

# LOS RETOS DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN LOS CENTROS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE DE ANDALUCÍA

## *THE CHALLENGES OF SCHOOL MANAGEMENT IN THE ANDALUSIAN LEARNING COMMUNITIES CENTERS*

Nuria **Cantero Rodríguez**  
Antonio **Pantoja Vallejo**<sup>1</sup>

Universidad de Jaén, España

### RESUMEN

La dirección de los centros docentes ha adquirido con la legislación actual nuevos retos, dotando de mayor responsabilidad al director. Por este motivo, el correcto funcionamiento y organización de los centros depende de la idiosincrasia del proyecto de dirección, ya que condiciona su proyecto educativo. En el presente estudio se han analizado 34 centros de Andalucía transformados en Comunidades de Aprendizaje (CdA) mediante la realización de entrevistas personales a cada director. Con tal fin, se ha seguido una metodología cualitativa, la cual, permite describir y comprender la realidad que estudia añadiendo aspectos sociales y culturales del contexto. Se ha utilizado el programa Nvivo 10 para describir las relaciones entre las distintas categorías según las referencias obtenidas por parte de los entrevistados. Se ha demostrado que el papel de la dirección influye decisivamente en los procesos de innovación pedagógica de estos centros y se han identificado las principales dificultades con las que se encuentra el director a lo largo de todo el proceso. Por otro lado, se ha observado que la satisfacción de éste condiciona el trabajo del profesorado, así como la mejora en la relación de los miembros de la comunidad educativa y de su propia percepción del centro escolar. Como conclusión, se puede asegurar que los directores de centros CdA necesitan llevar a cabo un liderazgo pedagógico, democrático y distribuido entre todos los miembros de la comunidad

---

<sup>1</sup> *Correspondencia:* Antonio Pantoja Vallejo. Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Campus las Lagunillas, S/N. 23071 – Jaén. Correo-e: [apantoja@ujaen.es](mailto:apantoja@ujaen.es), web: <http://www.antoniopantoja.es>

educativa para conseguir que el proyecto se implemente de forma eficaz, dando como resultado mejoras en el rendimiento y convivencia del centro.

**Palabras clave:** dirección escolar, dificultades, liderazgo democrático, comunidades de aprendizaje, mejora de resultados.

## ABSTRACT

The management of the teaching centers has acquired new challenges with the current legislation, giving the director greater responsibility. For this reason, the proper functioning and organization of the centers depends on the idiosyncrasy of the management project, since it conditions their educational project. In this study we have analyzed 34 centers in Andalusia transformed into Learning Communities (CdA) by conducting personal interviews with each director. To this end, a qualitative methodology has been followed, which allows us to describe and understand the reality that is studied by adding social and cultural aspects of the context. The Nvivo 10 program has been used to describe the relationships between the different categories according to the references obtained by the interviewees. It has been shown that the role of management has a decisive influence on the pedagogical innovation processes of these centers and the main difficulties encountered by the director throughout the entire process have been identified. On the other hand, it has been observed that the satisfaction of the latter conditions the work of the teaching staff, as well as the improvement in the relationship of the members of the educational community and their own perception of the school. In conclusion, it can be assured that the directors of CdA centers need to carry out a pedagogical, democratic and distributed leadership among all the members of the educational community in order to get the project implemented efficiently, resulting in improvements in performance and coexistence of the center.

**Key words:** school management, difficulties, democratic leadership, learning communities, improvement of results.

## Introducción

Los centros educativos necesitan que la persona que asuma la función de la dirección sea alguien formado, tanto en los procesos técnicos como pedagógicos, pero sobre todo, se necesita que sea alguien comprometido con el proceso de cambio y transformación de la escuela tradicional para promover, incentivar y posibilitar metodologías innovadoras, fomentando en el profesorado la necesidad de mejorar sus estrategias pedagógicas. En algunas ocasiones, la sobrecarga de actividades burocráticas-administrativas impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Weinstein, 2009).

Es necesario que exista la figura de un director con un liderazgo democrático y distribuido (Almirón et al, 2015), con una actitud dialogante y asertiva con la totalidad de los miembros de la comunidad educativa. La investigación y la experiencia han evidenciado que el comportamiento y la actitud de la persona que asume las funciones de dirección en la escuela son elementos fundamentales que determinan la exigencia, la calidad y el éxito de los procesos de cambio en la escuela (Coronel, 1995; Fullan, 2010; Gunter, 2001; Murillo, 2004; Northouse, 2004) con capacidad para sacar lo mejor de cada uno en beneficio del sistema escolar.

Siguiendo a Flecha, Gómez, Puigvert (2001), en la sociedad informacional lo que determina el éxito o el fracaso de las personas u organizaciones es la capacidad de seleccionar la información más relevante en cada momento y de procesarla para aplicarla adecuadamente en cada situación. Por ello, la dirección debe poseer la facultad de identificar las cualidades de cada integrante de la comunidad e impulsar su desarrollo y aplicación en el centro educativo (Cantero y Pantoja, 2016b).

Mediante la implementación del proyecto Comunidad de Aprendizaje (CdA), la dirección se convierte en una figura esencial para posibilitar la apertura de los centros y facilitar vías y herramientas al profesorado para trabajar en coordinación con la familia y otros agentes sociales, así como establecer mecanismos para que estos puedan participar en la organización y funcionamiento de los centros (Cantero y Pantoja, 2016a). Para entender el papel del director de una CdA es necesario comprender que éste no basa su poder en la autoridad, sino que asume un liderazgo democrático y transformacional (Bass y Avolio, 1997). La dirección escolar identifica las cualidades y capacidades de cada uno de los miembros de la comunidad educativa para sacar lo mejor de ellos y que el efecto de sus acciones redunde en el beneficio de la totalidad del centro. En definitiva, si la escuela como institución es la unidad básica de análisis de la mejora educativa, el equipo directivo debe ser el responsable último del incremento en los aprendizajes de los estudiantes (Printy, 2010).

