

El Estudio de un Liderazgo Enfocado a la Mejora, el Compromiso y la Justicia Social. La Experiencia de un Centro de Educación Secundaria de Granada (España)

The Study of a Leadership Focused on the Improvement, Commitment and Social Justice. The Experience of a Secondary School in Granada (Spain)

Marina García-Garnica* y Cristina Moral Santaella

Universidad de Granada

Este trabajo representa uno de los estudios de caso, que desde la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME), se están realizando en diferentes centros de España, para contribuir al "International Successful School Principal Project" (ISSPP). El estudio en cuestión se ha desarrollado en un centro de educación secundaria ubicado en la provincia de Granada. El objetivo de la investigación concuerda con el objetivo general de dicho proyecto (Day, 2005a): analizar los rasgos y, especialmente, las estrategias que desarrollan los líderes escolares exitosos. Para ello, durante el curso académico 2013-2014, bajo el método del estudio de caso, se han llevado a cabo entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa del centro (equipo directivo, profesores, madres y padres, alumnos y representantes de la administración), empleando los guiones propuestos por el proyecto ISSPP y se ha realizado un grupo focal con profesores. De este modo, se ha recogido información desde distintas perspectivas, al tiempo que, se han analizado algunos documentos del centro (Proyecto Educativo de Centro e Informe definitivo de resultados curso escolar 2013/2014). Los resultados recogidos en la investigación evidencian el desarrollo de prácticas eficaces de liderazgo por parte de la dirección, al tiempo que muestran la presencia de un estilo de liderazgo post-heróico (Gurr y Day, 2014); en el que la dirección, apoyada en el trabajo del profesorado, impulsa la capacidad de mejora del centro y promueve el compromiso por una educación para la justicia social.

Palabras clave: Liderazgo escolar, Prácticas eficaces, Mejora escolar, Compromiso, Justicia social.

This paper represents one of the case studies, that are being realized by the group of research on leadership and educational improvement (RILME) at different schools of Spain, to contribute to the "International Successful School Principal Project (ISSPP)". This study was developed in a secondary school located in Granada. The objective of this research is similar to the overall objective of the project: analyze the features and strategies that successful school leaders develop. For the academic year 2013-2014, we have conducted interviews to different members of the educational community in a Secondary School (management team, teachers, mothers and fathers, students and representatives of the Administration). We have used the scripts offered by ISSPP. So is picked up information from different perspectives, at the time that we have analyzed documents of the school. The result findings show a style of leadership post-heróico (Gurr and Day, 2014); the management team, based on the teachers' work, promotes the improvement ability of the school and promotes commitment to education for social justice.

Key words: School leadership, Successful practices, School improve, Commitment, Social justice.

*Contacto: mgarnica@ugr.es

1. Introducción

El Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa (ISSPP) se estableció en 2001 en una reunión convocada en Nottingham por su fundador, Christopher Day, en la que se reunieron académicos de ocho naciones.

El objetivo de este proyecto era trabajar con expertos en liderazgo de diferentes países, para crear un conjunto de estudios de caso que examinaran la dirección exitosa y sostenida en escuelas de Australia, Canadá, China, Dinamarca, Inglaterra, Noruega, Suecia y Estados Unidos (National College, 2010). Su principal interés era encontrar respuestas para la pregunta: ¿qué contribuye al éxito de los directores a la hora de liderar sus escuelas para conseguir que sus alumnos alcancen el máximo provecho de su experiencia escolar?, y generar principios comunes que expliquen el liderazgo exitoso (Moos, Day y Johansson, 2011).

Bajo esta línea de trabajo, se han producido en los últimos años más de 100 estudios de caso, más de 70 artículos en revistas internacionales, y otras muchas publicaciones. Además, se han sumado al proyecto nuevos países, contribuyendo a lo que se ha convertido en la mayor y más duradera red de investigación sobre directores de escuela exitosos (National College, 2010).

España es uno de los países que se ha involucrado recientemente en este proyecto internacional, a través de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME), de la que son miembros grupos de investigación de las Universidades de Sevilla, Autónoma de Madrid, Huelva, Granada y Murcia.

Desde el equipo de investigación español se contribuye a la línea de investigación del ISSPP con distintos estudios de caso. El trabajo que se presenta constituye uno de ellos, realizado en un centro situado en un contexto desfavorecido, con poblaciones conflictivas, con alumnado muy diverso a nivel cultural, y que produce buenos resultados dentro de sus límites.

El objetivo de esta investigación se corresponde con el objetivo general del ISSPP, pues se identifican características, cualidades y estrategias de liderazgo eficaz (Day y Gurr, 2014), empleando la metodología de investigación y los instrumentos de recogida de datos propuestos por dicho proyecto, para contribuir al mismo en la búsqueda de aspectos comunes que expliquen el liderazgo exitoso de la dirección escolar, a través de un caso que resulta relevante y representativo, y responde a los criterios establecidos por el proyecto.

2. Un liderazgo que impulsa la capacidad de mejora

El liderazgo es un factor esencial asociado a la calidad y la mejora de las escuelas; pero, un liderazgo que genere una mejora interna del centro, focalizada en los procesos de enseñanza y en los aprendizajes de los alumnos, requiere de un líder con unas características concretas, que sea capaz de desarrollar un estilo de liderazgo compartido, y generar una comunidad profesional de aprendizaje (Harris y Jones, 2011).

Efectivamente, el éxito de los centros educativos depende en gran medida de la capacidad que tienen los líderes para aprovechar el capital disponible en el centro,

enganchan los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y construir comunidades de responsabilidad (Slater, 2008).

La investigación ha puesto en entredicho la visión tradicional, individualista y jerárquica del liderazgo, y se posiciona cada vez más a favor de un sistema de responsabilidad compartida, que no se centra en la figura del líder como individuo (Harris, 2003); las evidencias encontradas apuestan por un liderazgo ampliamente distribuido, que tiene mayores efectos en la mejora de las escuelas (Day et al., 2010; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006).

El director no es un héroe capaz de desempeñar todas las funciones que se le asignan, y resolver todos los asuntos del centro con sus conocimientos; tampoco su visión de qué es el centro y hacia dónde debe encaminarse es siempre la mejor. En la actualidad los problemas son tan ambiguos y complejos, que abordarlos requiere la participación de más de un líder.

(...) En un mundo complejo y acelerado, el liderazgo no puede descansar sobre los hombros de unos pocos. La carga es demasiado grande. En organizaciones altamente complejas, basadas en el conocimiento, la inteligencia de todos es necesaria para ayudar a la organización a responder, reagruparse y reformularse ante las imprevisibles y a veces abrumadoras demandas. Encerrar la inteligencia en el líder individual crea rigidez y aumenta la probabilidad de errores y faltas. Pero cuando nos basamos en lo que Brown y Lauder llaman 'inteligencia colectiva' (...) la capacidad de aprendizaje y de perfeccionamiento se amplifica muchas veces. Por estas razones, se realizan esfuerzos cada vez mayores para reemplazar a líderes individuales por más liderazgo distribuido (...).
(Hargreaves y Fink, 2004, pp. 10-11)

Esta visión supone abandonar la idea del director como líder unánime de la organización, y asumir un liderazgo compartido entre distintos miembros de la misma (González González, 2011). Sin embargo, como afirma Crawford (2005), un liderazgo distribuido no elimina la importancia del líder principal, figura que debería ser encarnada por el director del centro educativo; ya que éste tiene un papel clave en la creación de las condiciones adecuadas para que el liderazgo pueda distribuirse.

Con el liderazgo compartido se subsana una de las principales críticas realizadas al liderazgo pedagógico: el excesivo protagonismo que concede esta corriente a la figura del director como líder único. Se rompe entonces con la concepción jerárquica y vertical del liderazgo, para evolucionar hacia otra más democrática.

