



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

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

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

Resumen

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

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

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

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



Abstract

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

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

1 Introducción

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

2 Metodología

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

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

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

2.1 Selección de la muestra

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

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

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



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

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

2.2. Recolección de los datos

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

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

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

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

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

2.3 Estructuración y categorización de los datos

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



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

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

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

4 Resultados

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

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

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

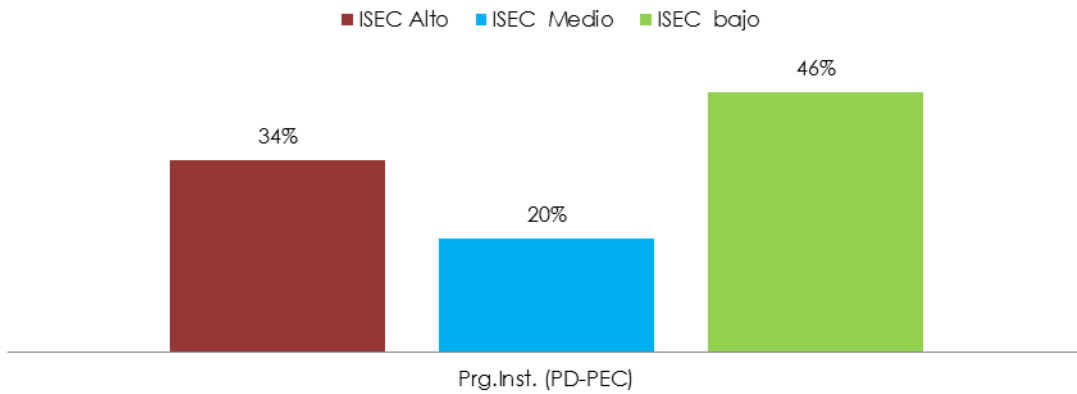


Figura 1. Indicadores (referencias) capacidad de desarrollo del Programa instruccional –PEC y PD. Cruce ISEC de centros e indicadores.

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

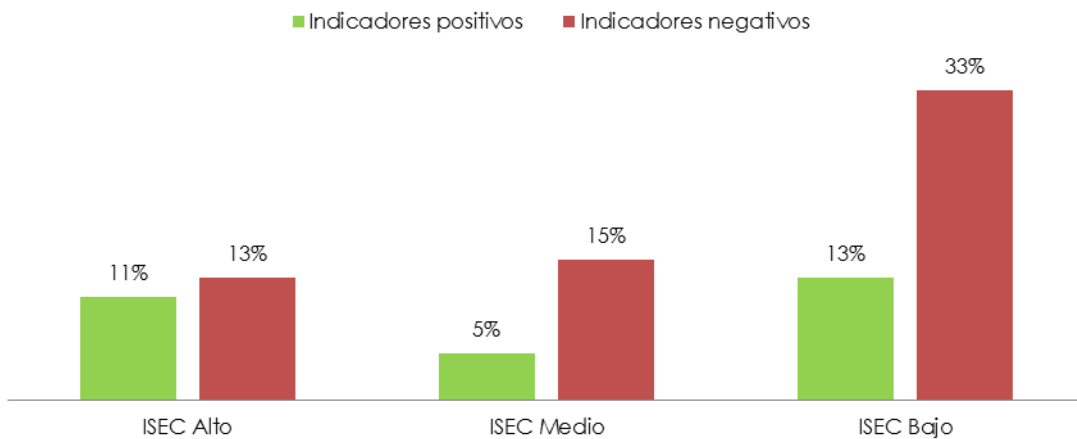


Figura 2. Capacidad de desarrollo del Programa instruccional. Cruce ISEC de centros e indicadores negativos-positivos.