Para conseguir innovaciones reales, es necesario conocer las funciones y responsabilidades que deban tener los directores de los centros educativos y, de acuerdo con ellas, promover los cambios oportunos en la estructura organizativa de los establecimientos educacionales (Bolívar, 2000). En una CdA, dichos cambios se basan en que el director impulsa procesos de diálogo igualitario (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001) que contribuyen a la cohesión social y son útiles para eliminar prácticas de exclusión. Los líderes de los centros educativos deben organizar y planificar actuaciones que propicien procesos de comunicación, ya que “la única forma de entender las premisas de las que parten las personas participantes es a través del diálogo” (Habermas, 1987, p. 59). De esta forma, los centros transformados en comunidades de aprendizaje producen una transformación global en el centro, a su vez que un cambio social-educativo en el entorno del mismo, tal como expone Flecha (2018); por tanto, los centros se convierten en el motor cultural del lugar donde se ubican.

Según Bolívar (2010), el cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo, es decir, una buena educación (Darling-Hammond, 2001). Los centros educativos deben garantizar a todos los alumnos los aprendizajes imprescindibles y la dirección de la escuela está para hacerlo posible, centrando sus esfuerzos en dicha meta. Mediante la implementación del proyecto CdA en los centros se ha demostrado con diferentes estudios (por ejemplo, INCLUD-ED, 2011) que se llevan a cabo los agrupamientos que generan mayor éxito educativo y aumentan la convivencia en el aula.

La carga burocrática y la presión institucional de los directores merma en ocasiones la focalización del objetivo último que ha de tener presente el líder del centro: la mejora del rendimiento de los aprendizajes de los alumnos. Esto ocurre cuando la función del director se centra en un liderazgo para el aprendizaje (Bolívar, 2010) y se vincula su ejercicio con el aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar. Este liderazgo pedagógico ha de superar el autoritarismo y centrarse en la consecución del bienestar de todos los miembros de la comunidad en el logro de resultados más productivos, reflejados en el mayor nivel de conocimientos del alumnado y en la satisfacción de todos los miembros de la comunidad educativa con el funcionamiento de la organización escolar.

El Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la propia OCDE (Pont, Nusche & Moorman, 2008) sitúan el liderazgo educativo como el segundo factor interno de la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado. Este hecho demuestra la necesidad de priorizar las competencias de los equipos directivos hacia este

sentido, lo cual se consigue a través de su papel democrático e impulsor de las CdA desde el convencimiento de todos sus miembros. En este contexto, el liderazgo, no restringido al equipo directivo, sino compartido o distribuido, ocupa un lugar privilegiado (Harris 2008).

Por ello, el liderazgo autoritario basado en la imposición de las decisiones y estrategias de organización no cala en el profesorado, el cual no se atreve a implementar nuevas estrategias de innovación educativa dado el control vertical de las mismas. De esta forma, los claustros no interiorizan la necesidad de cambio y se sienten oprimidos por el sistema institucional de su propio centro. A su vez, las familias perciben este descontento que se traduce en un mayor distanciamiento del centro educativo.

Superar el miedo al cambio y abogar ante procesos de innovación educativa en los centros, son retos que el profesorado en general ha de asumir para transformar los problemas devenidos de los nuevos cambios sociales en expectativas de éxito escolar, tal como afirma Freire, "transformar dificultades en posibilidades" (1997, p.11). Pero es una cuestión indispensable que esta filosofía sea seguida por los directores para impulsar adecuadamente este cambio. No sirve de nada que este venga impuesto desde la administración educativa, sino que el impulso debe surgir de la capacidad interna de los propios centros; prueba de ello, es que en los centros transformados en CdA bajo la presión institucional o de otras entidades, las actuaciones de éxito (AE) son precarias y sin sistematicidad en el tiempo, por tanto, los resultados no se ven significativamente afectados por el cambio y peligra la sostenibilidad del mismo. Por tanto, para que el conjunto de AE puedan modificar la concepción objetivista de la enseñanza tradicional y consigan las mejores prácticas educativas, hay que contar con la participación de todo el conjunto de la sociedad en la escuela.

La revisión de la literatura actual, derivada de los estudios sobre eficacia y mejora de la escuela, ha destacado el papel que desempeña el liderazgo educativo en organizar buenas prácticas educativas en los centros y en contribuir al incremento de los resultados del aprendizaje (Weinstein, 2009). Además, dichos estudios demuestran el gran impacto que provoca el liderazgo escolar en los resultados del alumnado, tal como muestra Day et al (2010).

Estos motivos llevan a plantear una investigación que tiene como finalidad identificar las dificultades que encuentra el director en un centro transformado en CdA, así como su papel en el proceso de implantación y mantenimiento del proyecto.

## **Método**

### *Diseño*

Se toma como base la Teoría Fundamentada (Glasser & Strauss, 1967) como método de investigación, ya que utiliza una serie de procedimientos que a través de la inducción genera una teoría explicativa del fenómeno estudiado. Dicha teoría, tal como afirma Cuñat (2006), permite construir teorías, conceptos hipótesis y proposiciones, partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori, ya que considera la perspectiva de caso más que la de variable.

En este sentido, los conceptos y las relaciones entre los datos son producidos y examinados hasta la obtención de los resultados, tal como se ha procedido con el análisis de los argumentos producidos por los directores entrevistados y las relaciones que se han producido entre ellos. Hemos usado de la Teoría Fundamentada para el presente estudio ya que, según Glasser (como se citó en Strauss & Corbin, 2002), es útil para investigaciones en campos que conciernen con la

conducta humana dentro de las organizaciones. En nuestro caso, es evidente, porque se ha analizado la propia organización del centro escolar transformado en una CdA.