Siguiendo a MacBeath (2005), la distribución del liderazgo por parte de la dirección presenta también ciertas dificultades y dilemas, pues requiere confianza, visión del potencial de liderazgo y renuncia:

- ✓ El director debe confiar en sí mismo y en los demás para distribuir el liderazgo. Pues en última instancia él es el responsable de la organización y a quien la administración exige una rendición de cuentas.
- ✓ Debe captar el potencial de liderazgo que presentan el resto de miembros de organización.
- ✓ Tiene que renunciar a concentrar todo el poder (entendido como capacidad de toma de decisiones, de influir en otros, de tomar decisiones) para compartirlo con otros que presenten potencial y en los que confíe. □

Por otra parte, hay que tener un cierto cuidado en cómo se entiende este concepto, pues es mucho más que la mera delegación de tareas por parte del líder. Supone crear una cultura participativa y de compromiso en la que prime la iniciativa, de modo que todos

los miembros de la comunidad escolar realicen propuestas e innovaciones, y sean parte activa en la toma de decisiones. Como afirma MacBeath (2005), distribuir el liderazgo no consiste en delegar, se trata de una relación recíproca de simbiosis en la que existe el implícito de dar y tomar en un nivel de respeto mutuo, que alcanza su desarrollo máximo cuando sobrepasa el personal docente extendiéndose al alumnado y a las familias (Hargreaves y Fink, 2003).

Pero que este tipo de liderazgo se haga realidad no es tarea sencilla, y requiere transformar la cultura individualista que prima hoy en los centros en una cultura de compromiso, en la que todos los miembros se impliquen y responsabilicen con los asuntos del mismo. En esta situación las funciones culturales del director resultan fundamentales, concienciando a la comunidad escolar para que se comprometa con las metas del centro educativo, entendiendo que la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje es tarea de todos.

Realmente, la realidad que se observa en los centros demuestra que se mantiene un liderazgo individualizado, pues las condiciones estructurales y la propia administración dificultan que se establezcan las bases para construir una comunidad de responsabilidad (Harris, 2012). Este estilo de liderazgo tradicional, centralizado y jerárquico no funciona para lograr la mejora de la escuela (Timperley, 2005), en su lugar se aboga por un liderazgo compartido y la creación de una comunidad de aprendizaje, que propicie un ambiente que produzca la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Spillane, 2013).

La investigación sobre el liderazgo plantea la necesidad de profundizar en la capacidad de mejora de la escuela, concibiéndola como una tarea compartida en la que todos los miembros están implicados actuando como agentes de cambio, y en la que la dirección se posiciona en el centro impulsando dicha capacidad.

Este trabajo tiene el propósito de analizar cuál es el modelo de liderazgo que predomina en el centro estudiado, y profundizar en las prácticas de liderazgo eficaz que emplea la dirección para impulsar la capacidad de mejora de la escuela.

3. Metodología

Ésta es una investigación de corte cualitativo, que emplea como método el estudio de caso. Éste representa una forma esencial de investigación en ciencias sociales, que permite estudiar en profundidad y desde múltiples perspectivas un fenómeno concreto, buscando una respuesta a cómo y por qué ocurre (Chetty, 1996).

En este estudio se emplea una perspectiva similar a la del International Successful School Principal Project, utilizando las mismas técnicas de recogida de datos: entrevistas con la comunidad escolar y revisión de documentos (Day, 2005a); a las que se ha añadido la realización de “focal groups” con profesores (Callejo, 2001) para afianzar los datos recogidos. Las entrevistas realizadas siguen los guiones establecidos en dicho proyecto, e incluyen:

- ✓ Tres entrevistas al director y a la vicedirectora del instituto.
- ✓ Tres entrevistas a tres profesores, seleccionados por ser representativos de las diferentes líneas de trabajo que se desarrollan en el instituto.
- ✓ Una entrevista con padres y madres de alumnos, representantes de la AMPA.

- ✓ Una entrevistas con alumnos y alumnas de educación secundaria del centro, que presentan diferentes edades y realidades sociales y educativas, que han sido seleccionados por la dirección para participar en la entrevista.
- ✓ Una entrevista con el inspector del centro.

De otra parte, en el grupo focal ha participado el conjunto de docentes que se encontraba en la sala de profesores en el momento en el que el investigador se desplazó al centro; concretamente han intervenido un total de 9 docentes.

Constituyen un total de quince entrevistas y un grupo focal, que ofrecen una perspectiva angular sobre el liderazgo de la escuela; a lo que hay que añadir, el análisis de la información obtenida a través de documentos del centro, como el Proyecto Educativo o el Informe definitivo de resultados del curso escolar 2013/2014, en base a los indicadores homologados para la autoevaluación de centros que imparten educación secundaria (AGAVE Junta de Andalucía, 2014). El uso de múltiples fuentes de datos nos permiten cumplir con el principio de triangulación, y garantizar la validez interna de la investigación (Yin, 1989).

Con el análisis de esta información es posible dar respuesta al objetivo del estudio: identificar cualidades personales y competencias profesionales de los directores y líderes exitosos, así como comprender en profundidad las prácticas que éstos desarrollan.

El procedimiento que se ha seguido para analizar los datos es el siguiente (Martínez-Carazo, 2006):

- ✓ Obtención de los datos: se han realizado las entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa, el grupo focal, y se han solicitado a la dirección los documentos pertinentes.
- ✓ Transcripción de los datos de las entrevistas y el grupo focal.
- ✓ Creación de un sistema de categorías inductivo, basado en las cuestiones establecidas en las guías de entrevistas y en los datos solicitados por el ISSPP para la redacción del informe final (Tabla 1).
- ✓ Categorización de la información utilizando el software NVivo (versión 10.1.3).
- ✓ Análisis profundo de los datos.
- ✓ Elaboración del informe final.

Tabla 1. Dimensiones y categorías establecidas para el análisis cualitativo.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Escenario (ESC)	Contexto político, social y económico (CONT)	Descripción del contexto político, social y económico en el que se ubica el centro escolar
	Condiciones físicas del entorno (COND)	Descripción de las condiciones físicas del entorno de la escuela
	Características comunidad (CCOM)	Detalles sobre la comunidad (situación laboral, familias monoparentales, cuestiones sobre salud y seguridad, etc.)
	Características alumnado (CAL)	Composición del alumnado (edad, bagaje socioeconómico y cultural, etc.)
	Nivel de desempeño (NIV)	Resumen del desempeño del centro escolar en los últimos años
	Número de alumnos, profesores y personal no docente (NUM)	Número de alumnos, profesores y personal no docente

Tabla 1. Dimensiones y categorías establecidas para el análisis cualitativo (Continuación)

Características del centro (CAR)	Historia del centro (HIS)	Historia del centro escolar (especialmente desde que este director está al frente)
	Situación actual (SIT)	Situación actual (cuáles son sus fortalezas)
	Trayectoria y evolución (TRA)	Trayectoria del centro escolar (evolución y tendencias durante el mandato del actual director)
	Composición equipo directivo (EQU)	Descripción de la estructura de gestión del centro. Composición del equipo directivo
	Estructura del currículum (CUR)	Estructura del currículum, programas de apoyo y actividades extracurriculares
	Niveles de implicación (IMP)	Implicación de las familias y la comunidad educativa (implicación del centro hacia la comunidad y de la comunidad hacia la escuela)
Biografía y perfil del director (DIR)	Historia del director (HIS.DIR)	Breve historia del director del centro: experiencia previa, edad, género, cualificación/ formación previa a la llegada al centro escolar, año de llegada, primer cargo ocupado, año de asunción de la dirección, formación/cualificación posterior y desarrollo profesional
	Satisfacción y motivación (MOT)	Satisfacción con el trabajo y motivación (en los diferentes periodos)
	Nivel de logro (LOG)	Nivel de logro ante los retos que plantea el centro escolar (habilidades y fortalezas personales / profesionales, “sabiduría” profesional, apoyo social tanto dentro como fuera del centro escolar)
	Visión, estrategia y acciones (VIS)	Visiones, estrategias y acciones del director hacia la escuela a lo largo del tiempo
	Rol de liderazgo (ROL)	Percepciones del director sobre el rol de liderazgo (cómo entiende el liderazgo, su rol profesional dentro del equipo directivo, cómo distribuye su tiempo y sus prioridades, principales desafíos como líder en este centro escolar, su papel en la motivación y dirección del personal de la escuela, hasta qué punto mantiene una visión general sobre las estructuras y culturas que se requieren para satisfacer las necesidades de alumnos y docentes a fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje).
Características y estrategias de liderazgo (EST)	Cualidades y contribuciones del director (CONT)	Cualidades percibidas y contribuciones realizadas por el director y el equipo directivo (desde la perspectiva de distintos actores)
	Desafíos y estrategias usadas (DES)	Principales desafíos del centro escolar identificados desde la llegada del director al puesto. Estrategias que han sido empleadas exitosamente para abordar estos desafíos (los ejemplos deben incluir, si es posible, cuestiones relacionadas con: el desarrollo profesional del equipo directivo, la distribución del liderazgo, el cambio curricular, los cambios en las relaciones con la comunidad, usos innovadores de los recursos, cambios en la cultura, cambios en la plantilla, logros y aprendizajes del alumnado, participación del alumnado)

