

**LA INFLUENCIA DEL LIDERAZGO EN EL BUEN DESEMPEÑO
DE UN CENTRO. ESTUDIO DE CASO SOBRE LAS
CARACTERÍSTICAS Y PRÁCTICAS QUE HACEN EFICAZ LA
DIRECCIÓN ESCOLAR**



TRABAJO FINAL DE MÁSTER

**MÁSTER EN DIRECCIÓN, EVALUACIÓN Y CALIDAD DE
INSTITUCIONES DE FORMACIÓN
CURSO: 2020/2021**

AUTORA: Marina Nieto Ramos

**TUTOR: Julián López Yañez
Dpt. de Didáctica y Organización Educativa**

TIPO DE TFM: Investigación

Resumen: Las investigaciones relativas al liderazgo escolar (y especialmente aquellas dedicadas a indagar en su relación con el éxito escolar) son de las que han experimentado una mayor producción en las últimas tres décadas. En este sentido, el proyecto Internacional ISSPP (International Successful School Principalship Project) está centrado en comprender cómo es el liderazgo escolar exitoso en los diversos países que forman parte del mismo. Al amparo de este proyecto de alcance internacional, el presente estudio busca profundizar en el conocimiento y la comprensión de la dirección escolar en centros exitosos, de manera que se puedan identificar características, estrategias y prácticas de los directores exitosos y su influencia en el éxito de sus centros. Para ello, se ha llevado a cabo una investigación de corte cualitativo mediante un estudio de caso en un centro del sur de España, siguiendo una adaptación al contexto español de los protocolos de investigación que propone el ISSPP. Los principales resultados muestran de acuerdo con la literatura de investigación, que el director de este estudio utiliza estrategias de liderazgo que se pueden insertar en diferentes modelos. Dichas estrategias y prácticas parecen influir en el aparente éxito del centro.

Palabras clave: Éxito escolar, liderazgo, enseñanza secundaria, estudio de caso.

Abstract: Research on school leadership (and especially research on its relationship to school success) is one of the most productive areas of research in the last three decades. Therefore, the International Successful School Principalship Project (ISSPP) is focused on understanding what successful school leadership looks like in the various countries that take part in the project. As part of this international project, this study seeks to deepen knowledge and understanding of school leadership in successful schools, in order to identify characteristics, strategies and practices of successful principals and their influence on the success of their schools. To do this, qualitative research has been carried out through a case study in a school in southern Spain, following an adaptation to the Spanish context of the research protocols proposed by the ISSPP. The main results show, in accordance with the research literature, that the director of this study uses leadership strategies that can be inserted in different models. Practices that seem to influence the apparent success of the school.

Keywords: School success, leadership, secondary education, case study.

Agradecimientos

Siempre se ha dicho que, “por muy bueno que sea uno, solo no tira de la máquina” y que “es de bien nacidos ser agradecidos”. Por eso, me gustaría empezar este trabajo precisamente haciendo eso, agradeciendo a todas las personas que han hecho posible este trabajo y muy especialmente al centro IES Los Robles¹ y a su director por “reabrirme” las puertas del centro como ya lo hiciera hace 5 años y por hacerme sentir realmente “parte del centro”. Y, como no, a mi familia y amigas, que son los que han aguantado días de desánimo, de estrés y apatía cuando las cosas no salían, y han celebrado conmigo las pequeñas victorias en el camino como si fueran suyas. Si llego a conseguir el éxito algún día será, como decía Newton, porque ando “a hombros de gigantes”. No sé qué haría sin vosotros.

¹ Pseudónimo otorgado al centro objeto de investigación para preservar su anonimato.

ÍNDICE

Bloque 1: Aspectos preliminares	5
1. Introducción y justificación	5
2. Revisión bibliográfica y cuerpo teórico	6
2.1. Concepto de éxito y eficacia escolar	6
2.2. Concepto de liderazgo	8
2.3. Tipos de liderazgo escolar	9
2.3.1. Liderazgo transformacional	9
2.3.2. Liderazgo participativo, democrático o distribuido	10
2.3.3. Liderazgo pedagógico	11
2.3.4. Liderazgo inclusivo o para la justicia social	13
2.3.5. Liderazgo emocional	14
2.4. Liderazgo y éxito escolar	16
2.5. Proyecto Internacional sobre el Liderazgo Escolar Exitoso (ISSPP)	18
Bloque 2: Trabajo de campo	20
3. Objetivos	20
4. Metodología de la investigación	21
4.1. Técnicas de recogida de datos	21
4.2. Población y participantes	23
4.3. Desarrollo y definición del sistema de categorías de análisis	23
4.4. Análisis de datos	27
5. Resultados	29
5.1. Dimensión: Características del centro y su contexto	29

5.2.	Dimensión: Cultura organizativa	32
5.3.	Dimensión: Historia institucional	38
5.4.	Dimensión: Retos	39
5.5.	Dimensión: Liderazgo formal y prácticas de liderazgo	40
5.5.1.	Caracterización y prácticas de liderazgo del director	44
5.6.	Dimensión: El éxito escolar	50
6.	Conclusiones y discusión	52
7.	Consideraciones finales, recomendaciones e indicaciones para futuras investigaciones o intervenciones	55
8.	Referencias bibliográficas	56

Bloque 1: Aspectos preliminares

1. Introducción y justificación

La función principal de la escuela es formar ciudadanos completos y competentes que puedan desenvolverse en las sociedades en las que viven. Sin embargo, la calidad de la educación, que normalmente se mide atendiendo a los resultados académicos de los estudiantes, puede estar condicionada por una gran variedad de factores (Pascual, 2011).

De entre todos esos factores, la literatura científica, según Pascual (2011), siempre ha coincidido en señalar los factores contextuales (socioeconómicos y familiares) de los estudiantes como aquellos más relevantes a la hora de determinar la eficacia de un centro escolar, “pero estas variables son externas a la escuela, y poco es lo que se puede hacer ante ellas más que conocerlas y tratar de adaptarse a ellas” (Pascual, 2011, p. 29). Por no mencionar que, si bien es cierto que el contexto se ha demostrado muy importante para conseguir el éxito educativo, igual de cierto es que no resulta determinante en la consecución de resultados escolares satisfactorios (Edmonds, 1979), dado que también podemos encontrar centros que resultan exitosos “contra viento y marea” como afirmaban Mortimore y Whitty (1997).

Por ello, no tenemos por qué (ni debemos) ligar el ‘destino’ académico de nuestros estudiantes a variables que no podemos controlar. Más aún cuando hay algunas que sí se pueden mejorar desde el ámbito escolar, “aquellas intra-escuela” (Pascual, 2011, p. 29) y que tienen igualmente mucha influencia en la adquisición de resultados. Variables entre las que destaca el liderazgo escolar, que es uno de los elementos claves a día de hoy en las políticas educativas tanto nacionales como internacionales, dado su papel decisivo en la mejora escolar (Hernández-Castilla et al., 2017), ya que se ha demostrado que un buen liderazgo puede suponer una gran diferencia en lo que a rendimiento escolar se refiere (Longmuir, 2017).

De hecho, tras décadas de investigación, ha surgido todo un corpus de investigación que evidencia que el liderazgo escolar es esencial para el buen funcionamiento y el éxito de las escuelas (Robinson et al., 2009; Louis et al., 2010; Branch et al., 2013; Reynolds et al., 2014). Investigaciones que destacan rasgos, prácticas, características y comportamientos comunes a una gran cantidad de directores exitosos (Day et al., 2010; Hitt y Tucker, 2016; Drysdale y Gurr, 2017; Leithwood et al., 2017).

Más aún, desde hace más de tres décadas, el interés por conocer qué hace que una escuela sea eficaz ha llamado poderosamente la atención de académicos, maestros e investigadores; y actualmente el papel que juega la dirección de un centro en la mejora y la eficacia escolar es uno de los debates más candentes en lo concerniente a la esfera educativa (Hernández-Castilla et al., 2017). Interés que también ha despertado en mí el tema de la dirección eficaz, supongo que porque siempre me he sentido atraída por ese carisma que parecen desprender ciertos directivos y directivas, que es capaz de unir a la gente de manera arrolladora haciendo que hasta la mayor de las adversidades parezca cuestión de paciencia y algo de tiempo, que parezca sencillo ‘vencer a la genética’ y al contexto.

Todo esto unido al atractivo de poder participar en una investigación internacional que pueda llegar a tener una relevancia significativa (al ser parte de un todo mayor) y a la necesidad de realizar un Trabajo Fin de Máster (en adelante TFM) en la línea de investigación del itinerario de dirección, dado que curso el máster en Dirección y Evaluación de Instituciones de Formación con el primer itinerario, son las razones principales que motivan y justifican la realización de este trabajo.

Es por eso que este TFM pretende profundizar en cuáles son las características, estrategias y prácticas de los directores exitosos y su influencia en el éxito de sus centros. En concreto, mediante un estudio de caso llevado a cabo en el marco del ISSPP; de modo que este estudio contribuya a ampliar la investigación ya existente en el campo del liderazgo escolar.

Consecuentemente, este trabajo se estructura en tres grandes bloques, atendiendo a la estructura típica de un TFM.

Comenzamos con un primer bloque en el que se proporcionan una breve introducción y justificación del trabajo; además de un marco teórico dividido en cinco puntos clave que sientan las bases teóricas de la investigación. Entre los citados puntos clave encontramos: los conceptos de éxito y eficacia escolar, el concepto de liderazgo escolar y los tipos de liderazgo, lo que se entiende en esta investigación por liderazgo escolar exitoso, y una breve contextualización del proyecto International Successful School Principalship Project (ISSPP de sus siglas en inglés) en el que se enmarca este trabajo.

Una vez ‘metidos en materia’, se presenta un segundo bloque que contiene los objetivos de la investigación, los aspectos metodológicos, que incluyen diversos instrumentos de recogida de datos; y el análisis de datos, resultados y discusión que se ha realizado utilizando un sistema de categorías elaborado con el programa MAXQDA.

Por último, un bloque final en el que se incluyen un apartado de conclusiones, limitaciones y recomendaciones, en el que se desarrolla una interpretación de los resultados derivados de la investigación, así como las implicaciones de cara a futuros trabajos teniendo en cuenta tanto las conclusiones como las limitaciones de la presente investigación; y las referencias bibliográficas.

2. Revisión bibliográfica y cuerpo teórico

En este apartado abordaremos una revisión de la literatura de investigación más relevante sobre el tema con el objetivo de proporcionar un marco contextual al trabajo basado en los principales estudios, hallazgos y teorías sobre dirección eficaz y éxito escolar, así como un breve recorrido por las aportaciones del ISSPP.

2.1 Concepto de éxito y eficacia escolar

Uno de los temas a nivel educativo que tradicionalmente más ha preocupado a autoridades, docentes e investigadores es averiguar por qué algunos centros consiguen los objetivos propuestos y otros en contextos análogos no obtienen esos resultados, con la convicción de que conociendo las causas, se puede modificar la realidad y ponerle remedio (Murillo, 2003).

El problema surge, como con otras palabras similares a nivel de cultura popular, cuando mezclamos los términos de ‘éxito’ y ‘eficacia’ para hablar sobre el rendimiento que tiene un centro. Por ello, lo primero será hacer una distinción entre ambos vocablos.

Para empezar, conviene remarcar que el ISSPP, proyecto que sirve de marco a esta investigación y del que hablaremos más en profundidad en un apartado posterior, “decidió centrarse en el éxito en lugar de la eficacia porque se consideró que el éxito era un concepto más inclusivo y más amplio” (Drysdale y Gurr, 2017, p. 166), al centrar el término “en una variedad de resultados, no solo en indicadores de desempeño y logros” (Longmuir, 2017, p. 7).

Por su parte, Day y Sammons (2014) aclararon algo más los términos, afirmando que la investigación sobre la eficacia escolar se ha centrado fundamentalmente en los resultados académicos de los estudiantes. Así, se considera, generalmente, una escuela más eficaz cuanto mejores son los resultados de sus estudiantes. Más aún si estos son mejores de lo predecible en un primer momento teniendo en cuenta las características contextuales y socioeconómicas tanto del centro como del propio estudiantado. Sin embargo, prosiguen los autores, podría argumentarse que “crear las condiciones que promuevan una mayor eficacia escolar es una condición necesaria pero no suficiente para el éxito del liderazgo escolar” (Day y Sammons, 2014, p.9). Por consiguiente, sostiene Longmuir (2017), si bien se reconoce que el progreso y los resultados académicos (datos medibles, cuantitativos)

son indicadores clave de eficacia, serían incapaces de garantizar el éxito por sí solos. Para lograr esto último, las escuelas deben esforzarse por educar a sus estudiantes mediante la promoción de valores positivos (integridad, compasión y equidad), el amor por el aprendizaje a lo largo de toda la vida, o el fomento de una ciudadanía democrática y competente tanto a nivel personal como en las esferas económica y social. De ahí las diferencias entre un término y otro.

En cualquier caso, podemos afirmar que tanto 'eficacia' como 'éxito' proporcionan conocimientos relevantes al tema de investigación, pues podríamos decir que los centros educativos, tanto si se consideran eficaces como exitosos, buscan en último término el máximo desarrollo de las capacidades de los estudiantes, a nivel de resultados numéricos cuantificables y a nivel cualitativo y humano; y la investigación en este campo busca averiguar qué hace que una escuela sea 'buena' y cómo podemos hacer que más escuelas sean 'buenas' (Reynolds et al., 2014).

Así, el movimiento para investigar el éxito y la eficacia educativa comenzó como respuesta a los proyectos de investigación de Coleman et al. (1966) y Jencks (1972) que concluían que los resultados escolares de los estudiantes estaban principalmente determinados por los factores socioeconómicos del alumnado y sus familias. Esta oposición haría surgir una línea de investigación que tras más de cinco décadas, ha logrado convertirse en todo un campo de investigación sustancial e influyente que se daría en llamar el "amanecer de la era de las escuelas eficaces" (Hallinger, 2011, p.125). Línea de investigación que venía a sugerir que los centros escolares exitosos son resultado de los buenos directores. Si bien es cierto que, por muy tentadora que pueda ser esa conclusión, la influencia directa del director en el rendimiento de los estudiantes es una cuestión que lleva desde entonces intentando demostrarse (Hoy, 2012).

De este modo, tras décadas de investigación, los estudios han aumentado significativamente hasta convertirse en un cuerpo de conocimientos internacionalmente amplio, estadísticamente enriquecido, metodológicamente variado y contextualmente sensible (Reynolds et al., 2014). Cuerpo de investigación al que se une la presente investigación, aunque con una teoría más acorde a lo sostenido por Mortimore (1997), quien propone un 'término medio', ya que si bien es cierto que los centros de enseñanza son capaces de marcar una diferencia a nivel educativo e incluso actuar de 'trampolín social', tampoco es menos cierto que lo que se puede lograr desde la escuela no se consigue siendo ajenos al contexto en el que se desarrolla el alumnado, "porque las escuelas también son parte de la sociedad en general, sujetas a sus normas, reglas e influencias" (p. 483). Por ello, aunque autores como Mortimore y Whitty (1997) afirman que algunas escuelas pueden resultar exitosas "contra viento y marea", el poder hacerlo de manera sistemática sin tener en cuenta las desigualdades socioeconómicas externas a la escuela es poco probable.

Consecuentemente, según Longmuir (2017), el creciente interés por las pruebas de 'lo que funciona', unido a una sofisticación progresiva de las metodologías y los avances tecnológicos en las técnicas de análisis de datos, han permitido la realización de una serie de proyectos de investigación y meta-análisis a gran escala científicamente sólidos (por ejemplo: (Day et al., 2009; Hattie, 2009; Robinson et al., 2009; Louis et al., 2010) que han podido "sacar conclusiones sólidas sobre el impacto de los factores educativos en los niños" (Reynolds et al., 2014, p. 200). Conclusiones entre las que encontramos que hay una serie de características de escuelas efectivas, según Edmonds (1979), entre las que destacan: un liderazgo fuerte del director, altas expectativas para el rendimiento de los estudiantes, énfasis en las habilidades básicas, un ambiente ordenado y frecuentes evaluaciones sistemáticas del profesorado (Hoy, 2012).

Además, tal y como afirma Longmuir (2017), el movimiento de investigación sobre la eficacia y el éxito escolar ha demostrado que el liderazgo es fundamental para el funcionamiento y el éxito de una escuela (Louis et al., 2010; May et al., 2012; Branch et al., 2013). De hecho, Teddlie y Reynolds (2000) apuntaron: "No conocemos ningún estudio que no haya demostrado que el liderazgo es importante en las escuelas eficaces, y que ese liderazgo casi siempre lo proporciona el director" (p. 141).

Como vemos, el liderazgo es importante, no sólo en términos de procesos específicamente de gestión, sino también en la creación y el apoyo de la cultura y las condiciones para todos los procesos que se han demostrado en las escuelas exitosas. La centralidad del liderazgo en las escuelas exitosas ha sido un hallazgo consistente de muchos proyectos empíricos de investigación del éxito escolar durante muchas décadas, si bien, como ya apuntábamos más arriba, las pruebas encontradas del efecto directo de los líderes sobre el rendimiento de los estudiantes son limitadas (Scheerens, 2012). Más bien se acepta comúnmente que los líderes escolares "contribuyen al aprendizaje de los estudiantes a través de su influencia en otras personas o características de sus organizaciones" (Bruggencate et al., 2012, p. 701) pero de las relaciones entre el éxito y el liderazgo escolar hablaremos en profundidad más adelante (Longmuir, 2017).

2.2 Concepto de liderazgo

Al igual que cualquier otra actividad humana (social) compleja, intentar siquiera un acercamiento a lo que significa el liderazgo es, cuanto menos, igual de complicado. Podría considerarse incluso 'imprudente' acotar la definición en exceso; pero al mismo tiempo, es la única forma de poder llegar a un entendimiento y a un estudio sistemático sobre el mismo, además de tratarse de un marco teórico útil desde el que partir o matizar (Leithwood y Riehl, 2003).

El liderazgo como adjetivo parece estar 'de moda'. Si se introduce, la palabra 'leadership' en Google Académico aparecen 4.110.000 resultados al instante. Si se hace la búsqueda en castellano encontramos 1.040.000; y si la búsqueda la hacemos en la base de datos ERIC (exclusivamente dedicada al ámbito educativo), aparecen 75.257 resultados. Pero no solo el número de investigaciones sobre el tema es profuso, sino que el propio término lo es. Tenemos liderazgos desde el ámbito empresarial, educativo, cultural... y casi tantas teorías y estilos de liderazgo como organizaciones (hablaremos de los tipos de liderazgo educativo más adelante). Como vemos, y de acuerdo con Villa Sánchez (2015), el liderazgo como concepto tiene una trayectoria bastante dilatada, habiendo sido estudiado ampliamente tanto desde perspectivas teóricas como empíricas. Sin embargo, también es cierto que hasta hace un par de décadas, la mayor parte de toda esta investigación provenía del ámbito empresarial y social, teniéndose que hacer una adaptación al ámbito educativo. Esto, afortunadamente, ha cambiado mucho y actualmente disponemos de un gran número de investigaciones y de estudios realizados específicamente en el ámbito educativo (Calatayud Salom, 2017).

La mencionada evolución del concepto ha pasado, consecuentemente, por toda una serie de etapas y teorías, de modo que los distintos paradigmas han enfatizado distintos aspectos, dando como resultado una gran variedad de definiciones que van desde una concepción del liderazgo más formal y burocrático del paradigma científico; a uno más participativo, colaborativo y transformacional, más centrado en la mejora y el alumnado, de paradigmas emergentes (Calatayud Salom, 2017).

De ahí que autores como Stogdill afirmaran ya en 1974 que pocos términos relativos al comportamiento de una organización han dado lugar a tantas definiciones como el de liderazgo, existiendo, según el investigador, casi tantas definiciones de liderazgo como personas han querido definir el término. Afirmación que compartimos en este trabajo.

Es por ello que podemos encontrar una gran variedad de definiciones del término aunque, en el núcleo de la mayoría de ellas hay dos funciones principales: proporcionar dirección y ejercer influencia (Leithwood y Riehl, 2003). Dirección e influencia que, a grandes rasgos, podríamos definir como estimular y apoyar a las personas para que se muevan en direcciones concretas, consensuadas y valiosas (Leithwood y Riehl, 2005) o, dicho de manera más sencilla, se trata de conseguir influir en los demás para que actúen de una determinada manera, inspirarlos a la acción.

Por su parte, Spillane et al. (2002) dan importancia a los procesos comunicativos entre líderes y ‘seguidores’, y autores como Moos (2009) incluyen en estos procesos la toma de decisiones. Otros, como Pascual (2011), definen la acción de dirigir (un centro de formación) como “gestionar el establecimiento educativo y sus recursos (materiales y humanos), establecer líneas de acción docente, liderar o ser modelo para docentes y alumnos, entre muchos otros actos” (p. 31).

En cualquier caso, de acuerdo con Hernández-Castilla et al. (2017), podemos decir que identificar liderazgo y dirección (sean estos en el ámbito escolar o fuera de él) no es una relación necesariamente rigurosa, aunque en España suelen confundirse los términos y usarse casi indistintamente, sobre todo en un ámbito coloquial. De hecho, podemos encontrar lo que se denominan ‘liderazgos naturales’ que pueden darse dentro de una organización y que no tienen por qué ir de la mano con un cargo directivo formalmente establecido.

Así, del binomio liderazgo-cargo directivo, aparece la distinción, de acuerdo con Muñoz-Repiso et al. (1995), de lo que podrían considerarse dos perfiles de dirección distintos, uno más profesional y otro más técnico. Aunque, tal y como afirman Hernández-Castilla et al. (2017), quedarnos en esta distinción resulta insuficiente, habiendo investigaciones, como las llevadas a cabo por Hopkins y sus colegas (1994), Stoll y Fink (1998) o Fullan (2006) que apuntan más alto, hablando de los líderes educativos no únicamente en términos jerárquicos -atendiendo al cargo que ostentan- sino además considerándolos impulsores necesarios de cualquier mejora de la institución.

En resumen, los líderes escolares son aquellas personas, que ocupan varios roles en la escuela, que brindan dirección y ejercen influencia para lograr los objetivos de la escuela, sean estos líderes formales -aquellas personas que ostentan cargos formales de autoridad- o no. Pero las funciones de liderazgo pueden llevarse a cabo de muchas formas diferentes, como veremos en el siguiente apartado, dependiendo del líder, el contexto y la naturaleza de las metas que se persigan (Leithwood y Riehl, 2003) y, consecuentemente, podremos encontrar definiciones igualmente diversas del liderazgo como concepto.

2.3 Tipos de liderazgo escolar

Como veíamos en el apartado anterior, muchas son las definiciones que pueden darse cuando hablamos de liderazgo. La misma amplitud que encontramos cuando hablamos de la ‘materialización’ de dicho concepto. Cuando hablamos de tipos de liderazgos. Aunque, también es cierto que hoy en día parece que comienza a dejarse de lado esa tendencia al ‘nominalismo’ y a identificar -y nombrar- nuevos modelos de liderazgo cada poco tiempo para buscar más lo que los une. Así, los tipos de liderazgo son entendidos como una clasificación, no como ‘modelos cerrados’ a los que adscribirse obligatoriamente, sino como enfoques que se entremezclan y se usan en función de la situación y el contexto que serán los que determinen cuál es el más adecuado. Consecuentemente, vemos, una vez más, que no se dan ‘modelos puros’ a nivel práctico. De este modo, se buscan más “qué procesos se emplean para comunicar, implementar, potenciar las buenas prácticas comprometer al personal en un proyecto de mejora” (Bolívar, 2015, p. 18) más que un ‘nuevo’ tipo de liderazgo.

Dicho esto, y a sabiendas de que existen casi tantos ‘modelos’ como líderes al frente de organizaciones (de formación), en este apartado nos centraremos en los cinco más relevantes actualmente a nivel de literatura científica sobre el tema.

