

TESIS DOCTORAL

Liderazgo resiliente en directores de educación
Secundaria en contextos desafiantes:
Estudio de casos



Universidad de Granada
Facultad Ciencias de la Educación
Departamento Didáctica y Organización Escolar

Programa de Doctorado: Ciencias de la Educación

Marta Olmo Extremera

2017

Directores:

Dr. D. Jesús Domingo Segovia

Dr. D. Javier Murillo Torrecilla

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Marta Olmo Extremera
ISBN: 978-84-9163-713-4
URI: <http://hdl.handle.net/10481/49016>

*Los obstáculos no tienen que detenerte.
Si te encuentras con un muro, no te des la vuelta o te rindas.
Averigua cómo escalarlo, atravesarlo o rodearlo.*

Michael Jordán

Una buena mitad del arte de vivir es la resiliencia.

Alain de Botton

AGRADECIMIENTOS

Todo camino tiene un recorrido, con más y menos dificultades, con principios y finales. Con personas que entran y salen. Con personas que se quedan y otras que se van. De cualquier forma, un día decidí emprender el camino de la tesis doctoral y aunque no me ha sido fácil, hoy puedo decir que lo logré, que llegué a la cima de ser “Doctora Olmo”. A lo largo de este camino, han sido muchas las personas que han extendido su mano haciendo posible este trabajo. Con ello, quiero dar las gracias a todas ellas desde el corazón y con el alma.

Gracias. Gracias mamá por tu amor incondicional, por apoyarme sin límites y sin fronteras y estar siempre ahí. Gracias. Gracias papá por quererme desde el silencio y la distancia. Gracias. Gracias Raquel por ser una segunda madre para mí, por no cansarte de hablarme e iluminarme en la oscuridad, por darme de tu fuerza y energía para seguir caminando. Gracias. Gracias Remi por tus consejos y preocuparte por mí, eres de pocas palabras pero sé, que me quieres. Gracias. Gracias familia por aportarme un poquito de cada uno de vosotros y hacer que hoy sea lo que soy.

Gracias. Gracias Lucia por enseñarme a tener una hermana de vida. Sin ti, este trabajo no hubiese tenido luz y fuerza. Gracias por tu constancia, tu energía y tu optimismo diario. Por estar conmigo en la batalla, unas veces de pie y otras no tanto. Gracias por esas madrugadas sin dormir, esas comidas o cenas a deshoras, por secarme las lágrimas, por levantarme y limpiarme el lodo. Gracias.

Gracias. Gracias Luiz por ser compañero y amante en la distancia y en la cercanía. Por darme fuerzas cuando lo he gritado. Por quitarle hierro al asunto cuando me ahogaba en vasos de agua. Gracias por tu paciencia, por ayudarme y enseñarme que la vida es para ser feliz. Gracias. Gracias por creer y apostar en mí. Gracias por amarme y caminar conmigo de la mano.

Gracias. Gracias Mar por tratarme como una hija más. Por darme cobijo y llenarme siempre de cariño y amor. Gracias por dejarme ser una más en tu familia, en tu casa y que forme parte de tu vida. Gracias por enseñarme a no rendirse nunca, a luchar por aquello que uno desea y a dar lo mejor de una para los demás. Gracias por tan buenos y tantos momentos familiares. Por ayudarme a levantar en mis peores caídas. Gracias por enseñarme a ser competente desde la humildad. Gracias por creer y confiar ciegamente en mí. Tú, siempre estás ahí. Gracias por ser simplemente, mi brother.

Gracias. Gracias a mi madre portuguesa, Carol. Gracias por quererme como soy, por cuidarme en la distancia y en la cercanía. Por preocuparte por mí y hacer que sea una más en tu familia. Gracias por enseñarme en primera persona lo que es Resiliencia. Gracias por enseñarme la simplicidad, la humildad y el ser corazón. Gracias por tu hospitalidad, por todas las comidas y cenas compartidas. Por las noches

y días en la casa de la playa de Faro. Por las pascuas con cordero y el natal familiar. Pero sobre todo, gracias por llevarme en tu corazón y dejarme que yo te lleve en el mío.

Gracias. Gracias a mi mejor maestro, Jesús. Me has enseñado tanto, me has aportado tanto, que hoy soy lo que soy profesionalmente gracias a ti. Contigo he aprendido, he desaprendido, he llorado, he reído, he pensado, he hecho, he deshecho, he escrito y he borrado... han sido tantos momentos vividos, tantas historias que recordar... que con ello quiero darte las gracias por enseñarme lo que es trabajar en equipo, por enseñarme la lealtad, por enseñarme a ser humilde a pesar de tener los mejores títulos académicos. Gracias. Gracias por confiar plenamente en mí. Por creer en mí, incluso en mis mayores patinazos y caídas. Gracias por tus consejos, por apoyarme y animarme siempre. Gracias por todas las risas compartidas, por nuestros momentos de chistes. Gracias por contar conmigo, por tratarme como una más. Gracias por defenderme y dar la cara por mí cuando ha sido preciso. Gracias por dejarme que me empape de tu astucia, sabiduría y competencias profesionales. Gracias por las horas y el tiempo dedicado a este trabajo. Gracias por tu paciencia y aguantar los quebraderos de cabeza que te haya podido dar. Pero sobre todo gracias por enseñarme a ser mejor persona y mejor profesional.

Gracias Mar, Carolina y Jesús por dejarme empapar de vuestras competencias profesionales, hoy, parte de ellas me definen como profesional. Gracias.

Gracias. Gracias Javier, por estar siempre dispuesto a ayudar y a enseñarme. Gracias por acogerme en las faldas de GICE y en la UAM.

Gracias a los centros educativos por abrirme sus puertas y dejarme conocerlos. Gracias por los cafés y charlas enriquecedoras de unos y otros. Gracias. Gracias Benito, José Luis, Mar y resto de informantes por confiar en mí y abriros en las entrevistas. Gracias por hacerme sentir vuestro día a día durante la recogida de estos datos. Gracias compañeros por darle sentido a este trabajo, sin vuestra colaboración no hubiese sido posible.

Gracias al grupo de investigación FORCE y HUM -727 por contad conmigo como una más y darme la oportunidad de empaparme de sus conocimientos, proyectos y trabajos.

Gracias al equipo de trabajo del despacho 213 (Puri y Juande) por darme apoyo, ánimo y hacerme reír en los días grises.

Gracias al departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada por darle espacio a este trabajo y ser mi casa durante los últimos cuatro años.

Gracias al Institute of Education of London (UCL) y en especial a London Centre for Leadership and Learning (LCLL) por permitirme cursar el EdD in leadership durante mi estancia de investigación en la UCL.

Gracias a la Escola Superior de Educação e Comunicação de la Universidade de Algarve por invitarme a dar clases en ella, gracias al profesor Farinhas por compartir su docencia conmigo y hacer que aprenda de esta experiencia. Gracias a la Universidad por acogerme como estancia de investigación.

Gracias a la Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Sao Paulo) por permitirme el poder conocer otras realidades educativas, aprender y enriquecerme de otra cultura durante mi estancia de investigación en ella.

Gracias a la Universidad de Granada y en especial a la Facultad Ciencias de la Educación por acompañarme desde el año 2010. Llevo con orgullo el haberme formado en el seno de esta.

A todos y todas GRACIAS, este trabajo lleva pedacitos de cada uno de vosotros.

ÍNDICE

SUMMARY	13
RESUMEN	15
INTRODUCCIÓN. BLOQUE I. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	17
1. Presentación del problema de investigación.....	19
2. Justificación del problema de investigación	20
3. Cuestiones y objetivos de la investigación	22
4. Diseño de la investigación.....	23
BLOQUE II. MARCO TEÓRICO.....	27
CAPÍTULO 1. LA RESILIENCIA.....	29
1.1. Resiliencia: significado y características	29
1.2. Resiliencia en Educación	34
1.3. Resiliencia y dirección escolar... ..	39
CAPÍTULO 2. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA	43
2.1. La dirección escolar en secundaria: desafíos, eficacia y mejora.....	43
2.2. El director escolar en el sistema educativo español.....	47
2.3. El director escolar en Andalucía.....	51
2.4. El director escolar en la actualidad: desafíos	55
2.5. Informes internacionales sobre los directores en España	58
CAPÍTULO 3. LIDERAZGO.....	61
3.1. Liderazgo distribuido	61
3.2. Liderazgo inclusivo y para la justicia social	62
3.3. Liderazgo pedagógico	63
3.4. Liderazgo eficaz	64
3.5. Liderazgo exitoso.....	65
3.6. Liderazgo transformacional.....	66
3.7. Liderazgo resiliente	68
CAPÍTULO 4. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE DIRECCIÓN EN CONTEXTOS DESAFIANTES. EL LIDERAZGO RESILIENTE	78
4.1. Previos estudios.....	78
4.2. Estudios internacionales sobre resiliencia y directores escolares	74
4.3. PhD y trabajos fin de máster.....	77
4.4. Comentarios e impresiones de los estudios previos	78
BLOQUE III. MARCO METODOLÓGICO	81
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	83
5.1. Justificación del planteamiento metodológico.....	83
5.1.1. Metodología cualitativa	83
5.1.2. Estudio de caso	84
5.1.3. Investigación biográfico-narrativo	86
5.1.4. Investigación comunicativa/dialógica	87
5.2. Selección de los casos estudiados.....	88
5.2.1. Caso A	89
5.2.2. Caso B	90
5.2.3. Caso C	90
5.3. Proceso de investigación	91
5.3.1. Proceso específico desarrollado en el caso A	92
5.3.2. Proceso específico desarrollado en el caso B	94

5.3.3. Proceso específico desarrollado en el caso C	96
5.4. Instrumentos de recogida de información.....	97
5.4.1. Entrevista.....	98
5.4.2. Observación participante.....	98
5.4.3. Diario personal de investigación	99
5.5. Análisis de la información	99
5.6. La validez del estudio	105
5.7. Componente ético de la investigación	107
BLOQUE IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	109
CAPÍTULO 6. RESULTADOS ESPECÍFICOS DEL CASO A	111
6.1. Descripción y caracterización del caso A.....	111
6.2. Estilos de liderazgo percibidos en el centro	115
6.3. La resiliencia en el caso A	118
6.3.1. La interpretación de la resiliencia desde la visión del director	118
6.4. Factores de resiliencia.....	119
6.4.1. Profesores y equipo directivo.....	120
6.4.2. Equipo de orientación y cargos intermedios	123
6.4.3. Director A	126
6.5. Dimensiones de liderazgo resiliente.....	128
6.5.1. Profesorado y equipo directivo	128
6.5.2. Equipo de orientación y cargos intermedios	131
6.5.3. Director A	133
6.6. Síntesis de los resultados del caso A.....	135
CAPÍTULO 7. RESULTADOS ESPECÍFICOS DEL CASO B.....	137
7.1. Descripción y caracterización del caso B.....	137
7.2. Estilos de liderazgo percibidos en el centro	140
7.3. La resiliencia en el caso B.....	143
7.3.1. La interpretación de la resiliencia desde la visión del director	143
7.4. Factores de resiliencia.....	144
7.4.1. Profesores y equipo directivo	144
7.4.2. Equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos.....	147
7.4.3. Director B	148
7.5. Dimensiones de liderazgo resiliente	153
7.5.1. Profesores y equipo directivo.....	153
7.5.2. Equipo de orientación y cargos intermedios	156
7.5.3. Director B	159
7.6. Síntesis de los resultados del caso B.....	161
CAPÍTULO 8. RESULTADOS ESPECÍFICOS DEL CASO C.....	163
8.1. Descripción y caracterización del caso C.....	163
8.2. Estilos de liderazgo percibidos en el centro	166
8.3. La resiliencia en el caso C.....	169
8.3.1. La interpretación de la resiliencia desde la visión de la directora.....	169
8.4. Factores de resiliencia.....	170
8.4.1. Profesores y equipo directivo.....	170
8.4.2. Equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos.....	173
8.4.3. Directora C	175
8.5. Dimensiones de liderazgo resiliente.....	178
8.5.1. Profesores y equipo directivo.....	178
8.5.2. Equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos.....	180

8.5.3. Directora C	182
8.6. Síntesis de los resultados del caso C.....	185
CAPÍTULO 9. RESULTADOS GENERALES POR ATRIBUTOS DE VALOR	187
9.1. Factores de resiliencia en todos los informantes	187
9.2. Factores de resiliencia en los tres directores	189
9.3. Dimensiones de liderazgo resiliente en todos los informantes	195
9.4. Dimensiones de liderazgo resiliente en los tres directores	198
9.5. Interrelaciones profesionales en todos los informantes	205
9.6. Síntesis de los resultados de correlaciones entre variables y atributos de valor	208
CAPÍTULO 10. RESULTADOS GENERALES VARIABLES CON VARIABLES.....	211
10.1. Cultura escolar y retos.....	211
10.2. Cultura escolar y liderazgo.....	214
10.3. Interrelaciones profesionales y factores de resiliencia.....	217
10.4. Interrelaciones profesionales y dimensiones de liderazgo resiliente.....	221
10.5. Factores de resiliencia y retos.....	228
10.6. Liderazgos y retos	232
10.7. Roles de liderazgo y retos.....	234
10.8. Roles de liderazgo y factores de resiliencia	240
10.9. Dimensiones de liderazgo resiliente y retos.....	243
10.10. Síntesis de los resultados de correlaciones entre variables con variables.....	245
BLOQUE V. CONCLUSIONES Y DISCUSIONES.....	247
CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN, IMPLICACIONES Y FUTURAS	
LÍNEAS, FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	249
11.1. Conclusion	249
11.2. Conclusiones.....	254
11.3. Discusión.....	259
11.4. Implicaciones y futuras líneas de investigación.....	263
11.5. Fortalezas y debilidades de la información.....	263
12. Referencias Bibliográficas.....	265

SUMMARY

Research problem: The purpose of this research is to examine school principals' resilience and how it is developed at their educational institutions through their leadership role in order to achieve a resilient leadership competence to successfully overcome the challenges and adversities arising at the educational center with challenges contexts.

Theoretical framework: Currently, the demands made to school addresses are becoming more demanding. It is asking for shouts, directions that develop a leadership and leave aside the management and bureaucratic-administrative character that defines us for more than thirty years. Today, you need directions that are geared for change, challenges and fairer societies. Reason why new leadership is needed focused on more emotional aspects and being, as is the case of resilient leadership. While it is true that building resilient leadership in a center does not mean overcoming all problems and achieving a decent, fair and balanced school in results, it helps to tackle complex realities more closely, pertinent and with possibility of success. It brings forward vision, foresight and desire for transformation.

Methodological framework: In order to understand the nature and extent of the reality of the research problem, a mixed approach methodology with a marked qualitative bias was chosen due to the complexity of the subject matter. The fifth section of the manuscript is divided into seven chapters discussing the three case studies, their characteristics and background, respondents, data collection procedures including the tools employed and, lastly, an assessment of the obtained results, the validity of the study and the the ethical component of this specific research.

Results: Results obtained through this research show significant evidences regarding the development of school principals' resilience and how they implement their leadership role. This section is divided into four chapters comprehensively and extensively addressing the different case studies. Also, two additional chapters address the data triangulation techniques approached in order to offer an integrated view of the main variables examined in this research: resilience and leadership.

Conclusions: Resilience is an attitude influenced by the personal characteristics and attributes that shape the singularity of an individual. A resilient principal knows (cognitive attributes), acts (behavioral) and feels (emotional). They lead through a meaningful, critical and transformational leadership, adapting their duties within an educational context and considering challenges as opportunities for personal growth and self-development. In light of learning institutions facing major challenges, resilience serves to build and transform optimistic, emphatic cultures with a marked sense of social commitment.

In this sense, a resilient leadership focussed on challenging schools can be described as the leadership capable of transforming and nurturing inclusive cultures

which in turn develop a proper social justice. Also, this type of leadership is committed to new types of behavior contributing to school success and effectiveness.

RESUMEN

Problema de investigación: Este estudio se hace con el propósito de conocer la resiliencia en los directores escolares y cómo es desarrollada en sus centros educativos, a través de su liderazgo, obteniendo como resultado un liderazgo resiliente capaz de responder exitosamente a los desafíos y adversidades que impactan sobre centros en contextos retantes.

Marco teórico: Actualmente, las demandas hacia las direcciones escolares son cada vez más exigentes. Se está pidiendo a gritos, direcciones que desarrollen un liderazgo y dejen de lado la gestión y ese carácter burocrático- administrativo que nos define desde hace más de una treintena. Hoy en día, se necesitan direcciones que estén preparadas para el cambio, desafíos y sociedades más justas. Razón por la que se precisan nuevos liderazgos enfocados hacia aspectos más emocionales y del ser, como es el caso del liderazgo resiliente. Si bien es cierto que construir un liderazgo resiliente en un centro no supone de por sí, la superación de todos los problemas y la consecución de una escuela digna, justa y equilibrada en resultados, éste ayuda a afrontar las realidades complejas de manera más ajustada, pertinente y con posibilidad de éxito. Aporta visión de futuro, prospectiva y deseo de transformación.

Marco metodológico: Por la complejidad del problema, y para comprender la realidad, se ha optado por una metodología con un enfoque mixto, pero con un predominio cualitativo. Este bloque se compone de siete apartados dentro del capítulo cinco. En ellos, se exponen los tres estudios de caso, las características e historia de cada uno de los casos, los informantes, cómo ha sido el proceso de recogida de información y los instrumentos, finalizando con el análisis de los datos, la validez del estudio y el componente ético de investigación.

Resultados: Los resultados de esta investigación muestran evidencias muy significativas en el desarrollo de la resiliencia en directores, así como la puesta en práctica de su liderazgo. Este bloque está estructurado en cuatro capítulos, en los que se hace referencia a cada uno de los casos, de forma específica y exhaustiva, y dos capítulos con la triangulación de los datos, de tal modo que se permita conocer la visión de conjunto de las dos variables principales de estudio: la resiliencia y el liderazgo.

Conclusiones: La resiliencia es una actitud alimentada por las características personales que conforman al propio ser de la persona. Un director con resiliencia conoce (cognitivo) hace (conductual) y es (emocional). Lidera desde un liderazgo crítico y transformacional, adapta sus funciones al contexto educativo y considera los retos como oportunidades para crecer y mejorar. Ante centros educativos con grandes retos, la resiliencia es para transformar y construir culturas ricas en optimismo, empatía y compromiso social. Del mismo modo, un liderazgo resiliente en escuelas retantes, es aquel que a través de la transformación consigue culturas inclusivas que desarrollan

una justicia social. Apuesta por nuevas formas de hacer para mejorar y conseguir la eficacia y el éxito escolar.

INTRODUCCIÓN

BLOQUE I.

**Presentación y justificación
del problema de
investigación**

PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Presentación del problema de investigación

El presente estudio se enmarca dentro del proyecto ISSPP (*International Successful School Principals Project*). Este proyecto surgió en Reino Unido en el año 2001. Su origen estuvo impulsado por un número elevado de investigaciones en directores y la eficacia de sus liderazgos expresados de forma cuantitativa. A pesar de obtener resultados valiosos, eran pobres para responder a un “cómo” y un “por qué”. Por ello, se decidió estudiar a los directores escolares a través de estudio de casos en escuelas exitosas y de contextos desafiantes, en veinticinco países, con la finalidad de obtener informaciones con un mayor valor sobre tres aspectos que definen:

1. El éxito escolar de un director.
2. Directores escolares eficaces en escuelas con bajo índices socioeconómico, cultural y económico.
3. Cómo se construye y desarrolla la identidad del director escolar eficaz.

En el año 2013, España empezó a participar en este proyecto hasta la actualidad, bajo la coordinación de uno de mis directores de tesis. Dicha línea de trabajo se incorporó a la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Esta red concierne el trabajo y el conocimiento en este campo, con una especial atención a los contextos y escenarios de mayor vulnerabilidad, despertando curiosidades de saber más, en seis grupos de investigación: AOE (Universidad de Sevilla), GICE (Universidad Autónoma de Madrid), FORCE (Universidad de Granada), DOCE (Universidad de Huelva), EIE (Universidad de Murcia) y AIES (Universidad de Oviedo).

El trabajo presentado se enmarca en esta línea de investigación, orientada hacia la figura del director como principal responsable de gestionar y responder exitosamente a los desafíos que impactan en su centro educativo. En particular, se inscribe dentro del proyecto de investigación I+D+i titulado “*Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria*” (Ref: EDU2013-48432-P), coordinado por el Profesor Bolívar del equipo de Granada (FORCE), durante el trienio 2013-2016. Se centra en un aspecto concreto del mismo, cómo se desarrolla y percibe la función de liderazgo pedagógico del director en contextos desafiantes en educación secundaria obligatoria, particularmente, desde una perspectiva de “resiliencia”.

Por ende, este estudio surge desde la curiosidad por saber y conocer cómo el

director lidia con las controversias, gestiona los cambios en su organización escolar y desarrolla el liderazgo para conseguir un éxito y una eficacia escolar y social. La principal finalidad es analizar la resiliencia en los directores que dirigen centros de educación secundaria, situados en contextos desafiantes. Como afirma Hopkins (2009), ser director y dirigir un centro educativo es una tarea ardua. Responder acordemente a la realidad de la escuela, precisa que se lidere desde un liderazgo que proporcione eficacia, promoción y construya climas y culturas escolares acordes a los desafíos propios de cada centro.

En definitiva, con esta investigación se pretende comprobar cómo es el desarrollo del liderazgo resiliente de los directores que dirigen centros con grandes desafíos, y a pesar de ello, consiguen éxitos escolares.

2. Justificación del problema de investigación

Las desigualdades sociales y culturales aumentan cada vez más. En este sentido, el informe de la OCDE sobre la crisis del empleo (2014) señala que existe el riesgo de incrementar el número de familias en situación de pobreza, y su distancia con el resto de la población empleada. A su vez, la evolución de los resultados escolares, junto con la quiebra social que ha supuesto la crisis económica, ponen de relieve que el riesgo de acelerar la dualización es cada vez más evidente.

La escuela sola no es la solución, pero puede ser un factor de éxito y de revertir o, al menos, paliar en algo la situación en contextos especialmente retantes. Para ello, es importante estar atentos a las indicaciones y sugerencias que la investigación pedagógica actual pone sobre el candelerero. En este sentido, medio siglo de lecciones aprendidas sobre el cambio educativo (Bolívar, 2012; Day et al., 2011; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, 2011; Louis, Leithwood, Wahlstrom, Anderson, Michlin y Mascall, 2010) e informes internacionales (OCDE, 2014; TALIS, 2013) ponen de manifiesto que el liderazgo de la dirección escolar es clave en el cambio, permitiendo dar respuestas justas a los tiempos actuales.

El tema, pues, gravita en caminar hacia nuevos centros con nuevas direcciones escolares, capaces de afrontar y dar respuestas eficaces a estos dos retos (mejorar resultados y equidad). Para ello, no vale cualquier concepto de mejora escolar como tampoco cualquier liderazgo. Mucho más si se está hablando de contextos vulnerables y en riesgo de exclusión por tener bajos niveles socioeconómico y cultural, así como bajos resultados escolares. Cada vez son más numerosos los centros con características así, cuestión que influye en el desarrollo y planteamiento de las actuaciones del director. El director pondrá en práctica un liderazgo que muestre los valores, creencias y visiones futuras en el contexto que dirige, buscando el éxito o el fracaso (Day y Leithwood, 2007).

La investigación afirma contundentemente, que a pesar de que existan características generales, comunes y estratégicas entre las formas de dirigir un centro educativo, en las organizaciones con comunidades desfavorecidas, los desafíos son más persistentes e intensivos, aspecto que demanda, poseer cualidades por parte del director más elevadas y disponer de un popurrí de capacidades que son específicas del contexto (Day y Gu, 2015).

Dirigir centros retantes es un trabajo arduo, tanto en términos cognitivos como emocionales (Johansson, 2008). Es por ello, que escuelas de está índole demandan liderazgos capaces de responder de forma eficaz a las necesidades suscitadas. Tal efecto podría desarrollarse desde un liderazgo resiliente que promueva respuestas adecuadas a tiempos turbulentos (Day, 2014; Lazaridou y Becka, 2014; Patterson, Goens y Roed, 2009; Pérez, Marín y Vásquez, 2014).

En este sentido, este liderazgo se encuentra al servicio de comunidades participativas que responden a sus realidades según el contexto social y escolar (Nelson y Nelson, 2009) a la vez que busca mejorar desde un sentido académico, social y de justicia (Murillo y Krichesky, 2015).

Ahora bien, el desafío no es fácil y requiere de análisis complejos en contextos particulares. Diferentes análisis de la situación e informes internacionales como TALIS (2013) y OCDE (2009), advierten que es un tema bastante complejo en el caso español. En este sentido, el informe TALIS de 2013 reafirma, en cuanto al caso español, que los directores escolares presentan carencias de formación, dirección, liderazgo y organización. Recomienda que hay que desprenderse de roles tradicionales burocráticos y construir nuevos procesos que faciliten una educación eficaz que beneficie el bienestar de un centro escolar, para caminar hacia modelos de dirección que presenten un fuerte componente de liderazgo pedagógico.

Considerando que también se viene desarrollando un creciente interés hacia la resiliencia en los directores, como tema emergente en la literatura científica (Day, 2014; González, 2010) -aunque aún con poco desarrollo de momento-, merece la pena prestar atención a estas propuestas. Surge por tanto, el interés por conocer qué puede aportar la resiliencia para la mejora de la dirección escolar desde una perspectiva de liderazgo resiliente.

Se tiene en cuenta un conjunto de factores resilientes que forman el corpus sobre qué es “ser resiliente”, (centrado en la persona y las características de esta), así como, un grupo de dimensiones que forman el cuerpo de un liderazgo resiliente “hacer resiliencia”, (centrado en las capacidades y habilidades de la persona).

Por ende, esta investigación gira en torno a estas dos variables y su desarrollo desde la visión de los directores, y otros informantes, que nos permiten conocer que factores y dimensiones de resiliencia son los más usados desde una perspectiva específica de cada caso y desde el conjunto de los tres a través de una mirada holística.

Afines a estos intereses, se lleva a cabo tres estudios de caso sobre centros seleccionados de una forma intencionada, con el fin de estudiar el conocimiento, uso y efectos de un liderazgo resiliente, partiendo del director escolar hasta toda una comunidad educativa.

3. Cuestiones y objetivos de la investigación

La cuestión central a investigar es: “A partir de la resiliencia de los directores, se quiere conocer la capacidad de liderazgo resiliente como factor para gestionar y responder de una forma eficaz y exitosa a los desafíos que impactan sobre los centros educativos”. De este modo, interesa comprender los casos objeto de estudio, tomando como punto de partida las siguientes cuestiones que orientan el trabajo:

- ¿Qué entienden por resiliencia los directores objeto de estudio?
- ¿Qué capacidad de resiliencia tiene un director escolar?
- ¿Cómo desarrolla su liderazgo para transmitir dicha capacidad al resto de su comunidad educativa?
- ¿Cuáles son los factores de resiliencia más usados en la práctica de estos directores?
- ¿Qué impacto puede tener la resiliencia en una organización escolar?
- ¿Cuáles son las dimensiones de un liderazgo resiliente más usadas por estos directores?

A partir de estas cuestiones que interesa conocer, se plantean los siguientes objetivos:

1. Describir el liderazgo de la dirección escolar de los centros estudiados.
2. Analizar la capacidad y actitudes de resiliencia de los directores escolares.
3. Estudiar como desde la dirección escolar se impulsa, moviliza y apoya para conseguir escuelas con un desarrollo de liderazgo resiliente.
4. Conocer escuelas con culturas de cambio y como son gestionadas por toda su comunidad escolar.
5. Descubrir hitos, factores y acciones que faciliten la obtención de resultados y funcionamientos óptimos de una escuela a pesar de sus desafíos y retos.

4. Diseño de la investigación

Atendiendo a lo expuesto anteriormente, se sintetiza la investigación realizada en el siguiente organigrama. Se puede observar, los distintos bloques que conforman este trabajo, los cuales dan un sentido al concepto de liderazgo resiliente en un director escolar, a partir de la fundamentación de las palabras clave que componen el constructo.

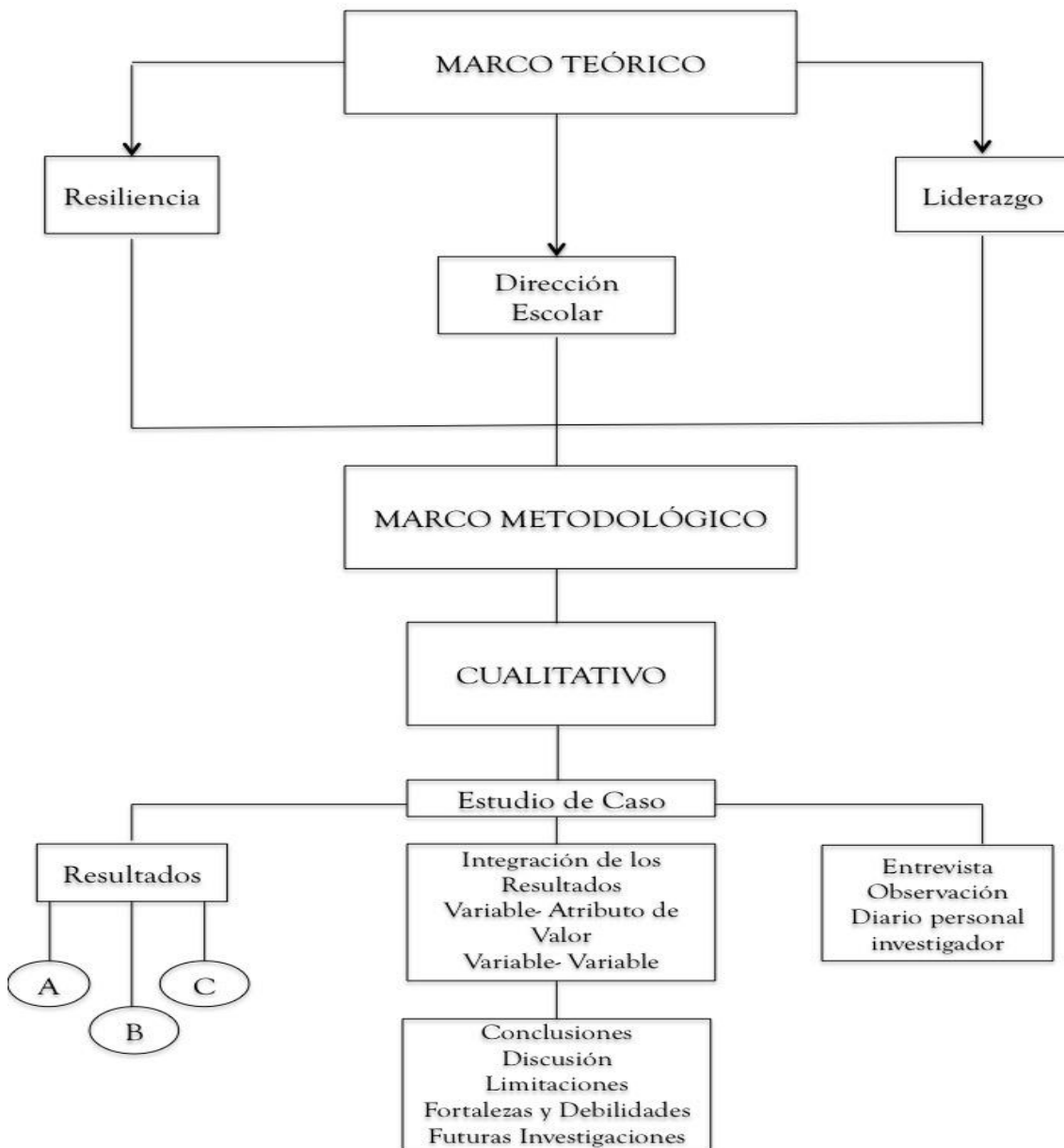


Gráfico 1. Diseño de la investigación. Elaboración propia

Tal y como se muestra en el gráfico, se realiza una revisión teórica compuesta por cuatro capítulos. En el primer capítulo, se recogen las bases teóricas que envuelven el concepto de resiliencia, sus características y el desarrollo de la misma en educación y en la figura del director escolar.

Por otro lado, en el segundo capítulo, se hace referencia a la dirección escolar en España, focalizando sobre el director en educación secundaria, siendo el objeto principal de estudio de esta investigación. Se tiene en cuenta, los desafíos y retos a los que se enfrenta, así como, el conocer que aspectos permiten a las direcciones escolares el conseguir escuelas eficaces, para la mejora y con resiliencia.

El tercer capítulo, aborda un conjunto de liderazgos que hacen posible la construcción sólida de las bases de un liderazgo resiliente siendo este, el elemento principal de análisis de nuestro estudio.

Por último, el capítulo cuatro nos muestra una panorámica internacional y nacional de los trabajos de carácter científico realizados sobre resiliencia y directores escolares durante los últimos cinco años.

En cuanto al diseño metodológico, corresponde a un estudio multicaso (3 estudios de caso), abordados desde una perspectiva compleja, comunicativa, dialógica y biográfico-narrativa, que aborda las cuestiones centrales que atañen a los objetivos de investigación. Se usan entrevistas, observaciones y diario personal del investigador para conocer con una mayor contundencia las realidades educativas estudiadas. Con ello se obtienen, resultados específicos y generales donde se mezclan variables con atributo de valor y variables con variables.

Finalmente, nos encontramos con las conclusiones, discusión, limitaciones, fortalezas y debilidades y futuras investigaciones que dan cuerpo al bloque cinco de este trabajo.

A fin de estructurar mejor el trabajo, el siguiente cuadro establece una relación entre los objetivos y cuestiones de investigación con los métodos y análisis de información.

Tabla 1. Relación de objetivos con instrumentos y sistema de análisis

Objetivos	Instrumentos	Análisis
Describir el liderazgo de la dirección escolar de los centros estudiados	Entrevista biográfica- narrativa Entrevista comunicativa dialógica Observación participante	Cruce matrices de variable con atributo de valor (Nodos e informantes) Diario personal investigación
Analizar la capacidad y actitudes de resiliencia de los directores escolares	Entrevista biográfica- narrativa	Análisis del discurso sobre la interpretación de la resiliencia Matrices nodos y directores Correlación de nodos Diario personal investigación
Estudiar como desde la dirección escolar se impulsa, moviliza y apoya para conseguir escuelas con un liderazgo resiliente	Entrevista biográfica- narrativa Entrevista comunicativa dialógica Observación participante	Matrices de variable con atributo de valor (nodos con informantes) Correlación de nodo Diario personal investigación
Conocer escuelas con culturas de cambio y como son gestionadas por toda su comunidad escolar	Entrevista comunicativa dialógica Observación participante	Matrices de variables con atributo de valor (nodos con informantes) Matrices de variables con variables (nodos con nodos)
Descubrir hitos, factores y acciones que faciliten la obtención de resultados y funcionamientos óptimos de un escuela a pesar de sus desafíos y retos	Entrevista comunicativa dialógica Observación participante	Matrices de variables con variables (cultura con reto, reto con liderazgo, liderazgo con cultura, tipos de liderazgo con reto) Diario personal investigación

Fuente: Elaboración propia

BLOQUE II.
Marco Teórico

CAPÍTULO 1. LA RESILIENCIA

En este capítulo se realiza una presentación y análisis del constructo resiliencia. Se presentará un esbozo de su significado general, sus características y como ha ido despertando intereses, desde que surgió por los años cincuenta, en el campo de las ciencias sociales, en general, y en educación en particular. Se trata de un concepto paradigmático y de resignificación entre sujeto, paciente, tratamiento y enfrentamiento de las adversidades.