Tabla 1. Dimensiones y categorías establecidas para el análisis cualitativo (Continuación)

Efectos (EFE)	Trabajo con alumnos de distintos medios (DIV)	Trabajo con alumnado proveniente de distintos medios socioculturales y aumento de los niveles de rendimiento
	Problemas persistentes (PRO)	Problemas persistentes: estrategias de liderazgo y de gestión propuestas
	Nuevos desafíos (NDES)	Nuevos desafíos: estrategias de liderazgo y de gestión propuestas
	Cambios desde la llegada del director (CAM)	Principales cambios desde la llegada del director al cargo relacionados con los retos a los que se enfrenta el centro y con los fines/objetivos deseados. Especialmente los relacionados con la atención al alumnado procedente de contextos socio-culturales desfavorecidos y a la mejora del rendimiento.
	Efectos en la cultura del centro (ECUL)	Efectos sobre la cultura del centro escolar
	Efectos en los alumnos (EAL)	Efectos sobre el comportamiento y el aprendizaje del alumnado
	Efectos en la comunidad (ECON)	Efectos sobre la comunidad
	Efectos no intencionados (ENO)	Resultados no intencionados y efectos colaterales

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la muestra del estudio, hay que especificar que ésta no ha sido seleccionada de forma aleatoria, sino que cumple con los criterios establecidos en dicho proyecto. Concretamente, el instituto elegido corresponde al primer cuadrante de la tabla 2, que hace referencia a aquellos centros que ubicados en un contexto complejo obtienen resultados por encima de lo esperado.

Tabla 2. Tipos de centros en base al contexto y los resultados obtenidos

PRERREQUISITOS/RESULTADOS	Malos prerrequisitos	Buenos prerrequisitos
Resultados por encima de lo esperado	Instituto estudiado	
Resultados por debajo de lo esperado		

Fuente: Elaboración propia.

Las valoraciones obtenidas por el centro en el conjunto de indicadores establecidos por la AGAVE (2014), que muestran los resultados respecto a la promoción escolar de los alumnos, estableciendo la tendencia positiva/negativa o rendimiento sostenido de excelencia y su relevancia en función de una comparativa con otros centros de índice socioeconómico similar, demuestran que este instituto está avanzando en la mejora de sus resultados de aprendizaje. Además, este centro refleja un buen clima y un ambiente seguro y propicio para la convivencia y el aprendizaje; y así lo constata un estudio realizado en este centro de manera paralela, consistente en la administración del cuestionario “Social and Civic Objectives Scale, SCOS” (Ahlström, 2010).

4. Resultados

4.1. *El centro escolar: contexto y características*

El instituto se encuentra ubicado en Granada, en la comarca de los Montes Orientales, concretamente en el municipio de Iznalloz. Se trata de una zona desfavorecida desde un punto de vista social, económico y cultural, cuyas principales características se resumen en:

- ✓ Gran superficie y baja densidad de población.
- ✓ Pérdida constante de población.
- ✓ Elevada tasa de emigración impulsada por el trabajo temporero.
- ✓ Envejecimiento de la población.
- ✓ Alta tasa de población de etnia gitana.
- ✓ Gran porcentaje de población sin estudios y baja tasa de formación profesional.
- ✓ Elevado índice de desempleo.
- ✓ Empleo estacional.
- ✓ Comarca eminentemente agrícola y ganadera.
- ✓ Economía altamente subsidiaria.

Estos aspectos socioculturales inciden de manera negativa en los centros educativos presentes en la zona, añadiendo a las dificultades propias del quehacer escolar otras, tales como: el absentismo, la ausencia de interés por el desarrollo escolar, y la falta de expectativas personales y de mejora. El absentismo, es precisamente el factor más influyente en la situación escolar de toda la comarca.

El nivel curricular de buena parte del alumnado del centro está condicionado por estas circunstancias, presentando tasas elevadas de desfase curricular, que alcanzan en ocasiones situaciones de analfabetismo insalvables. La asistencia intermitente plantea, también, problemas en la convivencia y la integración a la vida escolar, agravados por las diferencias entre etnias.

La precaria situación de muchas de las familias se refleja en el instituto, en aspectos como la puntualidad, la higiene personal, el cuidado del material, la actitud ante la educación y el trabajo, y el respeto hacia la comunidad.

Además de este sector, más desfavorecido a nivel socio-económico, en el centro están escolarizados alumnos que provienen de familias normalizadas y altamente implicadas en la educación, que obtienen buenos resultados académicos y continúan una educación superior o de grado medio.

El Montes Orientales es un centro grande, que ofrece además de la Educación Secundaria Obligatoria, enseñanzas no obligatorias que incluyen: el Bachillerato, tres Ciclos de Grado Medio, un Ciclo de Grado Superior y dos Programas de Cualificación Profesional Inicial.

El centro atiende, en definitiva, a una población amplia de alumnos. A él acuden entre 800 y 900 jóvenes de edades y etnias variadas, que provienen de quince municipios de la comarca; hay que tener muy presente que el 40% del alumnado es de etnia gitana.

El instituto, por tanto, tiene que hacer frente a una realidad compleja y, ante todo, diversa, que requiere una respuesta educativa adaptada a las distintas necesidades que plantea el alumnado.

De otra parte, la composición del claustro es amplia, pues está integrado por un total de 72 docentes. Aunque la mayoría de ellos no tienen su destino definitivo en el centro, lo han elegido libremente, y están muy comprometidos con el mismo e implicados con el trabajo que en él se desarrolla.

4.2. La dirección del centro: historia y línea de trabajo

El equipo directivo actual está compuesto por el director, la vicedirectora, tres jefes de estudio y el secretario. Vamos ahora a centrarnos en la figura del director, como representante de la dirección del centro.

El director tiene cincuenta años, es licenciado en matemáticas y ejerce la docencia desde los treinta; contando ya con una experiencia de más de veinte años de práctica en diferentes centros educativos.

Lleva en este instituto nueve años, y desde el segundo es miembro del equipo directivo; ha ejercido durante cuatro años la jefatura de estudios (2006-2010) y lleva otros cuatro en el cargo de director (2010-2014). Además, tiene experiencia previa en el ámbito directivo, habiendo sido jefe de estudios en otro centro.

Más allá de la experiencia, también cuenta con formación específica para el desempeño de su cargo. Así, hace veinte años se acreditó para ser director, realizando una serie de cursos de cuarenta horas de duración; hace cinco, justo antes de asumir el cargo actual, realizó la formación de un año organizada por el CEP, que incluía cursos sobre dirección, liderazgo, normativa, convivencia...; y además, ha recibido formación continua relacionada tanto con la dirección como con la docencia.