2.3.1 Liderazgo transformacional

Según Longmuir (2017), el liderazgo transformacional ha sido una parte persistente de la conceptualización del liderazgo escolar eficaz durante muchas décadas. Se cree que se originó en una investigación de Burns (1978), que se interesaba por las razones por las que algunos líderes eran capaces de motivar a sus seguidores más que otros. Más adelante, Leithwood y sus colegas

(Leithwood, 1994; Leithwood et al., 1999; Leithwood y Jantzi, 1999) desarrollaron el modelo de liderazgo transformacional de Bass y Avolio (1993, 1999, 2000) con una perspectiva educativa específica, basándose en tres constructos: la habilidad de los directores para desarrollar formas colegiadas de trabajo; el desarrollo de metas explícitas, compartidas y factibles, aunque también moderadamente desafiantes; y la creación de una especie de “zona de desarrollo próximo” tanto para los propios directivos como para el personal a su cargo (Murillo, 2006), que les permite una mejora continua. Es decir, como afirma Camarero Figuerola (2015), un líder transformacional motiva al personal del centro para que este pueda desarrollarse profesionalmente mediante la consecución de nuevos retos, lo cual también incrementa la autoestima y tiene un efecto positivo en el clima general escolar.

Por tanto, “mientras que el liderazgo transaccional se centra en el cumplimiento de los objetivos establecidos, el liderazgo transformacional se centra, además, en el crecimiento y desarrollo de la comunidad educativa” (Camarero Figuerola, 2015, p. 44).

De este modo, podemos afirmar, que un buen líder transformacional desarrolla acciones relacionadas básicamente con las labores de inspiración y motivación, el carisma (poder de influencia), la consideración de cada individuo a nivel particular y la estimulación intelectual (Bass, 2000). Más aún, los líderes transformacionales habitualmente se caracterizan por conseguir que los docentes se conviertan en líderes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Camarero Figuerola, 2015). De este modo, “los líderes transformacionales motivan a los demás para que hagan más de lo que originalmente pretendían y más de lo que creían posible. Establecen expectativas más desafiantes, y elevan los niveles de autoeficacia y de eficacia colectiva” (Bass y Avolio, 2000, p.10). Así, consiguen motivarlos, “ofreciéndoles recursos y remarcando la importancia que tiene su trabajo en el aprendizaje y éxito académico de los alumnos” (Camarero Figuerola, 2015, p.44), dado que este tipo de líderes considera a los docentes una pieza clave en el éxito del centro. En relación con los alumnos, establece relaciones personales, se hace visible y es una figura amable y cercana, interviniendo en los conflictos que se puedan producir desde una posición neutral. Además, valora la participación de los estudiantes en proyectos y actividades que se realizan en el centro. Así, consigue su autoridad por medio del respeto que el alumnado le tiene (Camarero Figuerola, 2015).

Consecuentemente, este tipo de liderazgo, se orienta a la consecución de objetivos vinculados a la resolución de problemas organizativos y al cambio cultural por parte de los directivos escolares, caracterizándose, por ser un proceso dinámico, que cambia en función del contexto y que, a su vez, genera cambios (Coronel, 1995).

Por último, cabe mencionar que, en lo que respecta a producción de literatura académica en torno al liderazgo transformacional, particularmente en lo que se refiere a los contextos educativos, según Gurr (2002) ha sido considerable. Hasta tal punto que este mismo autor llegó a definirlo como “la visión más completa y relevante del liderazgo en la educación, y una plataforma útil sobre la que construir la próxima visión dominante del liderazgo” (p. 85).

2.3.2 Liderazgo participativo, democrático o distribuido

Las teorías e investigaciones sobre el liderazgo distribuido describen los entresijos y las complejidades de cómo se comparten y promulgan las influencias del liderazgo en las escuelas. En este sentido, podríamos destacar a Gronn (2002), quien, según Del Valle García y Olmo Extremera (2013), describe el liderazgo distribuido como una forma nueva de dirigir los centros escolares en la que confluyen las características y comportamientos de los líderes con la estructura y el propio sistema de organización escolar.

Según Longmuir (2017), la centralidad de una fuerza única de un líder individual responsable del éxito de la organización ha sido un enfoque tradicional de las investigaciones sobre liderazgo. Según la misma autora, a menudo se describen como enfoques “heroicos”, ya que se interesan por la

forma en que el líder designado opera en la organización, que en los centros escolares suele ser un director (Longmuir, 2017; Day et al., 2008; Woods y Gronn, 2009; Gronn, 2010). Sin embargo, la literatura de investigación "post-heroica" de los últimos años ha reconocido que en la mayoría de las organizaciones hay muchos que contribuyen al liderazgo de manera formal o informal (Longmuir, 2017; Leithwood et al., 2008).

El liderazgo distribuido ha sido la etiqueta predominantemente aplicada a este modelo, si bien es cierto que la bibliografía parece no tener una nomenclatura clara (Harris, 2009), siendo 'liderazgo compartido' o 'liderazgo colaborativo' otros términos comunes utilizados para marcar el distanciamiento del enfoque de liderazgo más personalista, dado que en esta manera de dirigir los centros escolares, el liderazgo no se circunscribe únicamente a los directores, sino que se extiende también a los docentes y otros sectores de la comunidad escolar (Del Valle García y Olmo Extremera, 2013).

De este modo, el liderazgo distribuido destaca las culturas cooperativas y se autoproclama como una dirección democrática, dispersada y basada en las relaciones de poder horizontales (Murillo, 2006; García Olalla et al., 2006; Bolívar, 2011; Iranzo et al., 2014).

Sin embargo, aunque este tipo de liderazgo 'resuena' mucho con los valores de las democracias actuales, en realidad, podría decirse, siguiendo a Longmuir (2017), que la práctica del liderazgo compartido ha evolucionado hasta cierto punto en respuesta al aumento de la responsabilidad y la rendición de cuentas en el nivel escolar, de modo que las funciones y responsabilidades de liderazgo se comparten con fines prácticos de distribución de la carga de trabajo. Más aún, Gronn (2010), sugirió que se trata de "una forma lingüísticamente rebuscada de referirse a lo que solía conocerse -hasta no hace mucho tiempo- como delegar autoridad o delegar responsabilidad" (p. 418).

Pese a lo dicho, según Longmuir (2017), la investigación parece haber encontrado que el liderazgo distribuido podría ser más que la simple delegación. De hecho, se ha demostrado un impacto positivo tanto en los estudiantes como en los centros educativos, dado que este tipo de liderazgo considera el panorama general, el propósito y la práctica de una dirección compartida. Todo esto aporta un valor añadido para la práctica del liderazgo en las escuelas, ya que considera la distribución del poder de forma intencionada. Por ello, autores como Leithwood (2009), Harris (2010), Bolden (2011) o Spillane (2012) sostienen que el liderazgo distribuido está compuesto por cinco dimensiones: cultura, contexto, cambio, actividad y relaciones.

En definitiva, ejercer un liderazgo distribuido fomenta una mayor autonomía tanto del centro educativo en general como de sus componentes, dado que son los propios agentes escolares los que "juegan un papel importante para el funcionamiento organizativo, utilizando el trabajo colegiado como un factor enriquecedor para la evolución del centro" (Del Valle García y Olmo Extremera, 2013, p. 1147). Por eso, autores como Gros et al. (2013) afirman que este tipo de liderazgo se orienta a capacitar profesionalmente a los docentes y a convertir al centro en una comunidad profesional de aprendizaje porque reconoce el liderazgo no sólo de aquellas personas que ocupan cargos oficiales sino también de cargos intermedios, líderes naturales (Bolívar, 2011). En palabras de Camarero Figuerola (2015), "este liderazgo enfatiza las culturas colaborativas y de compromiso con la comunidad educativa, incluyendo la colaboración interinstitucional en las zonas educativas" (p. 50).

2.3.3 Liderazgo pedagógico

Según Bolívar (2015), el liderazgo pedagógico ha venido a ser expresión, durante décadas, del modelo añorado en una buena dirección escolar, llegando a constituirse en muchos países en un eslogan que expresa las demandas de una dirección que, no limitada a la gestión, se centra en mejorar la educación ofrecida por la escuela. Si bien es cierto, prosigue el autor, que, en España, los directivos escolares han tenido escasas atribuciones para poder ejercer un liderazgo pedagógico.

Aunque tiene características muy parecidas a los modelos anteriores, pudiéndose incluso pensar que es una mera "evolución" de los modelos previos (Hallinger, 2011), lo cierto es que "es una forma distinta de práctica educativa que implica un diálogo explícito, manteniendo el enfoque en el aprendizaje, atendiendo a las condiciones que favorecen el aprendizaje, y un liderazgo compartido y responsable" (Swaffield y MacBeath, 2009, p. 42)

En contraposición con un liderazgo tradicional, más centrado en lo burocrático-administrativo, en la actualidad las tendencias en dirección escolar se orientan más hacia el liderazgo pedagógico, encaminado al incremento de los aprendizajes y de los resultados del centro escolar, haciendo de la garantía por el éxito educativo de todos los estudiantes la responsabilidad principal de la dirección escolar (Bolívar, 2010). Responsabilidad que se traduce en una mejora comprobada. El Informe de la Wallace Foundation, por citar solo un ejemplo, descubrió que el liderazgo pedagógico es el segundo factor, solo por detrás del propio proceso de enseñanza-aprendizaje que más influye en el éxito de los alumnos, siendo aún más relevante en el caso de centros localizados en contextos vulnerables (Leithwood et al., 2004).

Precisamente por eso, este tipo de liderazgo se está constituyendo en el contexto internacional, en un factor de primer orden en la mejora de la educación y en una prioridad de las agendas de las políticas educativas, dado que múltiples informes como TALIS o el Informe McKinsey han demostrado su influencia positiva tanto en la calidad del aprendizaje, como en los propios centros y el personal que en ellos trabaja (Bolívar, 2010).

Pero para conseguir que estas influencias se materialicen, hace falta, de acuerdo con Cheng (2011), un análisis de necesidades educativas partiendo del contexto de cada centro para poder definir las metas de aprendizaje a conseguir por parte del alumnado y las metas de desarrollo para cada centro concreto.

Por otro lado, hablando más concretamente de la figura que ejerce el liderazgo escolar, sería una persona con capacidad de convicción, que consigue que los docentes se entusiasmen y se motiven en el trabajo (Álvarez, 2010). Por ello, según Camarero Figuerola (2015) dedica una gran parte de su tiempo en conseguir un buen ambiente de trabajo.

En lo que respecta al funcionamiento y la organización del centro, de acuerdo con la misma autora, se basa en un liderazgo compartido del director, pero, cuando surge un conflicto el líder interviene ejerciendo toda la autoridad que el cargo le confiere, conociendo los puntos fuertes y débiles de todas las áreas, usando criterios de carácter didáctico, controlando la puntualidad y el absentismo tanto en docentes como en alumnado, e impulsando una gestión de sugerencias y quejas, que facilita la participación de todos los que estén interesados (Camarero Figuerola, 2015).

De igual manera, el líder es conocedor de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que emplea el profesorado; crea y facilita espacios de intercambio profesional entre los docentes para crear una cultura de trabajo en equipo; mantiene una comunicación activa y proporciona retroalimentación sobre la actuación docente; se implica personalmente en los conflictos del centro y apoya al profesorado en el aula; y gestiona personalmente la acogida de los nuevos miembros, sean estos temporales o definitivos (Camarero Figuerola, 2015).

Además, en lo tocante al alumnado, posee una información actualizada sobre las evaluaciones y los resultados del alumnado; conoce los conflictos del centro y quien los provoca; y tiene información fiable sobre las condiciones de trabajo del alumnado en casa y del apoyo familiar que reciben. Familias con las que mantiene buenas relaciones, promoviendo su implicación activa en los procesos educativos (Camarero Figuerola, 2015).

Consecuentemente y, a grandes rasgos, según Álvarez (2010, p. 53), este tipo de liderazgo tiene 5 dimensiones, que define de la siguiente forma:

- Dimensión del proyecto de dirección: define y comunica la visión de la enseñanza orientada hacia el aprendizaje. Exige tener ideas, planteamientos y es capaz de imaginar un tipo de centro comprometido con los valores educativos.

- Dimensión de la instrucción: comprende el tiempo que se debe dedicar a la coordinación, articulación del currículo como elemento esencial de su trabajo como directivo.
- Dimensión de la formación para asesorar, orientar y apoyar al profesorado: desarrolla los programas educativos (curriculares o de orientación) y las actividades complementarias vinculadas al aprendizaje.
- Dimensión de la interacción y las relaciones humanas: promueve un clima positivo de aprendizaje. Exige ejercer con valentía y sin pudor la autoridad instruccional.
- Dimensión de la evaluación: crea espacio para el seguimiento y la supervisión de todos los procesos educativos del centro facilitando al profesorado un feedback enriquecedor mediante la observación clínica de su actividad educativa.

En definitiva, el liderazgo pedagógico se focaliza en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y, consecuentemente, en el éxito educativo (Iranzo et al., 2014).

2.3.4 Liderazgo inclusivo o para la justicia social

Según León (2012), el aumento de la diversidad en todas sus facetas (cultural, social, religiosa, lingüística y personal) hace que la diversidad y el liderazgo sean dos aspectos ineludiblemente conectados y dos de los aspectos primordiales para conseguir una escuela inclusiva, acorde con los principios democráticos actuales. Esta escuela requiere de líderes comprometidos con la justicia social que apuesten por el fomento de valores inclusivos que, a su vez, se traduzcan en prácticas educativas que permitan atender las demandas de todos los estudiantes (Ainscow, 2013). De hecho, Murillo et al. (2010) afirman que “el papel que adoptan los líderes es clave para eliminar las barreras que generan exclusión (...) [pues] son quienes tienen, en última instancia, el potencial de impedir o favorecer medidas que trabajen a favor de la inclusión” (p. 174).

No obstante, cabe recordar que “la inclusión se considera un fenómeno visible para los agentes educativos” (Del Valle García y Olmo Extremera, 2013, p. 1144). Es decir, no limita su influencia a las acciones, contenidos o metodologías dentro del aula, sino que va mucho más allá, impregnando la planificación, organización y gestión escolar así como las prácticas de los cargos directivos de los centros (Murillo et al., 2010).

En consecuencia, “una dirección que valore el rendimiento académico frente al desarrollo integral de la persona, dinamizará acciones y políticas de exclusión y competitividad; sin embargo, una dirección que valore la diversidad, la equidad y la justicia social, desempeñará funciones y tareas en la línea de alcanzar que su centro sea más inclusivo” (León, 2012, p.137).

Entre las prácticas que suelen llevar a cabo los líderes inclusivos destacan: educar a la comunidad educativa para que desarrolle la conciencia crítica, promoviendo el diálogo y fomentando la opinión de todos los sectores, dando importancia al aprendizaje y a la práctica en el aula, y adoptando políticas inclusivas (Stevenson, 2007); defender la inclusión escolar mediante un liderazgo educativo (Ryan, 2003); e incorporar los mismos enfoques en todos los centros escolares (Gómez-Hurtado, 2016).

Sin embargo, según Gómez-Hurtado (2016), cabe destacar que diversas investigaciones han llegado a la conclusión de que no hay unas prácticas específicas que caractericen a los líderes inclusivos, sino que es necesario adaptarse y combinar estrategias y estilos de liderazgo según la situación y el contexto para poder afrontar exitosamente los problemas que se vayan presentando. Más aún, de acuerdo con Murillo et al. (2010) es probable que lo que realmente defina al liderazgo inclusivo no sea el estilo en sí sino las prácticas que este tipo de líderes promueven, firmemente vinculadas a unos valores y principios ligados a la inclusión como son: la justicia, la participación, la equidad, el interés por el bien común, el respeto por la dignidad de los individuos o sus tradiciones

culturales, entre otros. Porque, en definitiva, el objetivo último de este tipo de liderazgo es “generar las condiciones y desarrollar aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático” (González, 2008, p. 94).

En cualquier caso, según Cerrillo et al. (2016), podemos reconocer a las personas que ejercen este tipo de liderazgo porque:

- Identifican y comunican una visión del centro escolar que entusiasma a la comunidad educativa.
- Potencian el desarrollo de los miembros de la comunidad educativa, en especial de los profesores.
- Fomentan una cultura escolar inclusiva, en la que prevalecen actitudes, normas y valores compartidos, evitando cualquier tipo de exclusión.
- Focalizan su atención en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula.
- Promueven la creación de comunidades profesionales de prácticas y aprendizaje.
- Fomentan las relaciones de colaboración entre las familias y el centro.

2.3.5 Liderazgo emocional

La primera vez que aparece el término inteligencia emocional en la literatura científica es con la aportación de Salovey y Mayer en 1990, aunque sería Goleman quien años más tarde popularizaría el término definiéndolo como: “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones” (Goleman, 1999, p. 385).

En lo referente a liderazgo, varios investigadores (Dasborough, 2006; Druskat y Pescosolido, 2006) han aportado pruebas de la influencia que ejercen las emociones en los contextos organizativos, demostrando que las emociones interfieren positiva y negativamente en las relaciones interpersonales, en la eficacia de los líderes y en el entorno organizativo. En esta línea de pensamiento, Afonso (2011) afirma que “el liderazgo es un proceso lleno de emociones y el líder que pueda regular sus propias emociones y sepa ser empático será un líder más eficaz” (p. 85).

Así, acabaría surgiendo el término liderazgo emocional o resonante que, según Goleman et al. (2002) es aquél basado en la comprensión de los sentimientos y emociones de las personas, lo cual permite fomentar emociones positivas, con cordialidad, empatía y un estado de ánimo estable que permita a su vez sacar adelante actividades educativas.

De acuerdo con Tomas-Mazariego (2014), el liderazgo emocional o resonante se asienta en las habilidades emocionales de los líderes. Es decir, en sus capacidades para gestionar las relaciones intra e interpersonales. Según Goleman et al. (2002) los líderes más resonantes son aquellos que mejor “conectan” con los demás y los que establecen relaciones interpersonales más transparentes. Por ello, también sostienen que dos de los signos más característicos de los líderes emocionales son el entusiasmo y el optimismo que muestran y transmiten a sus subordinados. Consecuentemente, afirma Fay (2017), “es necesario considerar el manejo de las emociones, porque dependiendo de cómo el líder controla las emociones en esa misma medida sus colaboradores alcanzarán las metas organizacionales” (p. 119).

Ciertamente, el líder es la persona más influye en las emociones de los demás, de manera que, cuando orienta las emociones positivamente, se puede lograr un mejor desempeño y un clima organizacional más favorable, lo que se traduce en motivación del personal en el cumplimiento de sus funciones (Goleman et al., 2002; Fay, 2017). Sin embargo, si el líder encamina al grupo hacia

emociones negativas, como la ansiedad o el resentimiento, el grupo estará abocado a la desintegración, dando pocos resultados (Goleman et al., 2002).

En este sentido, y de un modo genérico, se considera que los líderes resonantes poseen valentía, fe y convicción en la realización de cualquier actividad cotidiana, en especial actividades educativas; dado que se entiende que el éxito no depende de las actividades que realizan sino de la actitud que tienen al realizarlas, porque las hacen con emoción, alegría, dedicación, cariño, paciencia, amor, amabilidad, ternura, cortesía cordialidad y cortesía, entre otros valores (Tomas-Mazariego, 2014).

Así, la gestión correcta y efectiva de las emociones puede actuar como piedra angular para satisfacer las necesidades más acuciantes de la escuela, ya sean pedagógicas u organizativas dado que los líderes organizativos necesitan anclar su acción en relaciones dinámicas de dominio y cooperación, y, como ya hemos visto, las emociones tienen la capacidad de interferir positiva y negativamente en la eficacia de los líderes. Estudios como el de Mayer y Caruso (2002) configuran así una triangulación entre las normas de comportamiento social, las relaciones interpersonales y los estados emocionales. En este escenario de interacción relacional y social, sus conclusiones indican que las emociones acaban condicionando las actitudes e influyen directamente en el curso de la socialización.

Por su parte, autores como Rego et al. (2007), que se centran más en el proceso de toma de decisiones, afirman que “los individuos emocionalmente inteligentes son aquellos que utilizan la razón para entender las emociones (propias y ajenas) y lidiar con ellas, y que se basan en las emociones para interpretar la realidad circundante y tomar decisiones más racionales” (p. 191).

Tanto es así, que incluso se ha demostrado que cuanto más alto es el cargo que desempeña una persona, menos importantes son los conocimientos y las habilidades técnicas, y más importante resultan las aptitudes en inteligencia emocional (Del Pino Peña y Aguilar Fernández, 2014). De este modo, los líderes más exitosos destacan significativamente en un amplio abanico de habilidades emocionales, entre ellas, el liderazgo de equipos, la influencia, la confianza en uno mismo, la conciencia política, el afán de triunfo, la honradez o la presencia física; los cuales fundamentan un patrón relativamente estable a la hora de responder a las demandas del entorno (Goleman, 1999; Daft, 2006).

Goleman et al. (2002), por su parte, nombran, de entre las características que debe tener todo buen líder resonante, las siguientes:

- Poseer y transmitir entusiasmo y control de manera adecuada para poder lograr tanto el triunfo individual como el institucional.
- Crear un acercamiento afectivo con las personas con las que se trabaja para poder motivar no solo actitudes racionales sino también emocionales (en ocasiones, mucho más efectivas).
- Promover la cordialidad y la empatía entre todos los miembros de manera creativa y eficiente.
- Transmitir franqueza y transparencia.
- Fomentar el compañerismo e infundir respeto.
- Conocer a las personas con las que se trabaja, tanto de manera colectiva como individual.
- Estar en armonía tanto con los demás como consigo mismo.

En resumen, la revisión de la literatura sugiere que la gestión emocional implica que el líder ajuste y regule constantemente sus emociones, buscando una resonancia o una reacción emocional positiva, que contribuya a crear un entorno inspirador y cooperativo en el tejido organizativo (Dasborough, 2006; Lopes et al., 2006). En otras palabras, la eficacia del liderazgo implica que los líderes se distingan por la empatía que generan -interna y externamente- y por su capacidad de

comprender a los individuos, sus singularidades y necesidades, orientando su actuación en función de estos dos factores para lograr así mayores niveles de motivación, resiliencia y movilización en torno a objetivos comunes en la organización (Ruivo y Paes, 2015).

2.4 Liderazgo y éxito escolar

Con toda esta confusión sobre el concepto de liderazgo en nuestro entorno y la gran variedad de modelos teóricos existentes, podríamos estar tentados de pensar que faltan pruebas contundentes sobre el significado de un liderazgo bueno, exitoso o efectivo en las organizaciones educativas o cuestionar si éste tiene algún efecto en el éxito escolar. Nada más lejos de la realidad. De hecho, sabemos mucho sobre los comportamientos, prácticas o acciones de liderazgo que influyen en la mejora de los centros de formación y los resultados del alumnado en distintos contextos (Leithwood y Riehl, 2005).

Tal y como mencionábamos en la introducción de este trabajo, muchos son los estudios que, hasta la fecha, han evidenciado, mediante recopilación y análisis de datos empíricos, los importantes efectos tanto directos como, sobre todo, indirectos del liderazgo escolar en los resultados académicos (Day, et al., 2008). Pero, cuando hablamos de liderazgo exitoso, ¿pensamos en los mismos términos? “Si dirección es control, autoritarismo, fiscalización..., no. Si mejora es acentuar las dimensiones jerárquicas, impositivas, centralizadoras..., no” (Santos Guerra, 2016, p. 62).

Como hemos visto, muchos son los tipos y estilos de liderazgo que se pueden encontrar en una institución de formación, aunque, en realidad sean casi tantos como directores, pues rara vez se dan modelos ‘puros’ más allá del ámbito teórico porque, al final, “el liderazgo es una actividad compleja, desordenada y, a veces, totalmente irracional” (Day et al., 2001, p. 55), cargada de creencias e impulsada por valores. Tanto es así que algunos autores llegan a considerarla una variable fundamental en el desarrollo de las capacidades de mejora de las escuelas (Leithwood y Seashore, 2011; Thoonen et al., 2012); si bien es cierto, tal y como afirman Moral et al. (2017), que ese liderazgo no recae única y exclusivamente sobre el director como líder, sino que más bien responde a un complejo sistema de corresponsabilidad, de liderazgo cooperativo. De hecho, actualmente se habla más de equipos directivos que de líderes autocráticos que gobiernen los centros en solitario.