Una vez ubicado el concepto y sus implicaciones, el capítulo atiende específicamente a como se usa, entiende e investiga en algunas tipologías de sujetos. En este caso, importa la resiliencia en educación y más específicamente en la dirección. Todo ello, con el fin de poder destacar el interés de hablar de la resiliencia como una característica propia y de dominio profesional en los directores escolares.

1.1 Resiliencia: significado y características

La resiliencia es una construcción multifacética y dinámica, que proviene de la física, siendo entendida como la resistencia de un cuerpo a la rotura por golpe. La fragilidad de un cuerpo decrece al aumentar su resistencia. También podemos entenderla como “la capacidad de un material al recobrar su estado original después de someterse a una presión deformadora” (Kotliarenco, 2006 p.126). Con el paso del tiempo, diversas disciplinas de las ciencias sociales (desde la psicología hasta el ámbito empresarial, pasando por la educación) se han interesado por su estudio con investigaciones de relevancia e impacto.

Sus primeros estudios, surgen en los años cincuenta (1954), en Kauau (Hawai), con niños que vivían en situaciones o experiencias muy adversas y que sin embargo, un tercio de ellos eran capaces de desarrollarse de forma normal y competente en la adultez. Estos niños, fueron considerados cómo resilientes (Werner y Smith, 1982, 1992, 2001). Años posteriores, Garmezy (1971), Masten y Tellegen (1984), Garmezy y Streirman (1974) llevaron a cabo estudios centrados en niños con riesgos de psicopatología cuyos padres tenían severos trastornos mentales (esquizofrenia). Ambos estudios fueron referentes en el ámbito psicológico. Surge por tanto, el interés por estudiar la resiliencia desde la psicología y la psiquiatría, teniendo como foco de interés principal el conocer la etiología y el desarrollo de las psicopatologías en niños en situación de riesgo, en especial, aquellos con enfermedades perinatales, padres que presentan enfermedades mentales, conflictos interpersonales o pobreza (Masten, 1999; Rutter, 1985).

Sin embargo, y en el mismo año, en lo que concierne al ámbito empresarial, la resiliencia despertó interés en Holling (1973), pues quería saber y comprender las

dinámicas y procesos llevados a cabo por las organizaciones para mantenerse y resistir frente a los cambios. “Una empresa resiliente sería aquella capaz de afrontar los cambios, siendo internos o externos, sin que por ello se vea afectada su rentabilidad” (Tapia, 2012, p. 12). Es, en este momento, cuando la resiliencia empieza a despertar el interés en autores que la estudian durante más de veinticinco años Garmezy (1985), Rutter (1987), Werner y Smith (1982), hasta la actualidad, Luthar y Cushing (1999), Bartelt (1996), Masten (2001), Luthar, Cicchetti y Becker (2000), Fergus y Zimmerman (2005), Olsson et al., (2003), Beardslee (1989), Cyrulnik (2001) y Melillo (2004).

Tabla 2. Definiciones de resiliencia

Interpretación Resiliencia	Autores
Resiliencia está compuesta por tres niveles de protección y vulnerabilidad que afectan a los niños: comunidad, familia y rasgos personales del niño	Werner y Smith (1982)
Es la invulnerabilidad y resistencia al estrés. Conjunto de factores que contribuyen para el desarrollo y mantenimiento de la autoestima	Garmezy (1985) Rutter (1987)
Habilidad para adaptarse y restaurar el equilibrio a través de la autoconfianza, curiosidad, autodisciplina, autoestima y control del ambiente	Beardslee (1989)
Es un término difícil de definir que está muy relacionado con medidas de éxito y fracaso situacional	Bartelt (1996)
Competencia positiva para afrontar el riesgo y la adversidad	Luthar y Cushing (1999)
Proceso dinámico que abarca la adaptación positiva dentro de un contexto de adversidad significativa	Luthar, Cicchetti y Becker (2000)
Resiliencia trata de comprender de que manera un golpe puede ser asimilado	Cyrulnik (2001)
Fenómeno caracterizado por buenos resultados a pesar de las amenazas que influyen en la adaptación y el desarrollo	Masten (2001)
Resultado construido a partir de patrones particulares de conducta funcional a pesar de los riesgos	Olsson et al., (2003)
Conjunto de condiciones sociales, relaciones grupales, manifestaciones culturales y valores comunitarios que componen la base del proceso resiliente colectivo.	Melillo (2004)

Fuente: Elaboración propia

Como se observa, las definiciones son múltiples y variadas, dando lugar a la aparición de tres tipos de escuela: 1) Anglosajona (Beardslee, 1989; Garmezy, 1991; Luthar, Cicchetti y Becker, 2000; Werner y Smith, 1982), 2) Europea (Cyrulnik, 2001) y 3) Latinoamericana (Kumpfer, 1999; Melillo, 2004).

La escuela Anglosajona se desarrolla en EEUU y Reino Unido, dando lugar a la distinción de dos generaciones de investigación sobre resiliencia. Las primeras investigaciones toman como foco de estudio la infancia en situaciones de riesgo. Llegan a la conclusión de que para tener resiliencia, se precisa una buena autoestima, empatía, sentido del humor y un apoyo por parte de algún adulto significativo (Werner y Smith, 1982). Por otro lado, este foco de estudio se amplió a la adolescencia, centrándose en determinar de qué modo se obtienen los resultados resilientes, desarrollando una visión de la resiliencia como proceso (Grotberg 1999; Rutter, 1999). Como consecuencia, la resiliencia podría tratarse como resultado compuesta por un conjunto de factores y aspectos cuya interacción buscan conseguir un fin concreto.

Sin embargo, y desde la escuela Europea, se ratifica sobre la idea de resiliencia como proceso de superación de la adversidad frente a los traumas. Cyrulnik fue el referente estrella de esta escuela. Es la propia persona quien ejerce un papel más activo, siendo el protagonista de su historia, dentro de un contexto social y cultura, que busca la necesidad de nutrirse de los demás para poder crecer. Por ende y en este sentido, la resiliencia se considera como característica y proceso interno de desarrollo de la persona.

En último lugar, la escuela Latinoamericana, estudia la resiliencia desde programas y modelos centrados en la resiliencia comunitaria. Este enfoque busca, ante todo, “determinar las condiciones sociales, las relaciones grupales así como las manifestaciones culturales y valores comunitarios que están en la base del proceso resiliente colectivo” (Fóres y Grané, 2012, p. 25). Esta perspectiva de resiliencia, cambia la perspectiva del ámbito psicológico a lo social, a partir de un compromiso activo con la justicia y el bienestar de la propia sociedad en su conjunto (Melillo, 2004). Desde esta visión, se puede ver que la resiliencia busca el bien de una comunidad. Resiliencia como colectivo.

Una vez que se conocen los estudios de referencia, las distintas definiciones de resiliencia, así como las tres perspectivas de escuela que la estudian, es necesario saber que existen unos factores de riesgo y de protección que están asociados al desarrollo de la resiliencia (Rutter, 1993).

Por un lado, los factores de riesgo son aquellas situaciones, momentos o aspectos que son considerados como amenaza por parte del individuo (García-Vesga y Domínguez-De la osa, 2013). Por otro lado, los factores de protección son aquellos que sirven de apoyo y ayuda para el individuo, ya sea a nivel personal (resiliencia individual) o a nivel colectivo (resiliencia comunitaria) (Suarez, 2005). Se trata de factores de protección que envuelven habilidades para el afrontamiento, destrezas efectivas para solucionar problemas, no tener tendencia a evadir problemas, ser autoeficaz, alta autoestima, capacidad de introspección, autonomía e independencia, capacidad para relacionarse, iniciativa, humor, locus de control interno, empatía, creatividad, moralidad y pensamiento crítico (Kotliarenko, 1997). A pesar de ello, no se

puede olvidar que hay situaciones adversas que son concebidas por parte del sujeto como riesgos y amenazas, y que intervienen aspectos de protección y fortalezas que ayudan al individuo a superar con éxito dichas situaciones, pero no siempre es así.

La resiliencia está compuesta por una gran carga de factores internos, que están influenciados por factores externos, en muchos casos, que terminan alterando los factores internos, derivando en una mala gestión de esta. Por tanto, para tener un buen control de la resiliencia debe haber un equilibrio entre sus factores.

En esta misma línea, se han destacado autores como Garmezy (1993), Kumpfer y Hopkins (1993), Vanistendael (1996) y Polk (1997), siendo considerados como los más representativos por el hecho de que nos ofrecen una visión general y completa sobre resiliencia.

Garmezy (1993) afirma que en una situación estresante intervienen tres factores en relación con los individuos. Por un lado, está el temperamento y atributos de la personalidad. De otro, se encuentran las familias, cuando un adulto ejerce la función parental por ausencia de estos. Por último, la disponibilidad de apoyo social, como por ejemplo una madre sustituta, un profesor interesado, o los servicios de una iglesia.

Por otro lado, Kumpfer y Hopkins (1993) consideran que la resiliencia está compuesta por ocho factores: 1) Optimismo, 2) Autoestima, 3) Empatía, 4) Insight, 5) Competencia intelectual, 6) Dirección o misión, 7) Determinación, 8) Perseverancia. Estos factores están constituidos por habilidades de afrontamiento específicas que interactúan con el ambiente. Los niños y niñas que adquieren resiliencia están capacitados para recuperarse de eventos traumáticos, abusivos o de estrés.

Sin embargo, Vanistendael (1996) destaca cuatro áreas compuestas por aspectos cognitivos, conductuales y emocionales conectados entre sí, que favorecen el desarrollo de la resiliencia.

- 1) Aceptación incondicional de la persona, a pesar de que no todos los comportamientos y actitudes de una persona deben ser aceptadas, teniendo en cuenta que una base social dentro y fuera de la familia configuran los cimientos de la resiliencia.
- 2) Capacidad del individuo para descubrir un sentido a la vida “el para qué de la vida”, “dónde estoy y a dónde voy”. Ser autónomo, tomar decisiones y tener capacidad de autodeterminación.
- 3) Recibir un clima educativo positivo, con la finalidad de adquirir aptitudes y habilidades intelectuales y emocionales.

- 4) Desarrollar y cultivar un autoestima y una confianza en uno mismo, así como derrochar sentido del humor generando un bienestar emocional propio.

Por último, Polk (1997), desarrolló seis aspectos para el dominio de la resiliencia; atributos psicosociales, atributos físicos, roles, relaciones, características de solución de problemas y creencias filosóficas. Estos aspectos fueron combinados y reducidos a cuatro patrones:

- 1) Patrón disposicional, compuesto por atributos físicos y psicológicos relacionados con el ego. Los atributos psicosociales están formados por la competencia personal y el sentido del self. Los atributos físicos están compuestos por factores constitucionales y genéticos (inteligencia, salud y temperamento).
- 2) Patrón relacional, incluye aspectos intrínsecos y extrínsecos. A nivel intrínseco dar un sentido a las experiencias. A nivel extrínseco, tener apoyos positivos y de confianza.
- 3) Patrón situacional es la habilidad para responder a las adversidades de forma exitosa y adaptativa a partir de la flexibilidad, perseverancia y disposición de recursos (creatividad, curiosidad y novedad). Locus de control interno.
- 4) Patrón filosófico, constituido por las creencias personales. Autoconocimiento y reflexión sobre uno mismo. Hallar significados positivos de las experiencias.

En resumidas cuentas, sabemos que la resiliencia empieza a cultivarse en la infancia. En su desarrollo influyen aspectos directos e indirectos que envuelven la evolución de una persona en relación a; amigos, familia, trabajo, formación y lugar de residencia. Estos factores, en ocasiones, influyen de manera negativa en el desarrollo de las personas, provocando construcciones cognitivas, emocionales y conductuales no muy sanas. Por ende, debe existir un equilibrio entre estas construcciones, que constituyen el desarrollo íntegro del ser humano (Quiñones, 2011).

A nivel cognitivo, el sujeto puede elaborar y re-elaborar la imagen de él mismo en situaciones adversas. Este puede generar una integración de los conceptos que él posee sobre significados de adversidad, catástrofe, destrucción, desafíos, siendo confrontados en un momento específico, en donde el sujeto vuelve a vivir situaciones de amenaza. En esta dimensión cognitiva, el sujeto puede crear, proyectar y construir soluciones ante los problemas, empezando por el reconocimiento propio del problema, viéndolo como una oportunidad que ayude a re significar la situación que debe afrontar. Este hecho le proporciona seguridad y da fuerza para construcción y buscar soluciones Beristain (2000).

A nivel emocional, la persona vive una amplia gama de emociones que acompaña a la vivencia. El desarrollo de emociones, tiene una dualidad con uno mismo y con los demás, por lo que surgen estados emocionales asociados a actitudes de empatía, consuelo, pena, solidaridad, etc.

A nivel conductual se relaciona con los comportamientos y actitudes que el sujeto desarrolla ante un hecho concreto. Dicho esto, los comportamientos y actitudes varían según el momento y la gravedad de estos, las experiencias previas, etc. Además, es fundamental tener en cuenta las características del entorno en el que interactúa el sujeto (Quiñones, 2012).

El conjunto de estos tres niveles (cognitivo + conductual + emocional) en su interacción forman una ecuación:

$$\text{conocer} + \text{hacer} + \text{ser} = \text{resiliencia}$$

A pesar de ello, y aunque exista un equilibrio que favorezca el desarrollo de la resiliencia, el responder de una forma resiliente no es un hecho automático ni estático, por lo que varía a través del tiempo y las circunstancias. La experiencia, los valores de identidad y la posición frente a los hechos influirán en que el sujeto reaccione de un modo o de otro frente a las adversidades (Sánchez, et al., 2002).

1.2 Resiliencia en educación

La escuela es un espacio socializador a través del cual el individuo construye parte de su identidad y desarrollo como persona. En su seno, se producen interrelaciones e interacciones entre unos individuos y otros, así como, la transmisión de valores sociales y morales con la finalidad de facilitar un crecimiento sano en su alumnado.

Fores y Grané (2008) consideran que el cerebro del ser humano es social, por lo que a partir de estas circunstancias, la resiliencia es un trabajo de carácter colectivo. Por ello, la escuela puede ser un contexto apropiado para que se enseñe resiliencia. Es más, “la escuela es el lugar ideal para educar a los niños y los adultos del mañana en cualidades proactivas, positivas y resilientes buscando como fin, sociedades mejores” (Martínez y Saz, 2015, p. 84).

Por estas razones, la resiliencia es un aspecto que despierta curiosidades entre los estudiosos de la educación. Hay estudios, centrados en fomentar la resiliencia en niños y adolescentes, con la finalidad de que puedan gestionar su crecimiento e inserción social del modo más favorable posible (Henderson y Misten, 2003; Melilla, Rubbo y Morato, 2004; Uriarte 2006).

Por otra parte, hay estudios centrados en la resiliencia del profesorado (Acevedo y Mondragón, 2005; Day y Gu, 2015; Clarà, 2017; Patterson, 1997; Vaello,

2009) así como, construir y desarrollar escuelas resilientes en contextos desafiantes (Patterson, Collins y Abbot, 2004).

Si nos centramos en estudios de resiliencia orientados hacia el desarrollo de los niños y adolescentes, Henderson y Milstein (2003) desplazaron el modelo médico, basado en la patología, para aproximarse a un modelo pedagógico proactivo, formado por la construcción de fortalezas internas. Para estos autores, la resiliencia es una característica crucial para el éxito de los alumnos y el profesorado. Todos los individuos tienen factores de resiliencia en su desarrollo interno, aunque estas pasen desapercibidos o no estén trabajadas. Ambos, diseñaron unas dimensiones e indicadores que reflejan el perfil de un alumnado con y sin resiliencia:

Afecto y Apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - Siente que el ámbito escolar es un ámbito afectivo. - Tiene sensación de pertenencia. - Experimenta la escuela como una comunidad. - Percibe muchas maneras de ser reconocido y premiado. - Cree que toda meta positiva puede ser alcanzada. - Demuestra confianza en sí mismo y en los demás.
Expectativas Elevadas	<ul style="list-style-type: none"> - Se ánima a sí mismo y a los demás hacer las cosas de la mejor manera posible.
Oportunidades de Participación Significativa	<ul style="list-style-type: none"> - Se siente eficaz al encarar nuevos desafíos. - Cree ser escuchado en la adopción de decisiones en el aula/centro escolar. - Participa escuchando a otros a través del aprendizaje cooperativo, el servicio comunitario, la colaboración entre pares u otras vías.
Vínculos prosociales	<ul style="list-style-type: none"> - Se relaciona con unos de los adultos atentos del centro escolar. - Participa en las actividades escolares del centro. - Establece interacciones cooperativas entre pares. - Tiene una conexión positiva con el aprendizaje.
Límites Claros y Firmes.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprende y respeta las políticas escolares. - Participa en los cambios de políticas y reglas.
Habilidades para la Vida	<ul style="list-style-type: none"> - Recibe una continua instrucción sobre habilidades para la vida apropiadas a su nivel de desarrollo. - Ha integrado las habilidades de tal modo que la mayor parte del tiempo pone en práctica la asertividad, las técnicas de rechazo, la resolución de conflictos, la adopción de buenas decisiones y el manejo sano del estrés.

Figura 1: Dimensiones de resiliencia e indicadores de alumnos con alta resiliencia. Fuente: Henderson y Milstein (2003)

Dimensiones	Indicadores de un alumno/a con baja resiliencia
Afecto y Apoyo	<ul style="list-style-type: none"> - No reconoce talento y habilidades personales o sienten que ignoran sus ideas, talento y habilidades. - Es receptor pasivo y se muestra apático. - Expresa dudas al respecto de su capacidad de hacer un aporte significativo al mundo. - Ha internalizado la sensación de "yo no puedo". - Emplea rótulos negativos para describirse.
Expectativas Elevadas	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene poca confianza en sí mismo. - Se menosprecia a sí mismo y a los demás. - Expresa limitaciones personales basadas en la etnia, género, nivel de ingresos familiares u otros factores.
Oportunidades de Participación Significativa	<ul style="list-style-type: none"> - Se siente marginado en la escuela. - Experimenta escasos cuidados. - Se siente invisible. - No recibe ningún reconocimiento positivo. - No cuenta con adultos ni pares positivos.
Vínculos prosociales	<ul style="list-style-type: none"> - No participa en ninguna actividad, durante el horario escolar. - No entabla interacciones colaborativas con pares. - Se priva de los beneficios del aprendizaje. - Está confundido en cuanto a las expectativas y las reglas escolares.
Límites Claros y Firmes.	<ul style="list-style-type: none"> - Piensa que las reglas carecen de sentido. - No tiene voz en el establecimiento o cambio de las reglas. - No participa en un proceso sistemático de desarrollo de habilidades para la vida.
Habilidades para la Vida	<ul style="list-style-type: none"> - Tiene una conducta inapropiada. - Rara vez manifiesta asertividad, tácticas para rehusarse, - Resolución sana de conflictos, adecuada adopción de decisiones y - Habilidad problemas y/o manejo del estrés.

Figura 2. Dimensiones de resiliencia e indicadores de alumnos con baja resiliencia
Fuente: Hederson y Misten (2003)

Observando ambas figuras, las dimensiones e indicadores de resiliencia, que componen las fortalezas internas de una persona, hacen referencia, a aspectos cognitivos, emocionales y conductuales del individuo. Dominarlos de una forma equilibrada y adecuada es el resultado de que los alumnos tengan o no resiliencia.

Por otro lado, se considera que “la escuela es un agente socializador que facilita la promoción de la resiliencia, ayudando a fortalecer la confianza del niño” (Goncalves, 2017 p. 27).

Actualmente es un reto para el profesorado interesarse en aquellos alumnos, que a pesar de las dificultades que presentan, consiguen resistir y salir hacia delante. Estos agentes, junto con los centros y las direcciones escolares, son responsables de construir resiliencia en la escuela (Uriarte, 2006). Para favorecer la resiliencia en el contexto educativo, se destaca “la enseñanza individualizada y personalizada que reconozca a cada alumno como alguien especial, valioso y con cualidades positivas, con la finalidad de que tenga mejores resultados académicos o pueda desenvolverse competentemente” (De la Rosa, Rivera y Selva, 2015 p. 89). Un alumno con resiliencia es aquel que dispone de autoestima, convivencia positiva, asertividad, altruismo, flexibilidad, creatividad, autocontrol emocional, confianza en sí mismo, autoeficacia, iniciativa, sentido del humor, moralidad, etc. (Uriarte, 2006).

Siguiendo las aportaciones de Martínez y Saz (2015) para fortalecer la resiliencia dentro de las aulas es necesario:

- Fomentar la empatía: Interaccionando unos con otros a través de la cooperación. Disminuir la competitividad y elevar la habilidad de ponerse en el lugar del otro.
- Resolver los conflictos: Con diálogo, en el caso de que hayan fricciones, entre unos y otros.
- El aula es un lugar para sentirse: Seguros y donde todos aprendemos de todos. Debe percibirse como un espacio donde todos tienen algo que aportar y aprender de los demás.
- Traspasar el temario: Las escuelas de hoy en día deben ser lugares de “*escuelas de la vida*”. El docente debe ser un maestro de la vida capaz de promover, desarrollar y fortalecer la resiliencia.
- Desarrollo de la autonomía a partir del grupo: El alumno debe saber que es autónomo y capaz de tomar decisiones sin olvidar que forma parte de un grupo.
- Ser positivo: Combatiendo los pensamientos negativos y fomentando el optimismo en el alumnado.

Promocionar la resiliencia en las escuelas es una tarea ardua para el profesorado y las direcciones escolares. Es un hecho, que hoy en día, está siendo demandado y precisado para conseguir hacer escuelas acordes a los tiempos actuales, cuyo alumnado sea capaz de sobrevivir a la sociedad del capitalismo neoliberal. Como consecuencia, los docentes deben disponer de suficiente resiliencia, ser emocionalmente estables, tener

una alta motivación hacía el logro, una tolerancia hacía la frustración, tener sentido del humor y pasión por su trabajo (Marujo, Neto y Perlorio, 2003), siendo estas, características que los capacitan para trabajar con niños afectados por experiencias adversas.

Los docentes construyen resiliencia en sus estudiantes cuando los aceptan tal y como son, independientemente de su rendimiento académico. El contacto afectivo por parte del profesorado, sobre todo hacía el alumnado que vive en contextos de exclusión social es muy importante. Este aspecto, les genera seguridad y confianza de saber que tienen a alguien que les cuida y da un apoyo (Tomkiewicz, 2004).

Hay autores como Gu y Day (2013), que consideran que un profesor con resiliencia es aquel que domina tres características:

1. Es específica del contexto, es decir, las cualidades resilientes de un docente se comprenden de una mejor forma cuando se contempla el contexto de la escuela y el contexto profesional en el que se desenvuelve.
2. La resiliencia del profesor también es específica del rol. Está directamente relacionado con la vocación que uno tiene ante su profesión. La pasión que tiene un docente por la enseñanza, la formación y el aprendizaje lo hace ser distinto de otros empleos u ocupaciones (Hansen, 1995).
3. Ser resiliente significa ser más que “recuperarse” rápida y eficazmente de las dificultades. Además de las presiones, el estrés y la inversión energética del día a día en el trabajo de un docente, también se enfrentan a desafíos que son específicos de su profesión y contexto de trabajo. Por lo que esto denota, que deba existir una resiliencia como rutina.

En definitiva, podría considerarse que la resiliencia en los ambientes educativos es imprescindible para consolidar una educación de calidad (Goncalves, 2017). Se debe gestionar y sostener lo expuesto, a través de vinculaciones entre el contexto, el equipo de dirección y profesorado. Las emociones de estos sujetos son relevantes para el desarrollo de la resiliencia, ya que interactúa con las estructuras sociales construyendo y des-construyendo sus identidades.

En la misma sintonía, la escuela debe plantear nuevos objetivos más allá de los cognoscitivos, que ayuden al desarrollo personal y social del alumnado, independientemente de su origen social y familiar (Uriarte, 2006). Entre los elementos más potentes de un contexto educativo, están las propias posibilidades que el centro brinda al alumnado para desarrollarse con normalidad, superar las dificultades familiares y sociales, dar apoyo y ayuda para crecer y enriquecerse de un modo constructivo. Ello denota, que la escuela debe alejarse de sus continuas quejas en cuanto a las condiciones sociales y familiares de sus alumnos, que en ocasiones afectan negativamente a su desarrollo personal y escolar.

Ante retos, actitudes resilientes. Ante desafíos, acciones resilientes. Ante fracasos escolares, emociones resilientes. Parece fácil y sencillo, pero se trata de cuestiones arduas que precisan de direcciones escolares capaces de afrontar y responder a estas realidades.

Si por parte de los equipos directivos y desde el director escolar se impulsase y promocionase la resiliencia, los centros educativos, el profesorado, el alumnado y familias desarrollarían otro tipo de reacciones frente a los cambios y desafíos que impactan en sus funcionamientos y gestiones. La resiliencia siempre ha sido un rasgo deseable en la dirección (Day y Gu, 2015) pero, sorprendentemente, son escasos los estudios realizados, en cuanto a la resiliencia como un factor característico del director y una dimensión en el desarrollo de su liderazgo.

1.3 Resiliencia y dirección escolar

La resiliencia en un primer momento se ha conceptualizado en forma de capacidad individual, siendo fruto de la interacción entre la persona y el entorno, como capacidad de salir fortalecido ante un contexto o experiencia traumática. Posteriormente, la resiliencia salta del plano personal, para construir capacidades organizativas y dinámicas de funcionamiento en la organización, de cara a la renovación y para hacerse más fuertes en medio de la crisis. Resultando aportes de interés, como *las siete "C"* para describir las características clave de las organizaciones resilientes (Horne y Orr, 1998): 1) Comunidad, 2) Competencia, 3) Conexiones, 4) Compromiso, 5) Comunicación, 6) Coordinación y 7) Consideración.

Estudiar la resiliencia en directores escolares es una tarea laboriosa, debido a los escasos estudios que existen al respecto. Hoy en día, y desde los últimos veinte años, los directores han ido aumentando sus cargas de trabajo, hecho que ponen a prueba sus capacidades de adaptación, flexibilidad y resiliencia (Day y Gu, 2015).

Las investigaciones informan contundentemente, que los directores escolares desempeñan funciones que determinan el buen funcionamiento de un centro escolar (Bolívar, 2010; Day, et al., 2011; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, 2011; Leithwood y Strauss, 2008; Louis et al., 2010; Ulloa y Rodríguez, 2014). Sus comportamientos y actitudes ante los desafíos de una organización demuestran la calidad y éxito experimentados en la escuela (Fullan, 2006; Gunter, 2001; Murillo, 2006; Northouse, 2004) y su estilo de liderazgo establece culturas sostenibles capaces de afrontar y superar sus retos (Hargreaves y Fink, 2012; Nelson y Nelson, 2009).

Surge, por tanto, el interés en saber qué puede aportar la resiliencia a los directores escolares y a sus formas de dirigir. Si aplicamos la resiliencia a los contextos educativos, organizaciones escolares y el desarrollo de un liderazgo en las funciones y

gestiones de los directores, podemos entender a esta, como una técnica de intervención educativa conectada con una reflexión pedagógica (Villalobos y Castelán, 2011).

Un centro educativo que ejerza resiliencia por parte de sus directores influye positivamente en el resto de personas, ya que ofrece reforzadores de factores protectores en la vida de los agentes que pertenecen a una comunidad educativa y contribuyen a mantener y construir estándares educativos elevados y exitosos. El director tiene como finalidad detectar los riesgos que puede sufrir su centro y anteponerse a ellos, o responder de la manera más resiliente posible. Son personas ejemplares, mediadoras, facilitadoras, con expectativas positivas, con un fuerte compromiso social y de apoyo hacia su comunidad escolar (Higgins, 1994).

Es, por tanto, un producto derivado de las disposiciones personales y profesionales que ayudan a gestionar los factores específicos del contexto que influyen en hacer escuelas resilientes o no resilientes.

Como consecuencia, los directores deben dominar una serie de factores propios de la resiliencia que les facilita la puesta en práctica, partiendo de su propia persona desde un “ser resiliente”. Para ello, deben dominar once factores que facilitan ese ser resiliente.

1. Reflexión: Reflexionar en los momentos de adversidad para tomar conciencia de como se están respondiendo a estos y como se puede responder mejor. Analizar los comportamientos y actitudes de uno mismo. Aprender y desaprender nuevos hábitos de pensamiento y habilidades reflexivas. (Tait, 2008).
2. Optimismo: Tener un sentido positivo de uno mismo (Pittaluga, 2014). Influir positivamente en los demás (Hatzipadely, 1999). Crear climas positivos. Desarrollar respuestas optimistas ante los desafíos (Tait, 2008).
3. Dimensionar problemas: Conocer las fortalezas y debilidades del centro. Buscar nuevas vías de actuación frente a los desafíos (Cascio, 2009). Desarrollar inteligencia práctica que comprenda y resuelva controversias específicas (Pittaluga, 2014).
4. Esperanza: Interpretada como sentido y actitud ante las dificultades que proporciona fuerza e impulsa a buscar la mejora (Saavedra, 2007). Valor de un líder resiliente (Day, 2014).
5. Autoeficacia: Capacidad para afrontar los diferentes desafíos (Pittaluga, 2014). Desprenderse de los roles burocráticos y tener iniciativa para fijarse metas intangibles (Stoltz, 2004). Aceptar que el futuro es incierto y a pesar de ello, buscar desenvolverse de forma óptima ante los desafíos (Longstaff, 2005).

6. Asertivo: Las situaciones desafiantes generan tensiones entre unos y otros por lo que se precisa una comunicación abierta, libre y respetuosa (Patterson, 1997).
7. Servicial: Estar al servicio de una comunidad escolar (Lazaridou y Becka, 2014).
8. Sociable: Promover relaciones sociales constructivas (Pérez, 2012). Construir lazos afectivos e interpersonales con el entorno, a nivel de departamento y organizativo (Drabek, 2003; Pittaluga, 2014).
9. Motivar: Estar abierto a los cambios y aprendizajes. Ser flexible y no optar por actitudes conformistas ante los cambios y nuevas realidades (Stoltz, 2004).
10. Confianza: A través de las interacciones y estrategias se reflejan valores y visiones del director (Day, 2014).
11. Empatizar: Actitud y habilidad para conectar con el entorno y con uno mismo (Stoltz, 2004).

En definitiva, la resiliencia está compuesta por una serie de factores que son desarrollados a través de la práctica, siendo impulsados desde la figura del director, pasando por su equipo directivo y culminando en el profesorado, alumnado y familias. Los directores, a partir de sus acciones y actitudes, determinan el funcionamiento del centro que dirigen, dando espacio para la creatividad, la libertad de ejecutar nuevas tareas, mantener viva la curiosidad por lo que se hace y trabaja, experimentar e innovar, tener esperanza, ilusión y fe, con la finalidad de conseguir centros educativos exitosos independientemente de sus contextos, alumnado y profesorado. Un director debe ser resiliente para hacer resiliente a su centro y profesorado.

CAPÍTULO 2. LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA

En este segundo capítulo se tratará de la dirección escolar en España, siendo de un orden burocrático y fruto de constantes cambios y orientaciones políticas, que están en la mayoría de los casos al margen de la literatura más potente e internacional.

Desde un prisma actual y con el último cambio en la legislación educativa, partiendo de las investigaciones y los contextos actuales en los que se encuentran inmersos nuestros centros, se puede decir que estamos caminando hacia gobernanzas inspiradas en un liderazgo educativo, principalmente en escenarios de educación secundaria (Bolívar, 2013).

Estamos frente a nuevas líneas de actuación, en el territorio español (Álvarez, 2010; Bolívar, López- Yañez y Murillo, 2013).

Por esta razón, la dirección escolar será abordada desde el nivel de educación secundaria, que desafíos son los que tiene que afrontar en la actualidad y como actúa e interviene para conseguir escuelas mejores y más eficaces.

De igual modo, se tiene en cuenta la figura del director (siendo objeto principal de este estudio) y como es, reconocido por el sistema educativo español y de Andalucía, para finalmente acabar con, como es su papel en la actualidad, a que retos se enfrenta y que dicen los informes internacionales al respecto.

2.1. La dirección escolar en secundaria: desafíos, eficacia y mejora

La dirección escolar en España cuenta con una larga historia. Durante la dictadura (1945 - 1970) predominó un modelo jerárquico - burocrático compuesto por un conjunto de profesores que superaron una oposición, dando lugar a un cuerpo de funcionarios de directores escolares.

Llegando los años 70 (LGE), surge una dirección participativa, donde la administración elige a los equipos directivos a partir de un conjunto de profesores.

Cinco años mas tarde 1985 con la LODE, las direcciones escolares parten del mismo modelo de selección que los años 70 pero está constituida por una serie de debilidades, entre ellas, que las decisiones son tomadas por el Consejo Escolar, siendo un órgano de representación de los distintos grupos (alumnado, padres, profesores y equipo directivo). En muchos casos, la participación de las familias ha sido baja provocando quiebras en la estructura formal de representación.

En 1990 con la LOGSE, se busca un modelo más profesionalizado conservando la participación del Consejo Escolar en la elección de la dirección escolar. Este modelo, despertó curiosidades y fue tema de debate entre los estudiosos de la profesionalización de la dirección en España (Batanaz, 2005; Estruch, 2002; Montero, 2012). Por un lado, se defendía la necesidad de incrementar la cualificación del profesorado en las tareas de gestión. De otro, la dirección es una función distinta a la docencia por lo que requiere una formación específica y carrera propia.

La primera apuesta por preservar procesos participativos y democráticos y la segunda es una función técnica (Bolívar, 2013).

En 2002 (LOCE), se produce un intento de cambiar el modo en como los equipos directivos eran elegidos, teniendo incidencia hasta los tiempos actuales. Este nuevo modo de elección combinaba la profesionalización de los candidatos con la participación de la comunidad educativa en dicho proceso.

Fue en 2006 (LOE) cuando este modelo termina por ser definido. El modelo participativo está constituido por representantes de la administración educativa, claustro de profesores y consejo escolar. Los candidatos deben pasar un concurso de méritos en donde aportan; curriculum vitae, proyecto de dirección que recoja objetivos y líneas de actuación. Estos aspectos siguen manteniéndose en la ley vigente 2013 (LOMCE).