(...) Creo que es la experiencia lo que nos ha ayudado, sobre todo ha sido el día a día; aprender como dirigirte a este tipo de familia, entender a este tipo de alumnado, conocerlos, conocer su mundo, sus costumbres... Eso yo no lo he aprendido en ningún curso. (Director: 5)

Explica que inicialmente, cuando se incorporó al equipo directivo como jefe de estudios, lo que lo impulsó a aceptar el cargo fue el proyecto de dirección y el modo en el que se lo plantearon.

(...) A mí no me lo planteó el director sino el equipo completo, y el hecho de que me lo pidiera un equipo de personas que a mí me gustaba como trabajaba y me gustaba su proyecto, y ver que yo podía participar fue definitivo. (Director: 1)

En la actualidad, lo que motiva su trabajo en la dirección es el compromiso por mejorar la educación pública, por ofrecer una enseñanza de calidad a los alumnos del centro y por hacer del centro un referente cultural en la zona.

(...) Yo estoy muy implicado en el tema de la enseñanza pública. Quizás la dirección es la manera de implicarte aún más y hacer de esa enseñanza pública lo que tu crees que debe ser: una enseñanza pública de calidad, donde entre todo el mundo, donde no haya una única forma de dar clase y de entender la enseñanza, y de intentar que la enseñanza pública sea un servicio público a la sociedad. (Director: 7).

Por otra parte, como él mismo afirma, en este centro no existe un liderazgo personal, y no se habla de director sino de dirección; pues prima una visión de equipo y se trabaja de forma coordinada, sin división de tareas. Se trata, además, de un equipo continuista, que mantiene una línea de trabajo en el tiempo. Es, también, una dirección muy

comprometida con la mejora del centro e implicada con toda la comunidad educativa, que cree en el trabajo que hace y desea continuarlo.

El equipo es quien marca, en líneas generales, la dirección del instituto; tiene una visión muy clara de qué objetivos quiere alcanzar y en qué sentido debe caminar. Esta visión consiste en ofrecer una enseñanza de calidad adaptada a las necesidades y características del alumnado, integrar todas las realidades presentes en la escuela, transmitir actitudes y valores ante la vida, luchar contra el absentismo escolar, abrir la escuela a la comunidad, ser el punto de referencia cultural de la zona y concienciar a las familias de la importancia que tiene la educación para conseguir una mejora social.

Es fundamental tener claro hacia dónde queremos ir, tener claros los objetivos, qué tipo de centro queremos. (...) Cuando tienes claro hacia dónde quieres ir es cuando realmente surge un proyecto, y el liderazgo surge del proyecto. El proyecto supone gente trabajando junta. (...) Eso es embarcar a mucha gente en un proyecto común que ilusione.
(Vicedirectora: 2).

Sin embargo, la dirección es consciente de la relevancia que tienen involucrar al profesorado y hacerlo partícipe de esta visión; para ello ha estructurado el centro de modo que la información llegue a todo el mundo, y ha establecido un proceso de toma de decisiones consensuado. El objetivo final es que todos estén implicados y conozcan lo que se hace en el instituto; y en este sentido, el equipo directivo se ocupa de establecer reuniones, dirigirlas, llenarlas de contenido y hacerlas participativas.

(...) Para conseguir nuestros objetivos nosotros solos no podemos, y es necesario envolver en este proyecto al profesorado, hay que convencerlo y envolverlo. (Director: 3)

Esta línea de trabajo, que surgió del equipo directivo anterior, es continuada por la dirección actual, que pretende afianzarla en el tiempo; se trata de un proyecto compartido, que está logrando mejoras en los resultados y que aún no se ha agotado, pues sus objetivos no se han alcanzado al cien por cien.

La dirección es, sin duda, el motor de mejora del instituto, encabezando muchas de las propuestas y apoyando e impulsando las de los compañeros. También, influye en la motivación y el compromiso del profesorado, y favorece su desarrollo profesional, entendiendo que éste repercute positivamente en el cambio y la mejora del centro.

(...) Pues aquí se fomenta mucho más que la asistencia a curso pasivo, la de grupos de investigación. (...) Entonces ahora mismo, aquí el grupo de bilingüe ya es un grupo de investigación en sí mismo, porque es que esos tienen una reunión cada dos por tres y están haciendo cosas (...) Pero no hemos asistido a un curso en el que nos han dicho como hacer las cosas, sino que hemos investigado y trabajado aquí: investigación-acción (...).
(Director: 19).

Por otra parte, el equipo directivo cuida a conciencia el clima de la institución. Está muy pendiente de la situación personal de cada docente, y cuando alguno pasa por un momento difícil le presta ayuda apoyando su trabajo; porque como dice el director (7): “(...) generar ese vínculo emocional entre nosotros es muy importante”. Para crear un buen ambiente escolar, que facilite y favorezca la labor del profesorado, la dirección del centro pone en marcha otra serie de estrategias, que incluyen: fomentar el entusiasmo del profesorado, escuchar sus necesidades, apoyar sus iniciativas y reconocer su labor en la escuela.

En definitiva, es una dirección que relega a un segundo plano las labores administrativas, para centrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje: orientar y apoyar a los docentes en su labor, tratar con los alumnos y sus familias, establecer la

dirección del centro y mantener la cultura de trabajo instaurada en el mismo. Tiene, por tanto, muy claras sus prioridades: atender a la diversidad del alumnado con el diseño de un currículo que de respuestas educativas adecuadas a sus necesidades.

Nuestra prioridad ha sido atender a la diversidad del alumnado y organizar nuestro centro para atender esa diversidad. ¿Cómo lo hemos intentado hacer? Primero, hemos diseñado un currículo para nuestro alumnado. Por ejemplo, para los alumnos de etnia diseñamos un proyecto de compensación educativa (...). Y luego, también diseñar un currículum para aquellos alumnos que van bien y no tiene ningún problema; y por eso nos involucramos muchísimo en el tema del bilingüismo. El estructurar la optatividad del centro para que cada alumno pueda elegir un camino y pueda al final titular. (...) Todo va encaminado a que cada alumno del centro encuentre su sitio. (Director: 5-6)

4.3. Retos y desafíos: estrategias de liderazgo orientadas a la mejora escolar

Este instituto sufrió una importante transformación en el año 2005, que le obligó a hacer frente a una realidad muy diferente y a nuevos retos. A través de las voces recogidas se han identificado como principales desafíos de este centro los siguientes:

- ✓ Ofrecer una respuesta educativa adaptada a las capacidades y necesidades de un alumnado muy diverso.
- ✓ Conseguir que el mayor número de alumnos terminen los estudios, habiendo alcanzado el máximo nivel de desarrollo de sus competencias.
- ✓ Integrar todas las realidades presentes en la escuela: reducir los conflictos entre etnias y los problemas de igualdad de género, existentes principalmente entre el colectivo gitano.
- ✓ Reducir la tasa de absentismo escolar.
- ✓ Involucrar a las familias en la vida del centro y concienciarlas de la importancia de la educación para la mejora social.
- ✓ Abrir el instituto a la comunidad y convertirlo en un referente cultural para toda la comarca.

Estos desafíos son, también, las principales metas a alcanzar por el centro, hacia las que se dirige gran parte de la labor que se realiza en el mismo; constituyen una filosofía de trabajo que se comenzó hace unos años, con el equipo directivo anterior, y que actualmente se está consolidando. Es esencial entender que éstos son objetivos a largo plazo, que requieren un trabajo sostenido en la misma línea, cuyos resultados sólo pueden apreciarse con el paso del tiempo.

Es importante, ahora, analizar cuáles son las estrategias y actuaciones que la dirección ha puesto en marcha, desde su llegada al instituto, para vencer estas barreras y lograr sus objetivos.

Los diferentes actores escolares entrevistados coinciden en reconocer la capacidad que tiene el equipo directivo para establecer dirección y clarificar la visión de la escuela. Esta práctica de liderazgo eficaz es probablemente una de las primeras labores que debe llevar a cabo la dirección de un centro, en torno a la cual deben articularse las demás.