Sin embargo, también es cierto que suelen existir ciertas tensiones entre empoderar a las comunidades educativas dividiendo el trabajo y distribuyendo la toma de decisiones, y modelos más burocráticos y autocráticos que surgen de las presiones por lograr el éxito académico de los estudiantes. Tesitura que los directores exitosos parecen resolver asegurando que los estilos se apoyan mutuamente. De aquí se puede deducir que, actualmente se requieren múltiples formas de liderazgo en lugar de una única. Como López-Yáñez y Sánchez-Moreno (2013) señalan: “los mejores líderes no parecen tener un estilo definido, sino que, como todos los buenos actores, tienen una amplia gama de patrones que pueden adaptarse a contextos diferentes y complejos” (p. 219).

Al mismo tiempo, “la certeza sobre los factores generales de las escuelas eficaces y la centralidad del liderazgo para aglutinar estos factores ha visto el desarrollo de muchas teorías conceptuales sobre qué tipo de liderazgo se aplica mejor en las escuelas” (Longmuir, 2017, p. 11). Teorías que se han nutrido, como ya ocurre con otros ámbitos de la educación, de otras disciplinas tales como la psicología, la sociología e incluso las ciencias empresariales. Entre estas teorías destacan las de Hallinger y Heck (1996a, 1996b, 1998), que aportan un punto de partida y un contexto para esta investigación.

De este modo, durante la última década, se ha realizado un gran esfuerzo por averiguar cómo influye el liderazgo -y determinar si esa influencia es positiva o negativa- en el desempeño escolar, concluyendo las investigaciones dedicadas a tal fin que el papel de la dirección es clave en el éxito escolar. Pero, ¿todos los estilos de liderazgo y las prácticas que llevan a cabo los equipos directivos dan como resultado el mismo rendimiento? No. De hecho, una investigación realizada por Day et al.

en 2001 reveló que no solo influían las características (tanto profesionales como personales) de los directores, sino las creencias que se tenían sobre lo que era un (buen) líder; y las percepciones que sobre el liderazgo eficaz tenían tanto los directores como el resto de la comunidad educativa, que tienen “sus raíces en construcciones sociales comunes de lo que es el liderazgo” (Day et al., 2001, p. 42).

De este modo, los hallazgos de las investigaciones realizadas tanto en el marco del ISSPP (del que hablaremos más en profundidad en el siguiente apartado) como fuera de él, describen a los líderes eficaces como personas que establecen metas comunes, gestionan de manera satisfactoria su relación con la comunidad y potencian el desarrollo de sus miembros (Day et al., 2009, 2010; Drysdale y Gurr, 2011, 2017; Hernández-Castilla et al., 2017; Leithwood et al., 2020).

Con todo, según Leithwood et al. (2020), casi todos los líderes de éxito recurren al mismo repertorio de prácticas básicas de liderazgo, destacando estos autores entre las características personales de liderazgo más utilizadas por los líderes exitosos las siguientes: ser de mente abierta y dispuestos a aprender de los demás; flexibles en lugar de dogmáticos en su pensamiento dentro de un sistema de valores fundamentales; persistentes; resistentes y optimistas. Además, entre los recursos personales de liderazgo que utilizan, los autores destacan: el conocimiento sobre cómo diagnosticar y mejorar el estado de los mediadores del liderazgo; la resolución experta de problemas; el pensamiento sistémico; y la percepción y la gestión de las emociones, así como la actuación de formas emocionalmente apropiadas.

Como vemos, y de acuerdo con González Bustamante (2015), los directivos exitosos parecen ser aquellos cuyas agendas educativas van mucho más allá de cumplir con las demandas de la Administración, para acercarse más a aquellos que fomentan el desarrollo de comunidades de prácticas y aprendizaje, derivado de una sólida ética de servicio colectivo a la comunidad y apoyo mutuo (McLaughlin y Talbert, 2001). Tanto es así que los directores exitosos, también, parecen comprender la importancia del capital emocional e intelectual de todos los miembros de la comunidad escolar y son capaces de trabajar con él, manteniendo a los sujetos conectados y ligados a las tareas que ejecutan colectivamente (López- Yáñez et al., 2011).

Pese a todo, cabe destacar que, si bien se han identificado características y prácticas habituales a lo largo de diferentes investigaciones, también se han identificado diferencias entre distintos países y centros, que llevan a afirmar que no todos los directores exitosos lideran y administran las escuelas de la misma forma. Algunos son abiertamente ‘heroicos’ o ‘carismáticos’, mientras que otros muestran sus cualidades, valores y habilidades de formas menos fácilmente observables a simple vista. Algunos pueden comenzar su carrera profesional en la dirección con formas más autocráticas y/o burocráticas pero ir gradualmente construyendo estructuras y culturas más democráticas y participativas. Tras esto se entiende mejor la afirmación de Leithwood et al. (2020) que sostiene que las formas en que los líderes aplican estas prácticas básicas de liderazgo, y no las prácticas en sí mismas, demuestran la capacidad de respuesta a los contextos en los que trabajan, en lugar de estar dictados por ello. Sin embargo, cabe destacar que todos muestran compromiso, coraje y resiliencia (McLaughlin y Talbert, 2001).

De este modo, podríamos incluso decir, siguiendo a autores como Moral et al. (2017), que el éxito escolar depende casi más de la capacidad de sus líderes para “exprimir” las cualidades y capacidades de los elementos y miembros del Sistema Educativo; con el fin de poder construir comunidades interdependientes y corresponsables, distribuyendo el liderazgo, delegando tareas y propiciando procesos reflexivos sistemáticos sobre la propia práctica, la mejora y la sostenibilidad de las mejoras. Es más, la misma palabra “autoridad”, muy relacionada con el liderazgo y la Dirección, proviene del verbo latino *auctor*, cuyo significado es “hacer crecer” (Santos Guerra, 2016), hacer que florezca lo mejor de cada uno en la organización.

Así, según Day et al. (2001), se entiende la dirección eficaz no solo ligada a altos niveles de rendimiento de los estudiantes o a la recepción de informes favorables por parte de la Inspección, sino como algo que va mucho más allá, como la capacidad de mantener y comunicar “claramente

visiones y valores que fueron compartidos” (p. 55) por toda la comunidad, como el empoderamiento del personal mediante el desarrollo de climas colaborativos, “aplicando altos estándares a ellos mismos y a los demás, buscando el apoyo de varios grupos influyentes dentro de la comunidad escolar” (p.55). Asimismo, los líderes eficaces han demostrado un alto grado de competencia a la hora de manejar el delicado equilibrio entre autoridad y autonomía del personal, precaución y coraje, o desarrollo y mantenimiento. Además, parecen tener una clara orientación hacia el aprendizaje y la mejora, y se mantienen “contra todo pronóstico, entusiastas y comprometidos con el aprendizaje” (p. 55).

Con todo, nos recuerdan Moral et al. (2017), para que esto se dé y se extienda a toda la institución, debe existir una buena comunicación, un alto grado de franqueza, y confianza entre sus miembros y de estos hacia el director, que a su vez debe poseer valores como la benevolencia, la honestidad, la apertura, la confiabilidad y la competencia. Características y situaciones que se ven favorecidas cuando hay una distribución equitativa del liderazgo y, se estimula la participación del personal docente. El liderazgo escolar exitoso, por lo tanto, incluirá prácticas útiles a la hora de ayudar a mejorar el desempeño tanto de alumnado como de docentes. Desempeño que se nutre de las creencias, valores, motivaciones, habilidades y conocimientos de la plantilla y de las condiciones en las que trabajan (Leithwood et al., 2019).

De este modo, podríamos entender la dirección eficaz como “un proceso de coordinación de las voluntades y de los esfuerzos. Como una fuerza capaz de hacer que todos aporten lo mejor de sí mismos. Como un modo de generar ilusión, iniciativa y autonomía” (Santos Guerra, 2016, p. 62). Más aún, hay estudios que sugieren que un liderazgo exitoso es más que continuar haciendo lo mismo bien. Es imprescindible una reflexión crítica continua sobre las propias acciones, sobre el qué, el porqué y el cómo del liderazgo, que permiten cambiar cuando es necesario (Gurr et al., 2005).

2.5 Proyecto Internacional sobre el Liderazgo Escolar Exitoso (ISSPP)

El proyecto Internacional sobre la Dirección Escolar Exitosa (ISSPP, de sus siglas en inglés) tiene su origen en 2001 tras una reunión convocada por el que se convertiría en el fundador del proyecto y actual coordinador general, Christopher Day, profesor de la Universidad de Nottingham en Inglaterra (González Bustamante, 2015). Desde entonces, más países se han sumado rápidamente al proyecto, entre los que encontramos: países escandinavos como Suecia, Dinamarca o Noruega; asiáticos como China (Shangahi y Hong Kong); o Australia (Hernández-Castilla et al., 2017). A los países fundadores del proyecto, con los que se han llevado a cabo más de 65 estudios de casos, se suman actualmente otros países con los que la red se ha visto fortalecida. Así, a través de sus respectivos grupos de investigación, se ha extendido a todos los continentes, siendo actualmente 25 las naciones que ya forman parte del proyecto; además de haber otras que están avanzando en las diferentes etapas del proceso de investigación (González Bustamante, 2015).

A día de hoy, en el marco de este proyecto se han elaborado más de 100 estudios de casos de perspectivas múltiples (Loke Heng Wang et al., 2016) en diversos países con unos estándares y protocolos comunes que permiten la comparación de la dirección exitosa en diferentes contextos; la identificación de valores, estrategias, cualidades personales y competencias profesionales que generalmente caracterizan un liderazgo escolar exitoso; la reelaboración de perspectivas teóricas existentes sobre la dirección escolar a través de conocimientos derivados de las investigaciones empíricas que cubren los objetivos anteriormente mencionados; y la contribución a ampliar el debate educativo sobre el significado de éxito escolar (Gurr y Drysdale, 2021). Lo que ha hecho que autores como Caldwell (2014) lo hayan descrito como “el estudio comparativo internacional más completo y coherente de la dirección jamás realizado” (p. 21) o que autores como González Bustamante (2015) afirmen que sus “aportes al conocimiento establecerán un antes y un después de su existencia” (p.144).

La justificación del proyecto es relativamente sencilla. Hasta ese momento, lo que se sabía sobre el liderazgo de los directores se basaba demasiado en estudios que sólo utilizaban a los directores como fuente de datos, y gran parte de la bibliografía procedía de estudios realizados en Norteamérica y el Reino Unido. Recoger las opiniones de otras personas de los centros educativos (miembros del Consejo Escolar, profesores, padres y alumnos), y hacerlo en varios países, era una forma de ampliar y mejorar el conocimiento de la contribución de los directores al éxito escolar (Gurr, 2017).

Los resultados de los estudios se han compartido ampliamente a través de cuatro libros de proyectos, tres libros internacionales, 20 capítulos de libros individuales, cinco números especiales de revistas y más de 80 artículos de revistas hasta la fecha (Day y Gurr, 2014).

Siguiendo con lo que a metodología de investigación se refiere, los directores y los centros aspirantes a formar parte de los estudios de caso que plantea el ISSPP son elegidos en base a uno o más de los siguientes criterios:

- Pruebas de que el rendimiento de los alumnos supera las expectativas en las pruebas estatales o nacionales, cuando existen.
- Reputación ejemplar de los directores en la comunidad y/o el sistema escolar. Esto podría obtenerse a través de la consulta con el personal del sistema o con otros directores, los informes de inspección de las escuelas, etc.
- Otros indicadores de éxito que son específicos del contexto, como la reputación general de la escuela, los premios por programas ejemplares, etc.

El enfoque de perspectiva múltiple para llevar a cabo los casos, que mencionábamos anteriormente, significa que hay entrevistas individuales con el director, el personal directivo y los miembros del Consejo Escolar. Además, hay entrevistas individuales y/o en grupo con los profesores, los padres y los alumnos; y recopilación de documentos adecuados para fundamentar los casos, como pueden ser vídeos, informes oficiales y notas de campo recogidas mediante observación directa por los investigadores (Gurr, 2017).

A grandes rasgos, el proyecto del ISSPP tiene tres fuentes principales: el estudio de la eficacia escolar, que tradicionalmente ha estudiado el rendimiento de los estudiantes y el liderazgo escolar; el análisis del cambio y la mejora sostenibles en los centros; y dilucidar cuáles son las prácticas que caracterizan el liderazgo escolar exitoso (Hernández-Castilla et al., 2017).

En consecuencia con lo expuesto, y volviendo a la parte puramente metodológica, el ISSPP se basa en un enfoque relativamente abierto y fundamentado a la hora de elaborar los protocolos de las entrevistas. Aunque ningún protocolo es a-teórico, el ISSPP no se basa en una base teórica para las preguntas, con preguntas de entrevista que cubren áreas como: el ethos y el contexto de la escuela; la visión del director, las prioridades de liderazgo y los planes para la escuela; los desafíos para la escuela; la definición del éxito de la escuela; la medición del éxito; la contabilidad del éxito de la escuela; el papel del director en el éxito de la escuela y cómo saben que tienen éxito; las estrategias de liderazgo; el manejo de cuestiones complejas; las relaciones del director con los miembros de la comunidad escolar; las fuentes no profesionales de apoyo para el director; la sucesión del director (Gurr, 2017). De este modo, podemos ver que las preguntas que han guiado los esfuerzos de investigación colaborativa hasta la fecha son las siguientes (Drysdale, 2011):

1. ¿Qué prácticas utilizan los directores exitosos y varían entre países y contextos?
2. ¿Qué da lugar a un liderazgo escolar exitoso?
3. ¿Bajo qué condiciones se potencian o merman los efectos de tales prácticas?

4. ¿Qué variables "vinculan" la influencia de los directores con el aprendizaje de los estudiantes?

En 2011, el grupo central de investigación tomó la decisión colectiva de desarrollar dos nuevas líneas del ISSPP. La primera dirección nueva era "investigar la dirección en las escuelas de bajo rendimiento y/o con un rendimiento inferior al que deberían tener, dada la composición del alumnado y la comunidad de la que proceden" (Day, 2013, p. 12). El segundo era "examinar más profundamente la naturaleza y el papel de la identidad en el trabajo de los directores en escuelas exitosas y menos exitosas" (Day, 2013, p. 12). Esto último tiene que ver con la manera y las circunstancias en que los/as directores/as construyen su identidad profesional como tales, diferenciada de su identidad profesional como docentes. Se reconoció que ambas nuevas áreas de investigación mejorarían el ISSPP al ampliar la comprensión de la vida y el trabajo de los directores y las complejas conexiones entre el liderazgo y el éxito escolar. También se identificó que estas áreas no están bien investigadas hasta la fecha (Longmuir, 2017).

Como resultado, durante más de dos décadas, el proyecto ha identificado algunas prácticas y rasgos (tanto personales como profesionales) que caracterizan a los directores exitosos en una gran diversidad de contextos y países (Moral et al., 2017), identificando cinco elementos comunes a todos los países que definen un liderazgo exitoso: la importancia de la formación de los directivos, una cultura del cuidado, un liderazgo orientado a lo pedagógico, su focalización hacia el éxito (entendido en un amplio sentido) y la rendición de cuentas (Hernández-Castilla et al., 2017).

En conclusión, podemos ver, esta breve revisión justifica y ubica este estudio dentro de la base más amplia de conocimientos sobre el liderazgo educativo, reforzando la idea de que, aunque no se puede despreciar el contexto en el que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, existen comportamientos y características fundamentales de los líderes escolares eficaces que trascienden el contexto.

Una vez explorada y demostrada la importancia de la práctica y la influencia del liderazgo en la literatura relevante al tema, este trabajo pasará ahora a describir los aspectos meramente metodológicos de la investigación.

Bloque 2: Trabajo de campo

3. Objetivos y preguntas de investigación

El objetivo general y último de esta investigación es profundizar en el conocimiento y la comprensión de la dirección escolar en centros exitosos.

Más concretamente, tiene como objetivos específicos identificar características, estrategias y prácticas de gestión y liderazgo del director y su influencia en el éxito de un instituto de la provincia de Sevilla.

Para ello, la investigación se ha articulado en base a dos preguntas:

- ¿Qué características, estrategias y prácticas de liderazgo se están dando en la dirección de este centro?
- ¿En qué medida esto influye en el éxito que tiene la institución?

4. Metodología de la investigación

Esta investigación, insertada en la línea uno del ISSPP (análisis de escuelas exitosas), sigue un enfoque coherente con el proyecto en el que se enmarca: el estudio de caso, entendiendo un estudio de caso como "una descripción y un análisis en profundidad de un sistema delimitado" (Merriam, 2009, p. 43). Es decir, la observación e interpretación de un fenómeno particular y sus interrelaciones que permite a los lectores identificarse con el caso de manera que se puede llegar a generalizar (R. Stake, 1985) y fundamentar teorías. Mediante los estudios de caso, el investigador no sólo tiene en consideración las perspectivas y los conocimientos de los participantes, sino también las interacciones que se producen entre los participantes dentro del caso (Feagin et al., 1991), lo que implica, partiendo de la base de que trabajamos con datos subjetivos aportados por cada participante, intentar mitigar la subjetividad producida por posibles rencillas o problemas personales. Esto es especialmente relevante en el presente estudio, en el que tratamos de describir lo más objetivamente posible las características y prácticas de liderazgo del director del centro, así como su posible influencia en el éxito del mismo.

Como vemos, se ha adoptado una metodología de corte cualitativo, que es aquella que permite indagar dentro del contexto de interés de manera que esto permite estudiar cómo influye el contexto concreto en los comportamientos de los sujetos y cómo el contexto se modifica en función de las acciones de los sujetos (Buendía Eisman et al., 1998).

4.1 Técnicas de recogida de datos

Existen varios tipos de datos que pueden recogerse cuando se realiza un estudio de caso. Yin (2009) identificó los documentos, los registros documentales, las entrevistas, la observación directa, la observación participante y los objetos físicos como los principales tipos de datos que nutren los estudios de caso. Como vemos, el uso de múltiples fuentes de datos es una de las principales características del enfoque de los estudios de caso, dado que esto permite verificar y triangular los resultados, incrementando la credibilidad de las conclusiones (Longmuir, 2017).

Concretamente, para la realización de este estudio de caso se han traducido y adaptado los protocolos de entrevistas desarrollados por el grupo de investigación del ISSPP distribuidos en marzo de 2021. Estos fueron diseñados específicamente con el objetivo de captar múltiples perspectivas del liderazgo dentro de los centros escolares mediante el empleo de entrevistas, tanto individuales como grupales, con una variedad de partes interesadas como son cargos directivos, docentes, alumnado y familias. Tanto las entrevistas individuales como grupales giran en torno a cinco ejes fundamentales: a) Principales desafíos del centro; b) Estrategias utilizadas con éxito para afrontar los desafíos; c) Cualidades percibidas del director y contribución del equipo de gestión; d) Integración de alumnos procedentes de diferentes entornos sociales y culturales; e) Problemas persistentes y nuevos retos (Hernández-Castilla et al., 2017); si bien es cierto que las categorías identificadas, que trataremos más adelante, difieren ligeramente, adoptando nomenclaturas distintas dada la amplitud de las temáticas identificadas en el discurso de los participantes, pero manteniendo la esencia de los temas propuestos en el protocolo original.

Así, en las entrevistas se pregunta a los participantes sobre la historia y contexto del centro, la situación actual, y los retos a los que hace y deberá hacer frente como institución. Además, entre otras cosas, se les pide que definan lo que entienden por liderazgo e identifiquen los que consideran los factores claves del éxito (del centro).

Este instrumento de recogida de datos es complementario a la observación y el análisis documental dado que, según Stake (2005), ofrece información, como percepciones, experiencias y opiniones, que no podría obtenerse únicamente empleando los otros dos instrumentos mencionados.

Asimismo, según Longmuir (2017), se trata de un protocolo de entrevistas semiestructuradas diseñado por el ISSPP con el objetivo de obtener información cualitativa rica y que, al mismo tiempo,

permita variaciones en las respuestas y opiniones de los participantes dentro de un marco estándar (y comparable a nivel internacional). Esto resulta fundamental ya que aporta valiosos datos que pueden no haberse contemplado en la redacción inicial de las preguntas, ya que da la oportunidad de recopilar información inesperada cuando el entrevistado ‘divaga’ o pedir aclaraciones, sacando así el máximo partido a este instrumento (O’Toole y Beckett, 2010). Flexibilidad que no permitiría, por ejemplo, un cuestionario (incluso de preguntas abiertas).

De este modo, los entrevistados participaron en entrevistas semiestructuradas, individuales o en grupo, que tuvieron una duración de entre 45 y 90 minutos. Las entrevistas tanto a los docentes como al director se realizaron en persona en el centro escolar, bien en el despacho del director o en un espacio de reunión seguro y privado. Las entrevistas a familia y alumnado, por su parte, se realizaron ambas de forma telemática dadas las limitaciones tanto horarias como espaciales de los padres y madres, y al hecho de que el alumnado se encontraba ya de vacaciones y, por tanto, fuera del centro.

Antes de comenzar las entrevistas, se proporcionaron formularios de consentimiento informado y se aclararon los pormenores de la investigación pertinentes. En el caso de familia y alumnado, los formularios de consentimiento se entregaron a los participantes unos días antes de las entrevistas para que pudieran leerse y firmarse con tiempo, y en el caso de los últimos, se envió a sus tutores legales el consentimiento informado, dado que todos eran menores de edad.

Todas las entrevistas fueron conversacionales y los participantes respondieron como se sintieron cómodos. En ocasiones, se parafraseó o resumió una respuesta para aclararla o para obtener más comentarios. En las entrevistas en grupo, los participantes contribuyeron generalmente de forma aleatoria, cuando consideraban que tenían algo que añadir. Solo cuando algún entrevistado no había tenido oportunidad de contribuir a la dinámica de grupo, se les invitaba específicamente a hacerlo (para contar con todas las voces, aunque fuera para hacer explícito que estaban de acuerdo con lo ya dicho).

De acuerdo con lo expuesto por Longmuir (2017), las entrevistas en grupo resultan muy adecuadas tanto para los estudiantes como para las familias, ya que es probable que se sientan más cómodos en presencia de sus compañeros o de otros padres y madres porque tienen la oportunidad de apoyar o desarrollar las respuestas de los demás, cosa que no ocurre en las entrevistas individuales. Sin embargo, prosigue la misma autora, las entrevistas grupales también tienen sus desventajas. Entre ellas, la más destacada podría ser la posible incomodidad de estar en un grupo desconocido y discutir temas que pueden ser inusuales. Esto intentó mitigarse asegurándose de que los participantes tuvieran al menos un nexo de unión (un conocido en común que fue quien intercedió pidiendo la colaboración).

Todas las entrevistas se grabaron en formato de audio digital previo aviso a los participantes. Posteriormente, los archivos de audio se transcribieron y se importaron al programa informático de análisis de datos cualitativos MAXQDA (para más detalle, véase el apartado de análisis de datos).

Además, se realizaron breves observaciones informales con la idea de recopilar datos inherentes al funcionamiento del centro en sus aspectos sobre todo más físicos (estructura arquitectónica, extensión, uso de espacios...), el trabajo del director y las actividades que mostraban los aspectos más culturales inherentes a la institución. Durante y después de las actividades de observación, se tomaron notas a mano. Estas notas fueron transferidas posteriormente a documentos digitales que se importaron al software de análisis de datos para su codificación y clasificación.

Por último, se recopiló información adicional de apoyo a través del examen de documentación pertinente de diversas fuentes para proporcionar información contextual e histórica en apoyo de este estudio, pero no elaborados específicamente para tal fin (datos secundarios). Las fuentes de los documentos fueron el propio centro escolar y fuentes de los medios de comunicación. Los documentos revisados fueron: el sitio web del centro; artículos y grabaciones de los medios de comunicación; documentos organizativos del centro, los Planes y Programas en curso y dos vídeos de jornadas de puertas abiertas proporcionados por el propio centro. Se utilizaron para contextualizar, explicar, apoyar y mejorar otras fuentes de datos.