Por consiguiente y tras una lectura sintetizada de las distintas leyes educativas, actualmente la dirección escolar en España y especialmente en secundaria se encuentra en un momento de reestructuración.

Partiendo de un modelo burocrático- administrativo cada vez se tiene más claro, que las funciones de una dirección escolar influyen fuertemente en los resultados de un centro educativo. Para que dicha influencia sea efectiva, durante los últimos años se está apostando por desarrollar direcciones pedagógicas que sean capaces de incidir en las mejoras escolares. Es de este modo, como se indica en la literatura e informes internacionales (Day, Harris, Hadfield, Tolley y Beresford, 2000; Male y Palaiologou, 2012; Sergiovanni, 1998; Webb, 2005) (OCDE, 2013).

En nuestro caso español, durante más de una década y en lo que respecta al liderazgo pedagógico de nuestras direcciones, ha sido abordado por autores como (Gaín y Villa, 1999; Murillo, Barrio y Pérez- Albo, 1999) desde perspectivas centradas en las tareas, funciones, satisfacciones, problemas, formación, liderazgo, etc., debatiendo insistentemente en como estos aspectos influyen en la comunidad escolar y profesionalidad. Posteriormente, Santos Guerra (2009) se ha centrado en otros factores como: eficacia, innovación, mejora, género, dirección, liderazgo y formación directiva.

Ante este panorama y conforme a la actualidad, se puede decir que la dirección escolar en secundaria no puede seguir siendo, como se reflejaba en el informe TALIS

(2014) y OCDE (2009), una dirección lejos de un liderazgo pedagógico y más definido por un liderazgo administrativo. Es por esta razón, que debe de romperse con los modelos burocráticos y centralizados y permitir que el director pueda participar o, al menos tenga conocimiento de lo que está ocurriendo en las aulas (Elmore, 2010; González, 2011). Como afirma Escudero (2010) el contexto español no permite sobrevalorar la influencia de la dirección escolar y no puede ser considerada como una variable independiente que consiga la mejora escolar, sino que a diferencia con el modelo anglosajón, disponemos de escasa capacidad de acción para manejar al personal, gestionar nuestros centros y tener libertad absoluta de liderazgo. Hay que romper con las restricciones organizativas, pedagógicas y de gestión y dar más autonomía para liderar y gestionar (Bolívar, 2013).

A pesar de ello, tímidamente se están produciendo cambios significativos en los ejercicios de la dirección escolar, siendo reflejado en las nuevas regulaciones legislativas, donde se está desprendiendo de los roles burocráticos e instaurando una gestión más de liderazgo pedagógico, eficaz y para el éxito.

Ya lo decía Gago en (2004) en un estudio sobre las direcciones escolares en secundaria, donde afirmaba que desarrollar un liderazgo educativo por parte de los equipos aporta una serie de beneficios para la organización escolar:

- A) La dirección escolar es clave en la calidad y mejora de los centros escolares , tanto en los aspectos estructurales como en los culturales.
- B) Que las direcciones escolares ejerzan un liderazgo, este impacta en la vida cotidiana escolar, de modo que todos tienen un papel a desempeñar en el liderazgo del centro. Es insoslayable y puede funcionar como aglutinante o dispersador de fuerzas o esfuerzos en el centro.
- C) El liderazgo en una dirección escolar es imprescindible. Con su desempeño, se puede conseguir la eficacia y mejora educativa. Por ello, se precisa de ser estudiado y analizado si queremos que los directores avancen y se consigan mejoras escolares.
- D) Los docentes influyen en las funciones y desempeños de una dirección escolar, de tal modo que, harán que se desarrolle un liderazgo u otro.

Por ende, y a partir de este estudio se puede considerar que las direcciones escolares están influenciadas por un conjunto de variables que van a determinar, sus funciones, tipo de liderazgo, cultura, clima, relaciones profesionales, estructura y organización, comunicación, gestión de adversidades, modos de trabajo entre unos y otros, los valores del centro, las metas y objetivos, etc. De ahí, se puede decir que cada dirección es específica y única y que atiende a las características internas y externas del centro.

No se puede olvidar que las direcciones escolares en secundaria están constituidas por sistemas estructurales y organizativos complejos, debido al número de alumnado y la oferta educativa que presentan. También, la plantilla docente es mayor y el equipo directivo más amplio. Por este motivo, se necesita una buena planificación de los procesos enseñanza aprendizaje, *liderazgo pedagógico*, (Bolívar, 2009; Day, et al., 2011; Louis, et al., 2010; Maureira, 2004; Robinson, 2007) y organización de los recursos, responsabilidades y gestiones, *liderazgo distribuido*, (Cayulef, 2007; Harris y Chapman, 2002; Macbeath, 2005; Spillane, Halverson y Diamond, 2004).

Cada vez, está mas aceptado y extendido que son los propios centros educativos los encargados de conseguir mejoras escolares, y la dirección escolar constituye una posición estratégica y potente para la mejora de la educación. Para ello, debe pasar de una gestión limitada, a un liderazgo pedagógico cuyos fines sea incidir en la mejora de la educación (OCDE, 2013).

“Esta claro que no hay centro escolar que funcione bien, sin un equipo directivo detrás que anime, apoye y potencie las acciones individuales” (Bolívar, 2013. p. 23).

Por tanto y siguiendo a la literatura de los últimos tiempos, se puede constatar que el modo en que la dirección educativa puede influir en la mejora escolar y eficacia, es a través del liderazgo. Es así como lo expresan diversos informes internacionales Mckinsey (Barber y Mourshed, 2007) y la OCDE (Pont, Nusche y Moorman, 2008) cuando afirman que el liderazgo educativo es un factor interno de la escuela que influye directamente en los logros de aprendizaje.

A su vez, la dirección escolar debe ser capaz de construir espacios que favorezcan el desarrollo profesional del profesorado (Bolívar, 2010; Weinstein, et al., 2009). Así como, mejorar, siendo una cualidad de la organización en sí, y no de caracteres preexistentes de los individuos que trabajan en ella, por eso mismo, el liderazgo debe ser concebido como algo separado de la persona y del papel que esta desempeña. El liderazgo debe estar en la escuela, entre los valores, cultura, clima, metas y objetivos (El more, 2000).

En definitiva, se sabe que la dirección escolar es considerada un elemento de calidad en el sistema educativo y es el motor de la organización de un centro escolar. Esto no es un hecho particular de España, sino que es tema de interés para las políticas y sistemas de los países desarrollados (Gago, 2004). Por eso, deben surgir nuevos enfoques basados en modelos del sector público y privado que intervengan en un mayor control de la gestión, competencia del mercado y centralización del curriculum, provocando reestructuraciones organizativas desde las propias direcciones escolares.

Las direcciones escolares deben caminar hacia nuevas formas de liderar. Hoy en día, se demanda liderazgo y no gestión. Se ha pasado de modelos centralizados a más descentralizados. De sistemas educativos arcaicos a sistemas educativos democráticos y autónomos. Hay nuevas demandas que exigen nuevas direcciones escolares que sean capaces de responder acordemente a los desafíos sociales y del conocimiento.

Una dirección escolar debe garantizar una educación de calidad y ha de romper con los determinismos sociales centrados en los resultados escolares. Las nuevas direcciones deben ser capaces de responder a una educación que construya y genere espacios dignos para formar a su alumnado como seres socialmente más justos (Tedesco, 2012).

2.2. El director escolar en el sistema educativo español

Hoy en día, el director escolar en España se enfrenta a nuevos retos y nuevas demandas educativas que exigen mejoras y prácticas eficaces en nuestros centros educativos (Bolívar, 2010; Contreras, 2016; OCDE, 2014). El papel del director es fundamental en todos los centros de cualquier nivel escolar. Sus acciones tienen un resultado directo en la eficacia de los centros y en los resultados académicos del alumnado. Son numerosos los estudios que abarcan las tareas que desempeñan los directores en su práctica diaria, y enfatizan en la necesidad de desarrollar un liderazgo eficaz y exitoso (Bolívar 2010; Day, 2013; Leithwood, 2011).

Sin entrar en detalle sobre ello, nos centramos en el director escolar en el sistema educativo español, a partir de la LOMCE (2013).

Tabla 3. La dirección escolar en España. LOMCE (2013)

	LOMCE
Denominación	Director Escolar
Regulación	Decreto 81. Artículo 132. Competencias del director
Competencias	<p>A) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa y hacerle llegar a esta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.</p> <p>B) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar.</p> <p>C) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.</p> <p>D) Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.</p> <p>E) Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.</p> <p>F) Favorecer la convivencia en el centro, mediar en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que corresponden al alumnado, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.</p> <p>G) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que</p>

	<p>favorezca el estudio y el desarrollo de las actuaciones que propicien una formación integral en conocimientos y valores del alumnado.</p> <p>H) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.</p> <p>I) Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro del profesorado del centro y ejecutar los acuerdos adoptados, en el ámbito de sus competencias.</p> <p>J) Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.</p> <p>K) Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar del centro.</p> <p>L) Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley Orgánica.</p> <p>M) Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.</p> <p>N) Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen.</p> <p>Ñ) Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.3.</p> <p>O) Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.</p> <p>P) Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.</p>
Regulación	Decreto 82. Artículo 133. Selección del director
Selección del director	<p>✓ Tener una antigüedad de cinco años en la función pública docente.</p> <p>✓ Haber impartido docencia directa como funcionario, durante un período de al menos cinco años, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro al que se opta.</p> <p>✓ Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Las características del curso de formación serán desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno. Las certificaciones tendrán validez en todo el territorio nacional.</p> <p>Q) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.</p>

Regulación	Decreto 83. Artículo 134. Requisitos para participar en el concurso de méritos
Requisitos para participar en el concurso de méritos	<p>A) Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.</p> <p>B) Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera durante un período de al menos cinco años en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro al que opta.</p> <p>C) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.</p> <p>D) No haber sido cesado como director por incumplimiento grave de las funciones del cargo, o haber transcurrido más de tres años desde dicho cese.</p> <p>E) No tener nombramiento como directores de centros que se extienda a fecha posterior a la toma de posesión prevista en esta convocatoria.</p> <p>F) Dado que los puestos convocados implican contacto habitual con menores, deberá acreditarse por el participante no haber sido condenado por sentencia firme por algún delito contra la libertad e indemnidad sexual, conforme a lo dispuesto en el artículo 13.5 de la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil</p>
Regulación	Decreto 84. Artículo 135. Procedimiento de selección
Procedimiento selección	<ol style="list-style-type: none"> 1. La Administración educativa nombrará director del centro que corresponda, por un período de cuatro años, al aspirante que haya sido seleccionado en el procedimiento regulado en el artículo anterior. 2. El nombramiento de los directores podrá renovarse, por períodos de igual duración, previa evaluación positiva del trabajo desarrollado al final de los mismos. Los criterios y procedimientos de esta evaluación serán públicos y los resultados de las evaluaciones individualizadas, a que hace referencia el artículo 144, realizadas durante su mandato, considerarán los factores socioeconómicos y socioculturales del contexto y el seguimiento de la evolución en el tiempo. Las Administraciones educativas podrán fijar un límite máximo para la renovación de los mandatos.

Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar uno de los principios sobre los que se asienta la Ley Orgánica 8/2013, de nueve de diciembre para la mejora de la calidad educativa, es aumentar la autonomía de los centros, así como la capacidad de gestión por parte de las direcciones escolares. Tanto autonomía como liderazgo son aspectos claves para la transformación del sistema educativo y un centro en sí. La LOMCE (2013) refleja en sus textos que para lograr un liderazgo eficaz, debe focalizarse en

mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, profesionalizar, fortalecer y apoyar el papel de los líderes educativos, definir claramente los roles, adoptar un enfoque colaborativo, reconocer las fortalezas y competencias de los equipos, disponer de autonomía suficiente para

asignar recursos y explorar métodos de enseñanza innovadores y asumir las responsabilidades y compromisos que comporta el liderazgo. (p. 918-19)

Para ello, se refuerzan los programas de formación, a partir del decreto 894/2014 de diecisiete de diciembre en el que desarrolla cursos de formación y de las actualizaciones de competencias directivas. Son cursos impartidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Comunidades Autónomas. Enfocados para la adquisición de competencias necesarias para ejercer la función del director de los centros públicos. Los cursos están compuestos por una parte teórica y otra práctica. Estructurada a través de módulos y con una validez de territorio nacional por unos ochos años. El tiempo de los cursos serán de ciento veinte horas en total. Para recibir el certificado acreditativo, es necesario que los participantes hayan realizado todas las actividades y superado con éxito la evaluación de cada uno de los módulos. Entre las competencias de carácter general, que se pretenden adquirir con dichos cursos son:

- Habilidades de liderazgo y fomento del trabajo en equipo.
- Habilidades de motivación.
- Habilidades para la gestión de la información y la toma de decisiones.
- Habilidades de comunicación.
- Habilidades para la gestión de conflictos y la convivencia.
- Habilidades para la organización, gestión y coordinación de un centro docente.
- Habilidades de dirección estratégica: planificación, implementación y evaluación de planes y proyectos.
- Habilidades de control y supervisión.
- Habilidades para la gestión del cambio y la innovación.

Por otro lado y entre las competencias con un carácter más específico se destacan:

- El marco normativo aplicable a los centros docentes.
- El uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- La gestión administrativa y económica.
- La dirección y gestión de los recursos humanos.
- La gestión de documentos institucionales.
- La organización de tiempos y espacios.
- La participación de la comunidad educativa y la promoción de la imagen externa.
- La gestión institucional.
- La evaluación, los planes de mejora y el fomento de la calidad del centro.

Los cursos, están constituidos por dos módulos; módulo del curso de formación y módulo de los programas formativos y cursos de actualización de competencias directivas sobre el desarrollo de la función directiva. Expresándolo de una forma más

específica se observa:

1. Módulo curso de formación

Módulo I. Marco normativo de los centros docentes.

Módulo II. Organización y gestión de centros docentes.

Módulo III. Gestión de los recursos del centro docente.

Módulo IV. Factores clave para una dirección eficaz.

Módulo V. Rendición de cuentas y calidad educativa.

Módulo VI. Proyecto de dirección.

2. Módulo de los programas formativos de los cursos de actualización de competencias directivas sobre el desarrollo de la función directiva

Módulo I. Actualización sobre el marco normativo aplicable a los centros docentes.

Módulo II. Gestión de los planteamientos institucionales.

Módulo III. Gestión eficiente y eficaz de los recursos del centro docente.

Módulo IV. Factores clave para una dirección eficaz.

Módulo V. Rendición de cuentas y calidad educativa.

Módulo VI. Proyecto de dirección

En definitiva, se apuesta por profesionalizar la función directiva centrándose en aspectos de carácter más de liderazgo. Parece ser, que poco a poco nos estamos desprendiendo de los roles burocráticos y administrativos que definen al director escolar desde hace más de una treintena de años. A pesar de ello, queda mucho trabajo por delante, empezando por las futuras formaciones que proporcionan una profesionalización real y adecuada a los tiempos actuales.

2.3. El director escolar en Andalucía

Inmersos en la Comunidad de Andalucía, se ha considerado oportuno tener en cuenta, como el sistema educativo de esta comunidad avala a la figura del director. Por tanto y atendiendo a la LEA, encontramos lo siguiente:

Tabla 4. Función directiva. LEA (2007 Capítulo II)

Denominación	Director
Regulación	Artículo 131. La función del director
	<p>1. El equipo directivo de los centros públicos es el órgano ejecutivo de gobierno y estará integrado por el director o directora, jefe o jefa de estudios, secretario o secretaria y, en su caso, vicedirector o vicedirectora.</p> <p>2. Asimismo, se integrarán en el equipo directivo las jefaturas de estudios adjuntas, cuyo número será establecido reglamentariamente en función del número de unidades del centro y de las enseñanzas que imparte, así como, a los efectos que se determinen, el profesorado responsable de la coordinación de aquellos planes estratégicos que disponga la Administración educativa.</p>

<p>Funciones</p>	<p>3. La selección y nombramiento del director o directora se realizará de acuerdo con lo establecido en el Capítulo IV del Título V de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Los restantes miembros del equipo directivo serán nombrados y cesados por la Administración educativa a propuesta del director del centro, con una previa comunicación al Claustro de Profesorado y al Consejo Escolar del mismo. La propuesta será equilibrada entre el número de hombres y mujeres en los términos previstos en el artículo 140 de la Ley 18/2003, de 29 de diciembre, por la que se aprueban medidas fiscales y administrativas</p> <p>4. La Consejería competente en materia de educación favorecerá el ejercicio de la función directiva. Para ello, establecerá el horario de dedicación de los miembros del equipo directivo a las tareas de dirección y organizará actividades de formación dirigidas a los miembros de dichos equipos.</p>
<p>Regulación</p>	<p>Artículo 132. Directores centros públicos</p>
<p>¿Quién es?</p>	<p>1. El director o directora representa a la Administración educativa en el centro, es el responsable de la organización y funcionamiento de todos los procesos que se lleven a cabo en este y ejerce la jefatura del personal que presta servicios en el centro y la dirección pedagógica, sin perjuicio de las funciones del resto de miembros del equipo directivo y de las competencias de los órganos colegiados de gobierno del centro.</p> <p>2. Asimismo, es el responsable de que el equipo directivo, en el ámbito de sus competencias, establezca el horario que corresponde a cada área, materia, módulo o ámbito y, en general, el de cualquier otra actividad docente y no docente, de acuerdo con la planificación de las enseñanzas y en concordancia con el proyecto de dirección y con el Plan de Centro.</p> <p>3. Los directores y directoras dispondrán de autonomía para la adquisición de bienes y contratación de obras, servicios y suministros, de acuerdo con lo establecido en la legislación vigente y en esta Ley. En el ejercicio de su autonomía para administrar estos recursos, los directores y directoras de los centros tendrán todas las competencias que corresponden al órgano de contratación, incluida la aprobación del gasto correspondiente, relativas a cualquier tipo de contratos menores, de conformidad con la legislación aplicable en materia de contratación administrativa.</p> <p>4. Los directores y directoras podrán proponer requisitos de especialización y capacitación profesional respecto a determinados puestos de docentes del centro, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine.</p> <p>5. Los directores y directoras serán competentes para el ejercicio de la potestad disciplinaria respecto del personal al servicio de la Junta de Andalucía que presta servicios en su centro, en los casos que se recogen a continuación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incumplimiento injustificado del horario de trabajo hasta un máximo de nueve horas al mes. • La falta de asistencia injustificada en un día • El incumplimiento de los deberes y obligaciones, siempre que no deban ser calificados como falta grave.

	<p>6. Las faltas a las que se refiere el apartado anterior podrán ser sancionadas con apercibimiento, que deberá ser comunicado a la Administración educativa a efectos de su inscripción en el Registro de personal correspondiente. En todo caso, el procedimiento a seguir para la imposición de la sanción garantizará el derecho del personal a presentar las alegaciones que considere oportunas en el preceptivo trámite de audiencia al interesado y a recurrir ante el órgano competente la sanción que, en su caso, pudiera serle impuesta.</p> <p>7. Los directores y directoras tendrán competencia para tomar decisiones en lo que se refiere a las sustituciones de las ausencias del profesorado que se pudieran producir, de acuerdo con lo que a tales efectos se determine y respetando, en todo caso, los criterios establecidos para la provisión de puestos de trabajo docentes.</p>
Regulación	Artículo 134. Proyecto de dirección
Proyecto de dirección	<p>El proyecto de dirección al que se refiere el párrafo d) del apartado 1 del artículo 3 de este Decreto prestará especial atención al conocimiento del Plan de Centro, de su realidad social, económica, cultural y laboral, al desarrollo de actuaciones que favorezcan la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres y la mejora de la convivencia escolar, así como a las estrategias de intervención que, en relación con sus competencias, atribuye a los directores y directoras de los centros docentes públicos la normativa vigente y a los objetivos educativos y a la mejora de los resultados escolares que se pretenden lograr mediante la aplicación y desarrollo del referido proyecto de dirección.</p>
Regulación	Artículo 133. Reconocimiento de la función directiva
Reconocimiento	<p>1. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 139 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, el ejercicio de cargos directivos, y en especial del cargo de director o directora, será retribuido de forma diferenciada, en consideración a la responsabilidad y dedicación exigidas, de acuerdo con las cuantías que para los complementos establecidos al efecto fije el Consejo de Gobierno.</p> <p>2. Asimismo, el ejercicio de cargos directivos y, en todo caso, del cargo de director o directora será especialmente valorado a los efectos de la provisión de puestos de trabajo en la función pública docente.</p> <p>3. Los directores y directoras serán evaluados al final de su mandato. La evaluación tendrá en cuenta, en todo caso, el informe que, a tales efectos, emita el Consejo Escolar del centro.</p> <p>4. Los directores y directoras que obtuvieren evaluación positiva obtendrán un reconocimiento personal y profesional en los términos que establezca la Administración educativa.</p> <p>5. Los directores y directoras de los centros públicos que hayan ejercido su cargo con valoración positiva, durante el período de tiempo que reglamentariamente se determine, mantendrán, mientras permanezcan en situación activa, la percepción de una parte del complemento retributivo correspondiente en la proporción, condiciones y requisitos que se establezcan por el Consejo de Gobierno.</p> <p>6. Los directores y directoras podrán optar por cambiar de centro al final de su mandato, de acuerdo con lo que a tales efectos se establezca.</p>
Regulación	Decreto 59/ 2007, 6 de marzo. Selección y nombramiento directores

<p style="text-align: center;">Selección y nombramiento</p>	<p>1. La selección de las directoras y directores de los centros docentes públicos se realizará por concurso de méritos y de conformidad con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad, según lo establecido en el capítulo IV del título V de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, con la participación de la comunidad educativa y la Administración educativa. Dicho proceso debe permitir seleccionar a las candidaturas más idóneas profesionalmente y que obtengan el mayor apoyo de la comunidad educativa.</p> <p>2. Por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación, se establecerán los criterios objetivos de valoración de los méritos de las candidaturas y de los proyectos presentados mediante la aplicación de un baremo, en el que se puntuará la experiencia previa en el ejercicio de la dirección. En todo caso, el baremo asignará al proyecto de dirección, al menos, el cincuenta por ciento de la puntuación total.</p> <p>3. Entre los méritos académicos se valorarán: la posesión de títulos universitarios de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto, Diplomado, Ingeniero Técnico, Arquitecto Técnico, o título declarado equivalente, distinto del aportado para el ingreso en el cuerpo docente al que pertenece, la impartición o la asistencia a cursos de formación o perfeccionamiento sobre la organización y el funcionamiento escolar o la dirección de centros docentes públicos, convocados por las Administraciones educativas, Universidades o Entidades sin ánimo de lucro y reconocidos o inscritos en el Registro de Actividades de Formación Permanente del Profesorado por la correspondiente Administración educativa, y las publicaciones sobre los mismos temas.</p> <p>4. Como méritos profesionales se valorarán: la antigüedad como funcionario de carrera, los servicios efectivos prestados en el centro docente a cuya dirección se opta, el desempeño de cargos directivos o de coordinación docente, la participación como coordinador o coordinadora o como profesorado colaborador, en actividades de formación del profesorado autorizadas por la Administración educativa, o la coordinación o participación en proyectos o programas educativos autorizados, asimismo, por la Administración educativa.</p>
<p style="text-align: center;">Regulación</p>	<p style="text-align: center;">Artículo 134. Requisitos de los aspirantes a la dirección</p>
<p style="text-align: center;">Requisitos para ser director</p>	<p>A) Tener una antigüedad de cinco años como funcionario o funcionaria de carrera en la función pública docente.</p> <p>B) Haber impartido docencia directa como funcionario o funcionaria de carrera, durante un período de cinco años, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta.</p> <p>C) Estar prestando servicios efectivos en un centro público en alguna de las enseñanzas del centro al que se opta, con una antigüedad en el mismo de al menos un curso completo al publicarse la convocatoria.</p> <p>D) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.</p> <p>En los centros específicos de educación infantil, en los incompletos de educación primaria, en los de educación secundaria con menos de ocho unidades, en los que impartan enseñanzas artísticas profesionales, deportivas, de idiomas o las dirigidas a personas adultas con menos de ocho profesores o profesoras, las candidaturas quedarán eximidas del cumplimiento de los requisitos previstos en</p>

	los párrafos a) y b) del apartado anterior, en caso de que ninguna candidatura del centro los cumpliera.
--	--

Fuente: Elaboración propia

2.4. El director escolar en la actualidad: desafíos

Ser director y liderar un centro educativo es una tarea ardua. Responder acordeamente a la realidad de la escuela, precisa que se lidere desde un liderazgo exitoso que busque eficacia, promoción y construya climas y culturas acordes a los desafíos propios de cada centro (Hopkins, 2009).

La investigación muestra con contundencia que los directores escolares desempeñan funciones que determinan el buen funcionamiento de un centro escolar (Bolívar, 2010; Day et al., 2011; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, 2011; Leithwood y Strauss, 2008; Louis et al., 2010; Ulloa y Rodríguez, 2014). Sus comportamientos y actitudes ante los desafíos de una organización demuestran la calidad y el éxito experimentados en la escuela (Fullan, 2006; Gunter, 2001; Murillo, 2006; Northouse, 2004), y como, su estilo de liderazgo, establece culturas sostenibles capaces de afrontar y superar sus retos (Hargreaves y Fink, 2012; Nelson y Nelson, 2009).

Como consecuencia, se aspira a conseguir escuelas dirigidas por directores que busquen la eficacia en el desarrollo de sus acciones y la mejora en el funcionamiento de su organización escolar. (Bennis y Goldsmith, 1997; Duigman, 2006; Gardner, 2004; Sergiovanni, 2005; Senge et al., 2004). De acuerdo con ello, liderar un centro va más allá de un conjunto de “comportamientos y habilidades discretas que son de alguna manera neutra y abstracta, que no se relaciona de manera compleja y profunda con la construcción de la persona que dirige” (Galdamez- Poblete y Rodríguez- Espinosa, 2010).

Al mismo tiempo, González (2011, p. 165) afirma que “se ha ido produciendo un desplazamiento del foco de atención desde la gestión organizativa hacia el liderazgo”. De este modo, el núcleo central está en poner la mirada en el “cómo” hacer para desarrollar un liderazgo eficaz y para la mejora.

Desde hace diez años hasta ahora, cuando se habla de director y cómo dirige el centro educativo, se está hablando de liderazgo. Termino que es conocido, estudiado y trabajado por la literatura científica, pero que como indican informes internacionales, TALIS (2013), en cuanto al caso español, los directores presentan carencias de formación, dirección, liderazgo y organización. Por ello, es obligatorio, desprenderse de roles tradicionales burocráticos y construir nuevos procesos que faciliten una educación eficaz, en beneficio del bienestar de un centro escolar.

En esta misma línea de relación entre la eficacia y la mejora, se encuentra el liderazgo. Son amplios los trabajos realizados que defienden la idea de la importancia de un liderazgo en el director escolar (Leithwood y Reihl, 2003; Leithwood y Jantzi, 2005; Mulford, 2003). Pues, como viene mostrando una buena panorámica de medio siglo de lecciones aprendidas sobre el cambio, eficacia y mejora educativa (Bolívar, 2012; Day, et al., 2011; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006; Leithwood, 2011; Louis, Leithwood, Wahlstrom, Anderson, Michlin y Mascall, 2010) e informes internacionales (OCDE, 2014; TALIS, 2013) que ponen de manifiesto que el liderazgo de la dirección escolar es clave en el cambio, permitiendo dar respuestas justas a los tiempos actuales.

En este espacio de dar respuestas justas a los tiempos actuales, se abre una veda para el desarrollo de nuevos liderazgos que den la posibilidad de caminar hacia nuevos centros, con nuevas direcciones, capaces de afrontar y dar respuestas eficaces a este hecho. Para ello, no vale cualquier concepto de mejora escolar, como tampoco cualquier liderazgo. Por ende, este depende de los contextos específicos en que se encuentra, considerando que los efectos de éxito son mayores en centros cuyos contextos presentan grandes desafíos (Mulford, 2006).

Atendiendo a la tipología de centro que se dirige, Leithwood y Day (2005) expresan que la gestión, organización y liderazgo del director va a estar más enfocada a “organizaciones como máquinas” y “organizaciones como sistema vivo”, estando este último más centrado en el desarrollo de las personas. Este hecho abre espacios que consideran, a las escuelas con contextos retantes, como lugares con un liderazgo capaz de responder de forma eficaz a las necesidades que se suscitan. Tal efecto, podría desarrollarse desde un liderazgo resiliente, siendo capaz de dar respuestas adecuadas a tiempos turbulentos (Day, 2014; Lazaridou y Becka, 2014; Patterson, Goens y Roed, 2009; Pérez, Marín y Vásquez, 2014).

Sin embargo, hay otros estudios enfocados al desarrollo de una buena enseñanza- aprendizaje, en donde Leithwood et al., (2006) identifica y describe cuatro factores de impacto sobre la práctica del liderazgo para el aprendizaje:

- a) Establecer direcciones que impliquen acciones que desarrollen un carácter moral, sustente el sentido y esfuerzos del trabajo de los profesionales y les motive a perseguir sus propias metas.
- b) Desarrollar el conocimiento del personal con el fin de conseguir las metas estipuladas, así como desarrollar un compromiso y resiliencia que ayude a mantener la motivación para conseguir aquello que se desea.
- c) Rediseñar la organización construyendo climas adecuados y ricos para el desarrollo del trabajo.

- d) Gestionar la enseñanza y aprendizaje, hecho que implica relación directa con las prácticas de clase.

También, y desde otras perspectivas, autores como (Ainscow et al., 2004; Bolívar, López y Murillo, 2013; Hargreaves y Fink, 2012; Leithwood et al., 2009; Murillo, 2014; Spillane y Diamond, 2007; Spillane, 2006;) destacan y estudian otro liderazgo; inclusivo, pedagógico, sostenible, distribuido y para la justicia social.

No existe un liderazgo mejor que otro, simplemente que estos sean capaces de adaptarse al contexto, las necesidades y la comunidad educativa. Siendo el director y la labor de éste, ejemplo en las actuaciones, planificaciones y acciones organizativas de una comunidad educativa. Se habla de liderazgo, de sus tipos, pero ninguno de ellos hacen que exista un patrón a seguir de líder exitoso, pues las funciones y desarrollo del líder estará siempre ligada con el contexto que se dirige (Northouse, 2004).

Es por ello que caminamos hacia direcciones menos jerárquicas, autoritarias y burocráticas, con un papel más descentralizado, participativo y democrático, teniendo una serie de características que debe dominar (García Olalla, Poblete y Villa, 2006).

1. Una dirección participativa y colegiada con la capacidad de desarrollar un modelo organizativo basado en principios como; autonomía del centro, participación por parte de la comunidad educativa integrando ambos principios en proyectos comunes.
2. Perfil multidimensional e integrador de componentes pedagógicos, técnicos, humanos, culturales, políticos y críticos. Configuran al centro educativo como una organización siempre y cuando desarrollen las funciones que le competen.
3. Dirección que lidere una reestructuración escolar con la finalidad de que se convierta en una organización que aprende y desarrolla proyectos que engloban el aprendizaje activo del alumnado, los docentes son mediadores y configuradores del currículum y el centro es una unidad de cambio.
4. Una dirección capacitada para el desarrollo de un liderazgo pedagógico y organizativo, entendiendo ambos liderazgos como; liderazgo transformacional y compartido.
5. Una dirección que lleve a cabo intervenciones en equipo, planifique, cohesione y colabore.
6. Una dirección que realice una gestión autónoma, participativa y colaborativa, a través de una intervención efectiva en los proyectos de centro, las estructuras escolares y el sistema relacional.

En definitiva, las funciones y roles de los directores deben afrontarse como si fueran un reto. Ser director de un centro, dirigirlo y llevarlo a buen puerto requiere de una superación diaria a nivel personal y profesional, que no todo el mundo está dispuesto a afrontar.

Desde la investigación y la experiencia, se afirma que los comportamientos y actitudes de un director son factores que determinan la existencia, la calidad y el éxito de un centro (Coronel, 1995; Fullan, 1996; Gunter, 2001; Murillo, 2004; Northouse, 2004). De esta forma, es posible afirmar que para cambiar las escuelas, y con ello la educación, es preciso contar con personas que sean capaces de ejercer un liderazgo desde su interior, que inicien, impulsen, faciliten, gestionen y coordinen el proceso de transformación, que posean una preparación técnica adecuada y, sobre todo, con una actitud y un compromiso con la escuela, la educación y la sociedad capaces de ponerse al frente del proceso de cambio (Murillo, 2006, p. 11).

2.5. Informes internacionales sobre los directores en España

Hoy en día, los directores escolares se enfrentan a grandes exigencias sociales que les lleva a tomar decisiones basadas en una evidencia y a proporcionar el desarrollo de un liderazgo educativo para sus profesores, con la finalidad de que el alumnado consiga superar sus estudios exitosamente.

Son numerosos los estudios realizados sobre directores, estando recogidos en informes internacionales (OCDE, 2014 y TALIS, 2013). A pesar de ello, el papel que debe tener un director no acaba de estar bien perfilado en relación al desarrollo de un liderazgo (OCDE, 2014). Ejercer un liderazgo por parte del director está sometido a tener claros los objetivos del centro, que haya un buen clima escolar y en el aula, las relaciones entre y con el profesorado, la organización y planteamientos de desarrollo del currículum y las posibilidades que el alumnado tiene para aprender (Marzano, Waters y McNulty, 2005).

Si es cierto, que en unos contextos más que en otros, la autoridad para la gestión y el liderazgo es mayor. Este hecho ha detonado, que haya países con centros que ejercen un mayor control sobre ellos, sobre sus responsabilidades y la autoridad de la que disponen, impactando en los resultados escolares.

Desde el informe TALIS (2013), se proporcionan datos que facilitan la comprensión del trabajo de los directores, tal y como nos muestra el gráfico siguiente. Entre sus medias, destaca que los directores de los países de la OCDE dedican un 42,3% a tareas administrativas, dirección y reuniones, estando España en un 36,1%. Por otro lado, un 21% dedican su tiempo a tareas y reuniones relacionadas con planes de estudio y enseñanza, dato que en España se refleja en un 24,6%. Un 14,7% define la relación con el alumnado, siendo en España un 15,6%. Las relaciones con los padres y tutores de los alumnos es de un 13,71% y un 10% lo dedican a relaciones con la

administración u otras instituciones locales. Si bien, el tiempo que dedican los directores a las tareas varía de forma considerada de unos países a otros, destacando que, más del 60% envuelven tareas administrativas, de dirección, planes de estudio y enseñanza.