En este estudio el trabajo de campo ha sido esencial el hecho de que la persona que entrevista tenga el mismo status y situación del entrevistado (directora de un colegio), así se establece de forma más estrecha un vínculo de confianza entre ambos. Por ello, se puede afirmar que en esta investigación se cumplen los tres tipos diferentes de propósitos para hacer un estudio: personales, prácticos y de investigación (Maxwell, 1996). Es importante que sean distinguidos ya que son a menudo un fructífero punto de partida para formular las preguntas de investigación.

Siguiendo al mismo autor, las fortalezas de la investigación cualitativa derivan principalmente de su aproximación inductiva, su enfoque sobre situaciones y personas específicas, y su énfasis en las palabras antes que en los números. A pesar de ello, una cualidad del estudio global del que parte este artículo es la complementariedad que supone añadir al análisis cualitativo de las entrevistas de los directores de los centros, el análisis cuantitativo de los datos obtenidos en el cuestionario realizado al resto de profesorado de los mismos centros estudiados.

### *Muestra*

La muestra elegida para realizar el estudio han sido los 34 directores de centros educativos transformados en una CdA hasta el año 2013 en Andalucía, seleccionados mediante muestreo aleatorio simple, tomando como referencia el número de centros CdA de cada provincia, manteniéndose de esta forma la representatividad. Respondieron la totalidad de los mismos, de forma individual y directamente.

### *Instrumentos*

El estudio realizado es de tipo cualitativo y se basa en la entrevista como instrumento de recogida de datos, realizada y validada ad hoc para el mismo por expertos en la temática. En concreto, participaron profesionales vinculados con CdA, maestros de los centros, asesores del Centro de Profesorado y directores. Nuestro análisis se complementará con un estudio cuantitativo realizado al profesorado de los mismos centros mediante el análisis de un cuestionario cuyo estudio completo se propone como prospectiva.

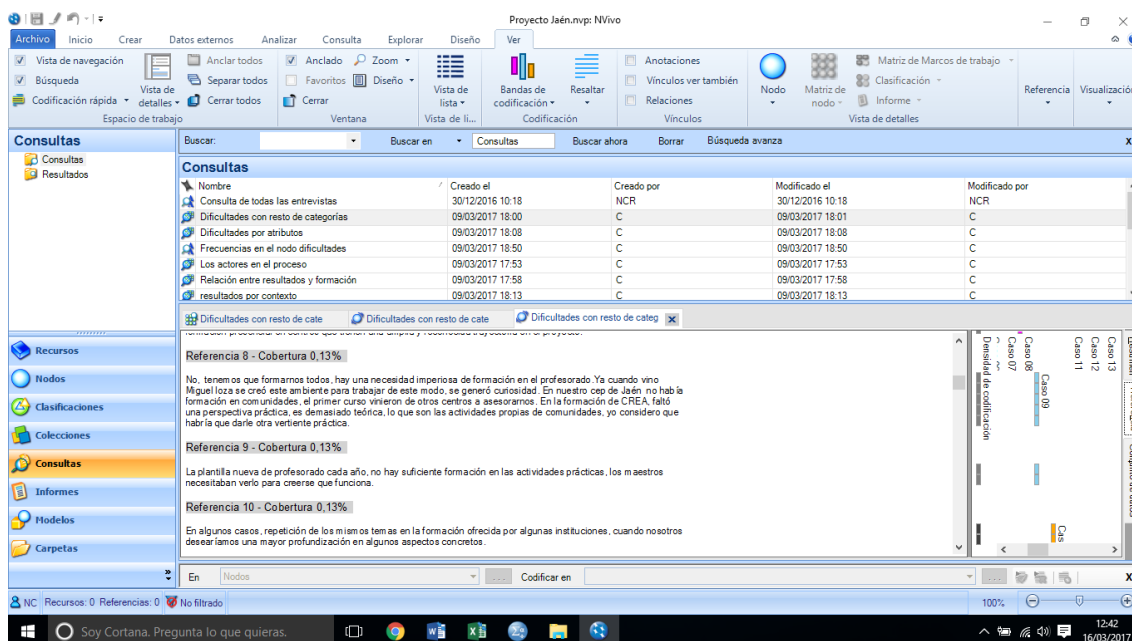
### *Procedimiento*

Dichas entrevistas han sido transcritas y analizadas con el programa Nvivo 10, que permite estudiar documentos y generar relaciones entre los elementos o crear hipervínculos (Palacios et al, 2013). Los códigos "in vivo" proceden directamente del lenguaje utilizado por los informantes. Estos códigos se caracterizan porque las personas le otorgan un significado muy preciso, de forma que tienen una alta significación para nuestra investigación. Los datos se han agrupado en categorías descriptivas que, mediante una serie de pasos analíticos, se han ido agrupando según sus interrelaciones en unas categorías centrales, las cuales nos han servido para establecer las relaciones existentes entre ellas.

Nuestra meta era describir el patrón de conducta relevante en el análisis en torno a la situación del centro desde el punto de vista del director, identificando las principales dificultades encontradas. Para ello se han realizado diferentes matrices de codificación en las que se ha

podido verificar las categorías que presentaban mayor coincidencia en torno a las dificultades debido al mayor o menor número de referencias presentadas por los entrevistados en cada una de ellas. Además, se han realizado diferentes análisis de conglomerados donde se ha comprobado el coeficiente de correlación entre las distintas categorías.