Esta dirección cuando empezó, hace ya más de diez años, cambió el instituto completamente, consiguiendo que fuera lo que es a día de hoy. Este centro es lo que es por la dirección, que transmitió una visión, una dirección, que puso energía e hizo cambios en la línea educativa. (Profesor 2: 11)

Pero tan importante como tener una filosofía de trabajo clara es ser capaz comunicarla, hacer partícipe de ella al conjunto del profesorado y mantenerla en el tiempo. Los

docentes están, en general, muy implicados en la visión del centro y todos están involucrados en el desarrollo de distintos proyectos.

(...) Me enamoré del centro cuando llevaba 15 días, precisamente por la capacidad que tenía el equipo directivo para involucrarte en los distintos proyectos. (...) el profesorado está implicado en esta visión del instituto, porque tenemos muchísimos proyectos, y a lo mejor se cuentan con una mano los docentes que no están involucrados en alguno de ellos.
(Profesor 1: 3)

Pero la dirección hace mucho para que todos los docentes tomen parte de la visión del centro, la sientan suya y luchen por alcanzarla. El equipo directivo tiene la capacidad para transmitir la idea de que el instituto lo componen todos, que es una comunidad en la que todos deben ir en la misma línea, para poder alcanzar los objetivos establecidos.

Esta visión es compartida por todos a grandes rasgos. (...) La mayoría de los compañeros trabajan en esta dirección, intentando potenciar al máximo las capacidades de los alumnos con los que trabajan. (Profesor 2: 2)

Además, es una dirección que respeta a los docentes, confía en el trabajo que hacen y lo valora; al tiempo que los escucha, impulsa sus propuestas y apoya firmemente la innovación educativa. Es en definitiva, una dirección que actúa como facilitadora y estimuladora de la capacidad de mejora del centro.

Siempre han estado abiertos a cualquier sugerencia. No solamente abiertos, sino que ellos intentan por todos los medios que las sugerencias vengan del claustro y encontrar apoyo en el mismo. Esto es una cosa entre todos y han sabido transmitir esa filosofía. Respetan tu espacio y fomentan que trabajes y que te impliques; no como en otros centros en los que yo he estado. Igual que siempre nos van a apoyar en cualquier problema que surja con un padre o un alumno; sabes que el apoyo del equipo directivo lo vas a tener, porque confían ciegamente en nosotros y saben lo que estamos trabajando. Porque dices estoy trabajando mucho, pero también sabes que te lo están valorando, y que cuando necesitas cualquier apoyo abres las puertas del equipo directivo y lo tienes. (Profesor 1: 6)

Es también una dirección altamente democrática que aboga por un proceso de toma de decisiones colaborativo. Efectivamente, en este instituto “*las decisiones se toman de manera consensuada, no son dictatoriales como en otros centros (...) se consensuan entre todo el claustro, y cuando alguien quiere hacer una propuesta también la pone en común*” (Profesor 2: 3).

Aquí siempre va igual. Cuando el equipo directivo tiene una idea o quiere introducir un cambio lo transmite al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP), donde están todos los jefes de departamento, y allí hay una primera discusión. Luego, esos acuerdos se discuten en las reuniones de departamento y las propuestas que surjan vuelven al ETCP. Una vez las aprueba el ETCP son llevadas a claustro. Siempre va así, nunca es un ordeno y mando desde dirección. O igual puede ser una propuesta que surja en las reuniones de departamento; en este caso se lleva la propuesta al ETCP, allí se discute y se lleva ya al resto de los departamentos. (Profesor 1: 5-6)

Pero para apoyar la labor de los docentes, la dirección también utiliza otras estrategias. Una de ellas consiste en promover la coordinación entre el profesorado, y lo hacen estableciendo tiempos para que los profesores que forman parte de un mismo proyecto o que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos puedan reunirse semanalmente, para coordinar el currículum y trabajar en común un proyecto integrado. La otra estrategia es fomentar el desarrollo profesional del profesorado, estableciendo líneas formativas en base a las necesidades detectadas, favoreciendo y facilitando la asistencia a actividades que sean de interés educativo.

Sí, lo valoro del 1 al 10 como un 10. Por ejemplo, tengo muy reciente unas jornadas de compensación educativa que asistí a Madrid; suponían tres días fuera del centro, y cuando

un maestro de compensatoria no está las labores son muy complicadas. Pero la dirección no tuvo problema en facilitarme la asistencia, porque sabe que eso luego repercute en la mejora del centro. (Profesor 2: 9)

También, apoyan el liderazgo del profesorado, intentado que las responsabilidades estén muy distribuidas, impulsando sus iniciativas y favoreciendo su crecimiento profesional. Como afirma el inspector (2) en este instituto “*se aprecia un predominio de la delegación de funciones*”; y se promueve el liderazgo de los docentes “*al potenciar la responsabilidad, la participación en la toma de decisiones y al favorecer la comunicación en todas direcciones*”.

La dirección nunca trabaja sola. La colaboración está desde la cúspide de la pirámide; de hecho, delegan mucho en los coordinadores de los proyectos, en los jefes de departamento, en los tutores... El trabajo se delega de arriba abajo. Hay un liderazgo compartido. (Profesor 1: 16)

Otra de sus estrategias está vinculada a la apertura a la comunidad; se intenta que los diferentes organismos que la componen estén involucrados en el centro y que contribuyan en la medida de sus posibilidades. Así, colaboran con el ayuntamiento, los servicios sociales, el asilo de día, el AMPA, y algunos comercios y profesionales de la zona (la policía, personal sanitario...), entre otros. Además, el instituto está muy interesado en implicar a las familias en las actividades que pone en marcha y especialmente en el aprendizaje de sus hijos; en este sentido, el centro siempre está abierto a los padres, desarrolla actividades dirigidas a ellos y mantiene una política de comunicación continua a través de reuniones, llamadas, mensajes de texto o el sistema informático PASEN.

Las familias que se implican participan mucho en el centro; pero hay mucha diferencia entre estas familias, que son siempre las mismas, y las que pasan de todo. Las familias de etnia gitana suelen estar muy poco implicadas en el centro; (...) La participación de los padres de los alumnos que están en el programa bilingüe es muy alta; hay incluso padres y madres que vienen al centro y se meten en las clases para ayudar al profesor. (Padres: 2)

No hay duda de que todas estas acciones desarrolladas por la dirección repercuten de manera indirecta o mediada en la mejora de los aprendizajes de los alumnos; sin embargo, hay una labor esencial llevada a cabo por el equipo directivo, en estrecha coordinación con el conjunto del profesorado, que sí afecta directamente al desempeño académico y que no puede obviarse. Esta práctica consiste en el diseño de un currículo adaptado a las necesidades de sus alumnos y en la puesta en marcha de diferentes vías educativas, que permitan que todos se desarrollen al máximo en función de sus capacidades.

Así, para el sector de alumnos que tiene un mayor desempeño académico se ha implantado en el instituto un programa de bilingüismo. Por otra parte, para el alumnado que tiene mayores dificultades académicas, que presenta un desfase curricular importante, porque tienen un historial de absentismo y cuentan con poco apoyo en sus casas, se ha diseñado un programa de educación compensatoria. En este programa se trabaja con metodologías alternativas, que resulten más atractivas para los alumnos y los motive a aprender. Todo lo que se trabaja con este tipo de alumnos tiene como interés central su desarrollo social, lo curricular pasa a un segundo plano, aunque ambos aspectos son difíciles de desvincular.

Además, en el centro hay un sector de alumnos con un nivel intermedio, que no puede agruparse ni en el programa bilingüe ni en el de compensatoria, al que no se le estaba dando una respuesta educativa apropiada. El pasado año, se implementó una

experiencia piloto, basada en agrupar las asignaturas en áreas de conocimiento, reducir profesores, y aunar criterios pedagógicos y de evaluación.