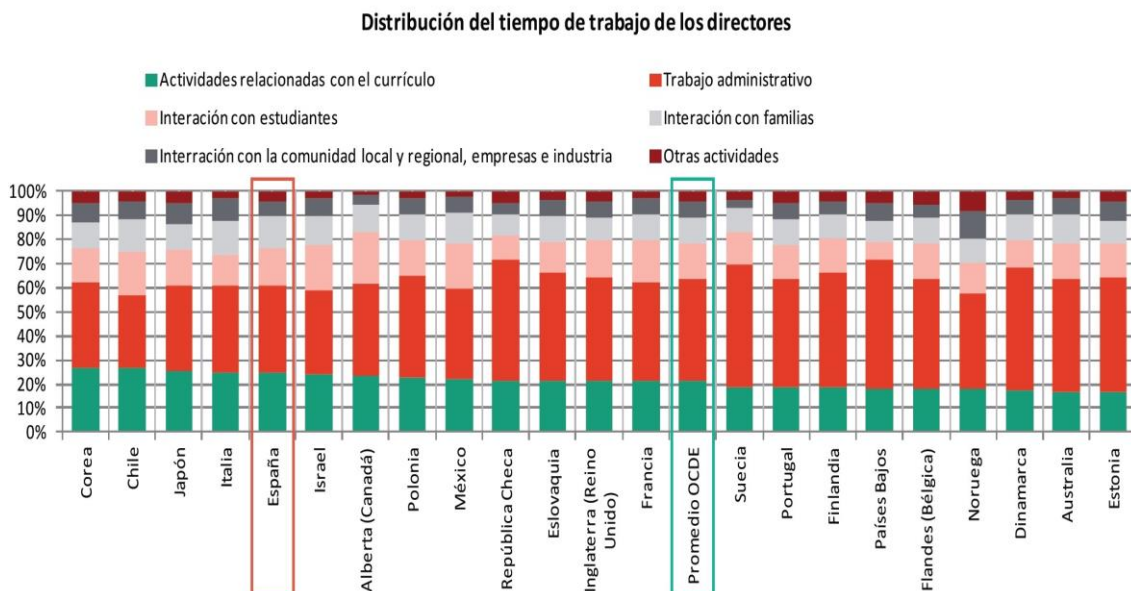


Gráfico 2. Distribución del tiempo de trabajo de los directores. Talis 2013.

Sin embargo, otros informes destacan con un 69,3% al director y su relación con hacer responsables al profesorado de los resultados de aprendizaje de su alumnado. Con un 83,1% los directores proporcionan a los padres información acerca del centro y rendimiento del alumnado. También, un 45% mantienen relaciones de colaboración con otros directores, hecho que beneficia el desempeño de sus funciones. Pero, este dato es significativamente bajo si se compara con el resto de países que componen la OCDE siendo de 59,6%. Por tanto, se puede afirmar que es un factor a mejorar en el caso español.

Respecto a la planificación de los objetivos del centro, programas y desarrollo profesional están influenciados por la figura del director, de tal modo que en el caso de España, 39,8% tienen en cuenta los resultados de su alumnado para mejorar sus centros.

Otros aspectos indicativos señalados en estos informes, con unos porcentajes por debajo de la media de la OCDE son: responsabilidades compartidas, disciplinas de los alumnos, políticas de evaluación, admisión del alumnado, asignaciones presupuestarias, materiales pedagógicos y contenidos de los cursos.

En cuanto a la formación y participación en cursos de administración escolar y en aspectos de liderazgo, un 17,3% de los directores nunca han participado en cursos o programas de administración y un 40,7% no ha recibido cursos sobre formación de liderazgo. Por tanto, se encuentra un panorama carente de formación en los directores

españoles frente a la media de los países de la OCDE. A pesar de ello, afirman que esta carencia está suplida por los años de experiencia como directores, siendo una media de ocho años para España. Pero esta afirmación no cae en vano, desplegando de forma incrementada preocupaciones en las políticas públicas educativas.

Teniendo en cuenta otros informes, PISA (2012) informa que la práctica de un director escolar influye de forma directa en el rendimiento del alumnado y en el desarrollo profesional docente. Este dato, se encuentra reflejado a través de una lista expresado como índices:

- Índice de responsabilidad escolar para la asignación de recursos.
- Índice de responsabilidad escolar para el currículum y evaluación.
- Índice de dirección escolar: participación del profesorado.
- Índice de dirección escolar: delimitar y comunicar los objetivos del centro y el desarrollo curricular.
- Índice de dirección escolar: liderazgo instructivo.
- Índice de dirección escolar: promover la mejora en la instrucción y desarrollo profesional.

En definitiva y como se expresa por múltiples vías, los directores del sistema educativo español presentan grandes carencias de formación, sobre todo en cuestiones de liderazgo. En la mayor parte de su tiempo, realizan tareas orientadas a la gestión y reuniones administrativas. Este hecho, está en discordancia con lo que la sociedad demanda hoy en día de los centros educativos y del desarrollo de un buen liderazgo. Por ende, hay que caminar hacia nuevas direcciones que sean capaces de responder a los tiempos actuales y que ejerzan liderazgos distribuidos y centrados en el aprendizaje, pues como dice TALIS (2013) entre las responsabilidades de un director, la que más destaca según estos informes internacionales es conseguir y mantener un ambiente escolar en el que el docente pueda enseñar y el alumno pueda aprender.

CAPÍTULO 3. LIDERAZGO

Como se ha visto en el capítulo anterior, una de las funciones principales que debe desempeñar el director es la función de liderazgo, es por ello, que este capítulo aborda dicho aspecto, estando en boga por determinadas circunstancias. Este constructo se está convirtiendo en un dominio casi obligatorio por parte de los directores escolares (TALIS, 2013; OCDE, 2014), sobre todo en centros educativos cuyos contextos presentan grandes desafíos y demandan nuevos liderazgos para nuevos tiempos. Por ello, y a partir de liderazgos con una mayor trayectoria de estudio, surge y dan pie a la construcción de nuevas formas de liderar, como viene siendo un liderazgo resiliente.

Razón que nos impulsa a exponer, como a partir de un liderazgo distribuido, para la justicia social, pedagógico, eficaz, exitoso y transformacional facilitan la puesta en práctica de un liderazgo resiliente. Un liderazgo así, permite transformar y alcanzar metas educativas a pesar de los desafíos que envuelven al centro.

Por tanto, se abordaran estos seis tipos de liderazgo que ayudaran a componer las bases solidas de un liderazgo resiliente, constituido por unos factores de resiliencia “ser resiliente” y unas dimensiones de liderazgo resiliente “hacer resiliencia”.

3.1. Liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido se ha descrito como el “modelo de liderazgo de referencia en el siglo XXI” (Bush y Glover, 2014, p. 560). Este modo de entender el liderazgo ha sido ampliamente estudiado a nivel internacional (Bolívar, 2014; Harris y Deflamini, 2016; Leithwood, 2009; Spinalle, 2006; Wood, 2016). Se trata de un liderazgo que no precisa de ser promovido o encaminado por la propia dirección de un centro, sino que, puede estar encabezado por cualquier miembro de la comunidad educativa. Defiende la idea de que no existe un solo y único líder, más bien, la responsabilidad del liderazgo debe ser una acción compartida (Harris, 2004), hecho que repercute positivamente en la mejora de la educación, aprendizaje del alumnado y desarrollo profesional del profesorado (Preedy, 2016).

Bolden, Pretov y Gosling, (2008), Bennet, Wise, Woods y Harvey, (2003), Harris (2009) y Woods, (2004) afirman que un liderazgo distribuido está compuesto por cinco dimensiones escolares: contexto, cultura, cambio, relaciones y actividad. Sin embargo y desde otra perspectiva, Gronn (2002) considera que es una interacción de rasgos y comportamientos del líder con la estructura y sistema de la organización escolar.

Al mismo tiempo, un liderazgo distribuido lleva consigo generar un sentimiento de comunidad (Murillo, 2008). Los miembros de un centro educativo, cuando se identifican con un grupo, les produce una motivación extrínseca donde muestran un compromiso para trabajar todos juntos por y para unas mismas metas. En sintonía, se abren espacios para climas positivos y actitudes de colaboración entre unos y otros. Por tanto, este tipo de liderazgo, puede considerarse una forma de liderar colegiadamente sustentado por una filosofía colectiva.

En definitiva, un liderazgo así, otorga una mayor autonomía a la gestión y organización de un centro intercalado sobre los distintos niveles escolares. Supone un paso más allá del denominado liderazgo tradicional y burocrático. Así lo expresan, ya sea en forma de capital profesional, redes colaborativas o reforma dirigida por el docente. El liderazgo distribuido sigue siendo un concepto de liderazgo resiliente e inherentemente práctico (Hargreaves, 2016; Harris, 2011).

3.2. Liderazgo inclusivo y para la justicia social

Partiendo de la tesis de que no existen unas características claramente delimitadas en cuanto a ser un líder inclusivo, si existe una conexión entre liderazgo y diversidad (León- Guerrero, 2012).

Los centros educativos poseen cada vez más alumnado con más diferencias. Ya sea por necesidades específicas, o bien por cuestiones de etnias culturales, religiosas o diferencias socioeconómicas. El tema pues gravita, en que se trata de centros con un alumnado complejo, que demanda un liderazgo que sea capaz de adaptarse a dichos contextos y responder acordemente a los problemas (Harris y Chapman, 2002; Kugelmass, 2003; Mujis, 2007).

Un liderazgo inclusivo influye en aspectos curriculares, metodologías dentro del aula e incluso en modos de organización del alumnado con tal de conseguir una distribución equitativa lejos de la segregación (Murillo, Krichesky, Castro y Hernández, 2010). Para ello, hay que comprender como son las culturas inclusivas (Dyson y Millward, 2000). A partir de esta comprensión, se buscan vías para la mejora escolar aumentando las oportunidades de aprendizaje entre el alumnado (Ainscow, Booth, Dyson, 2006; Burello, Lashely, Lupton, 2005).

Desde esta perspectiva, es posible promover prácticas inclusivas que no solo trabajen la inclusión, sino también aspectos de justicia social siendo extendidos a comunidades globales de aprendizaje.

A partir de esta lógica, un centro que trabaje la justicia social es aquel que trabaja aspectos de inclusión, equidad, participación de la comunidad educativa, reconocimiento, valoración, atención a la diversidad, desarrollo integral del alumnado y formación ética y cívica (Murillo y Hernández- Castilla, 2011, p. 19). Para ello, los equipos directivos son agentes claves para hacer que sus centros sean espacios para el

desarrollo de la justicia social. Sus actitudes, acciones, creencias y valores determinan, la puesta en práctica de un liderazgo por y para la justicia social.

Las investigaciones abalan que no existen unos aspectos especiales que definan a los líderes que trabajen por y para la justicia social, sino que por el contrario, se precisa de una disposición para cambiar de un estilo de liderazgo a otro según requiera el momento y la ocasión con tal de afrontar acordemente los problemas (Bogotch, 2002). Ello demanda, comprender el trabajo de los líderes de centros que acunan alumnado heterogéneo, y a pesar de estas circunstancias, son líderes que consiguen culturas eficaces y exitosas.

Según aportan Murillo y Hernández- Castilla (2011) los equipos directivos encargados de promover la justicia social dominan una serie de valores, que vienen siendo; asumen riesgos, son accesibles, intervienen en las relaciones, son reflexivos, colaborativos e intencionales.

En definitiva, el liderazgo inclusivo y por y para la justicia social guarda estrechas relaciones con el desarrollo de un liderazgo resiliente, sobre todo en cuanto al dominio de valores en su puesta en práctica. Ambos liderazgos están abiertos al cambio y la transformación para mejorar y responder acordemente a los contextos sobre los que se lidera. La justicia social se considera un objetivo moral en las metas de un liderazgo (Furman, 2003).

3.3. Liderazgo pedagógico

Las exigencias educativas del siglo XXI plantean replanteamientos sobre los modelos tradicionales de gestión y liderazgo. Se buscan apuestas desde un enfoque más pedagógico, distribuido, participativo y crecimiento profesional de todos los agentes de una comunidad escolar. Frente a estas demandas, pueden verse reflejadas en los efectos de un liderazgo pedagógico, el cual, es considerado como “el modelo más efectivo para lograr mejoras sostenibles en la escuela” (Contreras, 2016, p. 232).

Como consecuencia, un liderazgo pedagógico busca la organización de buenas prácticas y el desenvolvimiento de buenos resultados académicos. En este proceso, “los líderes contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización” (Bolívar, 2010, p. 17). Estos deben ser cuidadosos y efectivos en la planificación del tiempo, la atención y el apoyo en los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Una buena gestión de liderazgo pedagógico repercute positivamente en mejorar los resultados académicos, tal y cómo lo expresan Leithwood et al., (2006) cuando describen cuatro factores de liderazgo que influyen sobre los procesos de aprendizaje del alumnado:

- Establecer metas de dirección.
- Desarrollar al personal.
- Rediseñar la organización.
- Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado Hallinguer y Murphy (2012), consideran que para el desarrollo de un liderazgo pedagógico es esencial una buena gestión sobre el aprendizaje, tiempo y estructuración de las tareas enseñanza- aprendizaje.

Estas consideraciones y afirmaciones abogan, que estamos frente a un liderazgo cuyos efectos e impactos están siendo cuestionables tanto a nivel nacional (Bolívar, López- Yáñez y Murillo, 2013;) como internacional (Contreras, 2016; Male y Palaiologou, 2016;) y para agencias políticas e informes internacionales (OCDE, 2009). Se trata de un liderazgo cuya puesta en práctica aspira a la eficacia y éxito escolar (Bush y Crawford, 2012; Day, 2005; Harris, 2003).

El liderazgo pedagógico complementa las acciones y procesos de un liderazgo instruccional, partiendo de un conjunto de comportamientos por parte del líder que facilitan y benefician la mejora en los resultados académicos (Hallinger, 2003). Pero y sin dejar atrás, tal y como habla la literatura sobre eficacia escolar, demuestra que la calidad de un docente es el factor de mayor impacto sobre el aprendizaje. Su formación y desarrollo profesional son claves para los diseños, desarrollos y mejora de la calidad escolar. “Por otro lado, la experiencia de sistemas educativos exitosos sitúan al liderazgo pedagógico como segundo factor de influencia en los aprendizajes” (Contreras, 2016, p. 235).

La evidencia empírica constata que una dirección escolar con este tipo de rasgos tiene efectos positivos en los aprendizajes, la calidad de enseñanza y el clima organizacional de una comunidad escolar (Barber y Mourshed, 2008; Bolívar, 2010; Horn y Marfán, 2010; Leithwood y Jantzi, 2008; Marzano, McNulty y Waters, 2005; Pont, Nusche y Moorman, 2008).

En definitiva, el conjunto de factores y aspectos que definen y describen a este liderazgo hace, que se relacione estrechamente con el movimiento de escuelas eficaces (Reynolds, 1976; Reynolds y Creemers, 1990). Los objetivos de este liderazgo están enfocados sobre la mejora de los procesos de enseñanza- aprendizaje y a partir de este hecho, gira todo el conjunto de propuestas y formas de hacer para conseguir dicho objetivo.

3.4. Liderazgo eficaz

A partir de las premisas científicas y las aportaciones de estudios sobre los efectos del liderazgo, se puede considerar que las pretensiones de un liderazgo eficaz

guardan similitud a las de un liderazgo pedagógico. Ambos liderazgos buscan la obtención de buenos resultados académicos.

Existe más de una decena de estudios sobre este tipo de liderazgo (Bolívar, 2010; Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, et al., 2011; Edmond, 1982; Murillo, 2006; Robinson, 2007; OCDE, 2013; TALIS, 2014) que reflejan como la eficacia está directamente relacionada con la obtención de buenos resultados académicos. Este hecho, despertó curiosidades en autores que estudian la eficacia en contextos educativos con grandes desafíos (Day y Leithwood, 2005; Day y Gurr, 2014; Moos, Johansson y Day, 2011; Ylimaki y Jacobson, 2011). Entre sus inquietudes, se destaca, que aspectos educativos son los que influyen para conseguir una eficacia escolar no centrada en los resultados académicos. Es por ello, que surge un proyecto de carácter internacional “International Successful School Principals Project” (ISSPP) llevado a cabo en veinticinco países, entre ellos España.

Entre los resultados de este proyecto, se destacan factores más centrados en la persona, los cuales debe dominar para construir espacios que faciliten alcanzar la eficacia. Es un cambio de mirada, que atiende las necesidades básicas del alumnado y las características primarias que determinan el contexto escolar. “El impacto de un liderazgo eficaz es mayor en las escuelas vulnerables” (Anderson, 2010, p. 35). Este cambio de mirada, abre nuevas vedas a nuevos elementos cognitivos, conductuales y emocionales como la resiliencia, siendo un factor de apoyo y recurso eficaz para centros con dificultades y culturas de cambio (Day y Gu, 2015).

Por otro lado, y desde una mirada tradicional, el liderazgo eficaz está relacionado con los buenos resultados académicos a partir de cuatro dimensiones (Robinson, 2007):

- ✓ Establecimiento de metas y expectativas.
- ✓ Obtención y asignación de recursos de manera estratégica.
- ✓ Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículum.
- ✓ Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional.
- ✓ Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo.

En definitiva y a partir de estas aportaciones, el liderazgo eficaz debe ser capaz de ir más allá de las creencias y los ajustes, teniendo una comprensión profunda de lo que es la realidad educativa (Leithwood, McAdide, Bascia y Rodríguez, 2004).

3.5. Liderazgo exitoso

El liderazgo exitoso no posee una definición como tal, sino que este va más allá, haciéndose hueco en el desarrollo de un buen liderazgo siendo catalogado como “prácticas exitosas de liderazgo” (Leithwood y Rielh, 2005).

Los estudios empíricos desarrollados en los últimos años (Day et al., 2010; Day y Sammons, 2013; Leithwood y Louis, 2012) han dado pie al desarrollo de ocho factores esenciales para el desarrollo de un liderazgo exitoso:

- ✓ Construir relaciones y apoyos externos.
- ✓ Mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
- ✓ Mejorar la calidad del profesorado.
- ✓ Mejorar logísticas de enseñanza y aprendizaje.
- ✓ Determinar metas de un liderazgo exitoso.
- ✓ Rediseñar y enriquecer el curriculum.
- ✓ Reestructurar la organización.
- ✓ Establecer relaciones profesionales.

Prestando atención a estos factores, hacen referencia a aspectos centrados en la persona (establecer relaciones profesionales, construir relaciones y apoyos externos) y otros con una tendencia más pedagógica (mejorar enseñanza aprendizaje, mejorar calidad del profesorado, mejorar logísticas de enseñanza y aprendizaje, determinar metas de un liderazgo exitoso, rediseñar y enriquecer el curriculum y reestructurar la organización).

Este aspecto, da licencia para afirmar que un liderazgo exitoso podría ser aquel compuesto por un conjunto de metas, propósitos y pretensiones de una comunidad escolar que son alcanzadas con éxito. Por tanto, si un centro educativo persigue metas pedagógicas y las consigue, este desarrolla un liderazgo pedagógico con éxito (García-Gárnica y Caballero- Fernández, 2015).

Que un liderazgo sea exitoso o no depende en gran medida del desarrollo directivo asociado a las estrategias que emplea, las actitudes que asume y la forma que tiene para dirigir instituciones y responder a los desafíos. En gran medida, se pone en juego “el dominio personal de la persona en relación a su autoaprendizaje y aprendizaje de la organización” (Senge, 1998, p. 17).

Por tanto y en definitiva, un liderazgo exitoso es aquel liderazgo flexible, adaptable y complementario de otros liderazgos con características específicas. Podría ser más correcto hablar de prácticas de liderazgo exitoso que de liderazgo exitoso como tal.

3.6. Liderazgo transformacional

Bass (1985) uso por primera vez este liderazgo lejos del campo de la educación. Fue definido de varias maneras según (Bass y Avolio, 1994; Pascual, Villa y Auzmendi, 1993).

- Carismático en la capacidad de influencia. Capaz de entusiasmar, inspirar confianza e identidad en una organización escolar.
- Visión compuesto por misiones o metas que persigue un grupo de personas.
- Consideración individual respetando las diferencias individuales y personales.
- Estimulación intelectual proporcionando a los miembros de una organización otras formas de pensar, como afrontar los problemas, las relaciones, valores y actitudes.
- Motivar y potenciar las necesidades generando apoyo intelectual y emocional.

Leithwood (1994) incorporó este tipo de liderazgo a la educación a partir de ocho dimensiones: visión de conjunto, establecer metas, promover una estimulación intelectual, ofrecer un apoyo individual, desarrollar buenas prácticas y valores organizativos, plantear altas expectativas, construir una cultura escolar y desarrollar estructuras para promover la participación y decisiones escolares.

Por otro lado, Gunter (2001) afirma que un liderazgo transformacional es una construcción de intereses comunes entre el líder y sus seguidores. La esencia de este liderazgo está en las medidas y gestiones llevadas a cabo por los directores para afrontar y responder acordemente a los problemas educativos de su centro, a partir de una conciencia colectiva. Se trata de un liderazgo para transformar culturas de cambio (Fullan, 1999). Este planteamiento trae consigo nuevas formas de actuación para las organizaciones del futuro, siendo capaces de aprender a desarrollarse y hacer frente a los cambios (Bolívar, 2000, p. 31). Esta nueva demanda, requiere compromiso, trabajo en equipo, buen humor, optimismo y confianza. “De esta forma, se refuerza la idea de que la dirección tiene como máxima prioridad las personas” (Murillo, 2006, p. 21). Y, que los líderes transformacionales poseen la habilidad para influenciar en las responsabilidades organizativas, encargadas de promover valores, establecer objetivos y enfatizar sobre las relaciones entre unos y otros.

En definitiva, un liderazgo transformacional es aquel vinculado a culturas de cambio que proporcionan procesos dinámicos que varían según la situación y la naturaleza del problema (Leithwood, Tomlinson y Genge, 1996). Liderar desde lo transformacional es “liderar para el futuro, la innovación, los cambios y las reformas” (Sayadi, 2016, p. 57).

3.7. Liderazgo resiliente

Los directores escolares desempeñan funciones que determinan el buen funcionamiento de un centro escolar. Sus comportamientos y actitudes ante los desafíos de una organización demuestran la calidad y éxito experimentados en la escuela (Fullan, 1996; Gunter, 2001; Murillo, 2006; Northouse, 2004). Además, su estilo de liderazgo establece culturas capaces de afrontar y superar sus retos (Hargreaves, 1995).

Según afirma el informe internacional TALIS (2013) en el caso español, los directores escolares presentan carencias de formación, dirección, liderazgo y organización. Así, ser director y dirigir un centro educativo es una tarea ardua. Responder acordemente a la realidad de la escuela, precisa que se lidere desde un liderazgo que busque eficacia, promoción y construya climas y culturas acordes a los desafíos propios de cada centro. Surge por tanto, el interés por conocer qué puede aportar la resiliencia para la mejora de la dirección escolar desde una perspectiva de liderazgo resiliente.

Son potentes, novedosos y escasos los estudios que se ocupan de la resiliencia en directores escolares (Day, 2014; Day y Qing, 2015; González, 2010; Patterson y Kelleher, 2005; Patterson, Goens y Reed, 2009). En un primer momento se conceptualiza en forma de capacidad individual, en el que la resiliencia es fruto de la interacción entre la persona y el entorno, como capacidad de salir fortalecido ante un contexto o experiencia traumática. Seguidamente, la resiliencia salta del plano personal, a construir capacidades organizativas o dinámicas de funcionamiento en la organización de cara a la renovación y el hacerse más fuertes en medio de la crisis. Resultando aportes de interés, como *las siete "C"* para describir las características clave de las organizaciones resilientes (Horne & Orr, 1998): comunidad, competencia, conexiones, compromiso, comunicación, coordinación y consideración.

En consecuencia, cabrían dos cuestiones centrales en la nueva dirección: ser resiliente para afrontar los retos de la dirección escolar (capacidades y competencias) y, de otra parte, transmitir a la escuela esa capacidad. Por lo que en gran medida supone también añadir esos rasgos resilientes a los efectos de un liderazgo pedagógico, distribuido, transformacional, que se han mostrado como exitosos en estos contextos (Day et al., 2010) y los aprendizajes sobre cambios y mejoras para la justicia y equidad en la organización (Dubet, 2011).

En esta línea de reflexión, desde la primera mirada, el liderazgo resiliente supone liderar desde el optimismo, el humor y las fortalezas propias de uno mismo al servicio de una comunidad escolar para que esta afronte y supere sus retos y dificultades. Se conocen las debilidades del centro y se buscan nuevas vías de mejora a través de redes de apoyo entre los equipos educativos. Es tanto una actitud como un proceso de desarrollo profesional, que no pocas veces es fruto de una transformación alimentada sobre distintas maneras de liderar un centro.

Liderar desde la resiliencia es buscar una mejora del clima, cultura, promoción escolar y relaciones interpersonales entre los miembros de una comunidad escolar. Estimula en los directores y demás agentes educativos mentes afirmativas capaces de responder eficazmente ante situaciones desafiantes. Supone también interpretar los cambios producidos en un centro escolar cómo oportunidades de mejora. Desde esta perspectiva, las direcciones escolares pueden generar una empatía con el contexto en un tiempo y espacio concreto. Se desarrollan actitudes de “superación ante situaciones desafiantes, altos niveles de autoconfianza, perseverancia, orientación al logro y flexibilidad en el funcionamiento de una organización escolar” (González, 2010, p. 45). Se desplaza la mirada centrada en los problemas hacia otra que atiende la posibilidad (Sammons, Davis, Day y Quing, 2013)

Un liderazgo con estas características, favorece la práctica de dirigir desde unos aspectos pedagógicos sólidos, actitudes cooperativas, emociones resilientes, comportamientos sostenibles que, inician, impulsan, facilitan, gestionan y coordinan procesos de transformación. Se desarrollan compromisos con la escuela, la educación y la sociedad interpretando los desafíos propios de un centro como mejoras para toda una comunidad escolar (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Bolívar, 2010; Day, 2014; Fullan, 2006; Gladwell, 2000; Hargreaves y Fink, 2012; Hopkins, 2009; MacBeath, 2005; Netuveli et al., 2008; Patterson y Kelleher, 2005).

Si bien es cierto que construir un liderazgo resiliente en un centro no supone de por sí, la superación de todos los problemas y la consecución de una escuela digna, justa y equilibrada en resultados, éste ayuda a afrontar las realidades complejas de manera más ajustada, pertinente y con posibilidad de éxito. Aporta visión de futuro, prospectiva y deseo de transformación. Así, un liderazgo resiliente desde una dirección escolar es un proceso de transformación que busca la mejora y el éxito escolar a pesar de los desafíos a los que tiene que enfrentarse. Crea conciencia de ser resiliente y hacer resiliencia. Además de ser, un fenómeno caracterizado por buenos resultados a “pesar de las amenazas que influyen en la adaptación o el desarrollo de nuevas realidades” (Masten, 2001, p. 34).

Desde esta perspectiva, este liderazgo se encuentra al servicio de comunidades participativas que responden a sus realidades según el contexto social y escolar (Nelson y Nelson, 2009; Patterson y Keller, 2005). Lazaridou y Becka (2014, p. 2) destacan la acción sobre cuatro factores: cambios, relaciones, cultura organizativa y características personales de la comunidad.

La resiliencia en los directores demanda el dominio de una serie de factores que han sido estudiados y observados en otras áreas (empresa), siendo extrapolados a la educación, caracterizando el como “ser resiliente”.

Tabla 5. Características de un director escolar para ser resiliente. Factores de resiliencia.

Reflexión	Reflexionar en los momentos de adversidades; como se está respondiendo a estos y como se puede responder mejor.	(Charón, 2010)
	Analizar los comportamientos y actitudes de uno mismo.	(Pérez, 2010)
	Aprender y desaprender nuevos hábitos de pensamiento y habilidades reflexivas.	(Tait, 2008)
Optimismo	Tener un sentido positivo de uno mismo. Influir positivamente en los demás.	(Pittaluga, 2013) (Hatzipadely, 1999)
	Crear climas positivos.	(Tait, 2008)
	Actitud positiva ante las adversidades.	
Dimensionar los problemas	Conocer las fortalezas y debilidades del centro.	(Cascio, 2009)
	Buscar nuevas vías de actuación frente a desafíos. Desarrollar inteligencia práctica que comprenda y resuelva controversias específicas.	(Pittaluga, 2010)
Esperanza	Interpretada como sentido y actitud ante las dificultades que proporciona fuerza e impulsa a buscar la mejora.	(Saavedra, 2007) (Day, 2014)
	Como valor de un líder resiliente.	
Humor	Como factor de apoyo y protector ante las adversidades.	(Pérez, 2012)
Autoeficacia	Capacidad para afrontar los diferentes desafíos.	(Pittaluga, 2010)
	Desprenderse de roles burocráticos.	(Stoltz, 2004)
	Tiene iniciativa. Se fija metas tangibles.	(Pérez, 2012)
	Sabe que el futuro es incierto y busca desenvolverse de forma óptima ante los desafíos identificando los riesgos.	(Longstaff, 2005)
Asertivo	Las situaciones desafiantes generan tensiones entre unos y otros por lo que se precisa una comunicación abierta, libre y respetuosa.	(Patterson, 1997; Pérez, 2012)
Servicial	Estar al servicio de una comunidad escolar	(Lazaridou y Becka, 2014; Pérez, 2012)
Sociable	Promueve relaciones sociales constructivas.	(Pérez, 2012)
	Construye lazos afectivos e interpersonales con el entorno, a nivel departamental y organizativo.	(Pittaluga, 2010) (Drabek, 2003)
Motivar	Para estar abierto a los cambios, aprendizajes. Ser flexible y no optar por actitudes conformistas ante los cambios y las nuevas realidades.	(Stoltz, 2004)
Confianza	A través de las interacciones, estrategias que reflejen los valores y visiones del líder	(Day, 2009: 107)
Empatizar	Actitud y habilidad para conectar con el entorno y con uno mismo.	(Charon, 2010)
	Abierto y flexible ante situaciones complejas y cambiantes.	(Stoltz, 2004)

Fuente: Elaboración propia

El conjunto de estos factores facilita la comprensión e identificación de los directores para sostener la resiliencia, siendo influenciada por la vocación y la calidad de los entornos en los que trabajan (Day y Gu, 2015). También un director con resiliencia es aquel que tiene ilusión, valentía, humor, optimismo y compromiso ante

situaciones desafiantes y momentos adversos. Posee actitudes abiertas y sentido de esperanza interpretando los cambios como oportunidades. Es capaz de establecer relaciones sociales constructivas, dimensiona los problemas y tiene iniciativa (Saavedra, 2003).

En su relación con el centro educativo y desde el liderazgo un director conoce, hace y es resiliente con la comunidad y los miembros de esta a través de las distintas relaciones generadas en la convivencia escolar. Sus comportamientos son el reflejo de sus creencias y valores, factores que están presentes en su forma de liderar.

Así, en la siguiente tabla se muestran los comportamientos y actitudes resilientes que tiene un director en relación con el centro educativo.

Tabla 6. Director resiliente y su relación con el centro educativo

Conocer	El contexto socio-cultural del centro y la comunidad educativa. Se empatiza con los distintos espacios escolares. Se construyen lazos de convivencia y trabajo con las familias y otros agentes externos. Se sabe cuales son las fortalezas y debilidades de la escuela.
Hacer	Motiva, transmite emociones positivas, genera apoyo colectivo, trabaja en equipo, delega, crea nuevas culturas y climas, aprende y conecta los aprendizajes. Construye vínculos estrechos entre los miembros escolares. Potencia el talento de los demás. Promueve valores sociales y de justicia.
Ser	Asertivo y diplomático ante los conflictos. Estar al servicio de una comunidad escolar. Sociable, sentido del humor, creativo, buscar nuevas respuestas ante los desafíos. Optimista y capaz de auto-motivarse. Escucha activa, sensibilidad, compromiso y confianza.

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, la resiliencia se trata de conocer el contexto y características del centro que se dirige a través de la empatía, cercanía y reflexión. Busca hacer y construir vías de mejora que proporcionen al centro funcionar eficazmente. “La resiliencia es una cualidad necesaria para el éxito del liderazgo” (Day y Gu, 2015, p. 173).

Pero no satisfechos con esto, en la misma sintonía y en busca de un mayor control de liderazgo resiliente, se deben dominar una serie de dimensiones construidas a partir de las características de otros liderazgos (eficaz, distribuido, exitoso y transformacional) considerados por la literatura como referentes para conseguir mejoras educativas cuando se trata de contextos desafiantes (Bolívar, 2010; Day, 2010; Hargreaves y Fink, 2012; Leithwood y Strauss, 2008).

Tabla 7. Dimensiones de un liderazgo resiliente en los directores escolares

Dimensiones liderazgo resiliente	Liderazgo
Actitud de mejora	Liderazgo transformacional
Apoyo	Liderazgo eficaz
Confianza	Liderazgo distribuido
Compromiso social	Liderazgo para la justicia social
Creatividad	Liderazgo transformacional
Desarrollo personal	Liderazgo eficaz
Desarrollo profesional	Liderazgo exitoso
Dialogar	Liderazgo distribuido
Entorno ordenado y de apoyo	Liderazgo eficaz
Empatía	Liderazgo para la justicia social
Identidad de líder	Liderazgo transformacional
Metas liderazgo	Liderazgo eficaz
Oportunidad	Liderazgo transformacional
Optimismo	Liderazgo transformacional
Reflexionar	Liderazgo eficaz
Relaciones profesional	Liderazgo exitoso

Fuente: Elaboración propia

Dominar estas dimensiones por parte de un director, beneficia la sostenibilidad de la resiliencia en una comunidad escolar, partiendo de un compromiso y una profesionalidad, una buena calidad en la gestión y anticipación a los conflictos que dan lugar a construir espacios para “comunidades profesionales de aprendizaje” (Stoll y Louis, 2007). Todas ellas, cuestiones centrales, muy especialmente, en contextos desafiantes (Day, 2013; Johson, 2008).

No obstante y desde otras visiones (Day y Gu, 2015), los directores exitosos parecen poseer, construyen y sostienen resiliencia en sus escuelas a partir de cuatro aspectos: voluntad por asumir riesgos basados en unos claros valores educativos, optimismo académico, confianza en los líderes y esperanza.

En definitiva, los efectos de un liderazgo, independientemente de su tipología, son mayores en los centros con contextos desafiantes (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). El liderazgo resiliente es un liderazgo centrado en la persona, haciendo especial hincapiés sobre las fortalezas de esta. La construcción social de la resiliencia en el liderazgo, provoca presiones personales y profesionales, que dependen de las capacidades de los directores para sostener su “bienestar emocional y compromiso profesional” (Day y Gu, 2015, p. 158).

Un liderazgo resiliente debe tener disposiciones para estar asociado al éxito, tener un propósito moral y afrontar los retos desde actitudes de resiliencia.