4.2 Población y participantes

Los participantes en el estudio forman parte de distintos colectivos contemplados en los protocolos, con el objetivo de aportar múltiples perspectivas. Además del director, con quien se contactó directamente, participaron familias, docentes y alumnado, con quienes se contactó a través de conocidos o a través del propio director, quien también se encargó de los arreglos prácticos para cuadrar las horas y los lugares de las entrevistas.

En cuanto al centro, fue seleccionado mediante un muestreo intencionado guiado por los criterios desarrollados para esta fase del ISSPP. Los criterios básicos para la selección del instituto fueron los siguientes:

- Una duración del director en el cargo superior a 3 años
- Categoría del centro: Instituto de Educación Secundaria (alumnos de 12 a 18 años)
- Ventaja escolar del centro (origen socioeconómico del alumnado): En términos generales, contexto privilegiado.
- Rendimiento de los alumnos: En este caso, rendimiento alto en términos globales.

4.3 Desarrollo y definición del sistema de categorías de análisis

De acuerdo con Abelas (2002; citado en Rojas Morales, 2018), un sistema de categorías es un instrumento que facilita al investigador el proceso de análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo. En este caso, se establecieron 6 dimensiones de acuerdo con las preguntas de investigación: características del centro y su contexto, cultura organizativa, historia institucional, retos, liderazgo formal y prácticas de liderazgo, y el éxito escolar. Éstas se relacionan con diferentes categorías establecidas de dos maneras distintas: elaboradas a la vista de las temáticas contempladas en las propias preguntas del instrumento de recogida de datos y que, por tanto, se preveía su aparición; y las categorías emergentes, obtenidas tras el inicio del análisis de los datos recogidos. Por ello, tanto la estructuración y nomenclatura de dimensiones como la definición de las distintas categorías que las componen han pasado por diferentes etapas en el transcurso del análisis de las entrevistas hasta llegar a su configuración final. De esa forma, de acuerdo con Rojas Morales (2018), “podemos destacar el seguimiento de un proceso inductivo al extraer las categorías del análisis de la recogida de datos” (p. 30).

Finalmente, y en base a los objetivos de investigación elegidos, se plantean las siguientes categorías en función de cada una de las dimensiones:

Tabla 1.

Características del centro y su contexto

Dimensión: Características del centro y su contexto	
Categoría	Definición
Características formales del centro	Referencias a la tipología del centro, características físicas, número de docentes y alumnos, estudios, programas y proyectos en curso, equipamiento y recursos de que dispone.

Características contextuales	Referencias al pueblo, las características del contexto social y familiar de los alumnos, las instituciones con las que el centro mantiene relación, los programas o eventos en los que participa, etc.
------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1. Características del centro y su contexto, se recogen las categorías relativas a la dimensión *Características del centro y su contexto*, las cuales han sido escogidas en base a la revisión de la literatura y a aquellos aspectos considerados como relevantes en relación a la influencia de otros factores en el éxito escolar y su aparición en el discurso de diversos participantes del presente estudio. Adicionalmente, las referencias a esta dimensión nos ayudan a contextualizar el centro en un marco espacio-temporal y ‘sacarlo del vacío abstracto’. La importancia de esta categoría se relaciona con ambos objetivos de investigación: identificar características, estrategias y prácticas de liderazgo en las estructuras directivas formalmente reconocidas del IES Los Robles, y determinar en qué medida influyen en el éxito del centro, dado que hay, según la literatura, características contextuales que podrían explicar el desempeño de los centros escolares.

Tabla 2.

Cultura escolar

Dimensión: Cultura escolar	
Categoría	Definición
Participación de familia y alumnado	Grado en de implicación de las familias en la vida del centro y la educación de sus hijos; y del propio alumnado en las decisiones que se toman en el centro.
Clima escolar y características internas	Pautas de comportamiento, rituales, creencias, símbolos, tipo de relaciones que mantienen los miembros de la organización (colaboración/celularismo; ayuda mutua/confrontación, jerarquía/relaciones horizontales, confianza/desconfianza, compromiso/desafección, etc.), pautas de socialización de sus miembros que expresan una cultura compartida, y características de sus miembros percibidas por sus propios integrantes.
Extensión	Grado de acuerdo con la cultura establecida y sus dirigentes, así como posibles disidencias y existencia de subculturas.
Normas	Reglas por las que se rige la organización (ya sean implícitas o explícitas) y qué consecuencias tiene su incumplimiento.
Imagen	Percepción del centro por parte de miembros de la comunidad ajenos a él: familias, instituciones...

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se recogen las categorías relativas a la dimensión *Cultura escolar*, las cuales han sido escogidas en base a la revisión de la literatura y a aquellos aspectos considerados como relevantes en relación a la influencia de la cultura organizativa tanto en las prácticas de liderazgo como en el éxito de la institución y los participantes del presente estudio. La relevancia de esta categoría se relaciona con ambos objetivos de investigación: identificar características, estrategias y prácticas de liderazgo en las estructuras directivas formalmente reconocidas del IES Los Robles, y determinar en

qué medida influyen en el éxito del centro, dado que hay, según la literatura, características contextuales que podrían explicar el desempeño de los centros escolares.

Tabla 3.

Historia institucional

Dimensión: Historia institucional	
Categoría	Definición
Hechos destacados	Sucesos que han marcado la historia y la manera en que han modelado la configuración, el estilo o personalidad actual del centro. Así como aquellas personas que han ‘dejado huella’ en el devenir del centro, tanto por contribuir a la cultura actual, como por ser considerados disidentes.
Períodos, cambio y transiciones en los equipo directivos	Cualquier periodo relevante que se reconozca en la evolución del centro, analizando al mismo tiempo el legado que éstos han dejado.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3 se recogen las categorías relativas a la dimensión *Historia institucional*, las cuales han sido escogidas dada su aparición en el discurso de diversos participantes. La importancia de esta categoría se relaciona con el primer objetivo de la investigación: identificar características, estrategias y prácticas de liderazgo en las estructuras directivas formalmente reconocidas del IES Los Robles, dado que nos ayuda a entender la evolución que han tenido esas características y prácticas directivas en la institución con la sucesión de Equipo Directivos, así como las influencias y cambios que se han generado como consecuencia.

Tabla 4.

Retos

Dimensión: Retos	
Categoría	Definición
Problemas detectados	Principales problemas, deficiencias o carencias de la institución que detectan tanto sus miembros como otros miembros de la comunidad: familias, agentes externos...
Estrategias de resolución	Planes, métodos y actitudes que se emplean para resolver esos problemas.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 se recogen las categorías relativas a la dimensión *Retos*, las cuales han sido escogidas dada su aparición en el discurso de diversos participantes. La importancia de esta categoría se relaciona con el segundo objetivo de la investigación: determinar en qué medida influyen las características, estrategias y prácticas de liderazgo eficaz en las estructuras directivas del IES Los Robles en su éxito, dado que los puntos a mejorar que sobre la institución identifican los entrevistados ayuda a comprender su visión del éxito escolar, y qué elementos, estrategias o aptitudes llevarían al centro a tener más éxito.

Tabla 5.
Liderazgo formal y prácticas de liderazgo

Dimensión: Liderazgo formal y prácticas de liderazgo	
Categoría	Definición
Concepto de liderazgo	Qué entienden por liderazgo aquellos que forman parte de la organización, especialmente si ocupan cargos directivos.
Cargos formalmente reconocidos	Distribución de funciones entre todos aquellos que ejercen alguna responsabilidad en el centro. Esto incluye a los miembros del equipo directivo y a cualquiera que desempeñe una función reconocida. Se caracterizarán sus roles, estilo de desempeño del rol, grado de satisfacción tanto de los protagonistas como de sus seguidores, y las tareas que desempeñan.
Funcionamiento y estructuras	Modo de funcionar de los diferentes órganos y estructuras decisorias, y forma en que toman las decisiones o resuelven los problemas que les corresponden.
Procesos de liderazgo e influencias	Referencias a las rutinas de trabajo, los procesos, las herramientas utilizadas, los momentos clave en los que el centro analiza, planifica, coordina, organiza, toma decisiones y dirige su actividad; e influencias de esos procesos en la vida del centro.
Prácticas deseables	Cualidades, competencias, características y prácticas que se consideran deseables para un Director/Equipo Directivo.

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 se recogen las categorías relativas a la dimensión *Liderazgo formal y prácticas de liderazgo*, las cuales han sido escogidas de acuerdo a la revisión de la literatura en la que aparece el concepto de liderazgo y las prácticas de liderazgo distribuido. A su vez, está vinculado con las prácticas directivas identificadas en el discurso de los participantes, así como las competencias o características deseables que los entrevistados identifican como deseables en un director o equipo directivo. La importancia de esta categoría se relaciona con el primer objetivo de la investigación: identificar características, estrategias y prácticas de liderazgo en las estructuras directivas y líderes, tanto formalmente como informales, del IES Los Robles.

Tabla 6.

El éxito escolar

Dimensión: El éxito escolar	
Categoría	Definición
Concepto de éxito	Qué entienden los entrevistados por éxito escolar.
Atribuciones del éxito	Cuáles creen los entrevistados que son las causas del éxito.
Evidencias del éxito	Todas aquellas pruebas del éxito del centro, ya sean mediante informes oficiales (cuantitativas) u opiniones argumentadas de los entrevistados (cualitativas) así como niveles de satisfacción general con el centro

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 se recogen las categorías relativas a la dimensión *El éxito escolar*, las cuales han sido escogidas de acuerdo a la revisión de la literatura en la que aparece el concepto de éxito y eficacia escolar. A su vez, está vinculado con las diversas definiciones que sobre éxito escolar se identifican en el discurso de los participantes, así como con las causas que los entrevistados identifican para explicar ese éxito. La importancia de esta categoría se relaciona con el segundo objetivo de la investigación: determinar en qué medida influyen las características, estrategias y prácticas de liderazgo eficaz en las estructuras directivas del IES Los Robles en su éxito.

4.4 Análisis de datos

En análisis de datos para este estudio se ha realizado, en primer lugar, codificando y categorizando diversos segmentos de las entrevistas realizadas mediante aproximaciones sucesivas dado que los temas relevantes y categorías iban emergiendo de manera inductiva, lo cual ha llevado a la elaboración y reelaboración, como se comentaba anteriormente, del sistema de categorías en múltiples ocasiones (9 veces, para ser exactos).

El objetivo de este proceso era organizar y presentar de manera sistemática y lo más clara posible la gran cantidad de información recopilada en una estructura que permitiera relacionar las preguntas de investigación con la presentación de pruebas encontradas dentro de un discurso coherente y lo más lineal posible, aun a sabiendas, como afirman Marshall y Rossman (2006), que el proceso de análisis de datos cualitativos es complejo y “no procede de forma lineal; no es ordenado” (p. 154). Estos mismos autores señalaron que no hay una fórmula para obtener y plasmar las conclusiones y que cada investigador interpreta y categoriza los datos a su manera para transformarlos en conclusiones. Estas “interpretaciones siempre están entrelazadas con los sesgos, prejuicios, visiones del mundo y paradigmas del investigador, tanto reconocidos como no reconocidos, conscientes y subconscientes” (O’Leary, 2014, p. 307). Sin embargo, como exige cualquier investigación que se precie, se han intentado minimizar al máximo estos sesgos cognitivos y sociales evitando los juicios de valor y apoyando siempre las afirmaciones en los datos obtenidos, ya sea ‘dando voz a los participantes’ o extrayendo fragmentos textuales de los textos e informes.

Afirmaciones que, igualmente, no son sentencias categóricas sino inferencias establecidas por una investigadora concreta en un contexto concreto.

Una vez establecido y definido el sistema de categorías, el análisis de datos fue realizado con la ayuda del programa de análisis cualitativo MAXQDA (versión 2020). Una de las grandes ventajas de los softwares de análisis de datos es que agilizan el proceso de trabajo, haciéndolo más efectivo y eficiente.

En concreto, y tal y como se puede leer en su página web, el programa facilita la clasificación, estructuración y análisis de grandes volúmenes de texto u otro tipo de datos, simplificando el manejo de las interpretaciones resultantes sin generar interpretaciones, ya que ofrece una gran variedad de funciones entre las que destacan la asignación sistemática («codificación») de segmentos de texto en categorías y subcategorías («códigos») y la posibilidad de realizar notas mientras se lleva a cabo la codificación («memos»). Además, en MAXQDA, la interpretación puede realizarse mediante la organización de materiales en grupos, utilizando un sistema de codificación jerárquico, proporcionando vistas generales tabulares o informes, y asignando colores y tamaños a los distintos segmentos de texto. De esta manera, cada paso del proceso puede seguirse fácil y visualmente, pudiendo acceder a todos los datos y resultados desde una sola aplicación (<https://es.maxqda.com>).

De este modo, los datos han sido estructurados y categorizados siguiendo el proceso a continuación descrito:

1. Transcripción de entrevistas y codificación anonimizada de sus participantes y las referencias a cualquier nombre concreto real.
2. Lectura e identificación de temáticas relevantes.
3. Codificación y categorización de segmentos concretos de las entrevistas y la documentación adicional, utilizando categorías provisionales establecidas a priori y las emergentes de los datos.
4. Agrupamiento de las categorías en dimensiones.
5. Reunificación y análisis de los segmentos de entrevista por dimensiones.
6. Extracción de conclusiones.

En consecuencia, seguidamente se muestra el análisis de cada una de las dimensiones intentando ordenar su exposición de manera lo más coherente posible, de modo que el discurso no se vea muy interrumpido al ‘saltar’ de una dimensión a otra, pudiéndose leer como un verdadero caso unificado, partiendo de las características contextuales para acabar analizando las prácticas de liderazgo que se dan en el centro. Esto se hace apoyándose en las características culturales identificadas como inherentes a la institución. Además, dentro de la dimensión de liderazgo formal, nos detendremos específicamente a analizar el liderazgo, las prácticas y las características del director del centro, al ser uno de los objetivos específicos de este trabajo.

Por último, cabe mencionar que, dada la voluntad del centro de permanecer en el anonimato y la firma de una serie de acuerdos de confidencialidad vinculantes, cualquier nombre que pudiera aparecer en el caso, ha sido suprimido, seudonimizado o codificado de manera que las intervenciones de los docentes están codificadas con una D, las de la orientadora con una O, las de los padres y madres con una F, las del alumnado con una A, las de la jefa de estudios principal con JE, la secretaria con una S y las del director, con una P. Asimismo, las observaciones realizadas durante la investigación están codificados con las letras Ob.

5. Resultados

En este apartado se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos procedentes de las entrevistas, las observaciones y los documentos recogidos en el centro escolar objeto de estudio. Se describen el perfil, la cultura y el cambio cultural del centro así como los retos que aún presenta, antes de investigar las características y las prácticas de liderazgo del director y las contribuciones de todo esto al éxito del centro.

5.1 Dimensión: Características del centro y su contexto

El IES Los Robles es un instituto de Educación Secundaria de titularidad pública ubicado en una localidad del Aljarafe sevillano, situada a unos 7 km de la capital andaluza. Además de la cercanía con el centro de Sevilla, el pueblo cuenta con una gran cantidad de servicios como son un amplio abanico de restaurantes y cafeterías, una gran variedad de supermercados, 4 colegios, 2 institutos, una Universidad privada, una ciudad universitaria, un centro de salud, un hospital, un centro de recreativos con bolera y hasta un complejo de cines. Se encuentra tan próximo a la ciudad hispalense y son tantos los servicios que ofrece que el municipio es habitualmente catalogado como ‘ciudad dormitorio’: “En principio esto es una ciudad dormitorio. Es decir, que lo que tenemos aquí alrededor no son gente con arraigo, salvo excepciones” (D3); “aunque este sea un pueblo, al ser un pueblo dormitorio, una ciudad dormitorio, pues es bastante más urbanita” (D9).

Tanto el municipio como el propio centro educativo han experimentado una rápida y gran expansión en los últimos 5 años, de ahí la necesaria ampliación del centro “como pocas se han visto” (D5) que se ha llevado a cabo este año tras años de ‘peleas con la Administración’: “Ha crecido tanto en tan poco tiempo que se quedó sin espacio. Y ahí están, haciendo una ampliación de aulas y demás” (D2), “estamos pendientes, como has visto, de una ampliación porque estamos en caracolas” (D7).

El centro se compone en sus aspectos físicos por un enorme edificio en forma de U, gracias a la ampliación antes mencionada, un pequeño edificio anexo (el gimnasio), y unas 4 ‘caracolas’ (aulas prefabricadas) que está previsto que sean desmanteladas una vez finalicen las obras de ampliación. Además, cuenta con dos pistas deportivas y una cafetería integrada en el propio edificio principal.

El acceso al complejo se realiza a través de una gran cancela que da acceso al hall principal, previo paso por una puerta acristalada que se abre desde la Secretaría. Anexa a la misma se encuentra la zona de Dirección y el departamento de Orientación, la sala de profesores y ‘la garita de guardia’ (una especie de cubículo acristalado donde se sitúan los docentes en las horas en las que tienen asignada esa tarea si no hay clases que los necesiten). Esta parte del centro es casi ‘el corazón del instituto’. Durante las observaciones se pudo apreciar mucho movimiento en esta zona, tanto de alumnado como de profesorado, especialmente las primeras horas de la mañana (Ob1, Ob4).

Además, cabe destacar que no se observaron espacios privados (Ob2, Ob5, Ob8). Todos los departamentos y aulas son prácticamente iguales. Además, los despachos eran compartidos (incluso el del director, que casi siempre tiene la puerta abierta, se utilizó en una ocasión para la entrevista con uno de los docentes) y el alumnado puede entrar en todas estas dependencias casi sin restricciones, con excepción de los baños para el profesorado o la Secretaría, por razones obvias. Este simbolismo de la igualdad en el uso de los espacios refleja aspectos clave de la cultura del y del liderazgo que analizaremos en profundidad más adelante.

Por lo demás, cuenta con las instalaciones y servicios propios de cualquier centro de Educación Secundaria, como son laboratorios de física y química, biblioteca, talleres de tecnología o plástica, aula de música o aulario y departamentos. Sin embargo, cabe destacar la dotación de pizarras digitales con conexión a internet y/o cañones de proyección en la práctica totalidad de las aulas y,

menos positivo, la ausencia de un salón de actos o sala de usos múltiples. Deficiencia destacada por algunos miembros de la organización:

Creo que esa también es otra tarea pendiente, que tiene que organizar el ala nueva, conseguir que el centro tenga también un salón de usos múltiples para muchos, porque no lo tiene, cosas así, que hacen falta en los centros, porque al final se hace cualquier ceremonia, cualquier actividad no hay (D2).

Por otro lado, cabe destacar igualmente la gran cantidad de planes, programas y proyectos que se llevan a cabo en el centro, entre los que podemos encontrar, según se puede leer en su Proyecto Educativo de centro los siguientes:

- Proyecto Lingüístico del centro
- Plan de Lectura y Biblioteca
- Proyecto Centro TIC
- Proyecto TIC 2.0
- Proyecto Forma Joven
- Programa de mediación e intervención sistémica
- Proyecto Bilingüe en Inglés
- Programa Parces – PROA.
- Aldea
- Proyecto Lingüístico de Centro
- Forma Joven
- Master – Practicum Universitario.
- Prodig, programa de digitalización de centros.
- Escuelas Mentoras.
- Innicia, cultura emprendedora.
- ComunicA, mejora de la lectura, la escritura y la lengua oral.

De entre todos ellos, el propio personal del centro parece llevar muy a gala el primero de ellos, el Proyecto Lingüístico de Centro (en adelante PLC), que incluso parece haberse convertido en un referente para otros centros:

Como punto fuerte tenemos, por ejemplo, el PLC, el proyecto lingüístico de centro, que lleva muchos años funcionando y hemos conseguido, en el fomento de la oralidad, nuestros alumnos, tienen un gran dominio a la hora de hablar en público y funciona bastante bien (D4).

Aquí hay un proyecto desde hace muchos años que es el PLC, que es un proyecto que cada vez es más grande, porque cada vez abarca más cosas y yo creo que eso es, digamos, un referente (D5).

El proyecto lingüístico de centro, que era uno de nuestros retos y está ya consolidado estupidamente, somos referencia en Sevilla de cómo funciona el PLC (S).

Asimismo, en lo relativo a actividades, el centro ofrece (u ofrecía hasta la llegada del Covid) una amplia gama de actividades complementarias y extraescolares como viajes de inmersión lingüística al Reino Unido, clubs de diverso tipo o clases para la preparación de exámenes oficiales de idiomas:

De hecho, bueno, se ha estropeado (...) lo del viaje este de intercambio, el viaje que se hacía a Inglaterra, a Dublín, no sé dónde era. Que lo hacen cuando están en 2º [de la ESO]. Y la opción de poderlos mandar una semana a un precio relativamente razonable, a aprender inglés a Inglaterra o a Irlanda, pues eso también está bien. No lo organiza el centro, porque lo organiza una empresa privada pero sí que es cierto que, bueno, el centro está un poco por lo menos para organizarlo (F2).

Hay muchas iniciativas que se han parado, de grupo de radio, de teatro... otro tipo de actividades que a los chavales les encantan. Más proyectos de ese tipo. Este año está un poco parado por las circunstancias (D6).

Este año es un año muy especial, no lo podemos contar, pero hasta otros años hemos hecho muchas actividades: la Mesa Redonda, empezamos grupos de debate el año pasado que empezó muy bien pero tuvimos que dejar, un club de lectura... Hay mucho. Yo creo que es un centro donde hasta este año, incluso este año, se ha intentado mantenerlo, ha habido muchas actividades también los recreos del Got Talent, cuando se hacían (D4).

Si bien es cierto que, como veremos cuando analicemos la dimensión de *Retos*, una gran parte de los docentes, así como algunas familias, consideran que deberían retomarse y/o ampliarse este tipo de actividades con un carácter académico menos marcado.

Por otro lado, la plantilla del centro está compuesta por unos 80 docentes con distintos perfiles. Aunque la mayoría de los entrevistados cuenta con destino definitivo y no tiene intención de dejar su plaza, parece ser que es una plantilla con bastante movimiento y nuevas incorporaciones todos los cursos.

En lo tocante al volumen de alumnado, se trata de "un centro que tradicionalmente era un L3, que son tres líneas de entrada" (...) [que ha pasado] a ser un L5 mantenido y un L6 en punta" (P). Aquí podemos apreciar claramente un aumento significativo en la tasa de matriculación. De esta manera, actualmente acuden al centro una media de 1000 alumnos que cursan estudios de ESO y Bachillerato. El contexto socioeconómico y familiar de este alumnado es de lo más diverso, si bien es cierto que la mayoría parece situarse en un estrato social medio-alto:

Aquí hay chicos que vienen y viven (...) [en] una urbanización de cierto nivel económico, y hay chiquillos que viven enfrente (...), en la huerta esta que hay ahí, que evidentemente no son condiciones de vida ni de vivienda. Entonces hay una amplia gama dentro en esos dos extremos, una amplísima gama que, evidentemente, la mayoría está en el centro de esos dos extremos, con intereses muy distintos (D5).

Estamos hablando de un centro, como te dije antes, privilegiado. En cuanto a nivel de formación de las familias, del alumnado, hay mucho alumnado que tiene una formación alternativa en escuelas de idiomas, conservatorio, en fin, distintas escuelas deportivas. Eso también enriquece mucho, con lo cual el contexto es muy bueno. Además es una zona, el Aljarafe está muy cerca de la capital, con lo cual tiene un contacto con muchísimas actividades alternativas (JE).

El centro es público, pero allí hay perfiles de padres que podrían permitirse el lujo de llevarlos a un privado. Allí he visto a algún presentador de Canal Sur, he visto a algún exfutbolista, he visto... y bueno, en principio, hay perfiles de todo tipo (F).