**FIGURA 1. Matriz de codificación para analizar referencias con Nvivo 10**



Fuente: elaboración propia

## Resultados

A través de este estudio, mostramos las dificultades a las que se enfrenta el director del centro desde el inicio de la implementación del proyecto hasta la consolidación del mismo. También se puede observar la relevancia de su papel tanto en el proceso de transformación como en el mantenimiento del proyecto CdA a lo largo del tiempo. Por último, también podemos observar el alto grado de satisfacción de los directivos con el proyecto tras analizar las frases emitidas.

### *Motivos para la transformación de los centros en CdA.*

En primer lugar, se parte de los motivos que dan los directores para la necesidad de transformación de sus centros, siendo los más importantes en orden de prioridad los que hacen mención a la mejora de:

- El rendimiento del alumnado
- La convivencia
- La participación de la comunidad educativa
- La percepción social del centro educativo

**TABLA 1. Referencias obtenidas en cuanto a las mejoras del proyecto CdA en función del entorno del centro**

<i>Mejoras del centro</i>	<i>Entorno Desfavorable</i>	<i>Entorno Normal</i>	<i>Entorno Favorable</i>
1. Mejoras del centro en Rendimiento educativo	45	20	4
2. Mejoras en Convivencia	34	20	2
3. Mejora percepción social del centro educativo	7	6	3

*Fuente:* Elaboración propia

Según el número de referencias que refleja la tabla 1, podemos observar que en los centros donde el entorno es más desfavorable hay un mayor avance respecto al entorno favorable, dado que el número de referencias es mucho mayor en cuanto a las mejoras que se producen en estos centros, sin embargo, en todos los contextos se mejora el centro educativo en estos tres ámbitos.

### *Principales dificultades percibidas*

A continuación, se analizan las dificultades que perciben los directores ante la introducción y organización del proyecto (Tabla 2), así como las categorías que presentan más coincidencia con las referencias por parte de los entrevistados ante la cuestión: ¿Qué dificultades encontró a la hora de implementar en proyecto CdA en su centro?

**TABLA 2. Número de referencias que aluden a las dificultades que encuentra el director en un centro CdA**

<i>Dificultades que encuentra el director en una CdA</i>	<i>Número de referencias</i>
Papel del director	40
Papel del profesorado en la transformación	25
Participación de instituciones	14
Participación de las familias	34
Formación del profesorado	44
Formación del voluntariado	21
Quién propuso la transformación	2
Actuaciones de éxito más realizadas	18
Estrategias para fomentar la participación en el centro	5
Motivos por los que se transformó el centro	1
Organización de las actuaciones de éxito CdA	24
Evaluación del proyecto	14
Mejoras desde la dirección	22
Satisfacción con el proyecto	11
Convivencia	8
Mejora percepción social del centro educativo	1
Mejoras del centro en Rendimiento educativo	10

*Fuente:* elaboración propia

Las principales dificultades descritas son las siguientes:

- Numerosas tareas que ha de llevar a cabo el director en una CdA.
- Falta de tiempo para planificar y organizar el proyecto.
- Responsabilidad del director en cuanto a la formación del profesorado y otros miembros de la comunidad educativa.
- Inestabilidad de la plantilla del profesorado en el centro.
- Escasa participación de los miembros de la comunidad educativa y otras instituciones en el centro.
- Falta de sistematicidad en la realización de AE
- Falta de instrumentos específicos de evaluación del proyecto.
- Necesidad de llevar a cabo un liderazgo democrático.

### *Numerosas tareas que ha de llevar a cabo el director en una CdA*

Según las evidencias del análisis, el papel del director, entendido como las funciones o roles que ejerce la dirección dentro del proyecto CdA, es esencial para que el proyecto se implemente y funcione por su gran incidencia en la planificación y organización de estas AE de CdA.

Se puede demostrar que la figura del director es entendida como la impulsora del proyecto debido a que su papel y función tiene presencia en todas las definiciones encontradas dentro de la categoría "Papel del director" y "Motivos por los que se transformó el centro" con un elevado índice de repetición por parte de la totalidad de todos los directores entrevistados.

*Dir. 11 "Mi papel fue clave porque fui la impulsora del proyecto, la que contacto con el Centro de Profesorado para realizar la formación, la que formó al resto de compañeros y siempre estoy detrás de gestionar la participación de todos. La mayor dificultad es la falta de tiempo para hacer todo este trabajo, hecho muchas horas fuera de mi jornada laboral".*

### *Falta de tiempo para llevar a cabo la planificación y organización del proyecto*

Otra de las dificultades encontradas es la gran cantidad de tiempo que tiene que dedicar el director al seguimiento del proyecto. Como hemos visto anteriormente, las tareas que debe ejercer el director en una CdA son numerosas y les supone una carga de trabajo adicional con la consiguiente falta de tiempo. Estos aspectos se reflejan en las expresiones que los entrevistados dentro de las categorías "Papel del director" y "Organización de las actuaciones de éxito CdA".