CAPÍTULO 4. ESTUDIOS PREVIOS SOBRE DIRECCIÓN EN CONTEXTOS DESAFIANTES. LIDERAZGO RESILIENTE

4.1 Previos estudios

Partiendo de los años cincuenta y sesenta, período en el que surgen los primeros estudios de resiliencia en el campo de la psicología clínica (Garmezy y Roccick, 1959, Werner y Smith, 1954) aflora una grande demanda por saber más de esta, de la mano de investigadores especialistas en los procesos cognitivos, conductuales y emocionales en la infancia. Es por ello, que la resiliencia empieza a ser protagonista de grandes estudios de referencia con un carácter longitudinal.

Con el paso del tiempo, otras áreas empiezan a mostrar interés en el estudio de ella, hasta tal punto que la propia educación comienza a cuestionarla. Y aunque “la resiliencia no sea cosa de hoy” (Manciaux, 2003, p.15), son escasos los estudios de ella sobre directores de escuela.

En este capítulo se quiere mostrar los principales estudios realizados sobre la resiliencia y directores escolares, partiendo desde una mirada internacional, comenzando quince años atrás hasta la actualidad. Se trata principalmente de estudios de investigación, tesis doctorales y trabajos fin de máster.

En muchos de ellos, la resiliencia no es tratada como una variable principal, sino que es más bien considerada, como variable secundaria cuya influencia repercute en una buena gestión y dominio de características de un líder con resiliencia o eficacia.

El volumen de estudios son prioritariamente de origen Americano y Británico, así como Latinoamericano.

En lo que respecta a los estudios de carácter nacional, en España no se ha encontrado nada al respecto. Por lo que se puede afirmar que se trata del primer estudio de resiliencia en directores escolares que dirigen centros con contextos desafiantes. Como consecuencia, no se ha podido tener ningún estudio de referencia, hecho que nos ha llevado a reflexionar e incentivado las ganas de saber más, sobre como la resiliencia puede influir y ser beneficiosa en las funciones, gestiones, actuaciones y actitudes de un líder que dirige centros con contextos vulnerables y alumnado en situaciones de riesgo social.

En el siguiente capítulo y a partir de las distintas tablas, agrupadas por orden cronológico, se puede presenciar lo aquí expuesto.

4.2 Estudios internacionales sobre resiliencia y directores escolares

Tabla 8. Estudios internacionales de resiliencia y directores escolares

Título	Autor	Año	Objetivo	Muestra	Herramientas	Resultados
Strengthening Resilience in tough times	Patterson, L. J	2007	To examine how four types of principals react to adversity	Principals of 24-7	Extensive Interviews	He describes and identifies six strengths that principals can use to build resiliency
Female school leadership, educator resilience strategies and student outcomes in an English primary school	Ruíz-Mock, M	2007	To explore the relationship between female primary school leadership, individual and collective educator resilience strategies improved students outcomes	6 Teachers 3 Teachers leaders 3 School leaders	Questionnaire	This study revealed that successful strategies supportive and caring educational climate
Making team more resilience: Effects of shared transformational leadership training on resilience	Van der Kleij, R., Molenaar, D., Maarten Schraagen, J	2011	To design and test a training intervention to make teams more resilience	105 Students from	A software program for a decision making simulation	This study demonstrated the effectiveness of a relatively small training intervention in boosting resilience
Resiliencia y eficacia escolar	Cardemil, C., Maureira, F., Zuleta, J	2012	Diseñar una iniciativa de formación continua dirigida a directores y equipos directivos, en liderazgo y resiliencia	146 Directores Escuelas Básicas	Talleres y Seminarios	Elaboración de planes de acción para incorporar estrategias de resiliencia y mejora.
Leadership for learning: A case of leadership development through challenging situations	Bisschoff, T., Watts, P	2013	This study provide an understanding of the leadership learning of principals by exploring their practioners and perspectives when dealing with challenging situation	6 Principals	Semi-Structured	Primary school leadership coping mechanisms use to deal with challenges are similar and reflect the powerful influence values, trust and emotional resilience
Principals as leaders of school and community revitalization: Phenomendogia study of three urban schools in Morocco	Elmeski, M	2013	This study explores leadership of place in the context of the three urban middle schools in Morocco	3 Principals	Interviews	Emotional and spiritual realities within which urban school principals operate

Formación de directores de excelencia: Un mismo objetivo, distintas demandas	Campos, F., Bolbara, J., Bustos, C., González, M	2014	Conocer las necesidades de formación de los participantes previo a iniciar su formación	27 Directores en ejercicio y 17 aspirantes	Encuesta escrita abierta	Los directores ponían mayor énfasis en temas pedagógicos. Mientras que los aspirantes demandan un currículum centrado en lo organizacional
Principals' and teachers' views of spirituality in principal leadership in the three primary school	Gibson, A	2014	It's a case study about the lived experiences of spirituality in principal leadership and its influence on teachers and their teaching within three public primary school contexts in New Zeland	3 Principals	Semi-structured interviews and observations	The three principals believed their personal meaning of spirituality were intentionality and yet appropriately interwoven into a range of professional tasks,
Conceptual frameworks and research model on resilience in leadership	Ledesma, J	2014	It's to discuss conceptual frameworks and research models on resilience theory	It's a theoretical work	It's a theoretical work	The finding of this work suggest that those develop leaders need to create safe organizational leaders in the área of resilience
Liderazgo resiliente como herramienta del directivo de educación básica en contextos de incertidumbr	Pérez, A., Marín, M., Vásquez, J.C	2014	Analizar el liderazgo resiliente como herramienta del directivo de educación básica en contextos de incertidumbre	6 Directores 2 S.director 32 Docentes	Encuesta Cuestionario	Necesidad de fortalecer en los directivos el liderazgo resiliente para hacer frente a los cambios educativos
Resilient leadersgip amidst complexity	Malcolm, M	2014	This work draws on recent research which was grounded in theory-building with civil society practitioners in two Aotearoa NZ leadership learning context to draw out their tacit wisdom about leading amidst complexity	It's a theoretical work	It's a theoretical work	Leadership as learning withing complex adaptive, living systems, not just individuals.

Leadership for school success: lessons from effective principals	Gorza, E., Drysdale, L., Gurr, D., Jacobson, S., Merchant, B	2014	To examine four case studies from the international successful school principals	Principal Teacher Parents Students	Multiple sources Documents and interviews	Principal clearly articulated views on education and helped their schools set appropriate directions.
Sustaining emotional resilience for school leadership	Steward, J	2014	School leaders face the challenge of managing the impact of externally drive change and supporting others' resilience	6 Principal	Semi-Structured interviews	This study proposed which suggest were attention should be focused to strengthen resilience
Resilient principals in challenging school: the courage and costs of conviction	Day, C	2014	This works reports the outcomes of research into the work of twelve successful principals who work in schools in challenging environment in different countries	12 Principals	Interviews	It is clear from this and other researches that successful school, principals need to be resilient themselves
Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals	Lazaridou, A., Beka, A	2015	The research reported here investigated the personality traits and resilience that a sample of Greek school principal displayed	109 school principals 53 woman 56 men	Questionnaires	The results suggest that understanding about school principals that have been developed elsewhere should not be generalized to Greece without considerable caution
Leading change authentically: How authentic leaders influence follower responds to complex change	Alavi, B., Seyyed, C	2017	To propose a theoretical framework on how authentic leadership may influence followers' change-oriented attitudes, beliefs, and behaviour	It's a propose theoretica framewor	It's a propose theoretical framework	This proposes maintain that an authentic leader's behaviour can influence his or her followers chance-oriented behaviours in participation in decision-making processes.
School leader's resilience: does coaching help in supporting headteachers and deputies?	Sardar, M., Galdames, S	2017	This study focuses on the connection between coaching and resilience	6 Principals	Semi-Structured interviews	The findings of the study suggest that when headteachers felt supported by coaching, they perceive an improvement in their performance and higher levels of resilience

Fuente: Elaboración propia

4.3 PhD y trabajos fin de máster (TFM)

Tabla 9. PhD y TFM sobre resiliencia y directores escolares

Título	Autor	Año	Objetivo	Muestra	Herramientas	Resultados
Female leadership, resilience and student outcomes in English schools	Ruíz- Mock, M	2007 Tesis U. Phoenix	To explore the relationship between female primary school leadership, individual and collective educator resilience strategies improved students	6 Teachers 3 Teachers leaders 3 School leaders	Questionnaires	This study revealed that successful strategies include promoting worklife balance, developing optimistic, flexible and holistic
The relationship of principal resiliency to job satisfaction and work commitment: An exploratory study of K-12 public school principals in Florida	Pepe, J	2011 Tesis U. Florida	The purpose of this study was to investigate characteristics associated with resilience school leaders	627 Principals	Questionnaire	There was a significant relationship between job satisfaction and resiliency for principals as well as a significant relationship between affective work commitment and resiliency
Resilient leadership in high poverty school	San Nicolas, E	2011 Tesis U. Nevada	The purpose of this study was to examine the characteristics and traits of school leaders who successfully navigate high poverty communities.	3 Principals	Interviews Snowball Interviews Observation	Resilient leaders possess strong external resilience factors that help develop stakeholder resilience in the school environment.
Efficacy and academic emphasis: a leadership factor in elementary school principals, and its relationship to hope, resilience, optimism and view of intelligence	Riegel, L. A	2012 Tesis U. Ohio	To explore the construct of academic optimism at the principal academic optimism scale	95 Principals	Two surveys	Principal leadership is the emergence of the leadership factor, which is principal behavior grounded in a sense of efficacy to provide both instructional leadership and effective managements
Resiliencia y liderazgo: Alternativas		2013	Identificar en el director y en los maestros de una	1 Directora	Entrevista Observación	Este estudio destacó la función del director

para la transformación de una escuela elemental	Rosales, M. M	Tesis U. Puerto Rico	escuela de elemental, aquellas características profesionales que poseen y les hace resaltar como personas líderes y resilientes	6 Maestros	Análisis Documental	de escuela como líder resiliente.
Prácticas para la construcción de contextos escolares resiliencia: Reto para el director escolar	López, M	2010 TFM U. Puerto Rico	Conocer las prácticas educativas de los directivos para crear entornos resilientes. ¿Cuáles son las prácticas que usan los directores escolares para crear contextos resilientes?	4 Directores	Grupos focales con preguntas guiadas	A través de las prácticas resilientes, los líderes pueden lidiar con los problemas existentes de su comunidad escolar
El rol del director de escuela en el desarrollo de la resiliencia en un contexto de pobreza	Rosario, M.M	2013 TFM U. P.Rico	Analizar como el rol del director de escuela identifica, analiza y desarrolla la resiliencia en los estudiantes que viven en contextos de pobreza	6 Estudiante 6 Maestros 1 Director	Observación Grupo Focal Entrevista	Se destaca el capital emocional adquirido en el núcleo escolar moldeado por una directora consciente y sensible a sus necesidades

Fuente: Elaboración propia

4.4. Comentarios e impresiones de los previos estudios

La resiliencia en los directores escolares es emergente para los tiempos en los que estamos. Sus estudios se remiten a trabajar la resiliencia como un factor clave y esencial en el director escolar de centros con grandes desafíos (Day, 2014; Gibson, 2014; Lazaridou y Becka, 2015). Aunque también, hay estudios que estudian la resiliencia como una variable indirecta que influye en el desarrollo del liderazgo o el propio rol de un director escolar (Babak y Gill, 2017; Garza, Drysdale, Gurr, Jacobson y Merchant, 2014).

En su mayoría, los estudios son de carácter cualitativo, siendo estudios de caso y con muestras pequeñas, por lo que no se puede generalizar en los resultados. A pesar de ello, presentan aspectos comunes entre unos y otros, de los que cabe destacar:

- Los estudios de resiliencia en los directores escolares están asociados a contextos vulnerables y zonas de pobreza.
- La resiliencia siendo un factor de apoyo en el rol del director está relacionada con el desarrollo de una justicia social y una escuela para todos.

- Se relaciona con otras variables que influyen en el rol de un líder, siendo el optimismo, la confianza y la pasión.
- Que un líder tenga resiliencia repercute en su organización escolar, así como, su relación con sus compañeros, haciendo que estos también desarrollen resiliencia y encaren las adversidades desde la colectividad y el apoyo.
- Se necesitan más estudios de resiliencia en líderes escolares con el fin de construir una sólida y amplia base empírica al respecto.

Por tanto y en definitiva, estos estudios ayudan y son de inspiración para otras investigaciones similares que buscan saber más sobre dicha variable y su impacto en los líderes escolares. Al mismo tiempo, nos hace tomar conciencia de que son escasos los estudios, generando la necesidad y demanda de que, la resiliencia es esencial en los líderes de centros educativos con culturas de cambio y contextos desafiantes.

Nos llama la atención, que todos los estudios son realizados en contextos educativos con desventajas sociales, siendo la resiliencia atribuida a un factor de apoyo para la gestión de cambios y dificultades. Ante ello, nos preguntamos ¿Es posible que la resiliencia aporte nuevos aspectos, al ser estudiada en contextos sin anomalías y en escuelas de éxito escolar?

Con esta cuestión, se pretende hacer reflexionar sobre la existencia de que hay un patrón en sus estudios, es decir, cada área estudia la resiliencia desde la misma conjugación de variables, por ejemplo; la psicología clínica la asocia con los traumas, patologías mentales y stress. El mundo de la empresa la trabaja desde el stress, burnout y la sostenibilidad del producto y las ventas. Mientras que la escuela, lo hace centrado en el alumnado con desarrollos cognitivos, conductuales o emocionales desequilibrados, profesores que trabajan en escuelas con contextos desafiantes o tienen alumnados difíciles de enseñar o educar, así como en directores que dirigen centros con culturas de cambio constantes y retos.

Quizás y desde nuestra perspectiva, optar por el estudio de la resiliencia sobre otras variables o en otros contextos aportarían nuevos frentes y enriquecerían los datos empíricos.

Bloque III.
Marco Metodológico

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. Justificación del Planteamiento Metodológico

El objeto de estudio es comprender cómo es y se desarrolla el liderazgo resiliente de los directores de centros de educación secundaria (IES), situados en contextos desafiantes. De acuerdo con Flick (2007) y Tójar (2006), para este propósito lo más apropiado es la investigación cualitativa. El objeto de estudio es complejo, dinámico y contextual, por lo que parece pertinente apostar por el estudio de caso (Stake, 1995), con metodologías mixtas o híbridas (Tashkkori y Teddlie, 2010) que resaltan el componente cualitativo focalizando sobre la investigación biográfica-narrativa e investigación comunicativa/ dialógica.

5.1.1. Metodología cualitativa

La visión cualitativa permite describir, interpretar e inferir sobre realidades, hitos y fenómenos educativos propios de cada centro a partir de las perspectivas de los sujetos objeto de estudio (Tojar, 2006). De este modo, se utiliza este tipo de metodología porque se intenta comprender y dar voz a los participantes (MacMillan y Schumacher, 2005; Stake, 2000). Con ello, se obtiene una información subjetiva que nos permite mostrar y aproximarnos de forma más significativa a los diferentes puntos de vista sobre la realidad a estudiar (Flick, 2011).

Bajo este foco, y teniendo en cuenta el trabajo de Packwood y Sikes (1996), se afirma que no existe una realidad objetiva a descubrir, sino modos de describir y narrar la realidad partiendo desde el conjunto de un colectivo, de aquí la emergencia que aporta investigar desde lo cualitativo (Delamont, 2012; Fyck, 2011; Lincon y Guba, 1985; Valles, 2003). Partiendo de ello, Taylor y Bogdan (2002) afirman que trabajar desde lo cualitativo abarca una metodología inductiva, que permite a los investigadores desarrollar y construir conceptos a partir de los datos recogidos. En este tipo de estudios se sigue un diseño flexible formulando interrogantes reformulables.

Los contextos, personas y espacios son visualizados desde una perspectiva holística considerados a partir de un todo, contemplando el pasado y presente con el fin de obtener una información lo más real y exhaustiva posible.

Los investigadores son sensibles a los efectos que producen sobre las personas que son objeto de estudio. Interaccionan con estos desde un modo natural y espontáneo. También, se intenta comprender a las personas partiendo del marco de referencias de ellas. Para este tipo de investigación, es esencial vivir la realidad tal y como otros la experimentan usando la empatía.

El investigador cualitativo debe tener una mirada objetiva, partiendo de que las cosas están sucediendo por primera vez en el contexto que las estudia. Todas las perspectivas son valiosas llegando a conocer a los sujetos desde un punto de vista individual buscando el comprender como se sienten ante los fenómenos y acontecimientos en los que se envuelven.

En definitiva, investigar desde lo cualitativo es lograr y asegurar una situación real y verdadera de las personas sobre las que se está investigando, siendo más idóneo hablar de autenticidad más que validez.

Dentro del enfoque cualitativo se ha optado por el estudio de caso con dos matices; investigación biográfica- narrativa e investigación comunicativa/ dialógica. En este caso, se busca conocer de una forma exhaustiva como los directores -desde una actitud de resiliencia- responden productivamente a los desafíos y adversidades que envuelven a sus centros y como es transmitida esta competencia a la comunidad educativa a través del liderazgo.

Para ello, se creyó oportuno dar voz a los directores sobre sus experiencias docentes y sus historias de vida profesional, en las que relatan de primera mano, como viven su día a día en el centro, cuáles son los retos a los que se enfrentan, como se sienten dirigiendo su centro educativo, como son las relaciones con sus compañeros, que actitudes desarrollan ante los desafíos y cuáles son sus actuaciones de mejora para conseguir el éxito.

De otro lado y desde una visión holística, se ha considerado oportuno recoger la voz del profesorado, coordinadores de área, orientadores y otros agentes externos con el fin de obtener un conocimiento más real y desde la perspectiva de sus colegas sobre el liderazgo resiliente de los directores objeto de estudio.

5.1.2. Estudio de caso

Durante los últimos años, se puede constatar un incremento sobre el uso de estudios de caso en múltiples campos propios de las ciencias sociales, antropología, psicología, sociología y educación. A pesar de que los estudios de caso aumentan cada vez más, aún son escasos (Álvarez y San Fabian, 2012; Bassegy, 2000; Grandon Gill's 2011; Hammersley, 1986; Merriam, 1998; Ragin y Becker, 1992; Stake, 2005; Yin, 1989) y es un concepto que abarca numerosas concepciones sobre la investigación. Como afirma Stake (2005) existen muchas formas de hacer un estudio de caso.

El estudio de caso permite abarcar la complejidad de un caso particular (Yin, 1994). Se busca el detalle de la interacción con su entorno, la particularidad y lo complejo, con tal de llegar a comprender de forma exhaustiva la realidad a estudiar. Sin embargo, y desde una perspectiva más interpretativa, Serrano (1994) considera que el objetivo principal es comprender el significado real de una experiencia.

Álvarez y San Fabián (2012, p.3) destacan un conjunto de características propias de los estudios de caso que marcan la diferencia sobre otros métodos de investigación:

- ✓ Descripción contextualizada del objeto de estudio. El principal valor de un estudio de caso es desvelar las relaciones entre una situación particular y su contexto.
- ✓ Se tratan de estudios holísticos, observándose la realidad desde una visión profunda y total sobre el objeto de estudio, reflejando la complejidad del mismo.
- ✓ Muestra la peculiaridad y particularidad de cada realidad a través de una descripción detallada y real del fenómeno de estudio.
- ✓ Son heurísticos y buscan la comprensión del lector en cuanto al objeto estudiado.
- ✓ Se observa, sacan conclusiones y se informa de ellas, sin dar espacio para lo hipotético.
- ✓ Engloba relaciones e interacciones por parte del investigador con el caso a tratar.
- ✓ Estudian aspectos contemporáneos analizando aspectos de interés sobre los mismos, provocando en el investigador una permanencia en el campo prolongada.
- ✓ Se generan procesos de negociación entre el investigador y los participantes de forma permanente.
- ✓ Los estudios de caso aglutinan múltiples fuentes de datos siendo analizados de un modo global e interrelacionado.
- ✓ Razonamiento inductivo. Los resultados son fundamentados a partir del trabajo de campo lo que conlleva una descripción minuciosa sobre el proceso de investigación. Investigar desde el estudio de caso plantea ventajas y limitaciones. Entre sus ventajas se destaca:
 - ✓ Descubrir hechos o procesos de forma exhaustiva que con otros métodos podrían pasarse por alto (Arnal y otros, 1994; Stake, 1995; Walker, 1983).
 - ✓ La información que se obtiene tiene un valor sobre realidades educativas complejas que favorece la comprensión de procesos internos y permite descubrir dilemas y contradicciones a través de la reflexión sobre las prácticas.
 - ✓ Es posible utilizar una amplia gama de técnicas de recogida y análisis de datos, tanto cualitativos como cuantitativos (Cebreiro y Fernández, 2004; Pérez- Serrano, 1994; Rodríguez- Gómez, 1996).

- ✓ Facilita la triangulación de la información recogida evitando sesgos en el investigador (Arnal y otros, 1994; Stake, 1995).
- ✓ Es considerado un método adecuado para estudios individuales o de pequeñas escalas.
- ✓ Aporta valiosas competencias para el investigador como la adquisición de experiencia a la hora de diagnosticar problemas concretos y comprender de forma más completa y real la realidad.
- ✓ Amplia el desarrollo, la capacidad de análisis, de síntesis y facilita la reflexión de una forma más lógica y rápida, así como integra e interrelaciona los conocimientos, las vivencias y fomenta la motivación (Pérez- Serrano, 1994).

También, conlleva limitaciones que habrá que tomar en consideración. En particular, no se puede obtener una representatividad de un estudio de caso. Por tanto, no se puede generalizar. Ahora bien, en cambio ofrece una gran profundidad en el análisis, la contextualización y la comprensión del mismo. Luego, si con la investigación diseñada no se alcanza este conocimiento profundo contextualizado, el estudio de caso se puede considerar fallido.

En definitiva, investigar a partir de los estudios de caso no alcanza una representatividad más allá del propio caso y no se puede generalizar, pero consigue una descripción y comprensión de la realidad a unas escalas profundas. Una de las características de mayor énfasis en los estudios de caso es la gran carga que hay en la interpretación, reflexión y triangulación de los resultados. Es un estudio empático y no intervencionista, que permite comprender contextualmente (a modo de internos) cómo los participantes objeto de estudio ven sus realidades, sus contextos, y cómo la sienten e interactúan con ellas (Stake, 2012).

5.1.3. Investigación biográfico-narrativa

La investigación biográfica- narrativa se ha convertido en un enfoque específico de investigación con su propia credibilidad (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). Esta otorga una atención especial a la dimensión discursiva de lo individual, el modo en como los humanos viven y dan significado a su mundo a través del lenguaje (Bolívar, 2012).

El diseño, el trabajo empírico de la recogida de datos y su posterior análisis e interpretación convergen en que el investigador sea capaz de construir una historia a través de un relato, la observación de personas y los acontecimientos. Este mismo, pide a los informantes que narren sus propias historias y trayectorias permitiendo comprender y conocer como estos viven sus realidades. Es una tarea compleja expresar

la información en narraciones sencillas para que el lector pueda interpretarlas fácilmente, ya que requiere de una recreación de los textos de tal modo que el lector pueda “experimentar” las vidas y acontecimientos narrados. “Vivir y revivir, contar y recontar historias, es un proceso de dar significado a la experiencia” (Bolívar, 2012, p.561).

Bolívar (2012) afirma que llevar a cabo una investigación biográfico-narrativa comprende una serie de características que deben tenerse en cuenta:

- ✓ Es hermenéutica. Tiene un interés por los significados que son interpretados a partir de la observación y las voces de los informantes.
- ✓ Es naturalista. Capta las realidades o situaciones en la forma en que se presentan o suceden. Hacen referencia a situaciones particulares, individuales y singulares. Se trata de comprender los valores, creencias y significados de las personas inmersas en un determinado contexto o situación.
- ✓ La selección de los informantes no es aleatoria ni tampoco se pretende buscar la generalización.
- ✓ Tiene una dimensión temporal. La narrativa se relaciona con el tiempo según la comprensión humana sobre este.
- ✓ Comprende un diseño flexible y emergente. Es capaz de adaptarse a los cambios que se producen en el proceso de investigación.
- ✓ El proceso de investigación engloba una gran inversión de tiempo compuesta por la observación y el conocimiento de como los informantes viven su realidad apoyándose en entrevistas y otras técnicas discursivas para ello.

En definitiva, la investigación biográfico-narrativa permite dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Contar las propias vivencias e interpretar los hechos desde la mirada de las personas que los narran. “La subjetividad es un papel muy fuerte en este tipo de investigación, invitando al diálogo consigo mismo y con el oyente buscando un “yo” narrativo y dialógico con una naturaleza relacional y comunitaria” (Bolívar y Domingo, 2006, p.4).

5.1.4. Investigación comunicativa/ dialógica

La investigación participativa (McTaggart, 2006; Montañés, 2009) es un enfoque de la investigación social mediante el cual, se busca la plena participación de la comunidad en el análisis y la propuesta de acciones de mejora de su propia realidad. Se constituye como una herramienta de movilización social del conocimiento en espacios colaborativos de análisis y debate. Como señalan (Parrilla, Raposo y Martínez, 2016, p.

2069) “la perspectiva participativa, enfatiza el compromiso de los investigadores para trabajar con los participantes del estudio, maximizando su participación desde una relación de igualdad, en un proceso investigador que ha de ser netamente dialéctico”. Dentro de todas sus opciones, se utiliza la investigación comunicativa o dialógica, como más cercana a la aproximación anterior (biográfico-narrativa).

“La investigación comunicativa dialógica se fundamenta en la concepción de las actuaciones contextualizadas de diferentes actores y las interacciones que se producen, siendo entendidas como generadoras de conocimiento” (Elboj y Gómez, 2015, p. 77). Esta investigación se produce en torno a una acción comunicativa que implica un diálogo intersubjetivo entre iguales (Elboj y Gómez, 2015, p. 85) siendo, el reflejo de las reflexiones, motivaciones e interpretaciones de los informantes (Beck, Giddens y Lash, 1997), en interacción con el conocimiento académico del investigador, el “ojo ilustrado” del que hablaba Eisner (1998).

En definitiva, genera nuevos conocimientos a partir de las aportaciones de los informantes en cuanto a su interpretación de la realidad, junto con la exégesis por parte de los investigadores, siendo ambas necesarias para avanzar en la construcción del conocimiento.

Desde los análisis sociológicos descriptivos se ha demostrado que el diálogo representa un papel relevante en la sociedad actual y es imprescindible en la construcción de conocimiento y significado. En este sentido, este tipo de investigación aboga por recoger las voces de las personas como protagonistas de su experiencia, saber, aprendizaje, experiencia, y muy especialmente de las que sistemáticamente son silenciadas, usurpadas o que están en condiciones de exclusión y desigualdad. Y, desde una perspectiva de investigación alternativa (Barton, 2005; Domingo, 2014; Martínez Rodríguez, 2012; Parrilla, 2009; Susinos y Parrilla, 2008), para que tomen carta de propiedad en este proceso y la conceptualización del mismo proceso educativo.

5.2. Selección de los casos estudiados

Los casos estudiados han sido seleccionados intencionadamente. Se buscaban centros (IES) cuyas realidades escolares aglutinasen aspectos que la caracterizasen como una escuela en contextos desafiantes, con un bajo índice socioeconómico y cultural (ISEC), pero que estén viviendo procesos de desarrollo hacia la mejora educativa.

Se trata de tres IES. Cada uno de los centros presenta sus idiosincrasias haciendo de ellas espacios dignos de estudio, siendo ejemplos exitosos de un liderazgo resiliente. Son organizaciones educativas que a lo largo de su historia han ido construyendo capacidades de respuestas exitosas y eficaces ante las dificultades, a través de la constancia y el optimismo en sus rutinas de trabajo. A partir de esta realidad, el foco de atención recae sobre la función de liderazgo de los directores,

siendo estos el objeto de estudio principal. Se buscaban directores con características propias de resiliencia y capacidades de liderazgo que los hiciesen dignos de ser estudiados.

Para comprender esta realidad se consideró oportuno conocer, desde una mirada holística y exhaustiva, el funcionamiento de los centros escolares que dirigen, como sienten a sus centros y que factores personales y profesionales aportan a ellos desde su rol de director y como personas. Pero también, atentos a que la identidad tiene dos sentidos, la autoasignada por ellos mismos y por la de los otros, se indagará sobre ello tanto en los directores escolares de los casos objeto de estudio, como en la opinión de otros profesionales con los que interactúan.

Por último, es conveniente saber que se ha guardado el anonimato de cada uno de los centros como un aspecto de confidencialidad, por tanto, cada uno de ellos será designado como A, B y C.

5.2.1. Caso A

Se trata de un centro de Educación Secundaria de línea dos, fundado en el año dos mil. Situado en la parte noroeste de la provincia de Granada, está constituido por zonas de secano que dan vida a una población agraria y ganadera. El número de población de edad avanzada es elevado. Los jóvenes buscan nuevos horizontes laborales fuera del municipio, hacía la zona de Levante. Por todo ello, es catalogado como un centro en un contexto vulnerable y un índice socioeconómico y cultural bajo. En el centro hay veinticuatro docentes para atender a unos doscientos estudiantes. Se trata de una Comunidad de Aprendizaje. De todos ellos se ha seleccionado como participantes a los componentes del equipo directivo, a tres profesores que desempeñan niveles intermedios de liderazgo, dos profesores y dos conserjes, además del director, que es el informante clave. Ver tabla 10.

Tabla 10. Participantes caso de estudio A

Informantes	Número de Entrevistas
Director	Tres entrevistas
Jefe de Estudios	Dos entrevistas
Secretaria	Una entrevista
Jefe Departamento Matemáticas	Una entrevista
Docente I	Una entrevista
Orientadora	Una entrevista
Pedagoga Terapéutica	Una entrevista
Docente II	Una entrevista
Conserje I	Una entrevista
Conserje II	Una entrevista

Fuente: Elaboración propia

5.2.2. Caso B

Se trata de un IES de línea tres localizado en un municipio de la zona norte de la provincia de Granada. Se ubica en un contexto socioeconómico y cultural desfavorecido. En una zona agrícola, temporera, con gran impacto de analfabetismo funcional, en la que conviven personal de anejos de la localidad e incluso de barrios y sectores de población en los márgenes de la exclusión educativa y social. Posee un bajo índice socioeconómico y cultural (ISEC). En este caso han participado los siguientes informantes:

Tabla 11. Participantes del Caso B

Informantes	Número de Entrevistas
Director	Tres Entrevistas
Vicedirector	Una Entrevista
Jefa de Estudios Principal	Dos Entrevistas
Jefa de Estudios Adjunto I	Una Entrevista
Jefa de Estudios Adjunto II	Una Entrevista
Jefe de Estudios Adjunto III	Una Entrevista
Secretario	Una Entrevista
Educador Social	Una Entrevista
Orientadora Principal	Una Entrevista
Orientador Adjunto	Una Entrevista
Docente I	Una Entrevista
Docente II	Una Entrevista
Docente III	Una Entrevista
Docente IV	Una Entrevista
Docente V	Una Entrevista
Agente Externo (Secretariado Gitano)	Una Entrevista
Docente VI	Una Entrevista
Docente VII	Una Entrevista
Docente VIII	Una Entrevista
Alumnado	Una Entrevista

Fuente: Elaboración Propia

La plantilla docente se compone de setenta profesores, de los cuales un 20% desempeña algún tipo de liderazgo y responsabilidad/koordinación intermedia. Del mismo modo, tiene bastante contacto con otros profesionales y asociaciones de la comunidad, que intervienen con su población escolar.

5.2.3. Caso C

Se trata de un Instituto de Educación Secundaria de línea tres, localizado en el centro de Madrid, pero en un barrio con un índice elevado de población en riesgo de exclusión, con gran incidencia de inmigración y con un nivel socioeconómico, cultural y educativo bajo. Cuenta con cuarenta y siete profesores, de los cuáles, se han seleccionado los siguientes participantes como informantes clave:

Tabla 12 Participantes caso C

Informantes	Número de Entrevistas
Directora	Tres Entrevistas
Jefe de Estudios Principal	Una Entrevista
Jefa de Estudios Adjunta I	Una Entrevista
Jefe de Estudios Adjunta II	Una Entrevista
Secretaria	Una Entrevista
Educador Social	Una Entrevista
Orientador	Una Entrevista
Docente I	Una Entrevista
Docente II	Una Entrevista
Docente III	Una Entrevista
Docente IV	Una Entrevista
Docente V	Una Entrevista
Docente VI	Una Entrevista

Fuente: Elaboración propia

5.3. Proceso de investigación

Como se trata de una investigación compleja para un problema de investigación también complejo, se muestra una ilustración que facilita la comprensión del proceso metodológico seguido. Ver gráfico 2.

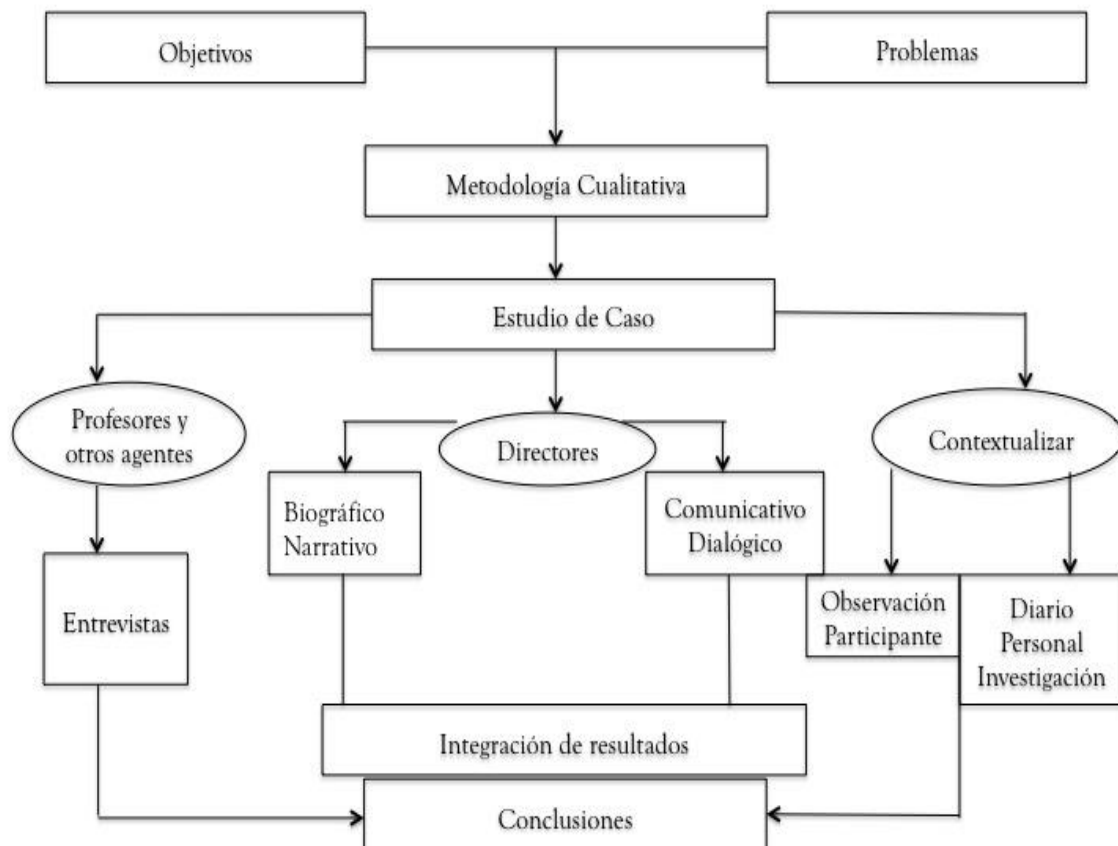


Gráfico 2. Diseño metodológico investigación. Elaboración propia

El desarrollo de esta investigación ha sido progresivo. Se ha desarrollado en una secuencia a lo largo del tiempo, por lo que se ha ido flexibilizando y complejizando conforme se contextualizaba, se comprendía cada caso y el conjunto de la investigación.