Volviendo de nuevo al contexto externo y, concretamente a las relaciones que mantiene el centro con las diversas instituciones, el centro mantiene unas relaciones muy fluidas con una gran variedad de empresas, universidades y otros centros de formación (como el CEP), ONGs e instituciones tanto públicas como privadas que “puedan tener incidencia en la formación del alumnado y colaborar con el centro en la puesta en marcha de actividades” (Reglamento Organización y Funcionamiento, p.38).

Amplia red de conexiones que parece deberse en gran parte a la actuación de la dirección del centro y en concreto de su director:

Mucho, porque además es una persona que él forma a otros centros con el uso de este tipo de herramientas y después tiene un círculo muy abierto de directores y también con personal de la Delegación o de la Consejería (D2).

Creo que está muy bien relacionado. Él participa mucho en el CEP dando cursos de formación con su grupo de directores, está metido en las oposiciones, también está metido en muchos temas de organismos anexos a nuestro centro. (O).

Todas estas características contextuales hacen que podamos hablar de un centro privilegiado con respecto a que, como veremos en profundidad más adelante, parecen contribuir de manera moderada al éxito del centro.

Una vez situado el centro en sus características más físicas y objetivas, podemos ver su evolución en los aspectos más culturales, en las que se reflejan las prácticas de liderazgo del director y su influencia en el éxito del centro.

5.2 Dimensión: Cultura organizativa

Los Robles es un centro con una cultura relativamente fuerte y asentada. Entre sus elementos cohesionadores podemos encontrar un gran espíritu de trabajo, que en ocasiones es incluso identificado como filosofía y seña de identidad del centro, adquiriendo, pese a su perfil de centro público, ciertos rasgos de las dinámicas que se establecen en los centros privados:

El profesorado es una plantilla muy grande, muy variada (...) pero sí, yo sí me gustaría manifestar que hay un grupo muy nutrido de docentes muy vocacionales, muy vocacionales (D8).

Yo creo que aquí la filosofía es intentar hacer las cosas lo mejor posible, cómo hay que hacerla y ya está. Y trabajar para conseguir hacerlo bien (D1).

Una persona me lo definió, es como un centro público que funciona como un privado. Y me parece lamentable que el parangón tenga que ser privado ¿sabe? Me parece muy lamentable, pero sí sirve para entender la idea. Esa es la idea, o sea, aquí no vamos a cobrar más por trabajar más, pero vamos a trabajar más (D9).

Espíritu de trabajo que también se percibe en el concepto que tiene la mayor parte del personal sobre la exigencia, la cual no parece ser entendida como excesiva, pese a buscarse la excelencia propia de los centros privados o concertados que comentábamos antes:

A mí la exigencia me da igual. Verás, que me pidan trabajo, y yo creo que somos las dos, que pidan trabajo me da igual. O sea yo creo que cobro un sueldo a final de mes por realizar un trabajo y a mí no me importa trabajar (D7).

Las circunstancias no son exigentes, salvo que te refieras al Covid. ¿Pero exigencia aquí? (D3).

No encuentro que sean especialmente exigentes. Encuentro que son efectivos (D9).

Aunque, sin duda, lo que más parece identificar y definir al IES Los Robles es su organización, excesivamente rígida en ocasiones. Organización que se atribuye en gran parte a la labor del equipo directivo y muy especialmente a su director, quien puede dar una imagen de liderazgo autoritario y controlador entre algunos de sus miembros, pero en quien todo el mundo parece confiar plenamente aun cuando hay diferencias:

El aspecto más fuerte del centro es la organización. Está muy bien organizado y muy bien organizado. Todo el mundo sabe lo que tiene que hacer (...) Pero lo que es la organización en general por parte del equipo directivo es, absolutamente, vamos, yo no lo he visto en ningún centro. Sinceramente (...) Nunca una gestión... La gente confía mucho. Padres, profesores y alumnos confían mucho en la Dirección (D5).

Sobre todo en el tema de la disciplina, funciona como un reloj y tú necesitas un papel y el papel está hecho antes de que tú lo pienses. Y tú sabes que tienes que estar a tal hora en tal sitio, en tal aula... todo. Eso es la perfección, vamos (D10).

Que podemos no estar de acuerdo en algunas cosas, pero tienen mi total apoyo en la mayoría de lo que hacen y más cuando se curra tanto y se preocupan tanto, pues es que no queda más remedio que responder (D6).

Hombre, quizás a lo mejor hay gente a la que ese nivel de exigencia le resulta, no sé, un poquito controlador. Pero luego, a la larga se dan cuenta, muchas de estas personas que a lo mejor no ven ese constante hacer las cosas bien y demás, ven mucho control, después ven que repercute positivamente ¿vale? Entonces verás, los que ya lo conocemos, los respetamos mucho, bueno, todo el mundo que sabe cómo es (...) sabe que ese trabajo y bueno, y respeta mucho las decisiones que dice (...) y lo que él hace (D1).

De hecho, la rigidez de la que hablan sus protagonistas puede verse ya desde su Reglamento de Organización y Funcionamiento, en el que se contempla una amplísima gama de normas, tanto de funcionamiento como de uso de instalaciones y material entre otras, y las consecuencias de su incumplimiento: "aquí los alumnos saben que están muy controlados en el sentido de que hay mucho seguimiento" (P).

Sin embargo, sí es cierto que esta investigación no ha sido capaz de determinar si ya existía semejante control sobre tiempos, materiales y espacios o si la normativa interna se ha visto incrementada por la pandemia de Covid-19 y la necesidad de controlar que no se produzcan aglomeraciones, que se desinfeste el material... para que no se produzcan contagios.

Esta gran rigidez, como ya mencionábamos, podría atribuirse en parte a su director (aunque trataremos este tema en profundidad más adelante) y que puede verse en algunas normas no escritas:

Hay como una frase de “se le voy a preguntar [al director]”, “se lo voy a decir [al director]”, “se lo cuento [al director] y ya te...”, es decir, él es el punto de referencia (D9).

Entonces nos chocaba que cuando íbamos a hacer lo que teníamos que hacer nos decían “espera, que hay que consultarlo con [el director]” (O).

Sin embargo, no podemos hablar de una filosofía, de un ideario de centro a nivel explícito, algo que los propios entrevistados reconocen:

Vamos a ver las cosas que se dicen no marca tendencia, lo que marca tendencia son las cosas que se hacen. Entonces que yo sepa, no tenemos ideario (D3).

¿Cuál es la filosofía del centro?... Pues ahí me has pillado. Ahí me has pillado muchísimo. No creo que lo haya, sinceramente (D6).

Aunque sí se pueden observar unas líneas pedagógicas que parecen estar muy marcadas entre las que destacan la búsqueda de la igualdad y la justicia, la resolución pacífica y dialogante de conflictos, la disciplina o el desarrollo del máximo potencial del alumnado:

Fomentar al máximo la igualdad entre todos los estudiantes en todos los niveles. Hemos distribuido los grupos de manera heterogénea para que no haya grupos buenos, grupos malos, y siempre hemos pensado en la igualdad para todos los alumnos, en la justicia, la justicia social (...) intentado eso, llevar al centro donde no haya desigualdad de trato, con respecto a los niños ni con respecto a los profesores (S).

Se intenta que no haya conflictos, se intenta mantener la disciplina... (D3).

Pues la filosofía en general, es diálogo. La filosofía en general, dialogando y aplicando el sentido común, pues, se puede llegar a tener buena calidad, buena convivencia, alegría... (D8).

La línea pedagógica consiste en que el alumno o la alumna que entre por las puertas desarrolle al máximo las capacidades que tenga (P).

De igual modo, tampoco podemos hablar de una cultura única, pues, existe cierta oposición a las prácticas y formas de dirigir del equipo directivo actual, sobre todo en lo referente a trabajo administrativo o la rigidez que comentábamos anteriormente, aunque muchos parecen no percibir dicha oposición:

Yo desde que estoy aquí no he percibido que haya una oposición o un sector del profesorado que sea contrario al director (D2).

A nivel de profesorado yo no veo en este centro enfrentamientos entre bandos, que sí lo he visto en otros centros y es muy desagradable. Banderías, digamos (D5).

Esto lleva a pensar, en consonancia con lo afirmado por algunos docentes, que se trata de una oposición poco activa, no oficial y tampoco directa:

Yo diría, si hay que poner un tanto por ciento, que un 70-80% serían los mismos. Siempre hay un componente de gente que no, pero en este instituto no hay una oposición ¿sabes? que eso llamativo. Y yo que he pasado por unos pocos institutos, lo normal es que haya siempre un grupo de “oposición oficial”, digamos, como grupos dentro del claustro. Eso aquí no lo hay. Puede haber desavenencias, puede haber distintas opiniones, lógicamente, somos como 80 y tantas personas. Pero si hay gente “en contra de”, no es el estar en contra oficialmente (D10).

En otro ámbito de cuestiones, el centro se percibe como seguro en todos sus ámbitos, dado que no parece ser un centro donde se produzcan altercados ni haya un alto grado de criminalidad (la zona en la que se encuentra el centro y el contexto de las familias y alumnado que a él acuden tampoco la propicia, como hemos visto). Lo que sí es destacable es que esta seguridad parece percibirse, en parte, transmitida por el propio equipo directivo:

Aquí puedes ir por los pasillos con total seguridad de que no te van a pegar un tirón en el bolso ni te van a poner una zancadilla. (...) Aquí tú puedes salir de clase, dejar tu móvil en lo alto de una mesa, tu bolso, todo y los niños no hay problema de seguridad en ese sentido. Todo lo que se vea aquí, los chiquillos no sé, una pulsera o un móvil, un chaquetón... siempre va a Consejería, siempre aparece. No tenemos robos entre la gente..., así que en ese sentido pueden venir seguros (S).

Que tú tienes un problema, bajas al despacho [de la Dirección] y el del despacho, te escucha y te protege y te ayuda. Entonces eso también te da seguridad. O sea que en un momento puntual tú puedes sentir inseguridad por un alumno, porque eso es relativamente normal, aunque aquí pasa poco, pero claro, también forma parte de la seguridad que tú te sientes protegido (D10).

Este clima de seguridad general, unida a los procesos de socialización de nuevos miembros que lleva a cabo el centro, parecen potenciar un buen clima de trabajo y unas relaciones entre sus miembros que, en ocasiones, van más allá de la mera cordialidad:

El claustro es un claustro que se lleva bien, no hay grupos como en el otro claustro está todo el mundo a una. (...) Con el personal no docente también es un punto fuerte porque no en todos sitios funcionan bien y aquí ellos trabajan como compañeros nuestros, con el profesorado, el Equipo Directivo, no hay ningún problema, y el alumnado en general no es conflictivo (S).

Han conseguido que cuando tú llegas te incorporas a la maquinaria porque la maquinaria está ya muy engrasada (...) Me dieron una bienvenida súper calurosa y siempre han sido muy, muy cariñosos. (D9).

En general, en la convivencia con los profesores y con el alumnado y con el Equipo Directivo, yo veo que hay buena convivencia, las reuniones son muy fluidas, los claustros son muy agradables, que yo también he estado en otros centros y he visto más confrontación (D4).

Buenas relaciones que se hacen extensivas al equipo directivo que parece trabajar “como una piña” (JE) pese a los ‘desencuentros’ que puedan tener en ocasiones:

Después, yo creo que también dentro del Equipo Directivo tenemos nuestras cosas como todos los Equipos Directivos pero tenemos muy buena sintonía y eso se transmite. No creo que, aunque se nos escuche discutir a veces, pero yo creo que los intercambio de puntos de vista

los tenemos todos y también tenemos personalidades muy fuertes los que estamos en el Equipo Directivo, que se ve reflejado. Pero yo creo que la gente está a gusto en general, salvo excepciones, porque no todo mundo está a gusto, pero yo creo que sí que tenemos esa cultura de centro donde se trabaja a gusto, se trabaja bien y de hecho la gente, mucha gente que repite de un año a otro (D4).

La relación con ellos creo que es bastante buena, no sólo cordial, sino que en muchos casos de confianza (JE).

E incluso podríamos hablar de una cultura de la confianza y del apoyo, lo cual, según los estudios, potencia la innovación, aspecto que también parece caracterizar al centro:

Cuando uno presenta proyectos nuevos, cuando uno dice “quiero hacer esto” es porque tiene confianza y porque sabe que no va a ser juzgado. Es decir, los proyectos pueden salir bien o pueden salir mal. Pero claro, hasta que no lo empiezas, no lo... Entonces, si alguien sabe que si da un paso adelante para hacer un proyecto o para intentar un proyecto, luego primero va a ser, digamos, respaldado por el Equipo Directivo y no va a ser juzgado (P).

Si bien es cierto que, a nivel de relaciones, parece haber una cierta tendencia al celularismo, o al menos, a la colaboración sobre todo intradepartamental. Debido posiblemente a la falta de autonomía decisoria que manifiestan muchos de sus miembros (y que veremos más en profundidad cuando hablemos del liderazgo formal):

A nivel de departamento somos un centro tan grande y somos tantos, pues quizá con quienes trabajamos más y con el departamento en el que tú te incluyes, y a nivel de departamento la verdad que se trabaja bien (D2).

Las relaciones entre nosotros son buenas, pero hay una falta de conocimiento entre departamentos. La organización que tenemos impide que nos relacionemos. (...) El centro es un centro muy bien organizado, con una Dirección vertical digamos, o sea, todo pasa desde arriba abajo, es piramidal, no hay mucha, no hay fluidez hacia arriba. (...) Tiene como desventaja la falta de flexibilidad para tomar nuevas iniciativas (O).

Todo lo analizado hasta ahora concuerda con una cierta imagen de éxito (del éxito hablaremos más profusamente en otro apartado) que proyecta el centro, que parece tener cierto prestigio y reconocimiento tanto dentro de la propia localidad como fuera de ella, algo que parece preocupar bastante al centro:

Me parece que los profesores están orgullosos de trabajar en este centro, porque a lo mejor parece un poco frívolo, pero sí que creo que tiene buena fama dentro del entorno y entonces lo llevan a gala (D9).

Cuando a mí me dice “¿en qué instituto estás?”, yo siempre digo lo mismo “en el bueno [del pueblo]”. Es decir, digo “el bueno” porque conozco sobre los otros. (D3).

Tú a cualquiera que le dices que trabajas en [Los Robles], todo el mundo sabe que es un buen centro, (...) que es un centro que funciona bien, un centro que tiene cierto prestigio en el Aljarafe y demás” (D2).

“Hay mucha gente que en el pueblo que dicen “no, yo me voy al otro instituto que es más fácil aprobar”, como que aquí somos más exigentes, pero tenemos buenos resultados” (S).

También había escuchado cosas buenas del otro instituto pero también había escuchado cosas malas, cosas que no había escuchado malas de este instituto. No sé si es casualidad que con la gente con la que me había relacionado sí había recibido críticas del otro instituto y de este pues no había recibido ninguna (F).

Un aspecto estrechamente relacionado con la imagen y que parece igualmente cuidarse mucho desde la dirección, especialmente por parte de su director, es la relación con las familias, calificada generalmente como “muy buena” (D4) y caracterizada especialmente por la participación activa de estas (D11, D6, P, D5, D9):

El centro se preocupa por los alumnos, se preocupa por la integración de las familias... (D3).

[El director] piensa mucho en las familias en el sentido de escuchar su perspectiva e intentar ofrecer respuesta y mucha información para que ellos sepan en todo momento qué están haciendo a sus hijos y cómo y puedan dar respuesta desde la familia lo más rápidamente posible (JE).

Si bien es cierto que más que una auténtica participación activa, lo que parecen percibir las familias, al menos, aquellas entrevistadas para esta investigación, es más una comunicación unidireccional, aspecto destacado también por algún docente:

Yo creo que aquí la familia está muy informada, que a veces hasta en exceso. (...) Lo único que a lo mejor sí se podría es pedir más implicación de las familias. Por qué no mejor la comunicación es unidireccional (D2).

El tema de la interacción de nosotros hacia el centro, proponiendo y tal, yo creo que, como estamos todos de tiempo, nadie propone y tampoco te dan pie a que propongas. O sea, hay centros privados que son más activos para eso, quieren también vender lo que se paga y continuamente están proponiendo alguna actividad, alguna interacción con familias y tal. El centro público yo creo que normalmente pasa del tema. Se limita a lo que le obligan que es comunicación y poco más (F).

Aunque es justo destacar que la manera de proceder del centro en este sentido parece ser más la de establecer los canales y las posibilidades de participación y que cada quien haga uso de los mismos cuando y como considere:

Yo siempre digo lo mismo, lo importante fue el derecho al voto, ahora que tú lo ejerzas o no eso ya es una decisión individual pero yo creo que lo importante es tenerla. Entonces, esto es lo mismo. A mí no me preocupa que la familia no participe en la encuesta pero yo creo que la familia tiene que tener derecho a tener la encuesta (P).

Por su parte, a nivel de participación del alumnado, como en otros aspectos, hay una respuesta heterogénea, aunque, a grandes rasgos, parece faltar cierta implicación del alumnado a nivel de centro:

El alumnado, cada vez se le echa, o yo personalmente le echo más de menos la conexión con el centro. Se podrían hacer más cosas. O sea, realmente tienen más poder del que ellos creen

y nosotros se le transmitimos, por ejemplo, en las posibilidades que se le dan a principio de curso, las reuniones de delegados, “mira podéis hacer esto”.... Pero iniciativas de ello no hay tantas, no hay tantas, podrían tener más (D8).

La participación del alumnado cuando se le pide o cuando se fomenta esa participación y se les motiva, en general es buena, pero es cierto que hay que interesar. (...) Es un poco reactiva (JE).

5.3 Dimensión: Historia institucional

La situación narrada justo hasta ahora no ha sido la que ha tenido siempre este instituto y, de hecho, esta es una de las dimensiones donde mejor se pueden apreciar las influencias y resultados de los procesos y prácticas llevadas a cabo por los sucesivos equipos directivos (dos ínfimamente distintos pero ambos liderados por su actual director). Así, tanto la cultura institucional como la imagen que proyectaba el centro parece ser “totalmente contraria, como la noche y el día” (S) con respecto a la que había antes de la llegada al cargo del que, aún hoy es su director. De este modo, el centro parece haber pasado de ser “un poquito una selva [donde] cada uno hacía lo que quería [y] no había una dirección en condiciones” (S), “los niños hacían lo que querían” (D10), y caracterizado por un claustro muy polarizado, con “tensión en los claustros, (...) malos rollos [e] incluso cruce de insultos” (D4) y tratos de favor por parte de la Dirección, en el que, incluso hubo parte de la plantilla que se plantó pedir el traslado a otro centro viviendo en la misma localidad (JE, D11, D10), a la situación objetivamente más favorable en la que se encuentra actualmente el centro.

Yo viví poco tiempo con el anterior director, la verdad, pero la sensación que a mí me daba era que había gente que se podía acercar al despacho sin ningún problema y que eran como amigos y tal y se les iba a escuchar ¿no? Pero luego había una amalgama de gente, una masa de gente que estaban ahí, eran profesores, pero que no tenían cómo traspasar esa puerta, o desde luego no había cercanía ni sentías que se te fuera a escuchar si no formabas parte del grupo X. Yo creo que eso (...) ha cambiado mucho (JE).

No era un sitio agradable para trabajar. No te sentías respaldado, había falta de disciplina, los niños hacían lo que querían, había mucha arbitrariedad en las decisiones, había personas que estaban más protegidas que otras de profesores (D10).

Había mal ambiente porque los niños estaban también distribuidos en ese momento, los bilingües en un grupo, los no bilingües en otro. Entonces el grupo bilingüe era como los niños buenos, “elegidos para el triunfo” porque son bilingües y los otros niños con un montón de problemas en la clase o los repetidores juntos, con todos los niños con necesidades educativas juntos. Entonces era como los profesores, digamos, definitivos iban a los grupos buenos y el que venía de paso para estar un año o para estar dos, le daban los peores grupos, el peor horario (D11).

Cambio radical que, como era de esperar, parece que no fue nada fácil: “Bueno, los niños le llamaban a esto *la cárcel*” (D10).

Más aún, no solo el nivel de exigencia, el ambiente de trabajo o la imagen del centro parecen haber cambiado, sino la propia forma de liderar que tenía el equipo directivo anterior parece ser opuesta a la que tiene el equipo actual, pasando de un liderazgo totalmente autoritario y personalista, a otro más democrático, al menos en los primeros años (se entenderá mejor esto último cuando analicemos en profundidad el liderazgo del actual equipo directivo y, en especial, de su director):

El Equipo Directivo anterior a nosotros era un liderazgo absoluto del director. El director mandaba y no había equipo, sino que el secretario estaba con su gestión administrativa en la Secretaría, jefe de estudios, con sus problemas de disciplina, cada uno en su parcela, pero no podía resolver si el problema era de Secretaría y el secretario no estaba no te lo resolvía otro (S).

Sin embargo, la historia no acaba aquí, pues al actual equipo directivo le queda solamente un año de mandato, si bien el paso de una Directiva a otra se prevé armonioso y fluido, dado que parece que solo habrá una ligera redistribución de roles (dejan la Dirección el actual director y la jefa de estudios principal, pasando la secretaria a ser directora y previsiblemente, una de las jefas de estudios adjunta a principal):

Ya nos ha dicho en claustro que el año que viene es su último año en el equipo directivo, pero bueno tenemos una sustitución fantástica y que es la línea también, entonces. De verdad dimos un suspirito cuando lo dijo (D6).

Porque nos queda un año como equipo y entonces decidió que no se presenta otra vez, como tenemos tanto hecho, como que nos sentimos responsables de oye, de seguir ¿no? Entonces, yo voy a presentar proyecto de Dirección con el resto del equipo y el único que se va a salir va a ser Juanma y en mi lugar buscaré alguien para Secretaría (S).

Nueva cúpula que tendrá, eso sí, el reto de mantener el funcionamiento, la imagen y la cultura de un centro cuya Directiva ‘deja el listón muy alto’:

Hay un reto ahora que es el cambio de Directiva, que es un reto. Espero que funcione bien. La verdad es que es complicado, funcionar mejor, pero espero que no se, que el cambio no sea, no se note. Si no se nota, bien (D5).

Y, hablando de retos, eso será precisamente lo que abordemos en la siguiente dimensión.

5.4 Dimensión: Retos

Una vez vista la evolución y el cambio cultural, podría pensarse que ‘ya está todo hecho’. Nada más lejos de la realidad. Lo cierto es que la mayor parte de los entrevistados identifican retos tanto nuevos como persistentes. Entre los retos más mencionados encontramos la creación de una verdadera identidad de centro y de comunidad, la vuelta a actividades extracurriculares que se realizaban antes de la llegada del Covid-19, la implicación de sectores como las familias o el alumnado, la flexibilización en las estructuras decisorias, o problemas administrativo-burocráticos:

El problema es que la Administración aquí, sabe que tengo que rellenar miles de papeles, lo que no tiene sentido es que si yo doy 18 horas de clase hace 20 años, donde no existía nada de burocracia, ahora con toda la burocracia siga dando 18 horas de clase (P).

Yo necesito más sensación de comunidad para que me entre algo ¿sabes? Para que me influya algo, o sea, los años que vaya aprendiendo, necesito más esa sensación de comunidad y de aprendizaje (A).

Deberíamos apostar por la creatividad. (...) No sé, yo antes hacía revistas, boletines de poesía,... no digo que sea con esas cosas pero algo que permita a los alumnos entusiasmarse con el centro más allá de que exclusivamente venimos aquí a clase y a obtener unas notas. Y después creo que sería bueno desarrollar la conciencia crítica del alumnado como proyecto de futuro (D3).

Yo creo que es un centro, como muchos centros de Secundaria, que es muy gris, muy blanco (...) No sé, nos hace falta un cambio físico y hacer el centro más agradable a la vista (D4).

Creo que hace falta un poco más de movilización más allá de lo meramente académico en un sector de alumnado (...) [y luego] me parece que hace falta un poco más de flexibilidad, una cierta posibilidad de improvisar, aunque sea una improvisación organizada y cuesta mucho romper esa dinámica de rigidez organizativa. Yo creo que ahí habría que añadir un poco de sal. (...) Un poco de coordinación interdepartamental (D9).