*Dir.1 "La dificultad es que el jefe de estudios y yo le tenemos que dedicar mucho tiempo a la formación, quitándose las a la dirección o echando horas extras.*

*Dir. 16 "Yo estoy un poco cansada, porque o tira el equipo directivo o esto no funciona. Todo estar encima de todo me cansa a veces. Siempre tengo que estar más formada e informada para dar respuesta a los demás. Creo que es uno de los trabajos para la dirección del centro, aunque necesitaríamos más horas para desarrollarlo".*

*Dir. 25. "Coordino en las horas que tengo todo, pero me falta tiempo... también organizo en la asamblea de profesorado y con los padres, los animo a participar. Mucho trabajo, no hay tiempo, demasiado trabajo, los maestros en general echamos muchas horas, bueno unos más que otros".*

*Dir.30. "A nivel de gestión, mucho tiempo de dedicación que yo también me canso de estar en todos sitios...A veces no es suficiente la comisión gestora para dar soluciones."*

*Dir. 34. "El problema es que hay que dedicar mucho tiempo, muchas horas...Es el equipo*



*directivo es el motor, pero también hay que tener en grupo de personas que nos ayuden, porque si no es muy complicado.”*

### *Responsabilidad que tiene el director ante la formación del profesorado*

Tras el análisis obtenido dentro de la categoría “Formación del profesorado”, se observa que recae sobre el director el gran peso de formar al resto de comunidad educativa o en su caso establecer mecanismos para ello. El director percibe una escasa formación del profesorado en cuanto a CdA, lo cual le supone un factor negativo para la realización de las AE y por ende, otra dificultad en cuanto a la organización del centro, ya que la responsabilidad de formación a todos los miembros de la comunidad, pero en especial al profesorado, se añade a las numerosas funciones que ya tiene encomendadas el director.

*Dir. 11. “Muchos de los profesores no acuden a las jornadas de formación del CEP, y los nuevos llegan al centro sin saber nada del proyecto, desde la dirección hay que dedicar mucho tiempo a formarlos. Además, muchos compañeros no ponen de su parte en formarse y van a lo mínimo”.*

*Dir. 28. “De los 31 maestros que estábamos, han entrado 14 nuevos, de todo el profesorado.... Pero siempre es complicado porque tenemos que empezar de nuevo cada año con la gente nueva. Hacemos una especie de autoformación a principios de septiembre, la damos jefe de estudios y secretaria y yo. El resto de compañeros que permanecen van formados a los nuevos en septiembre, viendo como realizan los grupos y empezamos en octubre”.*

A este aspecto, hay que añadir que los directores solicitan como una necesidad la calidad en la formación proporcionada y que llegue al profesorado en principio de curso ya que ésta es determinante para iniciar y/o mantener el proyecto en el centro. En este sentido, se puede comprobar la importancia que tiene el Centro de Profesorado. En algunos casos, los directores también hacen referencia a la necesidad de que el profesorado que solicita el centro ya disponga de la formación, debido a que en el procedimiento de selección del centro viene especificado que es CdA.

*Dir. 23. “Para mí, fue un curso de formación horrible.... 100 profesores estaban en contra tras realizar el curso, cuando por mayoría ya se había votado que sí al proyecto. Se lo conté al inspector y lo he reflejado en la memoria de avance de este año, imagino que nos sacaran del programa. El curso de formación es muy importante, pero fue una decepción”.*

*Dir. 26. “El nuevo de profesorado, es el que se suele hacer tarde esta formación, normalmente a mitad del segundo trimestre. No tuvo mucho sentido, porque lo hicieron en mayo, demasiado tarde... algunos compañeros lo vieron muy teórico... la universidad no tiene en cuenta el día a día en el aula...”*



*Escasa participación de los miembros de la comunidad educativa y otras instituciones en el centro*

El hecho de no disponer de suficientes agentes sociales y familiares en los centros supone un grave problema ya que los centros CdA necesitan la figura del voluntariado para realizar determinadas AE. Resulta muy complicado captar y sobre todo mantener la regularidad de participación del voluntariado en el tiempo. Según los directores, la mayor dificultad radica en que las familias no participan lo suficiente en el centro. Se encuentran 34 referencias referidas a ello, seguidas de 14 referidas a la escasa participación de otras instituciones.

**TABLA 3. Referencias en cuanto a la escasa participación de las familias y otras instituciones en el proyecto**

<i>Dificultades</i>	<i>Número de Referencias</i>
Participación de instituciones	14
Participación de las familias	34

*Fuente:* elaboración propia

A continuación, se analizan los argumentos que los directores refieren sobre los inconvenientes de las instituciones que colaboran en los centros y, sobre todo, con la poca participación de las familias. Como se aprecia en la tabla 3, hay una gran preocupación en cuanto a la escasa participación de las familias en las AE, además, muestran su descontento con los escasos mecanismos de participación de las diferentes instituciones, que contempla la Orden 8 de junio de 2012. Los directores comentan que se ven limitados en conseguir esta participación y que sus centros requieren más apoyos institucionales para facilitar este proceso.

*Dir. 4 “Tengo dificultad con el voluntariado de la universidad, cuando hacen sus exámenes no pueden asistir como voluntarios”.*

*Dir. 7. “Si es complicado que participen las familias en las AE, los voluntarios que más participan son de la universidad y de asociaciones, pero las familias poco a poco”.*

*Dir. 13 “Las familias es lo que más cuesta que vengan, vienen a las fiestas pero a los grupos cuesta. Muchos voluntarios de la universidad van a hacer prácticas y se quedan como voluntarios. Pero Al final de curso hay menos gente...”*

*Dir. 16. “En cuanto a la escasa participación es también por la poca participación de la delegación... además del poco apoyo de la universidad”.*

En este sentido, los factores que afectan a la participación familiar en los centros son la falta de tiempo y el bajo interés hacia la vida escolar de sus hijos. Otro factor importante es la escasa formación de las familias, que no es necesaria para ejercer la función de voluntariado, pero en el caso de las familias les causa inseguridad y les hace desistir en muchos casos de una participación más activa.