Todo partió de una selección intencional de los centros, que iban a ser objeto de estudio, en función de las variables de selección de casos que se señalaron con anterioridad. Seguidamente, se contactó con los centros educativos a través de un informante clave. Partiendo de este hecho, se tuvo una primera reunión con los directores de cada instituto para explicar el estudio y el desarrollo de éste, así como para aclarar términos y condiciones del mismo (principios éticos y de procedimiento, negociar condiciones de acceso a la información y a los participantes, etc.).

Una vez superada esta primera fase inicial, básicamente el estudio ha seguido un proceso de profundización reflexiva, con varias vías de recogida de información, hasta saturación y encaje de toda la información. En los tres casos estudiados el proceso de la recogida de datos ha sido similar, a pesar de las características y ajustes específicos propios de cada centro.

El proceso general de investigación ha sido el siguiente:

- Cascada de profundización reflexiva con cada director (tres entrevistas)
- Contextualización y hacerse nativo mediante una observación participante
- Ciclo de entrevistas a otros informantes clave, que mostrasen su perspectiva e imagen sobre la dirección, el liderazgo de la misma y su grado de resiliencia. Para ello se sigue un proceso de bola de nieve hasta saturación de la información.
- Para terminar, contraste e integración de resultados.

5.3.1. Procesos específicos desarrollados en el Caso A

Tras una semana del primer contacto, se empezó con el centro (Caso A). El proceso de recogida de información se desarrolló durante seis meses. Las visitas al instituto y recogida de información fueron realizadas de forma detallada, con el fin de obtener un conocimiento exhaustivo del centro. Después de cada visita, se anotaban las impresiones, sensaciones y aspectos que llamaban la atención en un cuaderno, siendo este el “el diario personal de investigación”. Se entraba a las aulas y se tomaba café con el profesorado con el fin de sentir y empatizar lo más real posible con el contexto y el objeto de estudio.

En cuanto a las entrevistas, siguieron un orden sistemático. En un primer momento, se entrevistó al director para tener una visión global del centro y el funcionamiento de este. Después, se entrevistó a la orientadora para obtener una noción del rendimiento académico del alumnado y a la pedagoga terapéutica para conocer las necesidades educativas específicas de los estudiantes y el trabajo de estas, así como –y muy especialmente– su visión sobre el equipo directivo, profesorado y director.

Pasadas dos semanas, se volvió al centro y se entrevistó de nuevo al director. En esta ocasión, fue una entrevista más centrada en su rol, sus funciones y desempeño.

Después se entrevistó a dos profesores con tal de saber cómo se trabaja en el aula, como se sienten en el centro, como ven a la dirección, el liderazgo del director, la relación con las familias y el desarrollo y motivación del alumnado. También, se contempló la voz de un jefe de departamento, permitiéndonos entender la distribución de liderazgo del centro, así como la organización y gestión del mismo, la comunicación entre los departamentos y la dirección y el compromiso profesional por parte de todos los que tienen un cargo de gestión o dirección (liderazgo intermedio o niveles intermedios de responsabilidad de coordinación y gestión).

Unas semanas más tarde, se entrevistó a la secretaria y al jefe de estudios. En estas entrevistas se quería conocer su visión con respecto al centro donde trabajan, a partir de las características, definiciones, identidad, fortalezas, debilidades, valores, convivencia y clima del instituto. También se quería saber, sobre su rol dentro del equipo directivo, sus funciones, responsabilidades, como se sienten, sensaciones y opiniones más personales en cuanto al centro, rol y persona, así como su opinión sobre el director. Y, muy especialmente, la perspectiva que tenían sobre el liderazgo del director y si este era o no resiliente.

Para el desarrollo de una entrevista así, se tuvo una previa preparación por parte del investigador, utilizando preguntas semiestructuradas (preparadas tanto desde la revisión teórica como de los resultados de los análisis de información que se iban produciendo con anterioridad), que le sirvieron para construir un armazón y un sentido coherente de entrevista. En esta misma fase se escuchó también a los conserjes, informantes relevantes que aportan la voz de quienes desde la oscuridad (externamente) todo lo ven. Se estuvo un par de horas con ellos, sentados en su puesto de trabajo conversando, haciendo preguntas e intercambiando opiniones de como es el instituto y, en concreto, el director. Por último, se volvió a entrevistar al director, con el fin de cerrar la recogida de datos y conocer de un modo más profundo a este. En esta entrevista se focalizó sobre su persona, como se siente siendo director y como líder (resiliente o no), como se ve a sí mismo, que puede aportar como persona al instituto, que le gustaría cambiar y mejorar...

Paralelamente a las entrevistas, se llevó a cabo una observación participante. Se asistió a reuniones del equipo directivo y de coordinación pedagógica, con el fin de

observar la puesta en práctica de las funciones y gestiones del director. También para percibir desde dentro la gestión, el liderazgo y como se abordan los conflictos y desafíos del centro. La tabla siguiente muestra de forma sintetizada el cronograma de interacción seguido en el Caso A:

Tabla 13. Cronograma Recogida de datos centro educativo Caso A

Etapas	Tiempo
I Contacto. Reunión Directores	5 de Febrero 2014
II Contacto. Entrevista Director	3 de Marzo 2014
III Contacto. Entrevista Orientadora	12 de Marzo 2014
IV Contacto. Entrevista Pedagoga Terapéutica	20 de Marzo 2014
V Contacto. Segunda Entrevista Director	9 de Abril 2014
V Contacto. Entrevista Docentes	24 de Abril 2014
VI Contacto. Entrevista Jefe de Departamento	12 de Mayo 2014
VII Contacto. Entrevista Secretaria	20 de Mayo 2014
VIII Contacto. Entrevista Jefe de Estudios	4 de Junio 2014
IX Contacto. Entrevista Conserjes	9 de Octubre 2014
X Contacto. Tercera Entrevista Director	17 de Octubre 2014

Fuente: Elaboración Propia

5.3.2. Proceso específico desarrollando en el Caso B

La recogida de datos de este centro tuvo lugar una vez acabada la recogida de datos del centro que constituye el caso A. Fue realizado durante ocho meses, en paralelo a la recogida del caso C. Básicamente se mantuvo gran parte del proceso, objetivos y acciones que en el primer caso, ajustándose al caso en particular.

La primera entrevista fue realizada al director, con el fin de entender de manera general las características del centro educativo. Después se entrevistó a dos profesoras dedicadas a la educación compensatoria, con el fin de entender cómo se desarrolla en el centro, qué dificultades tiene y cómo afecta a la organización y gestión del instituto. También averiguar la visión sobre el equipo directivo, director, alumnado, familias y profesorado, y de manera más específica, el estilo de dirección.

Semanas más tarde, se dio voz a una de las jefas de estudios adjunta, encargada de la gestión, orientación y apoyo de la educación compensatoria, así como de dialogar e informar a las familias sobre el desarrollo educativo de sus hijos. Se quería saber, su rol dentro del equipo directivo, cómo veía a este, al director y al centro en general.

También, se entrevistó a un jefe de departamento para conocer las relaciones, responsabilidades y gestiones entre el departamento y la dirección escolar y el director. Por otro lado, la coordinadora del proyecto “Escuela Espacio de Paz” explicó en qué consiste dicho proyecto, cuáles son sus funciones dentro de este, como ve al profesorado, alumnado, familias, equipo directivo y director.

Se asistió a una reunión de tutores del primer ciclo de educación secundaria. En ella participaron los tutores de cada curso, así como la orientadora y el director. En

esta reunión se llevo a cabo una observación participante sobre las actuaciones del director. El objetivo era obtener información contextualizada para identificar retos y desafíos, formas de actuación y grado de presencia o no de factores y dimensiones de liderazgo resiliente.

Progresivamente se entrevistó al secretario, jefe de estudios adjunto, jefa de estudios principal y vicedirector. El jefe de estudios adjunto se encarga de la educación de adultos y la jefa de estudios adjunta del segundo ciclo de educación secundaria. Sus entrevistas tratan sobre sus funciones como miembros de un equipo directivo, su visión del centro educativo, así como la identidad, fortalezas y debilidades del centro, como se sienten trabajando en él y como ven al director.

Unas semanas más tarde, se entrevistó a la orientadora principal y el orientador adjunto. Se pretendía conocer el rendimiento académico, motivaciones y necesidades específicas del alumnado. A su vez, se le preguntó por la actitud del equipo directivo, el director y el profesorado ante estos retos y realidades desafiantes. En esta visita se aprovechó para hacer una segunda entrevista al director. En esta ocasión, las preguntas se centraron más sobre su rol y sus funciones como tal.

De igual modo, se entrevistaron a docentes y alumnado con la finalidad de obtener información y una visión del centro, teniendo en cuenta el número de años que llevan en el centro. Se entrevistaron docentes de diferentes áreas curriculares (ciencias, lengua, historia), docentes con coordinaciones y sin coordinaciones y docentes con más y menos experiencia y con diferente grado de vinculación con el equipo directivo.

Por último, se entrevistó a varios agentes externos que guardan vinculación con el centro. Estos fueron un educador social y un miembro de la fundación secretariado gitano, con el fin de contemplar una visión externa y diferente sobre el centro educativo y los miembros de este.

Una vez recogida y analizada toda la información previa, se realizó una última entrevista al director. En esta ocasión, se centraron las preguntas en su persona, en como el cargo de director influye y ha influido en el desarrollo de su persona y viceversa.

Al igual que en el caso A, se entró en las clases, se tomó café con el profesorado y el equipo directivo, se asistió a reuniones pedagógicas, de dirección y tutores y se tomaron notas en el “diario personal del investigador”.

La tabla siguiente, muestra el cronograma de desarrollo del proceso de interacción con los participantes.

Tabla 14. Cronograma recogida de datos centro educativo caso B

Etapas	Tiempo
I Contacto. Entrevista Director	27 de Octubre 2014
II Contacto. Entrevista Docentes E. Compensatoria	4 de Noviembre 2014
III Contacto. Entrevista Jefa de Estudios Adjunta I	13 de Noviembre 2014
IV Contacto. Entrevista Jefe V Departamento	25 de Noviembre 2014
V Contacto. Entrevista Coordinadora Espacio de Paz	10 de Diciembre 2014
VI Contacto. Entrevista Secretario	21 de Enero 2015
VII Contacto. Entrevista Jefe de Estudios Adjunto II	10 de Febrero 2015
V III Contacto. Entrevista Jefa de Estudios principal	19 de Febrero 2015
IX Contacto. Entrevista Vicedirector	4 de Marzo 2015
X Contacto. Entrevista Orientadora y Orientador Adjunto	18 de Marzo 2015
XI Contacto. Entrevista II Director	8 de Abril 2015
XII Contacto. Entrevistas Docentes	23 de Abril 2015
XIII Contacto. Entrevista Educador Social	6 de Mayo 2015
XIV Contacto. Entrevista Fundación Secretario Gitano	20 de Mayo de 2015
XV Contacto, Entrevista Alumnado	20 de Mayo de 2015

Fuente: Elaboración Propia

5.3.3. Proceso específico desarrollado en el Caso C

Una parte de los datos recogidos en este centro se realizaron paralelamente al centro B. La primera entrevista fue a la directora (al igual que los otros dos casos) con el propósito de conocer, de manera general, las características del centro, el alumnado, el tipo de familias, el profesorado, la cultura, la identidad, el liderazgo, los elementos de resiliencia, las fortalezas y debilidades.

Después, se entrevistó a la jefa de estudios adjunta, encargada de informar y comunicar a las familias sobre el desarrollo académico del alumnado. Se quería saber que funciones tiene y su rol como miembro del equipo directivo, como ve y se siente dentro de este, como es su profesorado, estudiantes y familias. De igual forma, se entrevistó a la secretaria buscando conocer la visión de esta en cuanto a la dirección del centro, profesorado, alumnado, gestión y organización. Que puede aportar desde su rol y como persona.

Semanas posteriores, se entrevistó al orientador para conocer el rendimiento, necesidades, motivaciones del alumnado e integración de las familias con el centro, así como su relación con el equipo directivo y la directora. Por otro lado, una jefa de departamento informó sobre sus funciones y relaciones con el equipo directivo, desarrollo de responsabilidades en su departamento y relaciones con el profesorado.

Otra de las entrevistas fue al jefe de estudios adjunto con el fin de conocer sus funciones, rol, como ve y se siente en el equipo directivo, que opina sobre el profesorado, alumnado y familias.

Semanas después, se volvió hacer una segunda entrevista a la directora en esta ocasión centrada en su rol, funciones y responsabilidades. Del mismo modo, se

entrevistó al jefe de estudios principal con el fin de saber su visión sobre el centro que dirige, profesorado, alumnado, familias. Cuáles son sus funciones, que puede aportar como persona, opinión del equipo directivo y directora, como se sienten formando parte de un equipo, etc.

Se entrevistaron a docentes de diferentes características con la finalidad de averiguar sus visiones sobre el centro, profesorado, alumnado, familias, equipo directivo y directora, liderazgo, etc.

El educador social también fue entrevistado, con la intención de obtener una mirada externa del centro, alumnado, profesorado, equipo directivo, directora, gestión y organización del centro, convivencia, identidad, fortalezas y debilidades y sus interrelaciones profesionales con la directora y con el centro.

Por último, se volvió a entrevistar a la directora para conocerla desde una perspectiva más personal, haciendo preguntas enfocadas a su ser, como se siente siendo directora y que puede aportar al centro.

Junto a las entrevistas, se realizó una observación participante de distintas reuniones de coordinación pedagógica y del equipo directivo. En ellas, se observó a la directora prestando un mayor interés en sus actitudes. En la siguiente tabla puede verse de forma detallada los informantes de este centro:

Tabla 15. Cronograma recogida de datos caso C

Etapas	Tiempo
I Contacto. Entrevista I Directora	15 de Abril 2015
II Contacto. Entrevista Jefa de Estudios Adjunta	12 de Mayo 2015
III Contacto. Entrevista Orientador	28 de Mayo 2015
IV Contacto. Entrevista Jefa de Departamento	10 de Junio 2015
V Contacto. Entrevista Jefe de Estudios Adjunto	13 de Octubre 2015
VI Contacto. Entrevista II Directora	28 de Octubre 2015
VII Contacto. Entrevista Jefe de Estudios Principal	10 de Noviembre 2015
VIII Contacto. Entrevistas Docentes	18 de Noviembre 2015
IX Contacto. Entrevista Educador Social	19 de Noviembre 2015
X Contacto. Entrevista III Directora	25 de Noviembre 2015

Fuente: Elaboración propia

5.4. Instrumentos de recogida de información

A partir del estudio de caso como método de investigación, se dispone de un conjunto mixto de herramientas que proporcionan una información exhaustiva y completa de los casos a estudiar. Entre los instrumentos más usados se encuentran: entrevistas con un carácter biográfico- narrativo y comunicativo dialógico, observación participante y el diario personal del investigador.

5.4.1. Entrevista

La entrevista es una herramienta multifacética de gran trascendencia en la investigación social. Existen muchos tipos de entrevistas. Esto permite que sean adaptables a los objetos de estudio. Son interpretativas, es decir, aportan información que requiere una interpretación por parte del entrevistador. Invitan a la construcción de un diálogo entre dos o más sujetos. En la exposición de las preguntas estas pueden seguir una estructura cerrada, semi-estructurada, abierta o directamente un diálogo abierto.

En este estudio, las entrevistas llevadas a cabo han sido semi-abiertas y de diálogo, permitiendo al entrevistador introducir o eliminar preguntas en el caso que fuese necesario, con tal de obtener una información lo más detallada posible del entrevistado.

Se ha focalizado sobre la entrevista biográfico- narrativa con la pretensión de poder dialogar, dar voz y escuchar las interpretaciones (Parilla, 2009) sobre resiliencia y liderazgo de los directores que dirigen centros educativos en contextos desafiantes. El elemento biográfico- narrativo plantea un papel activo a los participantes del estudio, convirtiéndose en protagonistas de su propia historia.

La entrevista ha sido la herramienta más usada en este estudio, ya que todos los sujetos fueron entrevistados una o varias veces. Estas han sido preparadas con antelación, compuestas por preguntas que hacían referencia al liderazgo y la resiliencia desde tres perspectivas. Por un lado, desde el desarrollo y gestión del centro educativo. De otro lado, desde una visión centrada en las características y roles de los informantes. Por último, focalizando sobre la persona, como se sienten, sus opiniones más personales acerca del instituto, su trabajo y su comunidad escolar.

En nuestro caso, las entrevistas han tenido dos cortes. De una parte, la entrevista biográfica- narrativa ha otorgado la construcción de climas confortables, de confianza y relajados durante el transcurso de la misma. De este modo, se consigue que el entrevistado se abra y se sienta bien contando sus opiniones y sensaciones más profundas y personales sobre su historia de vida. Por otro lado, la entrevista comunicativa- dialógica engloba el desarrollo de un diálogo que da espacio y voz a un conjunto de voces que, de forma tradicional, han estado sin participar (Beck, 1998). El conocer las interpretaciones y opiniones sobre sus contextos y entornos facilita una mejor comprensión de los mismos, empatizando y comprendiendo la gestión de los desafíos que envuelven a los centros educativos.

5.4.2. Observación participante

Este instrumento permite describir situaciones utilizando los cinco sentidos, llegando a proporcionar una fotografía de lo que se ve y se siente (Erlandson, Harris,

Skipper y Allen, 1993). Investigar desde la observación despierta la mirada activa, el estar atento para captar los detalles y mensajes corporales. Faculta al investigador de aprender y conocer las actitudes y comportamientos del objeto a estudiar (Schmuck, 1997).

En este estudio, se ha usado esta herramienta para conocer y comprender los comportamientos y actitudes del director de cada centro, cuando tenía que desenvolverse en situaciones propias de su rol como reuniones, o cuando había situaciones más complejas como problemas entre docentes, alumnado y familias.

El número de observaciones no es muy elevado, pero si lo justo para ayudarnos a entender y saber más sobre el liderazgo resiliente de los directores.

5.4.3. Diario personal de investigación

Los diarios son textos escritos por la investigadora en el que se registran los acontecimientos que le resultan más significativos, así como sus experiencias subjetivas (Albertín, 2007). A través de la escritura se expresa e interpreta elementos conceptuales, cognitivos, emocionales y éticos específicos de un momento, espacio y tiempo. Por lo general, este diario presenta una gran connotación emocional, pues demuestra detalles y matices de como fue cada visita.

En este estudio se ha usado un diario personal que recoge las impresiones, sensaciones y emociones de cada una de las visitas realizadas a los centros. Después de cada entrevista, se hacía un pequeño resumen contando cómo fue el desarrollo de la misma, cómo veía al informante y como me sentía. Se anotaba todo aquello que llamase a mi atención, desde imágenes que decoraban el centro educativo hasta el tono de la voz de una entrevista. Hay anotaciones más detalladas que otras, dependiendo del día y el momento. No siempre se tenía el espacio, lugar y tiempo para escribir justo después de cada visita.

5.5 Análisis de la Información

En esta investigación se utiliza el análisis de contenido (Bardín, 1996). Esta técnica se fundamenta en el análisis de los mensajes basado en presupuestos de sistematización y cuantificación de los procedimientos, a la búsqueda del contenido latente que coincide con significados de carácter psicológico, sociológico, ideológico y cultural (Krippendorff, 2002). El objetivo es poder analizar en profundidad el mensaje con el objeto, tanto para describir el contenido de una manera sistemática y objetiva, como para conocer otros elementos que le pueden adaptar u orientar el sentido. Los mensajes no contienen un único significado. Este autor argumenta que al análisis de contenido es una metodología propia, pues posee una lógica de composición, una forma de razonamiento y ciertos criterios de validez.

Para el análisis de contenido de la información emergente de las entrevistas biográficas, se realizó un análisis narrativo y paradigmático o de narrativas (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar y Domingo, 2006). Con el primero, es el propio relato el que muestra su sentido en su conjunto. Con el segundo tipo de análisis, se extrae y abstrae la información en torno a unidades de significado o categorías (Goetz y LeCompte, 1991; Huber, 2002; Miles y Huberman, 2003).

En los ciclos de entrevistas y las reflexiones profesionales emergentes del debate en torno a ellas, se ha seguido un proceso de profundización sucesiva y de triangulación secuencial. Para el análisis de la información, las entrevistas fueron transcritas y codificadas. Se utilizó, primeramente, un sistema de categorías emergentes de la teoría. Con ello, se garantizaba tratar todos los aspectos claves que el conocimiento pedagógico señala como relevantes y sobre los que se debía tratar en los relatos y entrevistas. Seguidamente, fueron los propios relatos los que marcaron los contenidos y centros de interés, que se configuraron en las “unidades de significado” definitivas (frases o párrafos que abordaban con pleno sentido una idea dentro del objeto de estudio).

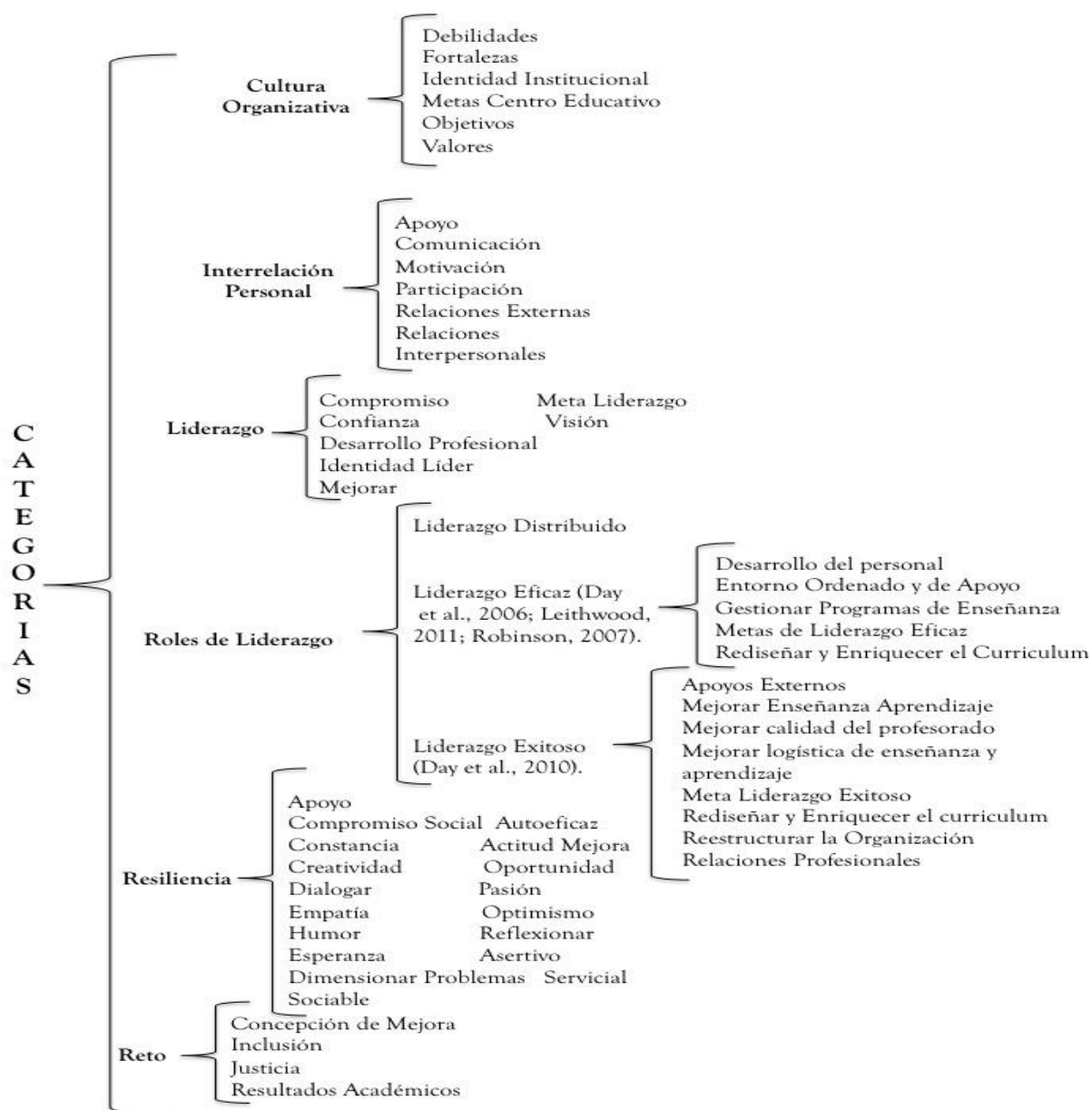


Gráfico 3. Categorías y subcategorías de los datos analizados. Elaboración propia

En nuestro caso, se utilizaron seis nodos o categorías principales (cultura organizativa, interrelación profesional, liderazgo, roles de liderazgo, resiliencia y reto) y cuarenta y cuatro subnodos (subcategorías). Se partió de categorías propias del análisis teórico del tema, pero se enriqueció y complementó con las dimensiones y categorías que emergían de los relatos de los informantes clave en las entrevistas o en los debates sobre estas temáticas con el investigador.

A partir de los datos obtenidos, desde un muestreo teórico se ha centrado el análisis en los elementos que proporcionan información relevante para comprender los textos (Glaser y Strauss 1967; Strauss y Corbin 1990). Mientras que se analizan los datos, los mismos resultados dirigieron la atención a otros elementos que ensancharon la interpretación hasta alcanzar la saturación teórica (Carrero, Soriano y Trinidad,

2012). A partir de este momento, y por medio del método de comparación constante (Carrero, Soriano y Trinidad, 2012; Hernández, 2014), se ha realizado la codificación teórica, generando categorías de forma inductiva, hasta establecer los temas y conceptos centrales, que permiten la interpretación del discurso en torno al liderazgo resiliente de los directores de estos centros educativos en contextos retantes.

El desarrollo y análisis de los resultados se llevó a cabo utilizando el programa de análisis cualitativo Nvivo. Nvivo es un software que sirve como herramienta para la investigación con métodos cualitativos y mixtos. Está diseñado para ayudar a organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos, como los de encuestas con preguntas abiertas, contenido en redes sociales, o como en este caso, entrevistas. De esta forma, se hizo un último análisis a las entrevistas con el objetivo de no pasar nada por alto en nuestros datos y para confirmar las conexiones y hallazgos que habíamos descubierto tras los análisis anteriores. Con él, se realiza un segundo análisis paradigmático con descripción de frecuencias de palabras, relaciones de palabras y nodos, análisis de categorías, relación entre las mismas y correlaciones entre las variables internas de los nodos principales.

Este programa, también permite realizar un análisis de la información recogida de las entrevistas mediante un sistema de codificación, que permite la elaboración de tablas relacionando atributos de valor con las variables de las categorías establecidas para las entrevistas, dando lugar a otros análisis más elaborados en torno a relaciones y matrices de códigos/ nodos. De esta manera, nos permite ver los puntos fuertes y débiles de cada entrevista, las coincidencias entre los distintos sujetos entrevistados, las diferencias más significativas y otra serie de cuestiones que hacen de este programa una herramienta muy útil para realizar un análisis desde los diferentes agentes. De igual modo, nos permite obtener una relación entre las categorías, de forma que podemos establecer coincidencias y discrepancias entre las mismas, además de poder establecer relaciones entre ellas e inferencias derivadas de las mismas. Comprender esta complejidad, implica utilizar una cascada de profundización reflexiva en torno a un modelo de constantes preguntas (Birks y Mills, 2011), que se han ido respondiendo en torno al siguiente proceso de análisis:

1. En un primer momento, se realizó un *análisis léxico del discurso*, en torno al conteo de palabras y establecimiento de conglomerados y unidades de significado más relevantes.
2. En un segundo momento, se *analizaron las frecuencias de aparición de las categorías* objeto de estudio en los discursos de cada informante clave, por puestos profesionales y centros. Se realizó siempre un análisis vertical (por caso, informante o tipología) y horizontal (por dimensión o categoría).
3. En un tercer momento, se *analizaron las relaciones entre categorías*, mediante análisis de conglomerados por similitud de codificación y de palabras. A través de estos, se

buscaba conocer de una forma exhaustiva la relación entre unas variables y otras, reflejado en el discurso de los informantes.

4. Seguidamente, se integraron los análisis de cada centro en torno a *estudios de caso*, agrupando los análisis anteriores con los aportes de las contextualizaciones y la información emergente de materiales para estimular la reflexión.
5. Una vez completado el proceso por casos se realiza una *repetición del proceso*, pero, desde una perspectiva integral de los tres centros en su conjunto. En este caso, los focos de interés fueron la interpretación de la resiliencia, el grado de presencia de factores y dimensiones de liderazgo eficaz, ídem para el liderazgo resiliente, siempre, tomando en consideración las tipologías de informantes (directores, miembros de equipo directivo, cargos y coordinadores con un nivel intermedio de responsabilidad y liderazgo, profesorado, otros profesionales e informantes).

En definitiva, el conjunto de estos análisis pretende obtener una visión holística y exhaustiva sobre el desarrollo de un liderazgo resiliente. El análisis parte de una perspectiva individual propia de cada colectivo (profesores, cargos intermedios, directores, orientadores, equipos directivos y agentes externos) y una perspectiva de conjunto de las diferentes categorías (subnodos) y dimensiones de análisis (nodos principales). Por ende, y siguiendo una sintonía, los resultados son presentados a partir de cada caso (individualmente) y colectivamente (todos los informantes de los casos). De este modo, se obtiene una visión específica propia de cada centro educativo y una visión global de los tres centros. A continuación, se muestran dos tablas que reflejan lo expuesto anteriormente, de una forma más exhaustiva y para una mayor comprensión de este estudio.

Tabla 16. Desarrollo de análisis de datos específicos

Tipo de análisis	Informantes
Cruce de matrices factores de resiliencia	Profesorado, equipo directivo, cargos intermedios, equipo de orientación, agentes externos, director
Cruce de matrices dimensiones liderazgo resiliente	Profesorado, equipo directivo, cargos intermedios, equipo de orientación, agentes externos, director
Conglomerados nodos de los factores de resiliencia	Profesorado, equipo directivo, cargos intermedio equipo de orientación, agentes externos, director
Conglomerados nodos de las dimensiones de liderazgo resiliente	Profesorado, equipo directivo, cargos intermedios, equipo de orientación, agentes externos, director
Cruce de matrices:	
Reto y cultura	Todos los informantes del caso A, B, C
Cultura y liderazgo	Todos los informantes del caso A, B, C
Liderazgo y reto	Todos los informantes del caso A, B, C

Fuente: Elaboración propia

Tabla 17. Desarrollo de análisis de datos generales

Tipo de análisis	Informantes
Matriz Factores resiliencia	Todos los informantes
Matriz Factores resiliencia	Directores A, B, C
Matriz Dimensiones liderazgo resiliente	Todos los informantes
Matriz Dimensiones liderazgo resiliente	Directores A, B, C
Matriz Interrelación profesional	Todos los informantes
Matriz Cultura escolar y retos	Todos los informantes
Matriz Cultura escolar y liderazgo	Todos los informantes
Matriz interrelaciones profesionales factores resiliencia	Todos los informantes
Matriz interrelaciones profesionales y dimensiones liderazgo resiliente	Todos los informantes
Factores resiliencia y retos	Todos los informantes
Roles liderazgo y retos	Todos los informantes
Roles liderazgo y factores de resiliencia	Todos los informantes
Dimensiones liderazgo resiliente y retos	Todos los informantes

Fuente: Elaboración propia

Tal y como se indica en la tabla y a partir de los casos específicos, se ha cruzado en los tres centros los factores de resiliencia, desde la visión del profesorado, equipo directivo, cargos intermedios, agentes externos y director. Con este cruce, se ha querido conocer cuales son los factores de resiliencia más predominantes por parte de todos los sujetos de los centros estudiados, por tanto, se obtiene una visión holística de dichos factores. Del mismo modo, se ha hecho con las dimensiones de liderazgo resiliente.

También, con los conglomerados de nodos (por similitud de palabra y de significatividad) de factores y dimensiones de resiliencia, nos permite saber de forma exhaustiva como se relacionan las variables a partir de los discursos de los informantes.

En esta misma línea, en los tres centros se ha cruzado; retos con cultura, cultura y liderazgo, liderazgo y retos. Con ello, se ha podido saber cuales son los retos que influyen en la cultura de cada centro, como interactúan liderazgo y cultura y como se responde a los retos a partir del liderazgo.

Por otro lado y desde una perspectiva general, los resultados obtenidos fueron a partir de múltiples cruces entre todos los informantes y los tres directores. De un lado, se cruzaron variables con atributos de valor, englobando matrices como; factores de resiliencia todos los informantes y directores. Dimensiones de liderazgo resiliente en todos los informantes y los directores. Interrelaciones profesionales en todos los informantes. Con estos cruces se pudo conocer holísticamente, cuales son los factores de resiliencia y dimensiones de liderazgo resiliente más utilizados en cada uno de los centros, y de la mano de cada director. De igual modo, las interrelaciones profesionales, nos revelan que elementos son los más significativos en las relaciones entre unos y otros.

De otro lado y atendiendo a los cruces de variables con variables, se ha cruzado; cultura escolar con retos, con la intención de saber desde el conjunto, cuales son los retos

que influyen sobre la cultura escolar de los centros, y como se pueden complementar unos a otros para conseguir centros eficaces y de éxito.

También, se ha cruzado cultura escolar y liderazgo con la finalidad de conocer como a partir de una cultura, se integra el desarrollo de un liderazgo para conseguir mejoras escolares.

Otro cruce ha sido las interrelaciones profesionales con los factores de resiliencia, en donde se ha podido aprender que factores son los que influyen en el desarrollo de las relaciones internas de un centro educativo. Igualmente ha sido, con las dimensiones de liderazgo resiliente.

En suma, se ha cruzado los factores de resiliencia con los retos teniendo como curiosidad, el saber que factores son los que destacan frente a los retos. En este sentido, se nos ha permitido comprender más detalladamente, a partir de que factores la resiliencia permite una gestión de los retos. De forma paralela y de igual modo, se ha hecho con las dimensiones de liderazgo resiliente.