Yo potenciaría lo que es actividades deportivas. Bueno, aparte del bilingüismo, por supuesto. Metería más contenido en ciencia y menos en letras, que lo veo, no sé, con más visión de futuro y que me perdonen los que son de ramas de letras, pero yo sí metería un poquito más temas de ciencias y haría un poquito más hincapié en actividades deportivas, más completas y más adaptadas a cada niño (F).

Por su parte, la estrategia más utilizada para encarar los retos suelen ser la determinación y ‘echarle las ganas’:

Los retos “pico y pala”. Si es un reto, se ha originado probablemente por algo, porque hay algo que mejorar. Entonces, “pico y pala” es buscar de qué manera podemos llegar a esa mejora. Y si no funciona por A, no significa A, A, A... No, significa que el reto a lo mejor tenemos que tener otro camino para conseguirlo. “Pico y pala” para seguir en el reto, pero no para seguir chocándose con la misma piedra, que a veces se equivoca uno y se cree que un reto es que tienes que seguir corriendo en esa misma dirección. Por esa misma carretera, hasta que llegues a la meta y a lo mejor no te has dado cuenta de que te has metido por un camino equivocado y la meta está ahí. Y a lo mejor hay una manera más fácil de llegar, incluso o más enriquecedora a lo mejor pero más larga. Entonces yo creo que en este centro creo que hacemos mucho eso (D8).

Finalmente, suele decirse que ‘lo mejor se hace esperar’. En este caso es lo más importante lo que se hace esperar pues son las dos últimas dimensiones las que realmente dan sentido y respuesta a los objetivos de investigación: la caracterización y descripción de las estructuras de liderazgo que se dan en el centro, y su aparente éxito y los motivos de este. Eso será lo que tratemos en las dimensiones restantes.

5.5 Dimensión: Liderazgo formal y prácticas de liderazgo

En lo tocante a estructura organizativa y decisoria, y según se puede leer en su Proyecto Educativo de Centro y en su Reglamento de Organización y Funcionamiento, el IES Los Robles cuenta con una amplia gama de cargos formalmente reconocidos, tanto cargos Directivos como cargos Intermedios con una gran variedad de funciones que se presentan a continuación:

- **Consejo Escolar:** Máximo Órgano de toma de decisiones en el centro, del que emanan dos comisiones: Comisión Permanente y Comisión de Convivencia, y que se convoca, salvo que las circunstancias lo requieran, una vez al trimestre. En estas sesiones hay además tres sesiones informativas.
- **Claustro:** Las informaciones dirigidas a los miembros del Claustro de Profesores y, en general, las de todos los órganos colegiados y sus respectivas comisiones, utilizarán preferentemente medios electrónicos, principalmente las comunicaciones de Séneca y el correo corporativo, que se considerarán medio para una comunicación fehaciente. Asimismo, tienen reuniones periódicas, preferentemente en horario de tarde.
- **Equipo Directivo:** Compuesto por su director, un vicedirector, 3 jefas de estudios y una secretaria, desempeña funciones de coordinación, docencia y trabajo de gestión.
- **Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica y Departamento de Formación, Evaluación e Innovación Educativa:** Estos dos equipos se encuentran fusionados en el centro y el equipo resultante está compuesto por el director, que ostenta la presidencia; la jefa de estudios principal; las personas titulares de las jefaturas de los departamentos, encargadas de la coordinación de las áreas de competencias; la orientadora; la persona titular de la Jefatura del Departamento de formación, evaluación e innovación. Se encargan, entre otras, de tareas de asesoramiento al Equipo Directivo, los Departamentos y el Claustro; elaboración de criterios y procedimientos de Atención a la Diversidad; de vigilancia del cumplimiento y evaluación de los aspectos educativos del Proyecto Educativo de Centro; información al profesorado sobre las ofertas formativas que ofrecen las distintas instituciones; la difusión de las iniciativas de innovación pedagógica que los profesores del centro realicen; y la elaboración de informes anuales sobre la formación en el centro.
- **Áreas de conocimiento:** Divididos en tres Áreas (social-lingüística, científico-tecnológica y artística), se encargan de la adquisición de competencias del alumnado en las distintas áreas como responsables de coordinar los departamentos didácticos que componen cada una de las Áreas. Los Coordinadores de las distintas Áreas de competencias trabajarán en la coordinación funcional y curricular de los Departamentos que forman parte de las mismas. Esta Coordinación se referirá, fundamentalmente, a los siguientes aspectos: Establecer acuerdos metodológicos comunes; trabajar conjuntamente por el fortalecimiento de las competencias básicas que debe adquirir el alumnado; fomentar trabajos y tareas interdisciplinares, para desarrollo del espíritu crítico, la consulta de fuentes, así como las TIC en el trabajo escolar del alumnado; coordinar una selección de contenidos que establezca una optimización de los mismos, evitando repeticiones y vacíos; impulsar en el alumnado hábitos de trabajo y estudio comunes, con el fin de mejorar su implicación activa como estudiante en su proceso de aprendizaje; y coordinar las actuaciones de los programas y proyectos generales del centro.
- **Departamento de Orientación:** Compuesto por las orientadoras, los docentes especialistas en Educación Especial y el profesorado responsable de los programas de atención a la diversidad, incluido el que imparta el PMAR.
- **Departamentos didácticos:** Los Departamentos son órganos de coordinación docente, muy estructurados, mediante los cuales se instrumentaliza la coordinación del profesorado que imparte las disciplinas correspondientes a la misma especialidad docente. Cada departamento estará integrado por el profesorado que imparte las enseñanzas que se encomienden al mismo. El profesorado que imparte enseñanzas asignadas a más de un departamento pertenecerá a aquel en el que tenga mayor carga lectiva, garantizándose, no obstante, la coordinación de este profesorado con los otros departamentos con los que esté relacionado, en razón de las enseñanzas que imparte. En concreto, el centro cuenta con 14 departamentos didácticos. Los departamentos

incidirán fundamentalmente en la coordinación pedagógica y didáctica de sus miembros, propiciando el diálogo profesional, la toma conjunta de decisiones y los procesos de mejora. El Jefe de Departamento es el responsable de su buen funcionamiento y de que se desarrollen los cometidos a ellos asignados por la legislación vigente. La Jefatura de Estudios, en el marco de sus competencias, velará porque la tarea de los Jefes de Departamento se realice de forma acorde a la norma.

- **Equipos docentes:** Constituidos por todos los profesores/as que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos/as, coordinados por el correspondiente tutor/a del grupo. Asesorados por el Departamento de Orientación, los equipos docentes trabajan con el objetivo de prevenir los problemas de aprendizaje o de convivencia que pudieran presentarse, compartiendo toda la información que sea necesaria para trabajar de manera coordinada, con el fin de que el alumnado adquiera las competencias básicas y los objetivos previstos para la etapa.
- **Equipos de tutoría:** Los Equipos de Tutoría están formados por todas las personas que ejercen la tutoría en grupos del mismo nivel. Estos Equipos transmitirán al alumnado a su cargo y al profesorado que forma parte de los respectivos Equipos Docentes la normativa y la información que reciban del Equipo Directivo. Serán coordinadas con el Departamento de Orientación. Las reuniones citadas, que se denominarán Reuniones de coordinación de tutores, formarán parte del Plan de Orientación y Acción Tutorial. Las personas que ejerzan la tutoría de los grupos realizarán un seguimiento de las asignaturas pendientes del alumnado de su grupo y de aquellos que repitan curso, así como de los que presentan problemas de cualquier naturaleza. Todo ello en concordancia con lo que se establece en el Proyecto Educativo del Centro y sin perjuicio de las competencias que los Departamentos de Coordinación Didáctica, o los profesores de cada materia tienen al respecto.
- **Tutorías:** La dirección del centro, a propuesta de la jefatura de estudios, nombrará un tutor o tutora de cada grupo o unidad de alumnos del centro, de entre el profesorado que imparta docencia en el mismo. Los tutores ejercerán la dirección y la orientación del aprendizaje del alumnado y el apoyo en su proceso educativa en colaboración con las familias.
- **Delegados de padres y madres, y AMPA:** La persona delegada de padres y madres es aquella elegida de entre las familias de un grupo-aula con la finalidad de fomentar la implicación de las familias, haciéndolas corresponsables del proceso educativo. Su responsabilidad es representar a las familias velando por los intereses de sus hijas e hijos de manera colectiva, e implicarlas en la mejora de la convivencia escolar y de los rendimientos educativos. En el caso del AMPA, las funciones son las mismas, pero su representación de los padres y madres es a nivel de centro (forman lo que se conoce como la Junta).
- **Delegados de alumnos:** Cada grupo se elegirá, según el procedimiento que disponga la Jefatura de Estudios, un Delegado y un Subdelegado, que tendrán las funciones que se recogen en el Proyecto Educativo del centro. Las instrucciones para la elección de delegados emanarán de la Jefatura de Estudios y a ellas se atenderán anualmente las personas que ejerzan la tutoría de los grupos. Los Delegados y Subdelegados podrán asistir a las sesiones de evaluación en representación de sus grupos respectivos, de acuerdo con lo dispuesto en el Proyecto Educativo. Desde la Dirección del centro se informará y asesorará a los alumnos para que puedan reunirse para tratar temas de su interés y colaborar con las actividades culturales del centro. También serán tenidas en cuenta sus opiniones en las encuestas que se realicen. El conjunto de Delegados formará la Junta de Delegados del centro. Para una mayor operatividad y en función de los distintos intereses y enseñanzas, esta Junta se reunirá periódicamente con la Jefatura de Estudios.

En cuanto al funcionamiento de estas estructuras, podríamos decir que operan de manera más o menos democrática, lo que podría llevar a pensar que en el centro se ejerce un liderazgo distribuido:

Para mí la palabra liderazgo yo siempre la he asociado a liderazgo distribuido (P).

Es un liderazgo distribuido, es un liderazgo democrático. Se ha escuchado a los distintos sectores de la Comunidad Educativa y se ha intentado darle respuesta a todos desde... hombre, aunque también tenga que ejercer cierto momento de líder absoluto y dar cierta orden porque para eso es el director, pero es un liderazgo muy distribuido con los jefes de departamento, con los profesores, con el AMPA, con los padres (S).

En el departamento vamos muy coordinados y tomando decisiones conjuntas (D2).

Pero también es cierto que ese liderazgo parece irradiarse desde la ‘punta de la pirámide’, desde la Dirección y más concretamente desde el director, lo que podría significar que, en un primer momento se hizo un intento por establecer estructuras democráticas de toma de decisiones y, con el transcurso de los mandatos (este director lleva dos legislaturas seguidas), se haya ido convirtiendo en un liderazgo más personalista y burocrático, donde el director parece llevar mucho “las riendas” (D1) en la toma de decisiones y estar muy centrado en el cumplimiento con la normativa:

En el equipo [directivo] también veo como una pirámide ¿no?, una figura muy piramidal. Y él [el director] es el dios Ra jajajaja encima de la pirámide (D9).

Creo que ha ido evolucionando, que era más democrático al principio pero yo (...) creo que cualquier persona que está más de 4-5 años en el mismo cargo de poder, llámese presidente del gobierno, director de instituto o presidente de la comunidad, alguien que tenga un cargo, normalmente tiende de manera natural y humana a ser más personalista (...) sin llegar a ser una cosa escandalosa de que haya pasado un extremo al otro, que no es así, pero sí es verdad que yo creo que por el número de años que ya lleva, es que esto cansa, esto tiene que quemar, sí que veo que ha entrado en una deriva un poquito más personalista (D10).

Ahora me dedico mucho más tiempo a informes. O sea, cuando tú ya perfeccionas la Dirección, lo que más gestionas son los informes porque es lo que más defines tú, cuando tú perfeccionas mucho el tema de Dirección, la parte de planificación y la parte de proyectos, tú ya tienes, es lo que más puedes avanzar. Por ejemplo, ahora mismo hay muchos planes y programas para el año que viene (P).

Si bien también parece ser cierto, hablando concretamente del director, que ha tenido y tiene el apoyo de gran parte del profesorado, lo cual podría indicar que, pese a estar centrado en “los informes” actualmente, también se preocupa por el clima de trabajo y el bienestar de su personal:

[Creo que su mayor éxito es] que siga de director y que todo el mundo quiera que siga de director (D1)

Pero luego yo creo que todo el claustro lo aprecia y lo quiere y ha sabido valorar muchas cosas. De hecho, cuando dijo en el último claustro que él se iba a ir, que no iba a presentar proyecto, a la gente se le cambió la cara (...) Las caras eran alucinantes, viendo a la gente “¿cómo?”, “¿pero quién va a venir?”, “¿quién va a dirigir el centro?”... (S).

5.5.1 Caracterización y prácticas de liderazgo del director

Pese a no ser una dimensión de análisis específica, en este apartado nos centraremos en el director, su historia, sus características y las estrategias de liderazgo que emplea, y cómo todo esto ha influido en el éxito del centro.

El actual director del IES Los Robles estudió Ingeniería industrial en Sevilla y, tras realizar el servicio militar, comenzó a trabajar para la fábrica de Renault. Sin embargo, ya desde su etapa universitaria le había llamado la atención el tema de la docencia y, tras presentarse a las oposiciones animado por su mujer, y aprobarlas, se decidió a ejercer la docencia.

Además de su pasión por la tecnología (asignatura que imparte desde los inicios de su carrera profesional), se interesó ya desde un primer momento por la gestión de centros escolares y prácticamente desde su tercer año comenzó a formar parte del equipo directivo como secretario en su primer destino “porque soy de la opinión de que las cosas se cambian desde dentro” (P). Cargo que ocupó durante 5 años. Al llegar al centro objeto de análisis en esta investigación, hace ahora 14 años, formó parte del equipo directivo anterior al suyo propio como jefe de estudios durante 3 años y posteriormente presentó su proyecto de Dirección.

Así, comenzó su andadura como director del IES Los Robles, cargo que lleva ejerciendo 8 años (uno de ellos en prácticas) y que abandonará al finalizar el curso que viene. Decisión que ya ha comunicado al Consejo Escolar y al claustro: “De hecho me voy y la gente me dice “¿pero no te da pena?” Me da muchísima pena, pero cabe decir que son etapas” (P).

Por otro lado, como hemos visto, el cambio en la cultura del IES Los Robles estuvo claramente influenciado por el nombramiento del que aún es su director y los dos Equipos Directivos que ha tenido desde que presentara su primer proyecto. La combinación de su personalidad y sus formas de actuar son identificables como significativas en las transformaciones y los éxitos de la escuela.

Precisamente, de sus características personales, sin duda, una de las más repetidas es su capacidad de gestión, organización y previsión:

[Es] una persona centrada, una persona ordenada, una persona que se organiza bien y que tiene claro qué es lo que tiene que tener, lo que quiere tener, cómo lo tiene que tener (F).

Pienso que es casi un TOC jajaja, que sea ordenado, que sea eficiente y que todo funcione como un engranaje. Yo lo visualizo como un engranaje. (...) Le da mucho miedo la pérdida del control, cambios no planificados (D9).

Es pura organización. Yo creo que es un cuadrante en sí mismo, es una cosa... lo tiene todo super claro. (...)Es muy organizado y además te lo deja todo muy cuadrado. De hecho si te sales un poco del cuadro no le gusta (D6).

Es altamente eficaz. Me parece muy eficaz, entonces él ve cosa de lejos, tiene un valor muy importante que es el prevenir el ver, o sea, el intentar solucionar no problemas, sino las dificultades que se pueden generar (D8).

Muy relacionada con las anteriores está su energía vital y un entusiasmo que contagia a todo lo que hace:

Él tiene una velocidad vital que es diferente a la de los demás (...) él va a 30000 vatios (...) Entonces todo lo que él ve fuera, pues viene y te dice “he hecho, he visto este proyecto en este instituto súper chulo, lo podríamos poner aquí”.... Entonces, motiva mucho al personal, quizá a veces en exceso, porque te puede acabar sobrepasando esa intensidad (...) Es ¡vitamina pura!(JE).

Hay veces que parece que los estás viendo en tres sitios a la vez y no te has equivocado, está en los tres (D7).

Ese entusiasmo se traduce, a su vez, en una capacidad para llevar adelante una ingente cantidad de trabajo y horas de dedicación al trabajo. Además, se le ha identificado como una persona con firmes convicciones y un gran sentido de la justicia:

No se ha dejado influenciar cuando ha tenido las cosas claras. (D1).

Desde luego sí que se implica personalmente. En las ocasiones en las que, en fin, pues hemos tenido alguna que otra, algún que otro punto que tratar con el instituto, él siempre ha estado. Entonces, pues, por lo menos en nuestro caso concreto, siempre ha estado ahí (F).

La capacidad de trabajo que tiene, eso es inhumano, eso es inhumano, es como una máquina a veces jajaja (S).

Tiene un criterio propio y ese criterio es independiente del asunto [le da la razón a quien la tiene] (D5).

Si resulta que el alumno en ese momento tiene la razón, se le da al alumno si es del profesor al profesor... o sea, siempre siguiendo un... es muy justo (D1).

Además parece ser muy perfeccionista y autoexigente. Autoexigencia que se transmite a lo que demanda y espera del resto o a su afán de formación continua:

Se mueve mucho porque es una persona que está muy metida en cursos y tal (JE).

A veces se le ha acusado de querer llevarlo todo, de que todo pasara por él. Pero sé que es tan perfeccionista (...) que no quiere tener ningún cabo suelto (S).

Para él es como “lo mejor posible”, es como es muy autoexigente. Yo el otro día se lo decía a una compañera, digo “me parece como el niño empollón que quiere que todo sea super, que no se conforma con un 8, que quiere un 10” (D9).

Asimismo, una de las características que, junto a la autoexigencia, más nos puede mostrar la influencia de los rasgos personales en el estilo de liderazgo del director de Los Robles es precisamente lo que los docentes del centro definen como “poca capacidad de delegación” (D3), si bien es cierto que ese control no parece introducirse en el aula:

Intenta estar muy encima de todo (D3).

Le gusta controlarlo todo y es verdad que hay cosas que puede controlar pero hay cosas que no (...) Yo delego pero también te controlo [pero] no es un director que se meta mucho en la forma de trabajar de cada uno. (...) Ya digo, lo que es el trabajo administrativo sí. Hay que hacerlo. Pero en el tema de la clase, de trabajar cada uno como quiera no, qué va. Deja mucha libertad (D4).

Él controla todo, todos los horarios, todos los tramos, todo. (...) Yo pienso que es un liderazgo basado en saber todo lo que está pasando todo el tiempo, es decir, en conocimiento de todos los detalles (D9).

Aunque también es cierto que, tal y como vimos antes, más que autonomía parece preferirse la coordinación y, en cierto modo, la estandarización de metodologías y procedimientos. De ahí, la sensación de ‘falta de democracia’ que manifiestan algunos docentes:

De hecho, incluso me gusta mucho más que la autonomía la coordinación. Ahora la autonomía del profesor sí puede estar en qué parte usar o qué metodología usar. Pero incluso en eso a mí me gusta que se trabaje con una metodología a nivel de Departamento, porque creo que es muy importante poner encima de la mesa cómo se hace (P).

Es menos democrático que otros centros donde he estado (O).

Igualmente, los entrevistados también han destacado su ‘mal pronto’ que, en ocasiones, proyecta una imagen de líder totalitario, aunque no sea lo que se pretende:

Falla un poquito la habilidad social, creo yo, eh? Porque es un hombre. No sé, no es de primeras cariñoso y cuando trata de serlo suena forzado, falso ¿sabes? te dice “ay cariño” pero no sabes si... Que si de pronto un día viene nervioso pues le da igual y te dice “¡AHORA NO PUEDO!”. No es un tío que siempre digas, siempre sea cariño, que no sabes... Cuando lo hace parece forzado. Por lo demás es muy buena persona, pero no es un tío... No, creo que no es muy empático. Creo que le faltan habilidades sociales (O).

Es verdad que a veces, que como él tiene una cosa clara, a lo mejor ¿no? pumba. Y dices bueno, espérate, porque a lo mejor tu punto de vista no es el único. Hay otros. Y ese quizá a la hora de tratar al claustro, a veces, solamente a veces, le falta un poquito de empatía (D4).

Puede que sean todas estas cualidades personales las que expliquen, en cierta manera el ‘giro totalitario’ que parecen haber dado las prácticas de liderazgo en el centro. Sin embargo, pese a todas las cualidades y atribuciones que los distintos entrevistados otorgan al director, él parece conservar la modestia y la humildad que suele caracterizar a las personas altamente autoexigentes:

Yo creo que no soy una persona. Yo conozco gente. O será que he tenido gente tan espectacular al lado mía que nunca me ha parecido que yo sea una persona brillante. Que no sea una persona brillante, no quiere decir que no haya triunfado. Yo he tenido una, hice una carrera muy buena, muy buena, muy buena. Yo fui a curso por año, terminé, me metí en el primer trabajo que solicité, aprobé la oposición a la primera... sin ser brillante. ¿Por qué? Porque creo que había mucho método, un método muy depurado detrás, porque yo creo que el que alguien te diga que puedes hacerlo mejor, para mí no es una humillación, es al contrario, es una mejora. Porque como yo siempre estaba pensando y mi madre me enseñaba, “yo sé hacerlo de esta forma, si tú me enseñas que tu forma es más especial que la mía, yo tiro la mía y cojo la tuya”, no tengo ningún tipo de problema (P).

Él asume muchas responsabilidades sabiendo que las asume él y después no dice: “Es que yo...”. No no, él para lo bueno y para lo malo. Él dice yo lo hago y con las consecuencias que pueda tener. A veces no sale como a él le gustaría, pero también eso lo reconoce y eso también... no echa balones fuera. (...) Él es más de reconocer sus errores que sus logros. Él es muy modesto. (...) Son de los que incluso no quieren ser en la foto. Se quiere mantener al margen como si los demás fuésemos los que lo que estamos lo haciendo, que sí es verdad que esto es un trabajo de todos pero él muchas veces, se hacen las cosas porque él ha empezado, ha metido la cuña (D1).

El director en concreto, no sé si sabes una frase por ahí que dice que un buen líder es aquel que le hace brillar, que hace brillar a su gente, pues ha sido [él]. (...) De hecho, por dónde va cuando le dan las felicitaciones con respecto al centro pasa mucha vergüenza y no le gusta nunca (...) y siempre ha dicho “pero se lo debo a mi Equipo. Yo no lo he hecho solo, se lo debo a mi Equipo” (S).

Precisamente puede que sea esta humildad de ‘saberse necesitado’ de los demás, de no poder atribuirse todos los méritos; unida a su carácter servicial y su disposición constante a prestar ayuda en la medida de sus posibilidades, tanto al personal a su cargo como al alumnado o las familias, las que expliquen, por otro lado, los ‘toques’ democráticos, más propios del liderazgo distribuido, e incluso del liderazgo pedagógico, centrado en los alumnos, que también parece tener su liderazgo:

Tú puedes ir, contarle también un problema e incluso él se adelanta a las circunstancias. Se adelanta porque sabe que Fulanito tiene un problema, intenta ayudarlo. Pero se ve mucho con el personal no docente. Con el personal no docente se ve que intenta cuidarlo y eso todos los directores no lo hacen (D10).

Sí tenemos la sensación de que si lo necesitamos, podemos ir y que nos va a abrir la puerta. Y que te va a llamar a las 7 de la tarde si hace falta. Que estás mal y te dice “ni se te ocurra venir, porque sé que estás mal, de verdad, que no sé qué, que no sé cuánto”... Sí. Estamos apoyados. (D7).

Yo creo que se preocupa sobre todo de la seguridad de los alumnos en el sentido de, por ejemplo, varios profesores nuestros han intentado para que no estemos tan agobiados en las clases llevarnos al parque y estar allí la hora y, claro, muchas veces el Director ha denegado porque le preocupa la seguridad del alumnado (A).