*Dir. 13. “Las Dificultades que fallan los voluntarios, con las familias. Para ello se hacen talleres con los padres, y convivencia en el campo, a eso sí vienen, todo el día, hacen una paella. A lo curricular no quien ir porque les da vergüenza, piensan que no saben...”*

*Falta de sistematicidad en la realización de actuaciones de éxito.*

Se ha comprobado que la actuación que más se realiza en los centros estudiados es la de grupos interactivos, seguida de las tertulias literarias dialógicas y la puesta en marcha de las

comisiones mixtas; sin embargo no se encuentran referencias a la realización del resto de actuaciones del proyecto. Además, la periodicidad de su realización no es la adecuada, ni se aplican por igual en todos los niveles para que puedan incidir significativamente sobre los resultados escolares del centro.

*Dir. 1. “Tenemos que Iniciar más AE. Hasta ahora hemos hecho los grupos interactivos y los talleres por la tarde. Algunos cursos han empezado las tertulias dialógicas, pero nos falta hacerlo extensivo a todo el centro y a las familias”*

#### *Falta de instrumentos específicos de evaluación del proyecto*

Se ha percibido que en los centros aún no se ha establecido unos mecanismos de evaluación del proyecto específico. Según los directores es debido al poco tiempo que llevan en CdA y a la gran cantidad de tareas que tienen que realizar, tal y como se veía anteriormente. No obstante, todos ven la necesidad de establecer mecanismos para realizar una correcta evaluación del mismo:

*Dir. 7 “Sí puedo hablar sobre el grado de satisfacción, ha subido en todos los sectores, pero aún no tengo datos objetivos sobre el aumento en el rendimiento académico. Ha mejorado mucho la participación y el saber trabajar en grupo respetándose los unos a los otros. También ha mejorado mucho la expresión oral, la capacidad de escucha y la interpretación y comprensión de textos mediante las tertulias literarias dialógicas. Las evalúa cada tutor mediante el registro anecdótico que tienen en su aula, no específico para las AE... Me interesa crear un registro específico para evaluar las AE, pero aún no he tenido tiempo para hacerlo”.*

#### *Propuestas de mejora que sugieren los directores hacia su propia práctica*

A continuación, se presentan los datos referidos a las propuestas de mejora que los directores establecen como necesarias para dar solución a estos problemas en relación a las funciones que desempeña la dirección en la organización de las actuaciones de éxito:

*Dir. 1 “Tengo que impulsar más la participación de asociaciones de la localidad. Reiniciar de nuevo el contacto con la universidad, en cursos anteriores hemos tenido voluntariado de la universidad y este año no. Iniciar más AE...Conseguir que todas las familias participen, hay un porcentaje importante que todavía no lo hace.”*

En resumen, se pueden enumerar las siguientes actuaciones:

- Impulsar más la participación de la comunidad educativa y obtener mayor número de voluntarios, con especial importancia a las familias.
- Organizar y planificar más AE en el centro y con mayor sistematicidad. Dar más peso a las comisiones mixtas en cuanto a la planificación de las actuaciones.
- Intentar mejorar la estabilidad de la plantilla del profesorado.
- Mejorar la formación a todos los miembros de la Comunidad educativa
- Establecer un mejor seguimiento y evaluación el proyecto con registros específicos para cada actuación de éxito.

De igual forma, se observa la importancia que otorgan a llevar a cabo un liderazgo

pedagógico eficaz dentro de la CdA, basado en la atribución de responsabilidades a todos los miembros de la comunidad, es decir, una dirección para el cambio basada en el liderazgo distribuido (Murillo, 2006). Todos los directores entrevistados coinciden en que son los impulsores del proyecto, motivando, animando y proporcionando información y formación a todos los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, reconocen que no es fructífero el hecho de imponerlo desde su posición de autoridad, sino que tras sus experiencias han comprobado que funciona mejor desde el autoconvencimiento y la credibilidad en el mismo, de ahí a que nos encontremos con argumentos como los siguientes cuando se les pregunta por su papel en el centro y el tipo de liderazgo que consideran más eficaz:

*Dir. 5 “Abogo por llevar a cabo un liderazgo pedagógico, cuando la gente nos lo creemos, convencemos al resto, cuando tú lo vives, haces que los demás se enganchen. No cuentes algo que no hagas”.*

*Dir. 6 “...trato que la idea de centro sea compartida y que la construcción sea conjunta. Mi papel, en ocasiones es de promotora, otras de organizadora o dinamizadora.... Como directora creo que la mejor manera es estar convencida del proyecto, sentirlo realmente e intentar explicarlo abiertamente a toda la comunidad...Además, establecer canales espacio- temporales para que las dinámicas y las experiencias puedan llevarse a cabo. Por otro lado, ser paciente con quien se acerca por primera vez al proyecto y facilitar el conocimiento del proyecto. Considero fundamental que en un proyecto que nace de los sueños de una comunidad educativa, sea también el sueño de una dirección que considere que la transformación contribuirá a la mejora”.*

*Dir. 14. “Impulso el proyecto desde el dialogo, la motivación, el convencimiento, dando seguridad”.*

*Dir. 18. “Dinamizar, proponer, para mi es el liderazgo pedagógico....mi objetivo trabajar en una línea pedagógica. Enfoco mi dirección siempre desde la propuesta nunca desde la imposición. Las metodologías se aplican desde el convencimiento, desde la formación, es ridículo meter madres sin convencimiento... Lo hacen cuando conocen y lo ven en directo, así lo entienden y cambia, pero eso es un proceso muy lento, todo desde la voluntariedad”.*

*Dir. 33. “Creo que lo principal es que se llevar un buen liderazgo, me senté un día con ellos y expuse el resultado de los últimos 5 años del centro, y les demostré que los resultados no mejoraban con esos proyectos que hacían, comprendieron que tenían que cambiar ellos. Como me basé argumentos, todos accedieron”.*

### *Satisfacción de los directores hacia el proyecto CdA*

Los directores coinciden en que están satisfechos con el proyecto, a pesar de la mayor carga de trabajo que les supone la planificación del centro. Algunos ejemplos:

*Dir. 28. “Yo estoy encantado, me considero el motor del proyecto, pero a veces es complicado porque hay que dedicar muchas horas”.*

*Dir. 30 “Yo sí estoy satisfecha, aunque trato de buscar soluciones para tantos problemillas que van surgiendo. Hay que echar muchas horas, me quejo de esto, es demasiado trabajo y no nos dan más tiempo para ello”.*

## Conclusiones

En el análisis de los argumentos de los directores hemos detectado ciertas dificultades en sus funciones en los centros CdA, que como conclusión podemos resumir en la necesidad de conseguir que todos los miembros de la comunidad participen activamente en el proyecto para mejorar el rendimiento del alumnado y transformar el centro escolar. Esta afirmación coincide con la de Lukes (2005), cuando dice que la capacidad de influir no reside únicamente en las personas, también reside en los grupos y en las instituciones.

La mayoría de los centros CdA estudiados están enclavados en contextos socioeducativos desfavorables, por ello, el papel del director es esencial, ya que según los estudios de Robinson, Hohepa & Lloyd, (2009), los efectos de determinados modos de ejercicio del liderazgo son aún mayores en escuelas situadas en contextos vulnerables y de pobreza, donde una dirección eficaz puede contribuir decididamente a incrementar sus índices de mejora.

A pesar de que se ha demostrado que las CdA funcionan en todos los tipos de contexto (Cantero y Pantoja, 2016; INCLUD-ED, 2011), partimos de la base de que el conocimiento de dicho contexto es esencial para establecer diferentes estrategias para la organización de las distintas AE, de captación de voluntariado, de formación, etc. A esto lo llama Nye (2011, p.101) 'inteligencia contextual' y también 'capacidad diagnóstica intuitiva'. Se trata por un lado de capacidad para adaptarse a las necesidades y expectativas de los seguidores o a los problemas y dificultades latentes o incipientes.

En el informe de la OCDE sobre la mejorar del liderazgo escolar (Pont, Nusche y Moorman, 2009), se pone de manifiesto lo siguiente:

El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y en las capacidades de los maestros, así como en el entorno y el ambiente escolares. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación (p.9).

Por ello, consideramos tan importante el proyecto CdA, ya que para su efectividad implica que la dirección asuma este liderazgo eficaz, como única medida para garantizar la lucha contra las desigualdades educativas. Tal y como señalan Day et al., (2010), cuando tratan el impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos (cognitivos, afectivos, conducta social), estos dependen, en primer lugar, de las condiciones del trabajo docente, cuyo impacto en el aprendizaje se verá moderado por otras variables como el capital cultural de la familia o el contexto organizativo.

Como hemos apreciado en el análisis de los datos, la dirección escolar se enfrenta a numerosos retos al llevar a cabo un proyecto CdA, pero es necesario que identifiquen las dificultades y se establezcan propuestas de mejora para el futuro (Murillo 2014), y que la dirección sea el verdadero motor del cambio y facilitadora de la participación de toda la sociedad en el proceso educativo, siempre partiendo de la idea de llevar a cabo un liderazgo no impositivo, sino democrático, ya que en sociedades y organizaciones hiperconectadas ello solo se consigue con estructuras más horizontales y con patrones de trabajo en red tal y como señalan Nonaka y Takeuchi (como se citó en Harris, 2008, p. 117).

Tras superar las dificultades encontradas, los directores podrán implementar el proyecto CdA pasando de un modelo de dirección autoritario a otro compartido, basado en el modelo dialógico,

lo cual mejorará las relaciones entre todos los miembros de la comunidad y potenciará la riqueza y variedad de aprendizajes. Según Hartley (2010), en el caso de la escuela hay una unión entre los que deciden y los que actúan, trabajo en equipo, redes y alianzas inter-organizativas, un conocimiento y un liderazgo distribuidos de una comunidad de práctica (López, Sánchez y Altopiedi, 2011). Sin embargo, la dirección ha de tener los objetivos claros respecto a quién y cómo han de participar los diferentes agentes sociales en el centro para llevar a cabo una distribución eficaz del liderazgo, (Hargreaves & Fink, 2009, p. 181).

El director de una CdA debe potenciar el compromiso de todos, porque el liderazgo no es algo que hagan los líderes, sino un fenómeno que tiene lugar entre ellos, así como entre éstos y los seguidores (Spillane, 2006). De ahí la importancia de los argumentos que nos muestran los directores entrevistados en cuanto a la necesidad de motivar, convencer y contagiar al resto de la comunidad. En especial se dirigen al profesorado para que el proyecto funcione correctamente, porque al darle sentido práctico y conseguir una elevada satisfacción del mismo hacia el proyecto, se aumenta la realización de AE, cuya última consecuencia recae en la mejorar el aprendizaje y resultados de los alumnos.

Como se ha descrito, los directores asumen como tareas propias que deben establecer estrategias para mejorar el desempeño del profesorado, ya que está en función de la motivación y el compromiso. Los directores optan por este tipo liderazgo, que produce mayor influencia en las variables necesarias para llevar a cabo CdA y que condicionan las nuevas prácticas docentes y, finalmente, los resultados de los alumnos.

El liderazgo eficaz como única vía de resolver las dificultades encontradas en CdA surge a partir y en virtud de la relación entre individuos (Gronn, 2009; Harris, 2008; Spillane, 2006; Woods, 2005). Eso quiere decir que debemos rechazar la vieja idea del liderazgo como algo que se posee en razón de las características personales, los rasgos de la conducta o el status que se ocupa en la organización. Liderazgo es algo que debe ser construido y sostenido permanentemente, puesto que la capacidad de influir del líder tiene su fundamento en un grupo que acepta su influencia cuando podría no hacerlo.