La dirección es consciente de la realidad de su escuela y de los conflictos existentes entre el alumnado; por ello promueve el uso de estrategias dentro y fuera del centro, que potencien la convivencia y el desarrollo de un buen clima. Ejemplo de ello, es el Proyecto de Paz o el Proyecto para la Igualdad de Género; pero, también se fomenta la integración en diferentes asignaturas (tecnología, plástica, educación física, religión, ciudadanía...), en las que se mezclan grupos de alumnos, y a través de los proyectos que se desarrollan fuera del centro (el grupo PISA, el Proyecto Profundiza o el Comenius).

El instituto está luchando mucho por reducir el absentismo. También, está trabajando por conseguir una mayor integración de la etnia gitana, que es la que mayor índice de absentismo presenta, y por reducir el abandono escolar temprano en este tipo de alumnos. Están haciendo una labor muy buena de integración con la implantación de cursos especiales y actividades extraescolares que son de su interés. (Padres: 1)

(...) El clima escolar ha mejorado profundamente, tanto desde un punto de vista externo como interno" (Inspector: 2).

Para terminar, es fundamental destacar que la principal cualidad del equipo directivo, y más concretamente del director, es el compromiso por la educación y la mejora social. Son personas con una gran vocación profesional, a las que les gusta mucho su trabajo, que reconocen la importancia que tiene la educación e intentan enfocarla como un bien social.

"Creo que mejorar el centro. La mayoría de los miembros del equipo directivo hace tiempo que podrían estar en otro instituto, y siguen aquí porque creen en el proyecto que empezaron hace un tiempo y quieren continuarlo. Son personas que creen en el trabajo que están haciendo, y ese es el motor que les impulsa a continuar. (Profesor 2: 2)

El director es alguien muy implicado en el centro, que conoce bien a todos los alumnos y a sus familias, al tiempo que mantiene un estrecho vínculo con todos los docentes. Lo que más le preocupa son los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos; por eso se mantiene al tanto de su evolución, su comportamiento y asistencia, poniendo en marcha las medidas oportunas en cada caso para que cada uno pueda desarrollarse al máximo.

Pues que yo, por ejemplo, cuando entré y estaba en el bilingüe me costaba mucho y yo me esforzaba, pero los resultados no eran buenos, y el director se implicó y consiguió que avanzara. Además, como me daba también matemáticas... consiguió que mejorara mucho. (...) Pues también con mis padres, los ayudaba, porque veía que ellos lo pasaban mal cuando yo no iba bien en el bilingüe. (Alumnos: 2)

4.3. Mejoras y logros de la dirección actual

El centro ha avanzado en muchos aspectos desde la llegada del equipo directivo actual. Como afirma uno de los profesores entrevistados, la capacidad de mejora está presente en el centro, y depende del conjunto del profesorado; pero también, de la dirección, que actúa como facilitadora y estimuladora de esta capacidad.

Como ya se ha comentado, la dirección es quien establece la visión de la escuela, quien marca las metas que se deben alcanzar, y quien facilita las condiciones para que se puedan hacer progresos hacia las mismas. Sin embargo, el logro de estos objetivos es

una labor común, que requiere la implicación y el compromiso de toda la comunidad educativa, sobre todo del profesorado.

A lo largo de los apartados anteriores, se ha hecho un recorrido por los diferentes elementos que constituyen la visión del instituto, así como por los desafíos y las estrategias utilizadas para hacerles frente. Es ahora el momento de analizar, en base a las voces de los entrevistados, cuáles son los cambios y los niveles de logro alcanzados desde la llegada de este equipo directivo, en aspectos tales como: la atención al alumnado que proviene de un contexto desfavorecido, el rendimiento y el comportamiento, la cultura del centro y la relación con la comunidad.

De antemano, hay que señalar que los diferentes actores escolares entrevistados establecen que se han producido avances con la dirección actual en todos estos ámbitos. La situación de partida era muy diferente a la que se aprecia en el instituto a día de hoy; sin embargo, los logros se producen muy lentamente, y aún hay un largo camino por recorrer, para hacer realidad la visión del centro. Como dice el inspector (3), el instituto se encuentra “en un proceso de mejora”.

En relación a la respuesta educativa, la dirección ha sido consciente de la diversidad del alumnado presente en la escuela, y ha puesto en marcha el diseño de diferentes vías educativas que permitan a los estudiantes desarrollarse al máximo, en base a sus capacidades, necesidades, características y motivaciones. Adaptar la respuesta educativa a cada uno de los sectores de alumnos presentes en la escuela, ha permitido que el conjunto de los estudiantes, especialmente aquellos que tienen mayores dificultades, hayan podido progresar en su proceso de aprendizaje; teniendo en cuenta, que este aprendizaje tiene como objetivo la formación integral del alumnado: el formar a alumnos que sean competentes en un futuro, desarrollando el ámbito curricular y sobre todo el social. Porque las metas curriculares son importantes, pero hay grupos de alumnos en el centro para los que existen otras prioridades.

Poco a poco se van superando todas las áreas, y los porcentajes van subiendo un 2% o un 5% respecto al año anterior. Ha habido algunos casos raros en los que se ha producido un descenso, pero casi todos los años se va superando la estadística. (...) Pensar que son alumnos de una comarca más o menos deprimida y que el centro está entre los mejores de la provincia de Granada es un logro al 100%. (Padres, 3)

Podemos decir que el rendimiento de los alumnos ha mejorado considerablemente. (Inspector, 3)

La diversidad del alumnado que asiste al instituto es un generador de conflictos, pues la convivencia entre “payos y gitanos” es un factor difícil de controlar. Ésta era una de las principales problemáticas que presentaba el centro desde que se incorporó, hace unos años, la población de etnia gitana. Con la dirección actual, se han puesto en marcha diferentes proyectos y planes dirigidos a mejorar los niveles de integración; a día de hoy se ha conseguido suavizar el clima, pero aún queda mucho por hacer para lograr que la integración sea plena.

En el centro existen problemas de igualdad entre payos y gitanos; y no sólo de etnia, sino también a nivel de género. Se está trabajando muchísimo en esos aspectos, pero los cambios son lentos. (...) Ha habido mejora porque partíamos de una situación muy mala con la población gitana. (Profesor 3: 2)

Se utilizan estrategias tanto a nivel de centro como fuera. (...) se está consiguiendo la integración del alumnado. Antes el centro estaba completamente dividido en payos y gitanos, y cada vez se va logrando que se mezclen más. (Profesor 1: 10,17)

La reducción de los niveles de absentismo ha sido otro de los grandes objetivos del equipo directivo actual. En este sentido se ha trabajado mucho por motivar e involucrar a este sector de alumnado en la escuela, intentando que tanto ellos como sus familias sean conscientes del valor que tiene la educación. Por el momento se ha logrado aumentar el grado de integración y de asistencia de la población gitana.

La implicación de la comunidad y especialmente de las familias es uno de los principales objetivos del centro. Son muchas las medidas puestas en marcha para involucrar a las familias y concienciarlas de la importancia que tienen en el desarrollo de sus hijos. En el centro existe una implicación muy fuerte de un sector de padres, especialmente los del alumnado que está en el programa bilingüe; éstos participan de las actividades del instituto, apoyan al profesorado en su labor, e incluso, promueven la mejora del centro. Sin embargo, sigue presente un sector que no participa, que no está interesado por la escuela, y que no valora el aprendizaje de sus hijos; es aquí dónde aún queda una importante labor por hacer.

En el caso de la población gitana, los padres son a veces un obstáculo (...), porque no han estado escolarizados y no le encuentran sentido. Para ellos la escuela es un invento de los payos, y sus hijos están aquí porque están legalmente obligados hasta los 16 años; (...) Por todo eso, cuando los llamas del centro no colaboran en nada y se muestran reacios. Pero éste es el caso de los padres de mis alumnos; estoy segura de que los padres de otros niños son diferentes. (Profesor 2: 5)

A pesar de la presencia de este sector de padres y madres que se muestran más reticentes a colaborar con la escuela, hay que destacar que la participación de las familias ha crecido en los últimos años, habiendo cada vez un mayor grado de implicación.