Por último, se ha cruzado los roles de liderazgo y retos mostrándonos como a partir de cada liderazgo, los retos inciden en unos u otros factores de liderazgo, y los roles de liderazgo con los factores de resiliencia aportándonos que elementos propios de cada liderazgo (distribuido, eficaz y de éxito) interactúa con los factores de resiliencia, buscando de forma insistente la mejora y eficacia de centros situados en contextos desafiantes y como gestionar adecuadamente las adversidades escolares.

5.6. La validez del estudio

Gran parte de lo que sabemos sobre el mundo empírico se debe a los estudios de caso (Giménez, 2012). Estos ocupan un lugar central en áreas como la sociología, antropología, historia, ciencias de la educación, ciencias políticas, psicología, etc. En cambio, uno de los cuestionamientos que suele hacerse al estudio de caso es su escasa capacidad de generalizar los resultados, pues el análisis de un solo caso no proporciona una información confiable sobre una clase entera de fenómenos considerados.

La validez del estudio de caso deviene de la responsabilidad por parte del investigador y de como este especifique el fenómeno a estudiar, la elección del marco teórico, la relevancia de las fuentes y el análisis y la conexión casual de los hechos (Sousa, 2003). Este fenómeno no determina hasta que punto el estudio de caso demuestra aspectos objetivos o subjetivos, considerándose como poco fiables, ya que si alguien repitiese el caso, probablemente, lo haría de manera diferente.

La validez establece si los resultados obtenidos cumplen todos los requisitos del método de la investigación científica o no. Existen cuatro criterios que se usan para establecer la calidad de una investigación socio-empírica (Cabrera, 1998), llegando a

ser determinante para la calidad de la investigación incluyendo el estudio de caso. Son la validez del modelo, validez interna, validez externa y fiabilidad (Yacuzzi, 2005).

De este modo, en la investigación propuesta, se ha prestado especial atención tanto a la validez interna, cuidando como se estructura y articula el diseño de investigación y el proceso seguido, como la validez externa, examinando los resultados y cuestionando/discutiendo si existen otras relaciones causales posibles.

Con el objeto de dotar de validez a la investigación, se cumplen una serie de criterios que confieren validez y confiabilidad a la investigación de corte cualitativo (Flick, 2007, 2011; Stake, 2000; Bolívar y Domingo, 2006):

En primer lugar, se trata de una investigación “*temáticamente relevante*”, ya que consiste en un enfoque nuevo de la dirección escolar, centrada tanto en el liderazgo, como en los factores y dimensiones de resiliencia, imprescindibles para trabajar en contextos desafiantes.

En segundo lugar, es *creíble*. Los datos responden a la realidad y describen la situación. Son los propios informantes clave los que hablan de sus experiencias, desde sus concepciones, relatos e impresiones, con las que están comprometidos. Al utilizar entrevistas de estructura flexible, se permite a los protagonistas que cuenten sus experiencias, describiendo la situación tal y como les parece a ellos, más veraz y pertinente.

Por último, los resultados son “en cierto modo” *replicables*, ya que permiten la posibilidad de volver a ser analizados. Se clarifican los procedimientos y secuencias, se justifican las decisiones, se explicitan los tipos de análisis y los sistemas de categorías, se aportan los propios relatos, etc.

Del mismo modo, coincidiendo con Denzin y Lincoln, (1998), pensamos que la validez del estudio de caso puede obtenerse a través de la triangulación de los datos. La triangulación da amplitud y profundidad a la investigación a partir de múltiples métodos, materiales empíricos, perspectivas y observaciones. Por ello, junto a la diversidad de informantes, contextos, instrumentos, se ha añadido una variedad de análisis complementarios que se desarrollan en una cascada de profundización reflexiva, respondiendo a diferentes cuestiones y abordándolas desde dos perspectivas, vertical y horizontal.

Una triangulación vertical es aquella que considera los resultados o datos desde una mirada individual, en cuanto a una o varias variables, mientras que una triangulación horizontal es aquella que tiene y contempla los resultados o datos desde el conjunto, es decir, partiendo de todos los participantes sobre el objeto de estudio a estudiar.

De este modo, también se consigue una triangulación secuencial, con varios

momentos principales perfectamente articulados en torno a un diseño metodológico integrado, que cubre los objetivos de investigación. Cada uno de ellos, supone un proceso particular en sí mismo, con su lógica metodológica y epistémica, así como una construcción integradora que sintetiza, contrasta y triangula la información obtenida.

5.7. Componente ético de la investigación

A la hora de investigar en ciencias sociales es siempre imprescindible establecer un compromiso con los principios éticos de investigación en este campo (BERA, 1992, 2004; González, 2002; Tójar y Serrano, 2000). Se muestra especial atención a las formas y usos de los relatos de experiencia y de vida que nos han compartido (Christians, 2000; Josselson, 1996).

En segundo término, se opta por un posicionamiento crítico-comprometido acorde a los planteamientos de la *red REUNI+D* (Martínez, 2012), sin olvidar los tradicionales cánones de calidad que han ido marcando los autores de referencia y los *handbooks* en los que nos hemos formado. Ambos, componen el marco de sistematicidad y de rigor imprescindible en todo trabajo que quiera ser adjetivado con propiedad como científico. En este sentido, destacar con Stake (2006, p. 354), “el paralelismo entre un trabajo de calidad y ética profesional”. Cuando un trabajo está bien hecho, se ha hecho lo que profesionalmente se debía hacer y para lo que era pertinente del mejor modo posible (con argumentos y razones sólidas, no intuiciones o prácticas rutinarias y reproductoras), sin duda es ético.

Como no siempre se alcanza lo que se pretende, se describen las intenciones y los objetivos, así como los procesos y la toma de decisiones, además de las limitaciones que presenta la investigación y que han de ser tomadas en consideración para su correcta lectura e interpretación.

BLOQUE IV.
Resultados de la
Investigación

CAPÍTULO 6. RESULTADOS ESPECÍFICOS. CASO A

A continuación, se exponen los resultados pertenecientes al caso A. En primer lugar, se describe el caso. A continuación, se analizan los conceptos clave: resiliencia, liderazgo y liderazgo resiliente. Empezaremos centrándonos en la perspectiva del director sobre la resiliencia para, seguidamente, conocer la visión del profesorado, equipo directivo, equipo de orientación, cargos intermedios y director. Con estas perspectivas, se quiere conocer que visión tiene el conjunto de integrantes de una comunidad educativa, sobre la resiliencia y liderazgo en el director de su centro.

Al tratarse de un estudio de casos, se pretende conocer de forma holística el funcionamiento del centro a partir de su cultura, retos, tipo de liderazgo, historias, hitos, idiosincrasias y relaciones interpersonales y profesionales entre los miembros de la comunidad educativa. Concluye con la integración de los resultados a fin de entender mejor como es el centro educativo, el personal del mismo y el desarrollo de liderazgo resiliente en su director escolar.

6.1. Descripción y caracterización del caso A

Este centro es un instituto con un índice socioeconómico y cultural bajo, que se enfrenta a grandes retos para evitar y superar sus condiciones de riesgo de vulnerabilidad educativa y social.

Tras un estudio realizado por la orientación, sabemos que menos de un tercio de las familias tienen estudios superiores. Por tanto, el interés por la educación es escueto. Este hecho influye en el desarrollo educativo de sus hijos cuando se trata de realizar actividades académicas en casa. Muchas familias no pueden dar un apoyo escolar, debido a su nivel de estudios, desencadenando desmotivaciones y falta de hábito de estudio en el alumnado. Además, se une un escaso interés de las familias por participar en el centro educativo, dificultando las relaciones con el centro.

Referido al alumnado, son unos doscientos aproximadamente, de la misma localidad y de sus anejos. Son estudiantes con buenos resultados académicos, a pesar de los desafíos que envuelven al centro. Aunque la motivación de estos no sea muy destacable, son alumnos que con un poco de apoyo por parte del profesorado consiguen despertar motivaciones y ganas de aprender.

El profesorado está formado por diecisiete docentes, quienes varían cada año por su situación de interinidad o por encontrarse alejados de los grandes núcleos de población y desarrollo. Este hecho provoca una inestabilidad en la plantilla docente, que llega a ser una de las mayores debilidades del centro. Por ende, la puesta en

práctica de proyectos se hace compleja. No obstante, son docentes motivados. Sienten el centro como un lugar familiar y acogedor. Se respira un buen clima y hay buen humor. Trabajan en equipos colaborativos. La empatía y el apoyo destacan en su modo de relacionarse.

Entre sus objetivos y metas destaca mejorar las perspectivas de futuro de su alumnado y ofrecerle una mayor calidad en su educación. Para ello, trabajan de forma colaborativa con otras instituciones locales, biblioteca, centro de salud y asociaciones, con la finalidad de conseguir que el alumnado adquiera conocimientos reales de su contexto.

Se trata de un centro que trabaja desde el curso 2007/08 bajo la filosofía de *Comunidades de Aprendizaje* generando espacios y ambientes familiares. Sus puertas están abiertas para todo aquel que quiera entrar en él. Entre sus valores organizacionales destacan el apoyo, trabajo colaborativo, diálogo y optimismo.

En la actualidad, dispone de plan de lectura y biblioteca, proyecto TIC con portátiles, plan de coeducación, deporte en la escuela, programa de acompañamiento escolar y está siendo un centro referente en toda la comunidad autónoma. Promueven alcanzar un clima de convivencia familiar a través del diálogo y el consenso, con la finalidad de que su alumnado pueda insertarse de una forma óptima en la sociedad que nos envuelve. Se identifican como una escuela inclusiva, participativa y democrática, cuya finalidad es la transformación social y cultural del centro y el entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico. Como consecuencia, se aprecia una cultura sólida que facilita el desarrollo de una identidad institucional clara, en torno a unos objetivos que suplen o atienden a unas debilidades detectadas, tal y como se muestra en la tabla:

Tabla 18. Desarrollo de la cultura institucional caso A

Cultura institucional	Frecuencia	Porcentajes
Debilidades	17	16,04%
Fortalezas	15	14,15%
Identidad Institucional	25	23,59%
Metas que persigue una institución	12	11,32%
Objetivos	22	20,76%
Valores	15	14,15%

Fuente: Elaboración propia

Existe una identidad institucional muy fuerte que ayuda a entender de forma clara lo que se quiere conseguir, teniendo siempre en cuenta las debilidades del centro y las fortalezas. La comunidad educativa sabe y conoce los pilares que sustentan esta organización escolar, siendo; un liderazgo pedagógico inmerso en un espacio de *Comunidad de Aprendizaje* que lucha por obtener buenos resultados académicos.

Desde la organización del centro hasta el aula, a través de la colaboración entre todos los agentes de la escuela y del entorno, se persigue alcanzar máximas expectativas académicas en sus estudiantes. Por ello, el aula es considerada como un lugar principal para el desarrollo íntegro de los adolescentes. Se presenta como un espacio abierto, flexible y dispuesto a crear nuevos modos de enseñanza y aprendizaje. Las clases son amenas y participativas. Los alumnos interactúan entre ellos y construyen su propio aprendizaje a través de proyectos (ABP). Los grupos de estudiantes están agrupados heterogéneamente rompiendo con los esquemas de agrupación segregadora. Se trabaja por grupos interactivos, donde participan voluntarios, que bien pueden ser madres o padres, entrando en el aula y compartiendo este espacio con el profesorado. También se realizan tertulias dialógicas con la finalidad de transformar, formar y crear debate sobre una temática que busca el desarrollo íntegro de la comunicación.

Estos aspectos suponen ser, retos para la dirección del centro que concierne a los desafíos como mejora educativa (expectativas, participación, implicación, permanencia). Mejorar en la inclusión, y en los resultados escolares es algo muy presente entre sus objetivos, tal y como se muestra en la tabla en cuanto a la interpretación de los desafíos:

Tabla 19. Interpretación de los desafíos caso A

Desafíos del centro	Frecuencia	Porcentaje
Mejora educativa	29	50%
Inclusión	13	22,4%
Justicia	6	10,4%
Resultados Académicos	10	17,3%

Fuente: Elaboración propia

Este centro, con una filosofía de *Comunidades de Aprendizaje*, parece fiel a la misma y no desprecia que la mejora de los resultados es clave para conseguir la eficacia educativa. Para ello, se precisa de un correcto desarrollo entre las interrelaciones profesionales ejercidas en el centro. Sin éstas, el clima escolar, la cultura de cambio y los retos se hacen arduos en su gestión. De este modo, este centro desarrolla sus interrelaciones profesionales, a partir de unos factores:

Tabla 20. Interrelaciones profesionales caso A

Interrelaciones profesionales	Frecuencia	Porcentaje
Apoyo	16	13,45%
Comunicación	17	14,29%
Motivación	25	21,01%
Participación	21	17,65%
Relaciones Externas	11	9,24%
Relaciones Internas Profesionales	20	16,81%
Relaciones Interpersonales	9	7,56%

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar, el factor más utilizado en el discurso con respecto a la interrelación, es la “motivación” y la “participación”. Con porcentajes de aparición

también interesantes en cuanto a “relaciones internas profesionales”, “comunicación” y “apoyo”.

Los factores más significativos relatan que las relaciones internas entre unos y otros a nivel profesional están cargados de una fuerte motivación y participación, que facilita el trabajar en equipo y la colaboración. Hecho que ayuda a entender de mejor modo la filosofía por *Comunidades de Aprendizaje*.

Las relaciones interpersonales son fomentadas a partir de proyectos en común, la construcción de una cultura escolar potente y definida y el apoyo moral y académico cuando se enfrentan a los desafíos. Relacionarse de este modo es propicio para la promoción de la resiliencia entre unos agentes y otros.

En esta misma línea, es importante tener conocimiento de los elementos que dan corpus al DAFO que define al centro en cuanto, debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades. Siendo en este caso:

<p>DEBILIDADES</p> <p>Claustro Inestable Agentes Externos Limitados Poca implicación familias Lejos de la capital de provincia Desmotivación del alumnado Sostenibilidad proyectos complejo</p>	<p>FORTALEZAS</p> <p>Existe un proyecto en común Innovación Claustro sensibilizado con lo que hacen Cooperativo agentes externos Es un centro cercano y abierto</p>
<p>AMENAZAS</p> <p>Nivel socio económico de las familias agrario Profesorado Interino</p>	<p>OPORTUNIDADES</p> <p>Equipo directivo motivado y comprometido Docentes involucrados en la filosofía de Comunidades de Aprendizaje Centro Educativo de Innovación en formas de enseñar (ABP)</p>

Figura 3. DAFO del caso A

Como fortalezas destacan: un proyecto en común, innovación, claustro sensibilizado con el centro donde trabajan, cooperativo con otros agentes externos, cercano, abierto y buenas instalaciones. En cuanto a debilidades: claustro inestable, agentes externos limitados, poca implicación de las familias, lejos de la capital de provincia, desmotivación en el alumnado y sostenibilidad de proyectos compleja.

Las amenazas están compuestas por factores difíciles de convertirse en oportunidades, a pesar de ello, se buscan nuevas vías de desarrollo que faciliten conseguir el éxito organizativo, afrontando las oportunidades como desafíos.

En definitiva, se trata de un centro que responde eficazmente a los retos. Está envuelto en procesos de cultura de cambio, promovidos por el director y apoyados por toda una comunidad escolar. Se lucha y persigue por instaurar una cultura con una identidad inclusiva. Aspectos y objetivos que tienen una relación con la resiliencia.

6.2. Estilos de liderazgo ejercido y percibido en el centro

La dirección de este centro educativo está constituida por director, jefe de estudios y secretaria. Es considerada una dirección abierta, democrática, empática y servicial. Motiva al profesorado y apoya nuevas formas de enseñar, crear e innovar. Por estas razones, los docentes se sienten cómodos y con libertad de desarrollar proyectos y otras estrategias didácticas.

Centrándonos en la figura del director, objeto de estudio principal, desempeña este cargo desde hace siete años, aunque trabaja en el centro desde hace quince. Previo a la dirección desarrolló otros cargos directivos (jefe de departamento y jefe de estudios). En el año dos mil siete, cansado del panorama educativo que presentaba el centro, un conjunto de colegas y él llevaron a cabo un proyecto de dirección inspirado en la filosofía de *Comunidades de Aprendizaje*. Es, en ese momento, cuando él salió elegido como director del centro. Abordado por el miedo en los primeros pasos, poco a poco se fueron consiguiendo objetivos y resultados.

La auto-eficacia y el optimismo caracterizan sus funciones. Es dialogante, diplomático, servicial, paciente, visionario, con sentido del humor, empático, genera confianza, motiva al personal, está abierto a nuevas formas de hacer, organizar y liderar. Apuesta fuertemente por un liderazgo pedagógico, un proyecto en común y unos valores compartidos.

En lo que respecta a su liderazgo, la comunidad percibe y destaca como elementos más relevantes, la identidad de su director junto a conseguir unas metas de mejora orientadas al desarrollo profesional y compromiso con su comunidad, siendo observado en la siguiente tabla:

Tabla 21. Interpretación del liderazgo. caso A

Liderazgo	Frecuencia	Porcentaje
Compromiso	22	15,07%
Confianza	9	6,16%
Desarrollo Profesional	24	16,44%
Identidad como líder	37	25,34%
Actitud de Mejorar	16	10,59%
Meta persigue un liderazgo	31	21,23%
Visión	7	4,8%

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, las bases de su liderazgo están centradas en la formación y desarrollo de su profesorado permitiendo crear una cultura de conciencia y compromiso que actúa para conseguir resultados académicos exitosos. Se invierte mucho esfuerzo y tiempo en entender el aula como espacio de innovación y desarrollo cognitivo, emocional y conductual del alumnado. Los procesos de enseñanza- aprendizaje poseen una gran carga de autonomía por parte del alumnado, siendo el profesor una guía para la construcción del conocimiento. Las aulas, son concebidas como espacios abiertos en donde entran las familias y participan a través de grupos interactivos.

El liderazgo de este director y del centro es un liderazgo pedagógico centrado principalmente en los procesos de enseñanza- aprendizaje y en nuevas vías de organizar el centro a partir de culturas de cambio que buscan establecer metas comunes para alcanzar la eficacia y el éxito escolar.

Junto a ello, la resiliencia entra en juego cuando se trata de espacios con culturas de cambio y desafíos. Por lo que es pertinente conocer los factores de resiliencia que más se perciben por parte de la comunidad escolar en lo que respecta al día a día del director escolar. Estos, consideran que los factores que más destacan son los que aparecen en la tabla siguiente (22).

Se identifican en el discurso de los informantes, factores de reflexión y motivación. A los que siguen el dialogar, optimismo y oportunidad. Y se complementan con actitud de mejora, creatividad y apoyo. Es curioso que factores como esperanza, humor y servicial estén desaparecidos del discurso. Lo que marca que los factores más usados en su director marcan profesionalidad y pragmatismo siendo los ejes de la narrativa.

Tabla 22 Factores de resiliencia informantes caso A

Factores de resiliencia	Frecuencia	Porcentaje
Actitud de Mejora	15	6,7%
Apoyo	14	6,25%
Asertivo	3	1,34%
Autoeficaz	7	3,13%
Confianza	9	4,02%
Constancia	11	4,9%
Compromiso Social	10	4,46%
Creatividad	15	6,7%
Dialogar	17	7,59%
Dimensionar Problemas	5	2,23%
Empatía	6	2,68%
Esperanza	0	0%
Humor	2	0,9%
Motivación	25	11,2%
Oportunidad	17	7,59%
Optimismo	17	7,58%
Pasión	13	5,8%
Reflexionar	33	14,73%
Servicial	1	0,45%
Sociable	4	1,79%

Fuente: Elaboración propia

De otra parte, en lo que concierne al liderazgo resiliente y sus dimensiones, siendo un apoyo y complemento para el liderazgo en sí, la comunidad educativa observa en las funciones de su líder:

Tabla 23 Dimensiones liderazgo resiliente informantes caso A

Dimensiones de liderazgo resiliente	Total	Porcentaje
Apoyo	14	4,61%
Confianza	9	2,96%
Compromiso	22	7,24%
Compromiso Social	10	3,3%
Creatividad	15	4,9%
Desarrollo del Personal	11	3,62%
Desarrollo Profesional	24	7,9%
Dialogar	17	5,6%
Entorno Ordenado y de Apoyo	13	4,28%
Empatía	6	2%
Identidad de Líder	37	12,17%
Mejorar	15	4,9%
Metas de Liderazgo	31	10,2%
Oportunidad	17	5,6%
Optimismo	17	5,6%
Reflexionar	33	10,86%
Relaciones Profesionales	13	4,28%

Fuente: Elaboración propia

Es un centro que reconoce dentro de las dimensiones de liderazgo resiliente la identidad de líder, además de destacar la reflexión y las metas que persigue su líder. Se

apoya en el desarrollo y compromiso profesional del profesorado. Obviamente, la clave es el líder y la apelación a la profesionalidad para afrontar los retos y convertirse en resilientes dentro del contexto escolar.

6.3. La resiliencia en el caso A

En este apartado se recogen las diferentes miradas sobre la percepción que se tiene de la resiliencia en el centro. Destacamos las aportaciones realizadas por el director, así como los factores de resiliencia ejercidos por la misma y que son percibidos e interpretados por los diferentes agentes del centro.

6.3.1. Interpretación de la resiliencia desde la visión del director

El director A considera la resiliencia como aquella capacidad para afrontar con fuerza y ganas un proyecto por parte de una comunidad escolar. Es creer en algo. Ejercer un compromiso hacía un proyecto en común. Pensar de forma positiva. Tener capacidad de transformar una situación o un espacio en una oportunidad. Luchar por lo que uno cree y quiere para su centro educativo.

Desde esta perspectiva, la resiliencia es concebida como un proceso que busca un resultado, mejorar el funcionamiento y desarrollar nuevas formas de enseñar para alcanzar el éxito escolar. Así lo relatan algunas citas:

“Para mí la resiliencia es la capacidad de reinventarse que era otra de las cosas positivas que me decían, es que tú pues llegamos otro año más llegabas con esos ánimos renovados”. (Director. Entr. 3.)

“La resiliencia es decir; oye creo en esto, se que es una filosofía que es muy positiva y lo voy a poner en práctica porque quiero” (Director. Entr.3)

Por tanto, la resiliencia en este caso atiende al desarrollo de un proceso que espera unos resultados y que se moviliza en base a ellos. Esta interpretación coincide con la visión anglosajona que estudia la resiliencia como resultado a partir de un proceso. Que la resiliencia sea percibida de esta manera, puede estar asociado a como se entiende y desarrolla el proyecto educativo de centro, ya que, está enmarcado bajo la filosofía de *Comunidades de Aprendizaje*, cuyo objetivo es transformar el entorno y permitir la plena incorporación de la comunidad educativa en las estructuras académicas, organizativas y de convivencia en el centro.

Es por ello que se plantea un nuevo proyecto, con nuevos objetivos y finalidades para alcanzar. Se construye un nuevo equipo de dirección, se lleva a cabo otro tipo de gestión educativa y liderazgo capaz de desarrollar una escuela inclusiva, participativa y democrática. Se busca, diseña y desarrollan procesos organizativos, caminos didácticos, culturales y de convivencia que proporcionen al centro la

oportunidad de convertirse en un instituto resiliente, capaz de conseguir sus objetivos y responder exitosamente los desafíos.

Se puede afirmar que el director conoce y es resiliente con la comunidad y los miembros de esta, a través de las distintas relaciones generadas en la convivencia escolar.

6.4. Factores de resiliencia

Los resultados muestran los factores de resiliencia verbalizados o presentes en el discurso del profesorado y del equipo directivo en dos modos diferentes. En primer lugar, describen su grado de presencia y, seguidamente, se analizan las relaciones establecidas entre estos factores de acuerdo a como se producen los discursos de los informantes.

6.4.1. Profesores y equipo directivo

Interesados en saber la opinión de los docentes y equipo directivo sobre los factores en lo que respecta al director se obtienen:

A) Factores de resiliencia presentes en el discurso de los profesores y equipo directivo

Observando la tabla siguiente, se aprecia una descompensación en la frecuencia de palabras del discurso, referida a los factores de resiliencia, entre cada tipo de los informantes. Sin embargo, ambos coinciden desde la horizontalidad, con “motivación” como factor de resiliencia más relevante, seguidos de “dialogar”, “creatividad” y “actitud de mejora”.

Estos factores ayudan a entender de una manera más exhaustiva como el director entiende el centro escolar. La “reflexión” es un factor que despunta en este primer análisis. Al ser un centro que trabaja por *Comunidades de Aprendizaje*, reflexionar constituye una de las acciones principales, pues facilita que haya una conciencia de lo que se está haciendo, del por qué y para qué lo están haciendo.

Tabla 24. Factores de resiliencia desde la visión del profesorado y el equipo directivo

Factores de Resiliencia	Profesorado	Equipo Directivo
Actitud de Mejora	5	10
Apoyo	8	6
Asertivo	1	2
Autoeficaz	0	7
Confianza	4	5
Constancia	3	8
Compromiso Social	1	9
Creatividad	4	11
Dialogar	7	10
Dimensionar Problemas	4	1
Empatía	2	4
Esperanza	0	0
Humor	0	2
Motivación	11	14
Oportunidad	3	14
Optimismo	3	14
Pasión	3	10
Reflexionar	2	31
Servicial	0	1
Social	2	2

Fuente: Elaboración propia

Lo que queda reflejado en sus discursos:

“Cuando hablamos de un proyecto tan específico, tan especial como este de comunidades requiere de un convencimiento, requiere de una formación por parte del profesorado, requiere sobre todo de una convicción que tu creas en esta filosofía”. (Equipo Directivo, Jefe de Estudios. Entr. 4)

“Cuando acaba un trimestre tu analizas los datos, reflexionas y piensas ¿Qué hay que mejorar? ¿Qué es lo que ha mejorado? ¿Cómo podemos hacerlo?” (Docente. Entr. 10)

Sin embargo, y desde una mirada vertical (por grados de responsabilidad y desempeño de funciones en el centro educativo) se observa que el profesorado considera que su director pone un mayor énfasis sobre la “motivación”, el “diálogo” y el “apoyo”. Estos factores son clave para entender las características e idiosincrasias del contexto y la cultura del centro. Estos informantes observan en su director una persona con motivación, que usa el diálogo para construir, resolver y transmitir. Da apoyo a quien lo necesita, sea curricular o personal.

Por otro lado, y desde un segundo nivel de significatividad, se destaca “actitud de mejora”, “confianza”, “creatividad” y “dimensionar problemas”. Factores que se relacionan con los del primer nivel; la motivación fomenta las actitudes de mejora, dialogar genera y establece confianza y el apoyo y creatividad facilita dimensionar los problemas. Así se expresaba en los discursos de los informantes:

“Yo creo que en general somos dialogantes, somos resilientes”. (Equipo Directivo, Secretaria. Entr. 4)

“No es para echarnos flores pero cuando yo voy fuera y veo otros centros... es que estamos a años luz. Y es verdad que estamos a años luz en mentalidad y maneras de trabajar”. (Equipo Directivo, Director. Entr. 3)

En cuanto al equipo directivo, enfatiza sobre los factores de “reflexionar”, “optimismo”, “oportunidad”, “motivación”, a los que sigue “creatividad”, “dialogar”, “actitud de mejora” y “pasión”. Parece ser que la reflexión, el optimismo y la motivación, ofrecen oportunidades para poder promover la resiliencia por parte de su director, mientras que los demás factores dotan de sentido y sustentan a la misma, ya que se busca mejorar, de forma creativa para buscar respuestas con la pasión como combustible de todo este proceso.

La motivación y el optimismo de su director son dos factores que suman para construir, avanzar, mejorar y originar un clima adecuado para el trabajo en equipo. Ser optimista manifiesta que, a pesar de las dificultades, pueden obtenerse buenos resultados. A su vez, el director ve las adversidades como oportunidades. Usa el diálogo para gestionar y lidiar con los problemas. Tal y como relatan las citas:

“Yo estoy encantada con este centro. Estoy muy motivada cuando vengo todas las mañanas porque me siento como en casa”. (Docente. Entr. 7)

“Este centro es ideal para hacer cosas nuevas, tiene muchas oportunidades”. (Docente. Entr. 9)

“Las Comunidades de Aprendizaje era una manera nueva de ver el aula, de trabajar, una oportunidad para mejorar”. (Equipo Directivo, Secretaria. Entr. 4)

“La dirección es gente implicada, dialogante que sabe llevar el instituto y te dejan trabajar”. (Docente. Entr. 10)

El apoyo es un valor del centro. El director fomenta el ayudarse los unos a los otros, creando lazos de confianza e incentiva las relaciones personales. Desde su posición, apoya a toda la comunidad educativa para mejorar en las acciones que buscan alcanzar metas y objetivos exitosos para todos.

También, es considerado una persona con creatividad que busca nuevas formas de enseñar y nuevas respuestas ante las adversidades. Esto conlleva ser constante cuando quiere conseguirse un objetivo, “*el no rendirse*”. Para ello, debe haber pasión por lo que uno hace. Algunas citas decían así:

“Estamos muy coordinados entre unos y otros, hay muy buena relación y apoyo”. (Equipo Directivo, Secretaria. Entr. 4)

“La convivencia aquí en el centro ha mejorado mucho”. (Docente. Entr. 10)

“Lo que yo puedo aportar a este centro es trabajo, la constancia de mi trabajo y el echar horas”. (Docente. Entr. 9)

“Yo me siento muy a gusto porque lo mío es por vocación. Soy docente por vocación y tengo pasión por lo que hago”. (Docente. Entr. 7)

En definitiva, los factores de resiliencia se complementan unos a los otros. La interacción, desde el conjunto de ellos, da lugar a hacer, tener y ser resiliente. La puesta en práctica de estos atiende al contexto y objetivos que esperan ser alcanzados. Sin embargo, no todos los factores de resiliencia en su uso pueden ser extrapolables de un centro a otro, ya que, cada centro tiene una realidad específica.

B) Correlación de los factores de resiliencia en el discurso de los profesores y el equipo directivo

Considerando el coeficiente de Jaccard se observa que hay correlaciones muy altas (1 y 0,85) entre los factores. Las relaciones más potentes son: A) Reflexionar relacionado con pasión. B) Sociable relacionado con confianza. C) Oportunidad relacionada con mejora y creatividad.

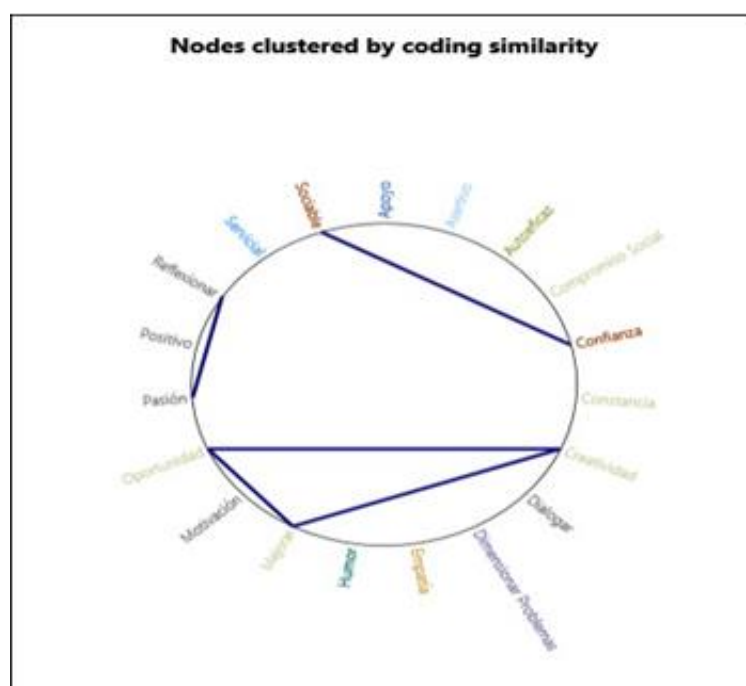


Gráfico 4. Correlación de los factores de resiliencia en el discurso de los profesores y equipo directivo

Esta relación es el reflejo de un director que promueve nuevas formas de enseñar, organizar y liderar, con el fin de obtener y mejorar resultados exitosos. Desde la propia dirección escolar convierten los desafíos en oportunidades, siendo un arte que engloba un conjunto interactivo de factores y personas. La interacción de los tres

factores de resiliencia (actitud de mejora, oportunidad y creatividad) corrobora las acciones por parte del director para hacer de su centro el lugar propicio de una *Comunidad de Aprendizaje*.

6.4.2. Equipo de orientación y cargos intermedios

El conjunto de estos datos no son representativos debido al número de informantes. A pesar de ello, se ha considerado oportuno contemplarlos, con la finalidad de mostrar una visión holística sobre el desarrollo de los factores en el funcionamiento del centro educativo. Por tanto, desde la frecuencia de uso de los factores en el discurso de los informantes, se destacan:

A) Factores de resiliencia presentes en el discurso del equipo de orientación y cargos intermedios

Tabla 25. Factores de resiliencia, visión de los coordinadores de área y el equipo de orientación

Factores de Resiliencia	Equipo de Orientación	Cargos intermedios
Actitud de Mejora	7	2
Apoyo	4	0
Asertivo	6	1
Autoeficaz	1	0
Compromiso Social	0	0
Constancia	1	0
Confianza	2	1
Creatividad	2	0
Dialogar	6	1
Dimensionar Problemas	1	2
Empatía	1	0
Esperanza	0	0
Humor	0	0
Motivación	4	0
Oportunidad	2	0
Pasión	3	0
Optimismo	3	0
Reflexionar	2	0
Servicial	0	0
Sociable	2	0

Fuente: Elaboración propia

Los cargos intermedios hacen menos referencia en su discurso a los factores de resiliencia, a diferencia del equipo de orientación. Esto muestra que la representación de este grupo no es elevada. Ambos conjuntos de informantes coinciden horizontalmente en “actitud de mejora” como el factor de resiliencia más relevante presente en su director. Le siguen “asertivo” y “dialogar”, dos factores relacionados con la comunicación. Tal y como se expresa en el discurso y como puede observarse en la tabla anterior.

“Aquí en el centro se intenta todo por ellos”. (Orientadora. Entr. 2)

“El director tiene mucha mano izquierda para decir las cosas. Es una persona con asertividad, sabe lo que decir y como decirlo”. (Pedagoga terapéutica. Entr. 1)

“Es una dirección muy dialogante. Todo se habla, se consulta, se pregunta. Cuentan contigo y eso se agradece porque te hacen sentir uno más.” (Cargo intermedio. Entr. 5)

Desde una perspectiva vertical, el equipo de orientación destaca, “actitud de mejora”, “dialogar” y “asertivo” junto a la “motivación” y “apoyo”. Mientras que los cargos intermedios hacen referencia a la “actitud de mejora” y “dimensionar problemas” frente a “asertivo”, “dialogar” y “confianza”.