Para concluir, y como prospectiva podemos asegurar que los centros educativos necesitan nuevas metodologías adaptadas a la sociedad actual mediante el desarrollo de relaciones de colaboración profundas y duraderas que conviertan la organización en una comunidad de práctica, en nuestro caso como fruto una CdA, donde la comunidad es el medio ideal para el desarrollo de la cooperación, pues cohesiona a las organizaciones mediante un consenso moral que, al mismo tiempo, respeta las diferencias (Hartley, 2010). Por tanto, organizaciones educativas con futuro son aquellas que tienen capacidad para aprender a desarrollarse y hacer frente al cambio (Bolívar, 2010).

El director es el motor para este cambio. Una dirección escolar con capacidad de liderazgo, que ha construido una comunidad de líderes, “marca la diferencia” en términos de mejora de los aprendizajes (Leithwood y Louis, 2011). Para lograrlo, se precisa hacer uso de la autonomía pedagógica de los centros y en este caso de las nuevas competencias que se dan a los directores con la LOMCE, a los cuales se les ha dado mayores responsabilidades y autonomía en la toma de decisiones para poner en marcha proyectos propios, siempre basados en las últimas investigaciones educativa que contextualizadas en sus necesidades posibiliten el cambio que lleve al éxito como institución escolar.

## Referencias bibliográficas

Almiron, V, Tikhomirova, A. Casandra, A. Toriz, T. García, J.M. (2015). Liderazgo transaccional vs Liderazgo transformacional. *Reidocrea*, 4, 24-27.

- Bass, B.M. & Avolio, B. (1997). *The Full Range Leadership Development Manual for the Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City, CA: Mindgarden.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Promesas y realidades. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010). El Liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: Una Revisión Actual de sus Posibilidades y Limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.
- Coronel, J.M. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Cantero, A. y Pantoja, A. (2016a). La transformación de centros educativos en comunidades de aprendizaje (CdA) en la provincia de Jaén. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(3), 715-749.
- Cantero, A. y Pantoja, A. (2016b). El papel del director de un centro transformado en comunidad de aprendizaje desde la perspectiva del profesorado. *Aula de Encuentro*, 18(2), 76-96.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. & Brown, E. (2010). 10 strong claims about effective school leadership Nottingham: *National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS)*.
- Flecha, R. (2018). Comunidades de aprendizaje y transformación social. *Revista de renovación pedagógica*, 265, 44-54.
- Flecha, R. y Botey, J. (1998) Transformar dificultades en posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 53-56.
- Flecha, R., Gómez, J., y Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Fullan, M. (2010). The awesome power of the principal. *Principal*, 89(4), 10-15.
- Corson, D., Hallinger, P. & Hart, A. (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Glaser, B. & Straus, A. (1967). The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. *New York: Aldine Publishing Company*, 5, 101-115.
- Gronn, P. (2009). Hybrid leadership. En K. Leithwood, B. Mascall, & T. Strauss, *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 17-40). New York: Routledge.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: Chapman.
- Habermas, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa* (Vols. I y II). Madrid: Taurus.
- Hartley, D. (2010). The management of education and the social theory of the firm: From distributed leadership to collaborative community. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 345-361.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2009). Distributed leadership: Democracy or delivery? En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 181-193). London Springer.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Londres: Routledge y Falmer Press.



- Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distribute Distributed leadership through the looking glass Management in Education. *Management in Education*, 22, 31-34
- INCLUD-ED Project. (2006-2011). *Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.)
- Leithwood, K. & Louis, K.S. (Eds.) (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- López-Yáñez, J., Sánchez-Moreno y Altopiedi, M. (2011). Comunidades profesionales de práctica que logran sostener procesos de mejora institucional en las escuelas. *Revista de Educación*, 356, 109-131.
- Lukes, S. (2005). *Power: a Radical View*. London: Palgrave.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative Research Design. An interactive Approach*. Thousand Oaks: SAGE.
- Murillo, F.J. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Murillo, F.J. (2014). La investigación sobre liderazgo educativo: una mirada desde el presente proyectada al futuro. *Revista Fuentes*, 14, 9-14
- Murillo, F.J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, 339, 48-51.
- Nye, J.S. (2011). *Las cualidades del líder*. Barcelona: Paidós.
- Northouse, P.G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Orden de 8 de junio de 2012, por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como Comunidad de Aprendizaje y se crea la Red Andaluza Comunidades de Aprendizaje. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía - Histórico del BOJA Boletín número 126 de 28/06/2012.
- Printy, S., H Marks & A Bowers (2010). Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influences. *Manuscript to be published in an upcoming edition of Journal of School Leadership*. 19,5-9.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. Paris: OCDE.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: *Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Contus. Medellín, CO: Editorial Universidad de Antioquia.
- Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Woods, P.A. (2005). *Democratic leadership in Education*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios Sociales*, 117, 123-147.

## Fuentes electrónicas

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de <http://www.preal.org/>
- Cuñat, R. (2006). Aplicación de la teoría fundamentada (grounded theory) al estudio del proceso de creación de empresas. *Revista XX Congreso anual de AEDEM*, 2, 44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499458>
- OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/TALIS>
- Palacios, V., Gutiérrez, A. y Sánchez, MC. (2013). NVIVO una herramienta de utilidad en el mundo de la comunicación. En *Simposio Internacional sobre Política Científica en Comunicación* (pp. 1003-1018). Recuperado de <https://goo.gl/MEzQZ1>
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership>

**Fecha de entrada:** 17 abril 2017

**Fecha de revisión:** 7 junio 2018

**Fecha de aceptación:** 1 septiembre 2018