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



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

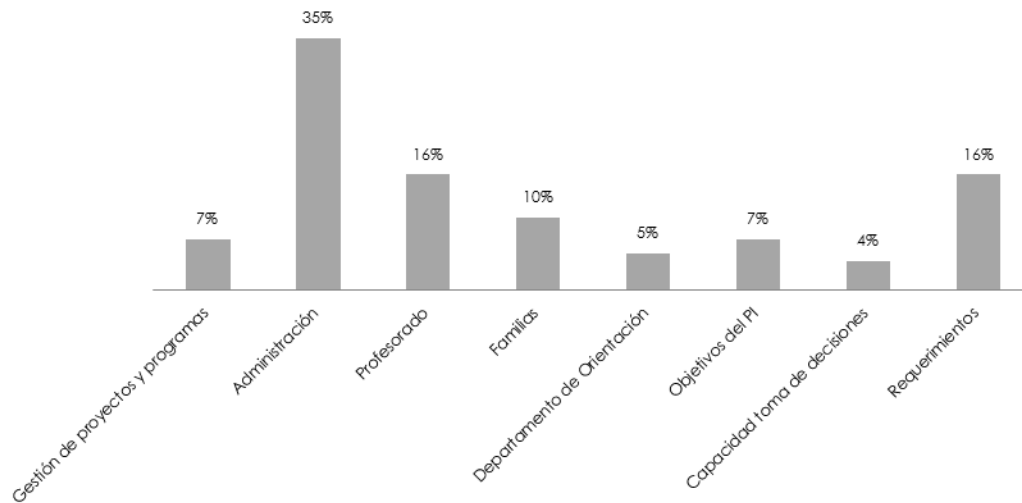


Figura 3. Categoría capacidad de desarrollo del Programa instruccional –PEC y PD. IFC por Sub-categorías.

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

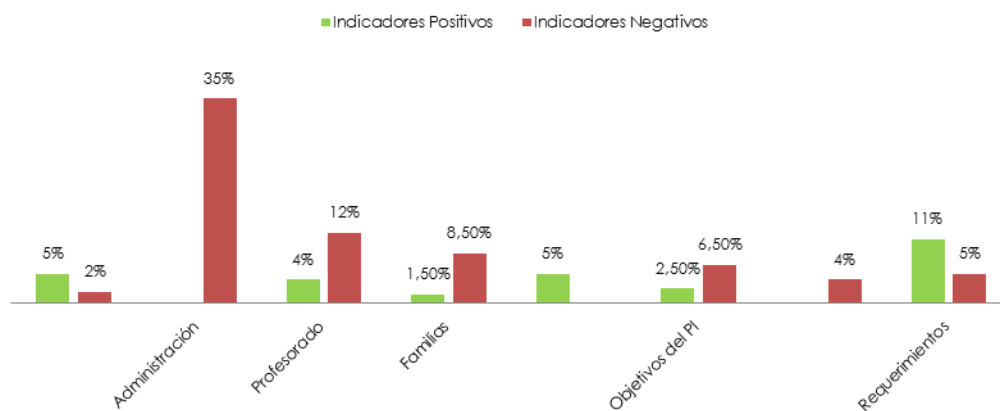


Figura 4. Categoría Capacidad de desarrollo del Programa instruccional -PEC y PD. IFC% por Sub-categorías. Cruce con indicadores positivos - negativos.



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

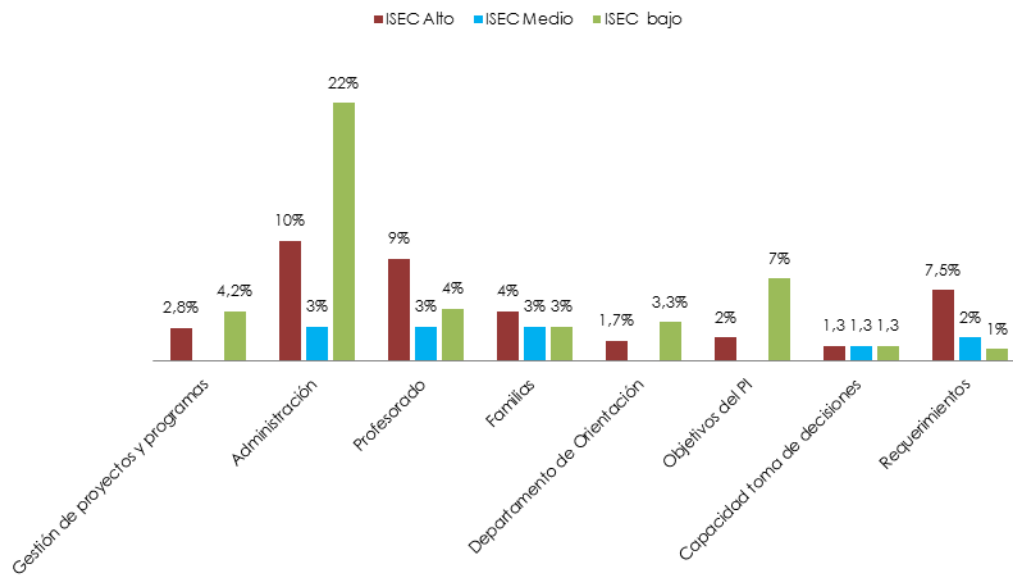


Figura 5. Categoría capacidad de desarrollo del Programa instruccional –PEC y PD. IFC% por Sub-categorías. Cruce con ISEC de centros.

4.1 Del análisis de contenido a la teoría fundamentada

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

5 Conclusiones

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

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

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



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

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

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

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

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

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



Referencias Bibliográficas

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



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



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

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