Que está pendiente de todo. Los del PIA, que mira que son un alumnado complicadito, él es el tutor de ellos. (...) Además es muy normal ver alumnos entrando en su despacho a preguntarle, a decirle o a pedirle cualquier cosa. Yo lo veo muy implicado (D6).

Asimismo, la cultura de la confianza de la que hablábamos antes parece haberse visto influenciada por las características personales del director, a quien se califica como alguien coherente y confiable:

Porque te puedes quejar, “hay que ver que me exige mucho”, pero no puedo decir “no hacen lo que dicen” (D5).

Ciertamente es un poco hiperactivo, eso va en su carácter, y las tensiones se le notan mucho. Pero eso es bueno porque no te engaña (D3).

Por otro lado, el director del centro estudiado parece llevar a cabo una serie de prácticas que reflejan muchos aspectos de las características de su liderazgo y cómo son percibidas y explicadas por los participantes en la investigación. Prácticas que podrían ayudar a explicar el éxito que parece tener el centro.

Entre las primeras prácticas que destacan encontramos un escrupuloso cumplimiento de la normativa, dada la forma en la que el director entiende la necesidad de conocer la Ley y cumplirla, lo que hace que el centro esté muy actualizado a nivel normativo. Este ‘actuar de acuerdo a la norma’ es una de las prácticas más rápidamente percibibles en el funcionamiento del centro:

Aquí se hacen muchos papeles (P).

De cara a la Administración, este centro es... vamos... aquí lo hacemos todo magníficamente bien. A nivel de papeles no nos falta nada jajajaja (D4).

Asimismo, como se ha podido ver ya en algún otro apartado a lo largo del análisis, el director y su equipo educativo ha elaborado toda una serie de canales de comunicación y estructuras formales que permiten la participación de todos los sectores del centro:

Se ha escuchado a los distintos sectores de la Comunidad Educativa y se ha intentado darle respuesta a todos (S).

Los Equipos Directivos tienen que crear un Equipo Directivo y un equipo de cargos intermedios que muevan todo. O sea, en la estructura que yo te he dicho, de nada me sirve hacer que funcione bien si las Áreas no funcionan bien y si el Departamento no funciona bien (P).

Igualmente, aunque sin incidir de manera directa en el aula, como último responsable del aprendizaje del alumnado que cursa enseñanzas en el centro, el director influye, coordina y ‘capitanea’ muchos de los procesos de enseñanza aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas, ya sea sugiriendo coordinación metodológica o imponiendo (en base a la normativa) formas de evaluación, por citar solo dos ejemplos:

Nuestro punto fuerte, es que la autoevaluación la hacemos con todos los componentes del centro (P).

Los exámenes también tienen una tipología determinada para que todo el claustro más o menos la conozca, se cumple la normativa en el caso de que tienen que aparecer los criterios... Para eso, lo controla. O sea, el tema administrativo lo controla muy bien (D4).

No te dice lo que hay que hacer, pero sí es verdad que si hay algo que no se está haciendo, que está haciéndose de una forma que puede mejorarse. Sí, por supuesto que te lo comenta (D1).

Procesos de mejora que también se nutren de la adaptación a los cambios y situaciones que se producen en el entorno del centro, escuchando las sugerencias de “cualquiera que venga de fuera” y generando ideas creativas e innovadoras con el objetivo de promover, mejorar y optimizar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

Siempre muy abierto a la expectativa, cuando alguien ha venido de fuera con algo nuevo (P).

Un punto fuerte (...) creo que es la capacidad de reinventarse y de escuchar lo que tiene alrededor (JE).

Además, como ya hemos visto brevemente en una de las características del director, una de las prácticas más repetidas por los entrevistados es que el Equipo Directivo en general, y su director en particular, ‘predican con el ejemplo’:

O sea, yo creo que primero el saber, o sea, primero la formación. O sea, tú no puedes pedir. O sea, hay un dicho muy antiguo, muy antiguo, que dice que para saber mandar hay que saber hacer. Entonces yo creo que primero es implicarte tú y saber lo que tienen que hacer (P).

Él viene a primera hora, trabaja el que más y es el que más horas echa. Entonces él, el movimiento lo demuestra andando (D1).

El liderazgo se fomenta con el ejemplo (D3).

Por otro lado, en lo relativo a formación y desarrollo profesional, parece tenerse muy en cuenta las innovaciones metodológicas y las necesidades de formación del profesorado de manera optativa, no impositiva:

No es lo mismo que profesor te pida ayuda para que tú le enseñes y que tú entres en su clase, a que yo entre en su clase sin que me lo pida. Va a decir “tengo aquí papá para que me diga cómo tengo que tener la clase” (P).

[Tiene] encuentra al profesorado el sentido de sus necesidades como trabajadores y sus motivaciones como personas o como profesionales de un área determinada (JE).

Por último, posiblemente una de las prácticas que más llama la atención sea precisamente lo que el director denomina “pensar en grande y actuar en pequeño”, es decir, la estructuración muy clara de los objetivos del Proyecto de dirección con la mira puesta en el largo plazo, de manera que hay una estructuración precisa de los “pequeños pasos que se tienen que dar” y que han permitido a día de hoy cambiar completamente la cultura de centro, como ya hemos visto.

Ser lo más didáctico posible para que esos acuerdos, es decir, los pequeños pasos que parecen que se están dando, vayan todos en el mismo sitio, porque al final los granos van a hacer que se evolucione mucho más (P).

El intentar trasladar tú que lo que cada profesor ve que es una parte, tú le tienes que enseñar el puzzle, decir “mira, este es el puzzle completo y tu ficha esta, pero que sepas que todas las fichas van a encajar”. Y yo creo que esa colaboración, confianza está muy unido con el liderazgo y con la gestión, aunque sean muy diferentes (P).

Sin embargo, no podemos olvidar un aspecto fundamental y es que todas estas prácticas van inevitablemente unidas al concepto que en el centro se tiene, en especial el director, de liderazgo, que se deja ver en casi todas las prácticas que pone en marcha:

Para mí la palabra liderazgo yo siempre la he asociado a liderazgo distribuido. Yo creo que la palabra liderazgo para mí es referente. Entonces, yo como director y mi Equipo Directivo, cuando yo formé el Equipo Directivo tenía muy claro que lo que quería buscar era gente que fuesen docentes en primer lugar, para mí era fundamental porque consideraba que cuando... o sea, que la persona que está en los despachos tiene que saber, para liderar y acompañar por eso yo creo que es muy importante cuando se hace una dirección que el Equipo Directivo sepa cómo funciona el centro para mejorarlo pero sobre todo, yo siempre digo lo mismo, para facilitar el trabajo de los docentes (P).

El tema de liderazgo para mí es que te tengan como referente, que puedan acudir a ti y que esa referencia no solo sea para los docentes sino también para los alumnos y para las familias (P).

Finalmente, además de describir las características y prácticas de liderazgo del director del centro, se pidió a los entrevistados que expresaran las que consideraban más deseables para un director o un equipo directivo, algunas de las cuales atribuían a su actual director. Entre las señaladas destacan: un amplio conocimiento del funcionamiento de una escuela y de una clase; contar con la participación de la comunidad; la capacidad de liderazgo, entendida como la capacidad de coordinar a diferentes personas y aunar voluntades; el ser referente y ejercer un liderazgo basado en el respeto, la eficacia y la pedagogía; la capacidad de escucha y autocrítica; y la capacidad de adaptación a los cambios:

Líderes que conozcan muy bien cómo funciona una escuela, que tengan muy claro qué es una escuela, qué es una clase y la importancia de la familias, del alumnado y de lo que es una Comunidad (P).

Capacidad de liderazgo. Pero un liderazgo entendido también como capacidad de coordinar a diferentes personas, no imponerse sino aglutinar. (...) Y también que los alumnos lo tengan como un referente, no solamente a nivel de “al despacho del director. Qué miedo, qué miedo”, no, sino que sea como una persona que ellos vean como una autoridad (...) pero que sea cercano, que le tengan respeto (D4).

No te voy a decir que tenga la misma eficacia que el actual, pero yo espero que la tenga. Esa eficacia. Quizá que tenga mayor pedagogía y que siga con la línea que hasta ahora, que funciona y funciona bien (D5).

El saber recibir bien las críticas y la autocrítica y poner remedio y estar siempre pensando en las propuestas de mejora en todos los sentidos (S).

La primera, capacidad de escucha, (...) la segunda, decisión, que sea capaz en un momento dado de tomar decisiones, aunque no vayan a complacer a todo el mundo [y la tercera] capacidad de adaptarse a los cambios que van surgiendo en todos los niveles (JE).

5.6 Dimensión: El éxito escolar

Como puede deducirse tras el análisis de los aspectos más ligados al liderazgo y de acuerdo con la literatura científica, las funciones de la Dirección resultan, si no determinantes, al menos sí muy relevantes a la hora de alcanzar el éxito escolar.

Uno de los indicadores más significativos del éxito del cambio en esta escuela fue, como hemos visto en el análisis de la historia institucional, haber conseguido que un gran número de alumnos lleven a buen término sus estudios e incluso continúen con ellos más allá de lo esperado, los buenos resultados en pruebas de rendimiento académico e incluso más allá de lo meramente académico, consiguiendo un impacto significativo en la comunidad:

Por ejemplo, el año pasado nosotros hemos tenido, aunque eso no sale en prensa, hemos tenido las mejores notas de la PEBAU (D5).

Yo creo que somos, vistos los resultados que tenemos y comparados con los que los puedo comparar, medio-alto (D3).

Creo que el centro incide muy positivamente en la parte educativa no solo en el alumnado de las familias de alto nivel, sino que se trabaja mucho, no solo a nivel académico sino también a nivel de orientación, familiar en colaboración con Servicios Sociales, etc., y eso se nota. Mucho alumnado que la familia tenía pensado que cuando tuviera 16 años dejara de venir, no solo se llevan el título de la ESO, sino que también suelen hacer un grado medio. Y mucho alumnado hace grado superior, tanto desde grado medio como desde bachillerato (P).

Sin embargo, la mayoría de los entrevistados tiene un concepto de éxito bastante más amplio. Así, consideran que un centro es exitoso cuando es recordado con cariño, cuando es un referente cuando tras su paso por él se consiguen los objetivos académicos y profesionales que el alumnado se proponía:

Yo creo que la palabra éxito, eso es que alguien nos recuerde (P).

Yo creo que el referente no debe ser solo eso [los resultados académicos]. Yo creo que el referente debe ser “oiga usted, ¿cuál es su objetivo? Oye, pues mi objetivo es sacarme la titulación de la ESO”. ¿Lo ha conseguido con una buena nota y con unas buenas capacidades demostradas a través del boletín? Sí, perfecto. “¿Ustedes qué quieren?”, “yo quiero entrar en un ciclo grado medio”. ¿Tiene nota para entrar? Sí, perfecto. Entonces el objetivo, se ha cumplido. “¿Usted qué quiere?” “yo quiero entrar en tal carrera”. Muy bien, ¿ha entrado? Sí. ¿No ha entrado? pues si no ha entrado da igual que apruebe la Selectividad, el objetivo no se ha cumplido. Entonces no le hemos dado esa posibilidad de ser, bueno, no le hemos ayudado (D5).

El éxito se puede resumir en lo que te decía, o sea, pasar de lo que es el descontrol absoluto a un centro de referencia (D10).

Además, si bien es cierto que esta investigación no ha conseguido contar con indicadores ‘oficiales’ a nivel de informes, cabe destacar que la tasa de absentismo en la actualidad es casi nula y las relaciones entre profesorado y alumnado (en todas las direcciones) han mejorado significativamente, así como el compromiso y el comportamiento del alumnado. Asimismo, en lo relativo a la retención de los docentes, a pesar de que el centro cuente con cierto movimiento de la plantilla, también cuenta con una tasa de ‘concursillo’ muy alta. Esto nos deja ver, una vez más, el amplio reconocimiento y la buena reputación externa con la que cuenta entre los profesionales de la docencia, así como en la satisfacción con el centro que expresan tanto el alumnado como las familias. Todos estos indicadores, de tipo cualitativo, nos llevan a concluir que el centro ha alcanzado el éxito desde la llegada de su director.

Hombre, siempre se puede estar mejor ¿no? pero también se puede estar peor. Entonces pues, no sé, yo por lo menos, para lo que puede haber, yo creo que estoy a gusto (A)

Pues yo creo, sinceramente, que sí. Realmente sí porque, verás, las noticias que yo he visto sobre algunos centros y demás, y luego también mi propia experiencia pues me hace pensar que es un buen centro (A).

No hay prácticamente alumnos absentistas (P).

La verdad que estoy muy contenta porque tengo mellizos, están en el mismo nivel, y yo la verdad es que noto bastante diferencia del cole al instituto, la verdad. Porque en el cole parece que los niños no podían, que les costaba, que les costaba la misma vida tirar y ha sido llegar al instituto y ha sido un cambio brutal. No sé si ha sido la edad o que los profesores van de otra manera, enseñan distintos métodos de estudio... no sé lo que es pero han dado un cambio brutal. La verdad que estoy encantada con el instituto (F).

Yo estoy contenta con el centro porque veo que mi hijo está a gusto en el centro, veo que el ambiente que tiene es muy bueno (F)

Dicho esto, también es digno de mención que una gran parte de los participantes piensa que el centro es exitoso pero cabe destacar que, pese al gran empeño que desde el claustro se percibe por ‘cuidar a las familias’ o ‘exhibir lo que se hace’: “Es como las cosas no ocurren si tú no las has colgado en las redes (...) y a veces es más importante difundir para que los padres todo mundo crea que es estupendo que el propio hecho de educativo” (O); lo cierto es que la mayoría de las familias entrevistadas e incluso algunos docentes no considera al centro más exitoso que otro cualquiera o parece ser una cuestión que no se han planteado antes:

Es que yo no sé si, verás, decir si el centro tiene éxito o no, yo sin datos no sabría decirte porque lo tienes que comparar con otros centros (F).

[La calidad] que tiene este centro es la misma que la de todos los centros de Andalucía porque a fin de cuentas, nosotros vamos siguiendo las pautas que la Consejería de Educación nos va estableciendo. Aún así, aquí en este centro se potencia mucho el hacer cosas novedosas y proyectos innovadores que yo creo que son muy favorables (D2).

Por otro lado, a la hora de buscar una explicación al éxito, la inmensa mayoría lo atribuye a la implicación familiar y el nivel socio-económico o a la Dirección, y cuando se le pregunta a los docentes, se identifican como “soldaditos” (D5). Es decir, no parecen tener una conciencia de que contribuyan significativamente más allá de seguir con la estela marcada (D1):

Al medio socio-económico de las familias básicamente. Es decir, y que también hay algunos profesores que están interesados en que los alumnos aprendan [pero] supongo que estos mismos profesores, en un centro donde el medio socioeconómico fuera más alto, los padres estuvieran más interesados, los chicos tendrían mucho mejor resultado; [igual que] en un centro donde, en Madre de Dios, Los Pajaritos, nos las veríamos y nos las desearíamos como los que están allí. (D3).

Y luego los alumnos y las familias también se han mostrado dispuestas a todas las transformaciones que hemos hecho. O sea, la Comunidad Educativa en general nos acompañó, digamos, en esta transformación aunque hayamos estado nosotros a la cabeza [y también] es verdad que nosotros hemos ido a la cabeza, pero el claustro ha venido con nosotros (S).

El éxito en este caso no fue una revolución desde abajo, sino una revolución desde arriba [desde el Equipo Directivo] (D10).

En buena parte se debe a él y al Equipo Directivo que tiene, que también es un equipo muy, los que yo he conocido, son gente muy profesional, que están muy encima de todo [F].

6. Conclusiones y discusión

Llegados a este punto, nuestro objetivo es concluir tratando de proporcionar una comprensión de los puntos más relevantes que se derivan de los datos obtenidos y que dan respuesta a las preguntas de investigación.

Como hemos visto, desde que se constituyera en 2001, el Proyecto Internacional de Directores de Escuelas de Éxito (ISSPP, de sus siglas en inglés) ha investigado activamente acerca del trabajo de los directores exitosos. Al amparo de ese marco general, la presente investigación también se ha

enfocado en intentar caracterizar las prácticas y estrategias de liderazgo exitoso de un centro del sur de España que se ha transformado radicalmente desde el nombramiento de su director.

Tradicionalmente, la literatura científica ha señalado los factores contextuales (socioeconómicos y familiares) de los estudiantes como aquellos más relevantes a la hora de alcanzar el éxito escolar (Pascual, 2011). Sin embargo, las voces críticas con esta postura sostienen que estos factores no son determinantes (Edmonds, 1979; Mortimore y Whitty, 1997) y que, de hecho, el liderazgo juega un papel fundamental en el éxito escolar (Teddlie y Reynolds, 2000; Day et al., 2008; Leithwood y Seashore, 2011; Thoonen et al., 2012; Sosa Moreno, 2015).

En este sentido, el centro objeto de estudio se encuentra en un contexto socioeconómico de nivel medio-alto y cuenta con una colaboración familiar relativamente alta. Si bien es cierto que esta colaboración parece ser más unidireccional que una auténtica participación, aunque se está trabajando para hacerla más 'real'. En cualquier caso, de acuerdo con las investigaciones sobre éxito y eficacia escolar (Pascual, 2011; Hernández-Castilla et al., 2017; Hallinger, 2011; Longmuir, 2017), estos factores no explican por sí solos el éxito que tiene la institución de enseñanza estudiada.

De hecho, la influencia del liderazgo, en especial de su director, en ese éxito se aprecia claramente atendiendo a la historia institucional del centro. Desde la llegada del actual director al cargo, el instituto ha pasado de ser un centro con una reputación cuestionable, en la que el porcentaje de alumnado titulado no era especialmente alto, donde se daban situaciones de falta de respeto y de disciplina y el liderazgo se caracterizaba por ser autoritario, o incluso anárquico en algunos aspectos; a convertirse en un centro de referencia, que proyecta una imagen de prestigio y en el que existe un liderazgo más tendente a la democracia.

Consecuentemente, a nivel de indicadores de éxito, cabe destacar que la tasa de absentismo en la actualidad es casi nula y las relaciones entre profesorado y alumnado (en todas las direcciones) han mejorado significativamente, así como el compromiso y el comportamiento del alumnado. Asimismo, en lo relativo a la retención de los docentes, a pesar de que el centro cuente con cierto movimiento de la plantilla, también cuenta con una tasa de 'concurso' muy alta. Esto nos deja ver, una vez más, el amplio reconocimiento y la buena reputación externa con la que cuenta entre los profesionales de la docencia. Todos estos indicadores, de tipo cualitativo, nos llevan a concluir que el centro ha alcanzado el éxito desde el nombramiento de su director.

Por otro lado, en consonancia con las investigaciones internacionales, podemos decir que el centro investigado presenta, a grandes rasgos, al menos 4 de las 5 prácticas que definen un liderazgo exitoso: la importancia de la formación de los líderes (tanto directivos como intermedios), el desarrollo de una cultura del cuidado, un liderazgo orientado a lo pedagógico y la rendición de cuentas.

En el centro estudiado encontramos una amplia oferta formativa. Así, vemos que se llevan a cabo una gran variedad de planes, proyectos y programas con el alumnado. Además, las relaciones con los Centros de Profesorado cercanos y otras instituciones son más que habituales. De hecho, el equipo directivo se caracteriza por recibir y fomentar la formación continua. Aprendizaje continuo que está a su vez muy orientado a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado (orientado a lo pedagógico) y en el que no se olvida la rendición de cuentas (sobre todo del profesorado a la dirección y de esta a la Administración) a través de cauces muy formalizados, a veces con un exceso de burocracia.

Esta rendición de cuentas continua y la organización relativamente rígida que caracteriza al centro genera, en ocasiones, malestar o desavenencias entre el profesorado, pues se considera excesiva. Sin embargo, esto no produce una 'escisión cultural' ni una oposición frontal a la Dirección. Esta peculiar situación puede deberse a que en el centro se respira confianza y hay un buen ambiente de trabajo, ya que desde el propio equipo directivo se fomenta el esfuerzo y se 'predica con el ejemplo'. Este clima genera que las relaciones vayan más allá de la cordialidad en muchos casos. Además, se busca potenciar una cultura del cuidado que hace que, junto a los procesos de socialización de nuevos miembros que se llevan a cabo, la plantilla esté muy cohesionada y motivada

a la hora de innovar, pese a su alto grado de rotación. Estas prácticas podrían explicar por qué el centro ha sido capaz de conservar un éxito sostenido en el tiempo con la alta rotación que tiene, característica contraria a lo habitualmente señalado por la literatura como aspecto facilitador del mantenimiento del éxito y las innovaciones (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2013; López-Yáñez, 2010).

Sin embargo, cabe destacar la tendencia al celularismo en lo que a relaciones de colaboración se refiere, lo que vendría a ilustrar en parte esa sensación que manifiestan muchos de los entrevistados (tanto en el profesorado como en el alumnado) de ‘falta de comunidad’. Esto podría explicar también por qué pese a la perdurabilidad del éxito y de ciertas innovaciones, el centro sigue teniendo como ‘signatura pendiente’ la construcción de un ideario de centro compartido a nivel explícito, una filosofía de centro.

En lo relativo a las concepciones del liderazgo, y en consonancia con las principales conclusiones de las investigaciones del ISSPP más recientes (Gurr, 2017), podemos destacar lo que autores como Gronn (2009) o López-Yáñez y Lavié Martínez (2010) denominan “patrón de hibridación”, es decir, la coexistencia de distintos tipos de liderazgo, en este caso, uno distribuido, uno pedagógico, uno más burocrático y otro más personalista.

Así, vemos que el director del centro lleva a cabo prácticas que se enmarcan dentro de los modelos de liderazgo distribuido o pedagógico como: la preocupación por motivar, apoyar y desarrollar al personal; el establecimiento de múltiples canales de comunicación, coordinación y participación; la disposición de una amplia red de cargos intermedios; o la búsqueda de la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Más aún, el director de este caso también lleva a cabo prácticas cercanas a los modelos más tradicionales y personalistas, como: la marcada faceta de ‘gestor’, la supervisión excesiva, la rigidez de estructuras formales o el escrupuloso cumplimiento de la normativa y la burocracia.

Estas aparentes contradicciones en las prácticas de liderazgo del director (que conjuga modelos teóricos completamente opuestos) podrían explicarse atendiendo a sus características personales y rasgos de personalidad.

Entre estas encontramos: la perspicacia, el optimismo; la persistencia; la confianza; capacidad de gestión, organización y previsión; la empatía (aunque en ocasiones ‘le falle el pronto’); el estado de alerta (mostrado a través de altos niveles de energía física y mental); la curiosidad y el afán por seguir formándose, el perfeccionismo y la exigencia (para con los demás y consigo mismo); la honestidad y transparencia; la franqueza; el respeto y la humildad. Además, tiene una fuerte ética del cuidado y sentido de la justicia, pero, por encima de todo, como a otros líderes estudiados por la literatura (Minor-Ragan y Jacobson, 2014; Merchant et al., 2014; Raihani et al., 2014; Torres-Arcadia y Flores-Kastanis, 2014; Yaakov y Tubin, 2014; Wasonga, 2014), le mueve el deseo de proporcionar el mejor entorno educativo posible a todo el alumnado.

Asimismo, una característica destacada del director de este centro que influye en aspectos más culturales de la institución es el alto grado de respeto y confianza que manifiestan tener en él tanto docentes como familias. Actuar con integridad y ser transparente en relación a sus valores, creencias y acciones, ser ejemplo de buenas prácticas, cuidadoso a la hora de garantizar la equidad en el trato con las personas e involucrar a muchos en la toma de decisiones habitual, son cualidades y prácticas que generan respeto y confianza (Day, 2011; Wang et al., 2014; Pashiardis y Savvides, 2014; Moos, 2014). Por eso, pese a las opiniones discrepantes en temas como la burocracia o a las decisiones que se puedan tomar con poca consulta, no se aprecia en el centro una oposición fuerte a la dirección. Más aún, algunos de los entrevistados la declaraban inexistente.