Podemos decir que la relación familia-centro ha mejorado, si bien dicha relación debe ser potenciada. (Inspector: 4)

Yo creo que sí, la participación de los padres ha mejorado respecto al instituto que había antes. Es un centro completamente abierto al exterior; en la jefatura siempre hay gente (padres, alumnos...) y en los pasillos pasan muchas cosas, y no siempre están involucrados los docentes. (Grupo focal profesor 2: 5)

El instituto tiene que seguir profundizando en esta línea de actuación, para lograr involucrar a todas las familias. Sobre todo, se debe trabajar para lograr que valoren la educación y el trabajo que se realiza en la escuela, y que lo continúen en sus hogares.

En último lugar, hay que señalar que la cultura del instituto en relación al nivel de colaboración, participación, responsabilidad y confianza tanto del profesorado como del resto de miembros que lo componen (padres, alumnos...) “ha mejorado en los últimos años” (Inspector: 2).

5. Discusión de los resultados y conclusiones

El instituto cuenta con una amplia capacidad de mejora colectiva (Hopkins y Jackson, 2003), dirigida a elevar los aprendizajes de los alumnos; ya que en él se ponen en marcha prácticas encaminadas a fijar una visión clara y compartida, a desarrollar el capital humano, a establecer un programa educativo coordinado, a generar las condiciones necesarias para favorecer los procesos de enseñanza, y a construir una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos y basada en la implicación y el compromiso (Hopkins y Jackson, 2003; Malakolunthu, McBeath y Swaffield, 2014; Newmann, King y Youngs, 2000; Spillane y Diamond, 2007).

La dirección del centro actúa como motor, impulsando la capacidad de mejora del mismo; una mejora que tiene como foco el aprendizaje y los logros de los estudiantes (Hopkins, Stringfield, Hasrris, Stoll y Mackay, 2014). Para elevar la capacidad de mejora, la dirección desarrolla un liderazgo democrático o distribuido, estableciendo un sistema de responsabilidad compartida, y aprovechando el potencial presente en la escuela (Dimmock, Kwek y Toh, 2013; Harris, 2003; Fullan, 2001).

En el centro, también, impera un liderazgo promotor de valores y propósitos compartidos; basado en el establecimiento de una visión común, que guía a la escuela y la provee de dirección; así como, en el fuerte compromiso de todos los miembros del centro con la misma (Murphy y Torre, 2015). Es del equipo directivo de quien nace esta visión (Bush, 2015), pero ha tenido la capacidad de transmitirla e implicar al profesorado en ella, hasta el punto de convertirla en una visión que no es personal, sino compartida; también, ha sido capaz de generar un nivel alto de confianza entre los miembros del centro, para que se extienda y se haga efectiva (Brooks, 2015). Es una visión que permanece estable en el tiempo, sin perder su poder energizante y dinamizador (Murphy y Torre, 2015), que supera, incluso, los cambios en la dirección.

Esta visión ha sido construida teniendo muy en cuenta el contexto del centro, su realidad y las necesidades de sus alumnos. Es una visión hecha a medida, que no está construida en el vacío (Day, 2005b); pues, como afirma Murphy y Torre (2015), sólo así funcionará y será efectiva.

Pero ante todo, hablamos de un liderazgo para la justicia social, que promueve un modelo de escuela comprensivo, que valora la diversidad, trabaja en contra de las desigualdades y la reproducción del sistema social, y busca contribuir al desarrollo de una sociedad más justa.

La dirección es sensible a la realidad multicultural del instituto (Obiakor, 2014), y ha adquirido un gran compromiso por ofrecer una respuesta educativa adecuada a la diversidad del alumnado, para que cada uno pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades; también, fomenta entre el profesorado una visión de educación que cree oportunidades para todos (Obiakor y Algozzine, 2011).

En centros que como éste presentan un grado tan elevado de diversidad, existen problemas asociados al absentismo, a los índices de graduación, a las bajas puntuaciones en las pruebas estandarizadas, a la apatía de los estudiantes, entre otros (Beachum y McCray, 2004). En estas circunstancias es esencial que, al igual que en este instituto, exista un liderazgo promotor de la justicia social, que trabaje intensamente por la inclusión y la igualdad, tratando de reducir la brecha en el rendimiento (MacCray y Beachum, 2014). En este sentido, la dirección de la escuela pone en marcha estrategias que fomenten la implicación activa del profesorado en esta visión, y que creen puentes de colaboración con la comunidad y especialmente con las familias, haciéndolas partícipes de todo el proceso.

A lo largo de este discurso se han identificado diferentes aspectos relativos al liderazgo presente en el centro; tomándolos como punto de referencia, se van a analizar a continuación la prácticas eficaces de liderazgo que desarrolla la dirección en él:

- ✓ *Establecer visión:* construir una dirección clara y coherente, y mantenerla activa en el tiempo; estando vibrante en el centro de todo el trabajo que se hace en el instituto (Murphy y Torre, 2015).

- ✓ *Tener presente el contexto para generar visión:* el contexto es el elemento distintivo de una escuela (Day, 2005b), y en base a él deben establecerse la misión, las metas y las expectativas. Para que la visión del instituto sea efectiva debe estar ajustada a la situación en la que se encuentra el mismo (Murphy y Torre, 2015).
- ✓ *Comunicar la visión:* comunicar una visión coherente y unas metas claras (Walker, Lee y Bryant, 2015). Es esencial saber transmitir la visión de la escuela y hacer de ella un propósito común.
- ✓ *Poner el foco en el aprendizaje:* se centra toda la atención en los alumnos y en sus aprendizajes, buscando elevar los resultados académicos. Ésta es una responsabilidad colectiva, por ello se fomenta el compromiso del profesorado y su implicación activa en la planificación y el diseño de la mejora (Spillane, 2013).
- ✓ *Compromiso con la mejora y el éxito académico:* se tiene el propósito de mejorar continuamente, poniendo en marcha planes basados en el análisis de los resultados. Existe una actitud de desafío y toma de riesgo, y un deseo constante de cambio y progreso. Se establecen expectativas de éxito elevadas pero realistas, buscando mejorar los aprendizajes de los alumnos en función de sus capacidades (Minor-Rogan y Jacobson, 2014).
- ✓ *Diseñar un currículo adaptado a la diversidad:* consiste en ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado, combinando las actividades académicas con las culturales; bajo el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades y convertirlos en personas competentes, que tengan éxito en su vida personal y académica. Este currículo favorece la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014), estableciendo diferentes vías educativas, distintos modos de aprender y diferentes fuentes de conocimiento, que permiten que todos los estudiantes se identifiquen y establezcan aprendizajes más significativos.
- ✓ *Generar un ambiente de confianza:* es esencial que exista un alto nivel de confianza entre la comunidad educativa, para que la visión se extienda y se haga efectiva; ésta está sustentada en valores como la apertura, la fiabilidad, la honestidad, la benevolencia y la competencia (Brooks, 2015). La confianza es frágil, y para no perderla es necesario establecer buenos sistemas de comunicación, que permitan mantenerla a lo largo del tiempo (Walker et al., 2015).
- ✓ *Fomentar la comunicación abierta:* la comunicación es esencial para transmitir la visión de la escuela, discutirla y hacerla común. Para conseguir una comunicación abierta es fundamental implantar estructuras de transmisión de información, que faciliten un flujo de información constante; de esta forma, se mejora la actitud del profesorado hacia el trabajo y su sentido de la responsabilidad (Wahlstrom y Louis, 2008; Walker et al., 2015).
- ✓ *Favorecer la toma de decisiones colaborativa:* consiste en el establecimiento de estructuras que permitan una toma de decisiones compartida (Wahlstrom y Louis, 2008). Este proceso facilita la implicación del profesorado en la actividad del centro, las distribuciones de las responsabilidades y la satisfacción con el trabajo realizado.
- ✓ *Promover el trabajo colaborativo y coordinado,* mediante el desarrollo de estructuras de comunicación estables y sistemáticas (Walker et al., 2015).

- ✓ *Distribuir el liderazgo*: consiste en delegar funciones y responsabilidades entre el personal de la escuela con capacidad o potencial de liderazgo (Pont, Nusche y Moorman, 2009).
- ✓ *Reconocer la actuación del profesorado*: se conoce el trabajo que hacen los docentes, se aprecia, se valora y se recompensa (Moss, 2014).
- ✓ *Facilitar el desarrollo profesional*: ofrecer oportunidades formativas y potenciar el desarrollo personal, social y profesional del profesorado. Es esencial proporcionar apoyo individualizado y consideración, así como fomentar la estimulación intelectual, y modelar valores y comportamientos adecuados (Leithwood et al. 2006).
- ✓ *Impulsar la conexión de la escuela con la comunidad*: establecer relaciones positivas con organizaciones y entidades de la comunidad, e incluso con individuos, que repercutan en el beneficio del centro (Day et al., 2010). Potenciar, también, la colaboración escuela-familia, a través de procesos de comunicación fluida y una política de puertas abiertas, que fomente su implicación en la educación de sus hijos y en las actividades del instituto (McCray y Beachum, 2014).

Como puede observarse, este decálogo de prácticas más que aportar novedad refuerza la hipótesis defendida por autores de la talla de Leithwood et al. (2006) o Day et al. (2010) de que la mayoría de líderes exitosos utiliza el mismo repertorio de prácticas eficaces de liderazgo, combinándolas de un modo u otro en función del contexto y el momento en que se encuentre la organización.

En el caso de este centro es especialmente destacable la capacidad de la dirección para poner el foco de todo el trabajo en los aprendizajes de los alumnos, comprometiendo a todo el personal y dirigiendo el esfuerzo colectivo hacia la mejora de la convivencia y el diseño de un currículo capaz de ofrecer una respuesta educativa adaptada a la diversidad del centro.

Si se analizan los rasgos de personalidad de la dirección de esta escuela, hay que destacar: el compromiso social, la apertura, la cercanía, la accesibilidad, la escucha activa, la empatía, el apoyo, la confianza, la presencia, la paciencia, la persistencia, la integridad, la transparencia, el cuidado de los alumnos, la buena voluntad, la competencia, el talento, y el orgullo por el trabajo y la pertenencia al centro.

En definitiva, la información recogida en este estudio de caso denota la presencia de un estilo de liderazgo post-heroico (Gurr y Day, 2014), en el que los directivos actúan como héroes, que apoyados por el resto del profesorado a través de un liderazgo distribuido (Spillane y Diamond, 2007), luchan en un contexto desfavorable por ofrecer las mejores oportunidades al alumnado, por estar al servicio de la comunidad y por alcanzar una sociedad más igualitaria. Se trata de un liderazgo que genera capacidad de mejora, en el que predominan los valores de entrega, compromiso, implicación, cordialidad y confianza, y que está dirigido al fomento y a la promoción de la justicia social.

El equipo directivo del centro podría estar asociado a un estilo de liderazgo carismático, pues impulsa los cambios y las mejoras, transmitiendo ritmo y energía, y haciendo de la inclusión y la igualdad una realidad. Pero este liderazgo carismático no puede asociarse a la imagen de llanero solitario, que enfrenta las tareas de liderazgo del centro sin apoyos, pues el equipo directivo recibe en todo momento el apoyo del claustro de profesores, mostrando rasgos de un liderazgo distribuido (Gronn, 2002; Spillane, Haverson y Diamond, 2004).

Referencias

- AGAVE Junta de Andalucía (2014). *Indicadores homologados para la autoevaluación de centros que imparten educación secundaria*. Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Ahlström, B. (2010). Student participation and school success. The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Education Inquiry*, 1(2), 97-115.
- Beachum, F.D. y McCray, C. (2004). Cultural collision in urban schools. *Current Issues in Education*, 7(5), 1-5.
- Brooks, M.C. (2015). School principals in Southern Thailand: Exploring trust with community leaders during conflict. *Educational Management Administration y Leadership*, 43(2), 232-252.
- Bush, T. (2015). The problem with vision. *Educational Management Administration y Leadership*, 43(2), 175-176.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small and medium sized firms. *International small business journal*, 5, octubre – diciembre.
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship?. *School Leadership and Management*, 25(3), 213-215.
- Day, C. (2005a). Introduction. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 533-538.
- Day, C. (2005b). Sustaining success in challenging contexts: leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 573-583.
- Day, C. y D. Gurr (Ed.). (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. Londres: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Dimmock, C., Kwek, D. y Toh, Y. (2013). Leadership for 21 century learning in Singapore's high performing schools. En OECD - Center for Educational Research and Innovation (Ed.), *Leadership for 21st Century Learning* (pp. 107-132). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- González González, M.T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M. T. González (coord.), *Innovación en el Gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. En K. Leithwood and P. Halliger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 653-696). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gurr, D. y Day, C. (2014). Thinking about leading schools. En C. Day y D. Gurr, (Eds.), *Leading schools successfully. Stories from the field* (pp. 194-208). Nueva York: Routledge.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi delta kappan*, 84(9), 693- 700.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.

- Harris, A. (2003). Teachers leadership and school improvement. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, y C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 72-83). New York: Routledge Falmer.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.
- Harris, A. y Jones, M. (2011). *Professional learning communities in action*. Londres: Leannata Publishing.
- Hopkins, D. y Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, y C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 84-104). New York: Routledge Falmer.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. y Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: DfES/NCSL.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Management*, 25(4), 349-366.
- Malakolunthu, S., McBeath, J. y Swaffiel, S. (2014). Improving the quality of teaching and learning through leadership for learning: Changing scenarios in basic schools of Ghana. *Educational Management Administration y Leadership*, 42(5), 701-717
- Martínez-Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- McCray, C. y Beachum, F. D. (2014). *School leadership in a diverse society*. Charlotte, NC: Information Age.
- Minor-Rogan, Y. y Jacobson, S. (2014). Her own words: turning around an under-performing school. En C. Day y D. Gurr (Ed.), *Leading school successfully. Stories from the field* (pp. 9-18). Londres: Routledge.
- Moos, L., Johansson, O., y Day, C. (Eds.). (2011). *How school principals sustain success over time: International perspectives*. Londres: Springer Science y Business Media.
- Moss, L. (2014). A strenght of purpose: building creability and trust. En C. Day y D. Gurr (Ed.), *Leading school successfully. Stories from the field* (pp. 61-69). Londres: Routledge.
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murphy, J. y Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding. *Educational Management Administration y Leadership*, 43(2), 177-197.
- National College. (2010). *Successful leadership in times of challenge*. Nottingham: National College for Leadership of School and Children´s Services.
- Newmann, F., King, M. y Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108, 259-299.
- Obiakor, F.E. (2014). Leadership for diversity. En C. McCray y F. D. Beachum (Eds.), *School leadership in a diverse society* (pp. 123-126). USA: IAP.
- Obikator, F.E. y Algozzine, B. (2011). Leadership in education an the “vision” thing. *Multicultural Learning and Teaching*, 6(1), 1-4.

- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. México: OCDE.
- Slater, L. (2008). Pathways to building leadership capacity. *Educational Management Administration and Leadership*, 36(1), 55-69.
- Spillane, J, Halverson, R. y Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations. En OECD - Center for Educational Research and Innovation (Ed.), *Leadership for 21st Century Learning* (pp. 59-82). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Spillane, J. y Diamond, J. (2007). Taking a distributed perspective. En J. Spillane y J. Diamond (Eds.), *Distributed Leadership in Practice* (pp. 3-15). Nueva York: Teachers College Press.
- Wahlstrom, K. y Louis, K. (2008). How teachers experience principal leadership. The role of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Walker, A.D., Lee, M. y Bryant, D.A. (2015). How much of a difference do principals make? An analysis of between-schools variation in academic achievement in Hong Kong public secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 602-628.
- Yin, R.K. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods*, *Applied social research Methods Series*. Newbury Park, CA: Sage.