Todas estas características personales que suelen mostrar los líderes han sido señaladas por otras investigaciones como facilitadoras y potenciadoras del éxito escolar (Day et al., 2010; Hitt y Tucker, 2016; Drysdale y Gurr, 2017; Leithwood et al., 2017). Sin embargo, cabe recordar, de acuerdo con Leithwood et al. (2020), que son las formas en que los líderes aplican estas prácticas

básicas de liderazgo, y no las prácticas en sí mismas, las que demuestran la capacidad de respuesta a los contextos en los que trabajan.

Por último, de cara al futuro, parece dibujarse en el horizonte cercano del centro una de las tareas más difíciles en lo que a éxito escolar se refiere: mantenerlo. Esto pretende hacerse con una sucesión directiva que se prevé fluida, aspecto también destacado por la literatura como facilitador del mantenimiento de las innovaciones y del éxito escolar (Fullan, 2003; López-Yáñez, 2010; Sosa Moreno, 2015).

Todo esto, viene a confirmar la influencia -no directa pero sí muy clara- de esas prácticas y rasgos personales del director en el éxito del centro que comentábamos antes. Entendiendo el éxito desde la perspectiva del ISSPP, que lo considera en sentido amplio, abarcando tanto los resultados académicos (datos medibles, cuantitativos) como los aprendizajes a nivel cualitativo y humano.

De este modo, todo lo anterior nos lleva a afirmar que este caso ejemplifica cómo el éxito no viene determinado exclusivamente por el contexto socioeconómico, sino que el liderazgo escolar es también un factor fundamental, en consonancia con las investigaciones más recientes sobre la materia (Louis et al., 2010; May et al., 2012; Branch et al., 2013). Liderazgo que, además, no está necesariamente ligado a un modelo de liderazgo específico. Por el contrario, parece ser que la mezcla y adaptación de los puntos clave de cada uno de los modelos estudiados por la literatura, unidos a una serie de características personales de su líder, es lo que ha facilitado que el centro haya sido capaz de alcanzar y mantener el éxito escolar durante este tiempo.

En definitiva, nos atreveríamos a decir que casos como el estudiado son los que abren el debate “sobre la capacidad de las teorías organizativas en uso para capturar la complejidad del funcionamiento *real* de nuestros centros educativos” (López-Yáñez et al., 2011, p.111). Esto es así debido a que, aunque las escuelas puedan parecer espacios cuya estructura organizativa parece ser sencilla, como cualquier otra realidad social, no responden a una “ciencia exacta” pues, teniendo en cuenta las dinámicas sociales que en ellas se establecen resultan de un alto grado de complejidad. En definitiva, “resultan difíciles de comprender y más difíciles aún de transformar” (López-Yáñez et al., 2011, p.111) pero esto no es, ni mucho menos, un reto imposible de alcanzar.

7. Consideraciones finales, recomendaciones e indicaciones para futuras investigaciones o intervenciones

Este estudio se suma a los conocimientos de la investigación sobre liderazgo y éxito escolar centrándose específicamente en el liderazgo y el éxito de un director en un centro con un contexto socioeconómico privilegiado. Pese a todo, y como toda investigación que se precie, el estudio cuenta con una serie de limitaciones y recomendaciones.

Concretamente, en relación con las limitaciones, estas son predominantemente las atribuibles a la investigación cualitativa en general. Aunque en el caso se reunieron pruebas variadas, ricas y detalladas del liderazgo del director, los resultados reflejan las interpretaciones de los entrevistados, así como las de la investigadora. Los participantes en las entrevistas pueden haber tenido sesgos conscientes o inconscientes que influyeran en sus respuestas a las preguntas. A esto se une el hecho de que no ha sido posible acceder a indicadores de medidas estandarizadas, por lo que la investigación se ha limitado al ámbito cualitativo.

Asimismo, cabe destacar que, durante el desarrollo de las entrevistas, algunas preguntas han manifestado escasa concreción, dificultando su comprensión y la respuesta a las mismas. No se ha logrado determinar si se trata de un error de traducción/contextualización a la lengua y el Sistema Educativo español, o si se debe a errores ligados a la propia redacción original de los instrumentos empleados en la recogida de datos.

De igual modo, fue reiteradamente comentado por algunos entrevistados, especialmente docentes y el director, la sensación de estar muchas veces respondiendo a las mismas cuestiones. Si bien es cierto que la idea es tratar los mismos temas mediante aproximaciones sucesivas, quizá sería recomendable revisar la forma de llevarlo a cabo.

Otra limitación específica, relativa en este caso a los instrumentos de recogida de datos, fueron los numerosos problemas técnicos presentados en las entrevistas a las familias y al alumnado, dado que al realizarse de manera telemática, la conexión a internet de algunas de las personas entrevistadas no era óptima, lo que ralentizó el transcurso y la fluidez de las entrevistas.

Además, cabe mencionar que, a pesar de conocer la existencia de cierta disidencia con respecto a las prácticas de liderazgo del actual equipo directivo, esta investigación no ha sido capaz de determinar el grado ni la extensión, al no haber sido posible entrevistar al claustro al completo (requisito que, por otro lado, no se contempla en los protocolos utilizados). Situación similar ocurrida con las cuestiones planteadas al alumnado y a las familias. Sería recomendable ampliar el tamaño de los participantes en todos los sectores, incluyendo representantes de toda la comunidad, como puede ser el PAS o el Equipo de Orientación (esta investigación sí incluye entrevistas con representantes del último colectivo).

En cualquier caso, todas las limitaciones se consideraron y gestionaron de forma rutinaria a lo largo de este estudio. En todas las etapas se emplearon estrategias creíbles y validadas para la recopilación y el análisis de datos, lo que generó conclusiones fiables independientemente de las limitaciones.

Finalmente, de cara a futuras investigaciones, sería muy interesante continuar estudiando el caso de manera longitudinal, dada la situación de cambio de directiva prevista en la institución, intentando esta vez contar con indicadores homologados. Esto permitiría realizar un análisis en profundidad más exhaustivo a la hora de determinar el alcance de la influencia de su actual director y el mantenimiento del éxito, entre otros aspectos.

8. Referencias bibliográficas

Afonso, P. (2011). *Dilemas da liderança*. Escolar Editora.

Ainscow, M. (2013). From special education to effective schools for all: widening the agenda. En L. Florian (Ed.), *The Sage Handbook of Special Education*. Sage Pub.

Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido*. Wolters Kluwer.

Bass, B. M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. ICE Universidad de Deusto.

Bass, B. M., y Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organisational culture. *Public Administration Quarterly*, 17(1), 112–121.

Bass, B. M., y Avolio, B. J. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441–462.

Bass, B. M., y Avolio, B. J. (2000). *Platoon readiness as a function of leadership, platoon, and company cultures*. Binghamton University.

- Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*, 13(3), 251–269.
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?: Revisión de la investigación y propuesta. *Magis*, 3(5), 79–106.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253–275.
- Bolívar Botía, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15–39.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A., y Rivkin, S. G. (2013). School leaders matters: Measuring the impact of effective principals. *Education Next*, 13(1), 62–69.
- Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J., y Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 699–732. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436272>
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M., y Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. MacGraw-Hill.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper y Row.
- Calatayud Salom, M. A. (2017). La metamorfosis del liderazgo educativo. Hacia nuevas tendencias. *Revista Perspectiva Empresarial*, 4(2), 7–12. <https://doi.org/10.16967/rpe.v4n2a1>
- Caldwell, B. J. (2014). Forward. En C. Day y D. Gurr (Eds.), *Leading Schools Successfully: Stories From the Field* (pp. 21–22). Routledge.
- Camarero Figuerola, M. (2015). DIRECCIÓN ESCOLAR Y LIDERAZGO: Análisis del desempeño de la figura directiva en centros de educación primaria de Tarragona. En *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació* (Vol. 1, Issue 2). <https://doi.org/10.17345/ute.2015.2.692>
- Cerrillo, R., Calvo Pascual, A., y Ruiz-López, N. (2016). Liderazgo para la justicia social: estudio de un caso de Educación Secundaria en un contexto socio-económicamente desafiante de la Comunidad de Madrid. *Globalización y Organizaciones Educativas. XIV Congreso CIOIE*.
- Cheng, Y. C. (2011). Towards the 3rd Wave School Leadership. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 253–275.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfield, F. D., y York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office.
- Coronel, J. M. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Universidad de Huelva.
- Daft, R. (2006). *La experiencia del Liderazgo*. International Thomson Editores S.A.
- Dasborough, M. T. (2006). Cognitive asymmetry in employee emotional reactions to leadership behaviour. *The Leadership Quarterly*, 17, 163–178.

<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.12.004>

- Day, C. (2011). Building and sustaining successful principalship in an English school. En L. Moos, O. Johansson, y C. Day (Eds.), *School Principals Sustain Success Over Time: International Perspectives* (pp. 91–108). Springer-Kluwer.
- Day, C. (2013). *Conducting research on school principals: ISSPP members guide*. International Successful School Principalship Project.
- Day, C., y Gurr, D. (2014). *Leading schools successfully: Stories from the field*. Routledge.
- Day, Christopher, Harris, A., y Hadfield, M. (2001a). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/13603120117505>
- Day, Christopher, Harris, A., y Hadfield, M. (2001b). Grounding knowledge of schools in stakeholder realities: A multi-perspective study of effective school leaders. *School Leadership and Management*, 21(1), 19–42. <https://doi.org/10.1080/13632430120033027>
- Day, Christopher, Leithwood, K., y Sammons, P. (2008). What we have learned, what we need to know more about. *School Leadership and Management*, 28(1), 83–96. <https://doi.org/10.1080/13632430701800102>
- Day, Christopher, y Sammons, P. (2014). *Successful School Leadership*. Education Development Trust.
- Day, Christopher, Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., y Brown, E. (2010). *10 Strong Claims About Successful School Leadership*.
- Day, Christopher, Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., y Kington, A. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report*.
- Day, Christopher, Sammons, P., Hopkins, D., Leithwood, K., y 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>
- Del Pino Peña, R., y Aguilar Fernández, M. de los Á. (2014). La inteligencia emocional como una herramienta de la gestión educativa para el liderazgo estudiantil. *Cuadernos de Administración*, 29(50), 132–141. <https://doi.org/10.25100/cdea.v29i50.49>
- Del Valle García, I., y Olmo Extremera, M. (2013). Enfoques actuales de liderazgo y estilos de dirección escolar: revisión teórica. *Investigación e Innovación Educativa Al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas. XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de La Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AID, January 2013, 4–6*.
- Druskat, V. U., y Pescosolido, A. T. (2006). The impact of emergent leader emotionally competent behavior on team trust, communication, engagement, and effectiveness. En W. J. Zerbe, N. Ashkanasy, y C. Hartel (Eds.), *Research on Emotions in Organizations, vol. 2: Individual and organizational perspectives on emotion management and display* (pp. 25–55). Elsevier jai.

- Drysdale, L. (2011). Evidence from the new cases in the International Successful School Principalship Project (ISSPP). *Leadership and Policy in Schools*, 10(4), 444–455.
- Drysdale, L., y Gurr, D. (2011). Theory and practice of successful school leadership in Australia. *School Leadership and Management*, 31(4), 355–368. <https://doi.org/doi:10.1080/13632434.2011.606273>
- Drysdale, L., y Gurr, D. (2017). Reflections on successful school leadership from the International Successful School Principalship Project. En G. Lamkoski, S. Eacott, y C. Evers (Eds.), *Questioning Leadership: New directions for educational organisation* (pp. 164–177). Routledge.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15–24.
- Fay, D. L. (2017). Liderazgo resonante en los directivos de las instituciones de educación Primaria. *REDHECS*, 23(14).
- Feagin, J. R., Sjoberg, G., y Orum, A. M. (1991). *A Case for the case study*. University of North Carolina Press.
- Fullan, M. (2003). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos modernos. En A. Hargreaves (Ed.), *Replantar el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 296–317). Amorrortu.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. Jossey-Bass.
- García Olalla, A., Poblete, M., y Vila, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *Revista de Educación*, 8, 13 – 34.
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Javier Vergara Editor.
- Goleman, D., Boyatzis, R., y Mckee, A. (2002). *El Líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional* (Barcelona). Plaza y Janes.
- Gómez-Hurtado, I. (2016). Una dirección escolar para atender a la diversidad: hacia un liderazgo inclusivo. *Globalización y Organizaciones Educativas. XIV Congreso CIOIE*.
- González Bustamante, A. (2015). *Dirección Escolar Exitosa En España. Un Estudio De Casos*. 343.
- González, M. T. (2008). Diversidad e Inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 6(2), 82–99.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423–451.
- Gronn, P. (2009). Hybrid leadership. En K. Leithwood, B. Mascal, y T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 17–40). Routledge.
- Gronn, P. (2010). Leadership: its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 405–435.

- Gros Salvat, B., Fernández-Saliner Miguel, C., Martínez Martín, M., y Roca Casas, E. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar. En J. Argos González y M. P. Ezquerro Muñoz (Eds.), *Liderazgo y educación*.
- Gurr, D. (2002). Transformational leadership characteristics in primary and secondary school principals. *Leading and Managing*, 8(1), 78–99.
- Gurr, D., y Drysdale, L. (2021). International Perspectives on Successful School Leadership. En F. W. English (Ed.), *Handbook of Educational Leadership and Management Discourse*. Palgrave.
- Gurr, David. (2017). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project. En *How School Leaders Contribute to Student Success*.
- Gurr, David, Drysdale, L., y Mulford, B. (2005). Successful principal leadership: Australian case studies. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 539–551. <https://doi.org/10.1108/09578230510625647>
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
- Hallinger, P., y Heck, R. (1996a). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger, P., y Heck, R. (1996b). The principal's role in school effectiveness: An Assessment of Methodological progress, 1980-1995. En K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, y A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 723–784). Kluwer Academic.
- Hallinger, P., y Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157–191.
- Harris, A. (2009). *Distributed School Leadership: Evidence, Issues and Future Directions*. Australian Council for Educational Leaders.
- Harris, A. (2010). Leading system transformation. *School Leadership and Management*, 30(3), 197–207. <https://doi.org/10.1080/13632434.2010.494080>
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. En *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., e Hidalgo, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigacion Educativa*, 35(2), 499–518.
- Hitt, D. H., y Tucker, P. D. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569. <https://doi.org/10.3102/0034654315614911>
- Hopkins, D., Ainscow, M., y West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. Cassell.
- Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A

40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97.
<https://doi.org/10.1108/09578231211196078>

Iranzo, P., Tierno, J., y Barrios, C. (2014). Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), 229–257.

Jencks, C. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books.

Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Salesianos Impresores.

Leithwood, K., y Jantzi, D. (1999). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112–129.

Leithwood, K., Jantzi, D., y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Open University Press.

Leithwood, K., Mascal, B., y Strauss, T. (2008). *Distributed leadership according to the evidence*. Routledge.

Leithwood, K., y Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*.

Leithwood, K., y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? En W. A. Firestone y C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership* (pp. 12–27). Teachers College Press.

Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from leadership project*. Wallace Foundation.

Leithwood, K., y Seashore Louis, K. (2011). Leadership and learning. The critical connection. En K. Leithwood y K. Seashore Louis (Eds.), *Linking leadership to student learning* (pp. 1–7). Jossey Bass.

Leithwood, K., Sun, J., y Pollock, K. (Eds.). (2017). *How School Leaders Contribute to Student Success. The Four Paths Framework*. Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-50980-8>

Leithwood, Kenneth, Harris, A., y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 40(4), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

Leithwood, Kenneth, Harris, A., y Hopkins, D. (2020). *Seven strong claims about successful school leadership*. *School Leadership and Management*.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

León, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 133–160.

- Longmuir, F. G. (2017). *Principal leadership in high-advantage , improving Victorian secondary schools*. The University of Melbourne.
- Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., y Salovey, P. (2006). Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema*, 18, 132–138.
- López-Yáñez, J., y Lavié Martínez, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 14(1), 71–29.
- López-Yáñez, J., y Sánchez-Moreno, M. (2013). Levers for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts. *Journal of Educational Change*, 14(2), 203–232. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9198-x>
- López Yáñez, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 14(1), 9–28. <http://digibug.ugr.es/handle/10481/7003>
- Louis, K. S., Leithwood, K., y Wahlstrom, K. L. Anderson, S. E. (2010). Investigating the Links to Improved Student Learning. En *Learning from Leadership project*. <http://stats.lib.pdx.edu/proxy.php?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eih&AN=66564929&site=ehost-live>
- Marshall, C., y Rossman, G. (2006). *Designing Qualitative Research* (4th ed.). Sage.
- May, H., Huff, J., y Goldring, E. (2012). A longitudinal study of principals' activities and student performance. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 417–439. <https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678866>
- Mayer, J. D., y Caruso, D. (2002). The effective leader: Understanding and applying emotional intelligence. *Ivey Business Journal*, 66, 1–5.
- McLaughlin, M., y Talbert, J. (2001). *High school teaching in context*. University of Chicago Press.
- Merchant, B., Garza, E., y Ramalho, E. M. (2014). USA – Culturally-responsive leadership. En C. Day y D. Gurr (Eds.), *Leading Schools Successfully: Stories from the Field* (pp. 174–183). Routledge.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research: a guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Minor-Ragan, Y., y Jacobson, S. (2014). USA – Her own words: turning around an under- performing school. En C. Day y D. Gurr (Eds.), *Leading Schools Successfully: Stories from the field* (pp. 9–18). Routledge.
- Montalvo Periane, S. (2013). La escuela que queremos, un lugar abierto al mundo. *Investigación En La Escuela*.
- Moos, L. (2014). Denmark – A strength of purpose: building credibility and trust. En C. Day y D. Gurr (Eds.), *Leading Schools Successfully: Stories from the field* (pp. 61–69). Routledge.
- Moos, Lejf. (2009). Hard and soft governance: The journey from transnational agencies to school leadership. *European Educational Research Journal*, 8(3), 397–406.

<https://doi.org/10.2304/erj.2009.8.3.397>

- Moral, C., García-Garnica, M., y Martínez-Valdivia, E. (2017). Leading for social justice in challenging school contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 21(5), 560–579. <https://doi.org/10.1080/13603124.2016.1274784>
- Mortimore, P. (1997). Can effective schools compensate for society? En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, y A. S. Wells (Eds.), *Education: culture, economy, society*. Oxford University Press.
- Mortimore, P., y Whitty, G. (1997). *Can School Improvement Overcome the Effects of Disadvantage?* Institute of Education.
- Muñoz-Repiso, M., Cerdán Victoria, J., Murillo Torrecilla, F. J., Calzón Álvarez, J., Castro Morera, M., Egido Gálvez, I., García García, R., y Lucio-Villegas de la Cuadra, M. (1995). *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Ministerio de Educación.
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento de investigación de Eficacia Escolar. En F. J. (Coord. . Murillo (Ed.), *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del Arte* (Issue 1, pp. 1–36). Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distributivo. *Revista Electrónica Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(4), 11–24.
- Murillo, F. J., Krichesky, G., A.M., C. y, y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169–186.
- Murillo Torrecilla, F. J. (2006). Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(4), 11–24.
- O’Leary, Z. (2014). *The essential guide to doing your research project* (2nd ed.). Sage.
- O’Toole, J., y Beckett, D. (2010). *Educational research: Creative thinking and doing*. Oxford University Press.
- Pascual, J. (2011). El efecto escuela. Más allá del aula. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 9(1), 28–45. <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art2.pdf>
- Pashiardis, P., y Savvides, V. (2014). Cyprus – Trust in leadership: keeping promises. En C. Day & D. Gurr (Eds.), *Leading Schools Successfully: Stories from the field* (pp. 129–139). Routledge.
- Raihani, Gurr, D., y Drysdale, L. (2014). Leading an Islamic school in a multicultural setting in Indonesia. En C. Day y D. Gurr (Eds.), *Leading Schools Successfully: Stories from the field* (pp. 184–193). Routledge.
- Rego, A., Souto, S., y Cunha, M. P. (2007). Espiritualidade nas organizações, positividade e desempenho. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13(1), 7–36.

- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., y Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). School Leadership and Student Outcomes : Identifying What Works and Why. En *Best Evidence Synthesis Iteration* (Issue 41). <http://www.peersupport.edu.au/wp-content/uploads/2014/08/Student-leadership.pdf>
- Rojas Morales, J. M. (2018). *La influencia de la cultura organizativa en el liderazgo escolar y en la innovación educativa*. Sevilla.
- Ruivo, J., y Paes, S. (2015). Inteligencia emocional y liderazgo escolar. *Aula*, 21(0), 233. <https://doi.org/10.14201/aula201521233244>
- Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools*. Kluwer.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(1), 185–211.
- Santos Guerra, M. Á. (2016). Dirección escolar e innovación educativa. *Revista de Educación*, 2(2000), 61–76. <https://doi.org/10.1093/oseo/instance.00175997>
- Scheerens, J. (Ed.). (2012). *School leadership effects revisited: review and meta-analysis of empirical studies*. Springer.
- Sosa Moreno, F. (2015). *El desarrollo sostenible de la innovación en centros escolares: un estudio en centros innovadores de Canarias*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Spillane, J. (2012). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Diamond, J. B., Burch, P., Hallett, T., Jita, L., y Zoltners, J. (2002). Managing in the middle: School leaders and the enactment of accountability policy. *Educational Policy*, 16(5), 731–762. <https://doi.org/10.1177/089590402237311>
- Stake, R. (1985). Qualitative Case Study. En J. Nisbet (Ed.), *World Yearbook of Education 1985. Research, Policy and Practice*. Kogan Page.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed., pp. 443–466). Sage.
- Stevenson, H. P. (2007). A case study in leading schools for social justice: when morals and markets collide. *Journal of Educational Administration*, 45(6), 769–781.
- Stogdill, R. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. The Free Press.
- Stoll, L., y Fink, D. (1998). The cruising school: The unidentified ineffective school. En L. Stoll (Ed.), *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty* (pp. 189–206). Falmer Press.
- Swaffield, S., y MacBeath, J. (2009). Leadership for Learning. En J. MacBeath y N. Dempster (Eds.), *Connecting Leadership to Learning: Principles for practice* (pp. 32–52). Routledge.

- Teddlie, C., y Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer Press.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., y Peetsma, T. T. (2012). Building school-wide capacity-for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441–460.
- Tomas Mazariego, F. (2014). *El liderazgo resonante de directores y su contribución a la resolución de conflictos*. Universidad Rafael Landívar.
- Torres-Arcadia, C., y Flores-Kastanis, E. (2014). Mexico – From fragmentation to community: a journey of change. En C. Day y D. Gurr (Eds.), *Leading Schools Successfully: Stories from the field* (pp. 31–43). Routledge.
- Villa Sánchez, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y Maestros. Publicación de La Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 0(361), 6. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.001>
- Wang, L.H., Gurr, D., y Drysdale, L. (2014). Working together with others. En C. Day y D. Gurr (Eds.), *Leading Schools Successfully: Stories from the field* (pp. 149–160). Routledge.
- Wang, Loke Heng, Gurr, D., y Drysdale, L. (2016). Successful school leadership: case studies of four Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 270–287. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2015-0022>
- Wasonga, T. (2014). Kenya – From perdition to performance. En C. Day y D. Gurr (Eds.), *Leading Schools Successfully: Stories from the field* (pp. 44–58). Routledge.
- Woods, P. A., y Gronn, P. (2009). Nurturing democracy: The contribution of distributed leadership to a democratic organizational landscape. *Educational Management Administration and Leadership*, 37(4), 430–451.
- Yaakov, O. B., y Tubin, D. (2014). Israel – The evolution of success. En C. Day y D. Gurr (Eds.), *Leading Schools Successfully: Stories from the Field* (pp. 19–30). Routledge.
- Yáñez, J. L., Moreno, M. S., y Altopiedi, M. (2011). Professional communities of practice that sustain school improvement processes [Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas]. *Revista de Educacion*, 356, 109–131. <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-80053032583&partnerID=40&md5=29a4c7640e496114b3edff950d79d209>
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: design and methods*. Sage.