Los informantes identifican a su director como una persona con actitud de mejora que busca la obtención de buenos resultados académicos. Usa el diálogo como elemento de transmitir su visión de la organización escolar. Dimensiona los problemas porque los ve como oportunidades para crecer y actuar desde otros puntos de vista. En su forma de comunicación es asertivo y genera confianza entre sus compañeros.

“Yo en este centro estoy muy a gusto. Te dejan hacer cosas y eso me gusta”. (Cargo intermedio. Entr. 5)

“El director y su equipo siempre preguntan. Exponen sus ideas y tienen en cuenta la de los demás”. (Orientadora. Entr. 2).

“Siempre intentamos mediar. Cuando hay un problema el director busca las soluciones más óptimas donde todos los implicados dialoguen” (Cargo intermedio. Entr. 5)

B) Correlación de factores de resiliencia desde el equipo de orientación y cargos intermedios

A partir de la correlación de Pearson por similitud de palabras se obtiene una relación de once factores de resiliencia con un índice de (0,78 y 0,61). Los factores están agrupados en torno a su grado de relación conformando el siguiente conglomerado.

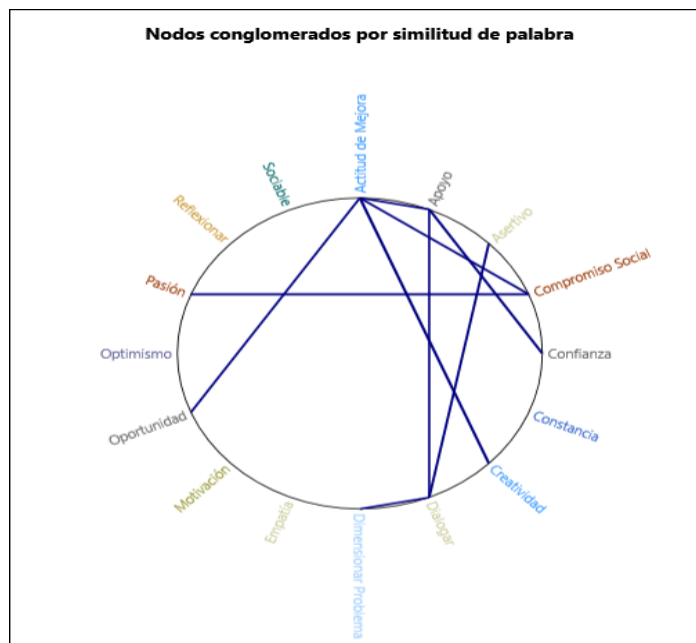


Gráfico 5. Correlación de los factores de resiliencia en el discurso de los niveles intermedios de liderazgo

Entre las relaciones más destacables se encuentran:

- A) Apoyo relacionado con “actitud de mejora”, “dialogar” y “confianza”. Luego son precisamente estos factores los que promocionan la actitud de mejora, que se refuerza si se estimulan el resto.
- B) Dialogar relacionado con “asertivo”, “apoyo” y “dimensionar problemas”. El diálogo y la adecuada dimensión de los problemas, retos y posibilidades, comprendiendo el punto de vista del otro, es un potente medio de apoyo y dinamización ejercido por parte del director.
- C) Actitud de Mejora relacionado con “creatividad”, “compromiso social”, “apoyo” y “oportunidad”. Los desafíos se pueden convertir en posibilidades de transformación si se estimula la oportunidad de implicarse y tomar decisiones con autonomía, y se facilitan vías y medios de apoyo que la sustenten. Con ello, el director, puede caminar hacia la construcción de una cultura de mejora como de compromiso.

Estas variables conforman relaciones que favorecen el desarrollo de mejoras en el centro educativo a partir de las funciones propias del director. De este modo, los factores se complementan unos con otros, beneficiando procesos acordes para la promoción de la resiliencia en los individuos.

En definitiva, las relaciones entre unos factores y otros fomentan el desarrollo de actitudes y comportamientos de resiliencia en las personas. Este hecho impacta sobre las realidades escolares, favoreciendo en contextos educativos vulnerables conseguir el éxito a pesar de los desafíos.

6.4.3. Director A

Interesados en saber la opinión del propio director sobre sí mismo en el uso de los factores de resiliencia se destaca:

A) Factores de Resiliencia presentes en el discurso del director A

Tabla 26. Factores de resiliencia desde la visión del director A

Factores de Resiliencia	Director A
Actitud de Mejora	5
Apoyo	4
Asertivo	1
Autoeficaz	4
Compromiso Social	5
Constancia	3
Confianza	4
Creatividad	7
Dialogar	4
Dimensionar Problemas	0
Empatía	2
Esperanza	0
Humor	2
Motivación	6
Oportunidad	10
Pasión	5
Optimismo	7
Reflexionar	29
Servicial	0
Sociable	1

Fuente: Elaboración propia

Se puede observar como hay factores de resiliencia con un nivel de significatividad mayores que otros. Destaca “reflexionar“ por encima de todos los demás. En segundo lugar se sitúan “oportunidad”, “creatividad” y “optimismo. Estos factores de resiliencia se encuentran presentes en la figura del director como expresa él mismo en su discurso. Basándonos en esto, el director se define como una persona con optimismo que ve los desafíos como oportunidades. Debido a su capacidad para buscar nuevas vías de desarrollo para el liderazgo, la gestión y la organización es creativo.

Utiliza la reflexión como medio de información sobre sus actuaciones. Reflexiona en la acción y sobre la acción, tomando una actitud abierta para recibir críticas constructivas de sus compañeros en cuanto a sus funciones y gestiones, tal y como se observa en su discurso:

“Oye creo en esto, sé que es una filosofía que es muy positiva y yo la voy a poner en práctica porque quiero”. (Director. Entr. 3)

“Yo tengo muy claro que casi toda la gente que ha pasado por este centro se lleva un recuerdo entrañable, magnífico. Eso lo tengo para mi y es una de las cosas más positivas”. (Director. Entr. 6)

En definitiva y a partir de esta visión, ser resiliente requiere de unos factores internos que componen las bases de la resiliencia centradas en el “yo soy” como persona.

B) Correlación de los factores de resiliencia en el discurso del director A

A partir de la correlación de Pearson por similitud de palabras se obtiene una relación de ocho factores con un índice entre (0,9 y 0,89). Los factores se agrupan en torno a su grado de relación, conformando un conglomerado que relaciona de forma clara tres factores: “oportunidad”, “compromiso social” y “creatividad”.

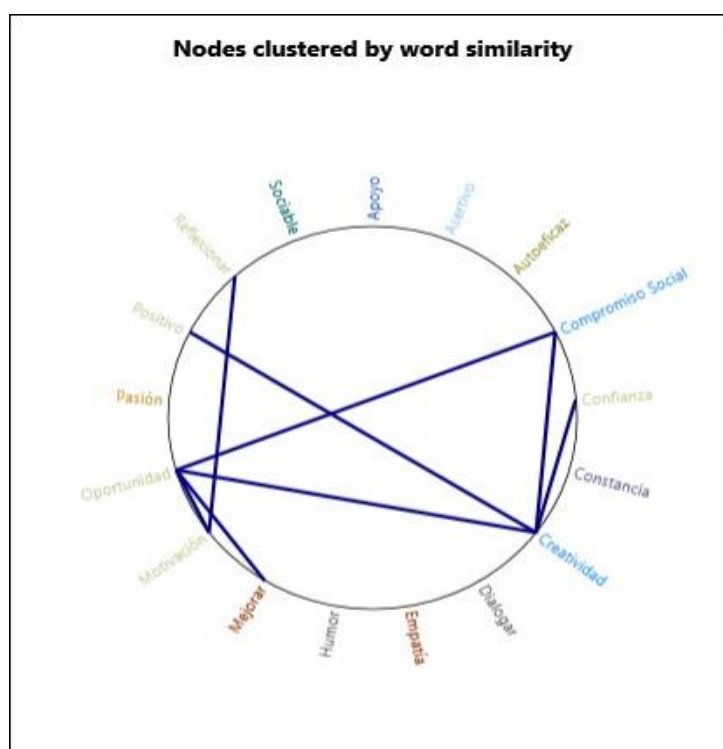


Gráfico 6. Correlación de factores de resiliencia discurso del director A

Este conjunto de factores ayuda a entender que el director ve las adversidades como oportunidades, para ello, crea formas nuevas de actuación impulsadas hacia un compromiso social.

Existen dos factores que presentan una correlación más fuerte con otros factores, siendo:

- A) Oportunidad relacionada con “compromiso social”, “motivación”, “actitud de mejora” y “creatividad”.
- B) Creatividad relacionada con “confianza”, “compromiso social”, “positivo” y “oportunidad”.

El director actúa para promover la creatividad, la reflexión, el intercambio de ideas y experiencias, dando oportunidades para construir, crecer y tomar iniciativas propias. Con ello, piensa que genera confianza, motivación, oportunidades de mejorar y, de forma más indirecta, hacer efectivo el compromiso social que demanda el proyecto de *Comunidades de Aprendizaje*.

En definitiva y como cierre, una vez determinados los estilos, perspectivas y características presentes, percibidas y verbalizadas de liderazgo y resiliencia, procede cruzar ambas dimensiones hasta caracterizar en que medida se desarrolla una particular fórmula de liderazgo resiliente, propia del centro educativo.

6.5. Dimensiones de liderazgo resiliente

En este apartado se tratará las dimensiones de liderazgo resiliente a partir del uso de frecuencias en el discurso de los informantes, así como las correlaciones entre unas variables y otras. Dichas dimensiones son interpretadas a partir de la visión del profesorado, equipo directivo, equipo de orientación, cargos intermedios y el director, aludiendo al liderazgo, gestión y organización que desempeña este.

6.5.1. Profesorado y equipo directivo

En lo que respecta al conjunto de estos informantes sobre su visión y percepciones de las dimensiones de liderazgo resiliente llevadas a cabo por su director, destacan:

A) Dimensiones de liderazgo resiliente desde el profesorado y equipo directivo

Desde una mirada horizontal, ambos grupos de informantes coinciden en primer lugar con “metas de un liderazgo”, seguido de “mejorar”, “compromiso” y “dialogar”. Las metas de liderazgo son diversas y diferentes. Entre ellas se apuesta por una fuerte actitud de mejora impulsado por un compromiso del director en obtener buenos resultados académicos. También, aunque en un nivel un tanto menos significativo, destaca el dialogar siendo una herramienta de gestión y organización del currículum académico. El director dialoga con el profesorado, se preocupa por como serán enseñados los contenidos en los procesos de enseñanza- aprendizaje partiendo de la visión de trabajo de *Comunidades de Aprendizaje*, tal y como se muestra en la tabla.

Tabla 27. Dimensiones de liderazgo resiliente desde el conjunto de profesores y equipo directivo

Dimensiones de Liderazgo Resiliente	Profesorado	Equipo Directivo
Apoyo	10	6
Confianza	4	5
Compromiso	7	15
Compromiso Social	1	9
Creatividad	4	11
Desarrollo Personal	3	8
Desarrollo Profesional	5	19
Dialogar	7	10
Entorno Ordenado y de Apoyo	7	6
Empatía	6	7
Identidad Líder	6	25
Mejorar	11	20
Metas Liderazgo	8	38
Oportunidad	3	14
Optimismo	3	14
Reflexionar	2	31
Relaciones Profesionales	2	11

Fuente: Elaboración propia

Dichas dimensiones pudieron ser observadas en una reunión de coordinación pedagógica donde el director interactuaba con los componentes que conforman la comisión. Su interés por mejorar estaba a flor de piel, reflejado en las acciones llevadas a cabo por el profesorado. Tenía una postura de escucha activa, dialogante y decisiva en las metas a conseguir.

Sin embargo, y en lo que concierne a una mirada vertical (por informantes específicos), el conjunto de docentes destacan en las funciones del liderazgo de su director, “mejorar”, “apoyo” y “metas de liderazgo”. Dimensiones que coinciden con la visión horizontal incluyendo una más, el “apoyo”.

No obstante, el equipo directivo enfatiza con gran ponderación en “metas de liderazgo”, “identidad de líder”, “mejorar” y “desarrollo profesional”. Por ende, se puede afirmar que este colectivo observa un liderazgo basado en el desarrollo profesional, siendo un elemento de mejora para la organización del centro. Este director considera que un centro educativo con unos docentes con buena formación, beneficia los procesos de enseñanza- aprendizaje. Aspecto que se relaciona con la práctica de un liderazgo pedagógico. El director se siente identificado con este tipo de liderazgo, coincidiendo con la perspectiva que tiene el profesorado y equipo directivo en cuanto al tipo de liderazgo desarrollado en su centro. Por tanto, se puede afirmar que este centro de *Comunidades de Aprendizaje* lleva a cabo un liderazgo pedagógico. Es así como se plantea en los distintos discursos:

“Teníamos claro que la línea segregadora no nos gustaba. Queríamos una escuela inclusiva pero no sabíamos como. No teníamos ni idea. Pero si teníamos claro lo que no queríamos”. (Equipo directivo, Jefe de Estudios, Entr. 4)

“Cuando hablamos del liderazgo de este centro, el director siempre se decanta por un liderazgo pedagógico, marcado por una línea que diga: donde estoy, hacia donde voy. Teniendo un marco de trabajo que no seamos como una academia donde la gente da sus clases y se larga”. (Docente, Entr. 9)

B) Correlación de las dimensiones de liderazgo resiliente en el discurso de los profesores y el equipo directivo

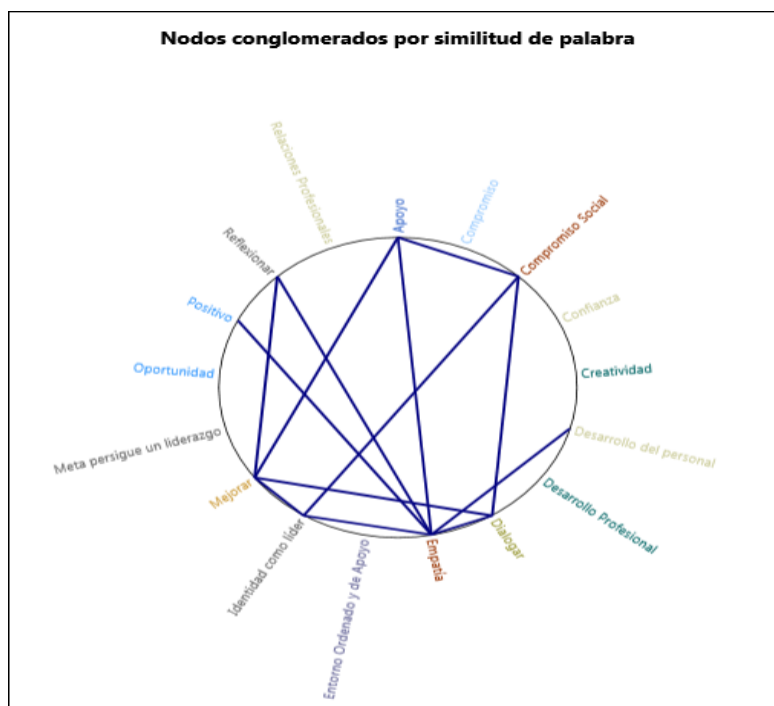


Gráfico 7. Conglomerado por similitud de palabra dimensiones de liderazgo resiliente

Considerando el coeficiente de Pearson en relación a la correlación de nodos por conglomerado de similitud de palabras se observa relaciones muy altas entre tres dimensiones, siendo de (0,94 y 0,90). La dimensión que presenta más correlaciones es la “empatía”. Esta se relaciona con apoyo, desarrollo del personal, optimismo, reflexionar e identidad como líder. También, otra dimensión con potentes correlaciones es “mejorar”, relacionándose con “reflexionar”, “apoyo”, “dialogar” e “identidad cómo líder”

Por tanto, se puede considerar que a través de empatizar con el contexto y la realidad escolar, es como se toma conciencia de los aspectos a mejorar. Ambas dimensiones, actúan como unión y conectores para el desarrollo de un liderazgo resiliente.

6.5.2. Equipo de orientación y cargos intermedios

En referencia al conjunto de estos informantes en su visión de las dimensiones de liderazgo resiliente en el director, enfatizan en:

A) Dimensiones de liderazgo resiliente desde el equipo de orientación y cargos intermedios.

Tabla 28. Dimensiones liderazgo resiliente equipo orientación y coordinadores de área

Dimensiones Liderazgo Resiliente	Equipo Orientación	Cargos Intermedios
Apoyo	6	1
Confianza	4	0
Compromiso	4	2
Compromiso Social	1	0
Creatividad	2	0
Desarrollo Personal	4	1
Desarrollo Profesional	1	2
Dialogar	6	1
Entorno Ordenado y Apoyo	3	0
Empatía	1	0
Mejorar	4	0
Metas Liderazgo	4	2
Oportunidad	2	0
Optimismo	3	0
Reflexionar	2	0
Relaciones Profesionales	1	1

Fuente: Elaboración propia

El número de referencias sobre estas dimensiones en el discurso de ambas tipologías de informantes, es bajo. Entre los cargos intermedios están casi desaparecidas, mientras que el equipo de orientación, si repara más en ellas. Ambos coinciden de una forma horizontal en que las dimensiones más relevantes en su director son “metas de liderazgo” y “compromiso”.

Mientras que desde una perspectiva vertical, de un lado, el equipo de orientación resalta con más significación el “apoyo” y el “diálogo” seguido del “compromiso”, “confianza”, “desarrollo profesional”, “meta de liderazgo” y “mejora”. De otro, los cargos intermedios destacan el “compromiso”, “meta de liderazgo” y “desarrollo del personal” frente al “desarrollo profesional”, “identidad de líder”, “relaciones profesionales”, “apoyo” y “dialogar” en un segundo plano de relevancia.

Por tanto, y desde la percepción de estos sujetos, el liderazgo desarrollado por su director, esta fundamentado en el apoyo, el diálogo y el compromiso. Estas dimensiones proporcionan confianza para la comunidad educativa. A la vez que, se presta atención al desarrollo profesional y personal de los componentes que forman el centro y se fomentan las relaciones profesionales. Son dimensiones que ayudan a

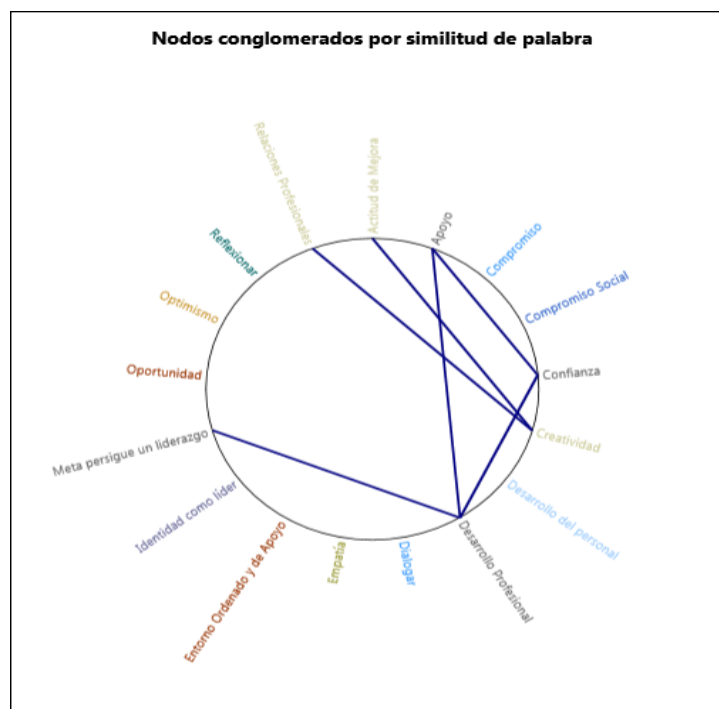
construir la identidad de su director y favorece la mejora educativa. Así lo expresaban en sus discursos.

“(...) aquí es que la verdad si que nos apoyamos los unos a los otros”.
(Orientadora. Entr. 2).

“Yo creo que sí, que en este centro el director tiene la capacidad de cambiar las cosas y definir lo que quiere conseguir, tiene una fuerte personalidad en su identidad como líder”. (Cargo Intermedio. Entr. 5)

“La formación es muy importante. Gracias a esta, yo puedo aportar el valor de mis años que llevo trabajando. Aquí, se fomenta mucho la formación, y con constancia se hacen cursos”. (Pedagoga Terapéutica. Entr. 1)

B) Correlación de las dimensiones de liderazgo en el discurso del equipo de orientación y cargo intermedios



Gráfica 8. Correlación dimensiones de liderazgo resiliente equipo de orientación y coordinadores de área

Por correlación de Pearson en similitud de palabras se obtienen relaciones contundentes entre dos dimensiones (0,81 y 0,60) reflejado en el discurso de los informantes dando lugar a este conglomerado:

De una parte, hay una clara y significativa relación entre tres variables, “apoyo”, “confianza” y “desarrollo profesional”. Esta relación coincide con el uso de frecuencias de las dimensiones en el discurso de los entrevistados, remarcando la relevancia en el apoyo y el desarrollo profesional. De otra, el desarrollo profesional (dimensión con más relaciones) es la más observada y relevante en el liderazgo del director. Con ello, se

puede corroborar que el liderazgo de este director enfatiza y valora un desarrollo profesional bueno y de calidad, invirtiendo sobre ello y prestando apoyo para que sea posible.

6.5.3. Director A

Partiendo de la visión del propio director en lo que respecta a las dimensiones de liderazgo resiliente en su día a día, destaca:

A) Dimensiones de liderazgo resiliente en el director A

Tabla 29. Dimensiones liderazgo resiliente director A

Dimensiones de Liderazgo Resiliente	Director A
Apoyo	4
Confianza	4
Compromiso	6
Compromiso Social	5
Creatividad	7
Desarrollo Personal	8
Desarrollo Profesional	12
Dialogar	4
Entorno Ordenado y Apoyo	5
Empatía	2
Identidad de Líder	20
Mejorar	5
Metas Liderazgo	19
Oportunidad	10
Optimismo	7
Reflexionar	29
Relaciones Profesionales	9

Fuente: Elaboración propia

“Reflexionar“, “identidad de líder“ y “metas de liderazgo” proporcionan un conocimiento sobre el tipo de liderazgo que el propio director considera que desempeña. Él mismo intenta generar confianza para el resto de la comunidad educativa. Comparte las metas que quiere conseguir. Propone otras formas de actuar centradas en el alumnado y el currículum para mejorar cada día y alcanzar el éxito.

También, destaca el “desarrollo profesional”, “oportunidad” y “relaciones profesionales”. Construye oportunidades a través de las relaciones profesionales, desde el trabajo en equipo y la delegación de sus funciones en el resto de la comunidad educativa. Tiene actitudes de liderazgo resiliente basadas en su temperamento, visión, optimismo y fortalezas. Es consciente de su “yo puedo”. Su liderazgo resiliente es valiente y decidido porque actúa frente a los factores que no le gustan desde la mejorar.

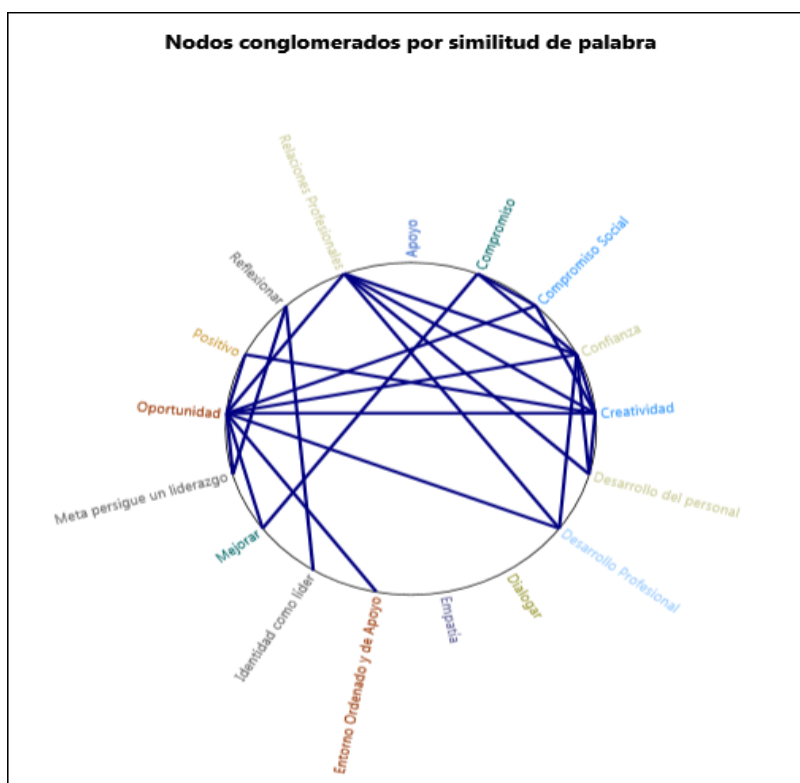
A todo esto le acompaña, el liderazgo pedagógico que busca conseguir procesos de enseñanza- aprendizaje de éxito. Tales cuestiones, han podido ser observadas en distintas reuniones con el equipo directivo. Reuniones que iban orientadas a las evaluaciones de las actuaciones por parte del equipo, los tutores de ciclo y los coordinadores de área. Pudiéndose observar, el tener ganas de mejorar, el reflexionar sobre los resultados obtenidos y el fortalecer las relaciones profesionales para conseguir un centro eficaz y exitoso en sus acciones. También, en las citas del mismo informante se expresaba:

“Yo entiendo la dirección como liderazgo pedagógico. Yo la entiendo en centros familiares como este, como a mis compañeros y compañeras plantearle un camino pedagógico. Es lo que hemos hecho aquí; oye mita que os parece, nos metemos en esta historia, vamos a avanzar...” (Director. Entr. 3)

“(...) y para mi esa es la dirección y es la más bonita, la dirección pedagógica. De que todo un grupo de profesionales trabajemos académicamente en una línea, en una dirección”. (Director. Entr. 6)

B) Correlación de las dimensiones de liderazgo resiliente desde el director A

A partir de la correlación de Pearson por similitud de palabras, se obtienen una relación de doce dimensiones con un índice de (0,94 y 0,85). Las dimensiones se agrupan en torno a su grado de relación conformando el siguiente conglomerado. Entre las relaciones destacan con más significatividad:



Gráfica 9. Correlación dimensiones de liderazgo resiliente director A

- Relaciones Profesionales relacionado con “oportunidad”, “desarrollo profesional”, “desarrollo del personal”, “creatividad” y “confianza”.
- Oportunidad relacionado con “optimismo”, “meta de liderazgo”, “relaciones profesionales”, “compromiso social”, “confianza”, “creatividad”, “desarrollo profesional”, “entorno ordenado y de apoyo” y “mejorar”.
- Creatividad relacionada con “confianza”, “desarrollo del personal”, “compromiso social”, “oportunidad”, “positivo” y “relaciones profesionales”.
- Confianza relacionada con “creatividad”, “compromiso”, “desarrollo profesional”, “oportunidad” y “relaciones profesionales”.

Las relaciones entre estas dimensiones, sustentan el desarrollo de un liderazgo resiliente, para construir culturas resilientes y climas preparados para responder acordeamente a los desafíos y cambios. Es relevante la actitud del personal de una comunidad escolar, pues ésta debe ser propicia para desarrollar espacios que promuevan la resiliencia.

6.6. Síntesis de los resultados del caso A

Sintetizando los resultados de este caso, se obtiene que tanto factores de resiliencia como dimensiones de liderazgo resiliente interactúan entre ellos, de tal modo, que complementan el desarrollo de un liderazgo pedagógico inmerso en una cultura de cambio y espacios con desafíos.

Se afirma que un liderazgo pedagógico es aquel centrado en los procesos de enseñanza- aprendizaje, un desarrollo eficaz del currículo y buenas prácticas dentro del aula, con el fin de que el alumnado obtenga resultados académicos exitosos. En complementación, los factores de resiliencia son interpretados desde la oportunidad, el reflexionar, la actitud de mejora, el apoyo, la creatividad, el optimismo, el dialogar y la motivación. Junto a las dimensiones de liderazgo resiliente, el director pone en práctica la mejora, avanzar y reorganizar el centro educativo en sí, así como cuidar, trabajar y fomentar el aspecto social y emocional del alumnado con la finalidad de conseguir un desarrollo íntegro en él.

Por tanto, podría decirse que las dimensiones de liderazgo resiliente facilitan el desarrollo, organización y gestión de la escuela en relación con los factores de resiliencia que hacen del director una persona con resiliencia.

El director conoce el contexto educativo que dirige, hace que sus funciones estén orientadas al éxito y lleva a cabo un funcionamiento eficaz tanto de la

organización como del personal haciendo que se sientan “como en casa”. Es, a partir de una actitud de resiliencia como afronta y encara los retos y desarrolla culturas de cambio creando oportunidades para avanzar, crecer y mejorar. Aspecto que es transmitido al profesorado, familias, alumnado, personal de administración y servicios y otros agentes que colaboran con el centro.

En definitiva, se considera que este caso está constituido por un centro que promueve la resiliencia, un director que es resiliente y una comunidad educativa que actúa con conciencia, fuerza y pasión para hacer de su centro un lugar con éxito.

CAPÍTULO 7. RESULTADOS ESPECÍFICOS. CASO B

A continuación se muestran los resultados del centro educativo B, un Instituto de Educación Secundaria (IES) con unas características que lo hacen ser digno de estudio. En este capítulo se presentan los resultados organizados en apartados girando en torno a dos aspectos principales: los factores de resiliencia y las dimensiones de un liderazgo resiliente. También, se considera la interpretación de la resiliencia por parte del director, siendo importante para el desarrollo y modo de liderazgo que ejerce el centro.

Los demás apartados están compuestos por las visiones del profesorado, el equipo directivo, el equipo de orientación, los cargos intermedios, agentes externos y el director, en lo que respecta a la resiliencia y el liderazgo de este.

Al tratarse de un estudio de casos, se pretende conocer de forma holística el funcionamiento del centro a partir de su cultura, retos, tipo de liderazgo, historias, hitos, idiosincrasias y relaciones interpersonales y profesionales entre los miembros de la comunidad educativa. Concluye con la integración de los resultados, a fin de entender mejor como es el centro educativo, el personal del mismo y el desarrollo de liderazgo resiliente en su director escolar.

A continuación, se procede a la descripción del centro, para posteriormente dar paso a los resultados.

7.1. Descripción y caracterización del caso

Este IES está situado en un contexto socio-económico deprimido constituido por familias que no muestran interés por la educación de sus hijos. Se resisten a tener contacto y participar con el centro, ya que, existe un choque cultural entre las familias y la escuela. Frente a esto, el centro ha puesto medidas de comunicación e interacción con las familias, a través de instituciones que dan apoyo y soporte a centros de este tipo. A pesar de ello, esta ayuda no ha sido de gran éxito.

En lo que respecta al alumnado, la mayoría no tienen un gran interés por estudiar, generando obstáculos para el centro. Sin embargo, docentes y un pequeño grupo de alumnos sí tienen una motivación por el estudio. Al mismo tiempo, este hecho impacta en el clima escolar y la convivencia dentro y fuera del aula. Son estudiantes con carencias académicas básicas (lectura y escritura), que componen el desarrollo de una educación compensatoria, siendo un factor de impacto para la organización del profesorado y estructuración del espacio y tiempo para la dirección escolar.

La plantilla docente concibe de diversos modos la educación. De un lado, hay docentes comprometidos con su trabajo y con plena conciencia del tipo de centro donde están. De otro lado, hay docentes que albergan frustraciones y estrés porque se resisten a tomar conciencia sobre el tipo de centro donde trabajan, generando un conjunto de factores que chocan unos con otros, como por ejemplo, tener que enseñar aspectos más sociales y morales que académicos.

Esta realidad supone todo un reto para la dirección, la cual tiene que lidiar con unos docentes que no empatizan con su contexto de trabajo frente a otros dispuestos a trabajar, colaborar y luchar por conseguir un éxito social, cultural y escolar.

Todos estos factores impactan sobre la cultura escolar, haciendo de ella una labor difícil de gestionar y mellas en el desarrollo cognitivo, conductual y emocional del alumnado. En un centro donde priman los comportamientos disruptivos en el alumnado se hace compleja la construcción de climas y espacios confortables, a pesar de estar inmersos en el proyecto “Escuela espacio de Paz”. Como consecuencia, la cultura es interpretada por parte de la comunidad educativa, como se expresa en la tabla.

Tabla 30. Desarrollo de la cultura institucional caso B

Cultura Institucional	Referencias	Porcentaje
Debilidades	62	21,68%
Fortalezas	27	9,44%
Identidad Institucional	90	31,47%
Metas que persigue una institución	53	18,53%
Objetivos	41	14,34%
Valores	13	4,55%

Fuente: Elaboración propia

Se denota en el discurso de los informantes que existe una clara identidad institucional siendo la dimensión más presente en el mismo. Dicho esto, y a partir del discurso de los entrevistados, sienten que su centro es un lugar con especial atención y espacio para el desarrollo de una educación compensatoria, siendo esta su identidad institucional.

Es un centro donde las debilidades están muy acentuadas, estando traducidas en identificar metas que ayuden a mejorar esas debilidades. Lo que nos informa que se trata de un centro claramente constituído como “comunidad” o “proyecto” y que tiene la finalidad de atender a sus retos y dificultades. En lo que respecta a ello, los retos causan parálisis en la comunidad educativa. Su director busca vías de confrontación para superar este aspecto, empezando por un cambio de actitud en él mismo.

Los desafíos son ilimitados y heterogéneos. Si se tiene en cuenta la interpretación de estos a partir de la tabla presentada se puede observar que:

Tabla 31. Interpretación desafíos caso B

Retos	Frecuencia	Porcentaje
Concepción de Mejora	91	49,73%
Inclusión	31	19,94%
Justicia	37	20,22%
Resultados Académicos	24	13,12%

Fuente: Elaboración propia

El principal desafío tiene que ver con la concepción de la mejora. Unificar un criterio, un proyecto o un propósito común de mejora es el principal reto. Y, este con claros tintes hacía la justicia social y la inclusión. Por lo que, se considera que los desafíos que envuelven al centro están cargados de connotaciones que requiere de un compromiso social y una visión adaptada a la inclusión. Conseguir estos aspectos, requiere de unas buenas interrelaciones profesionales entre los componentes de la comunidad escolar.

En este caso, al tratarse de un centro con una amplia plantilla de profesorado, las relaciones se fortifican a partir de grupos pequeños interactuando unos con otros. Por tanto y en este caso, las interrelaciones son concebidas desde:

Tabla 32. Interrelaciones profesionales caso B

Interrelaciones Profesionales	Frecuencia	Porcentaje
Apoyo	49	21,97%
Comunicación	17	7,62%
Motivación	66	29,6%
Participación	15	6,73%
Relaciones Externas	23	10,31%
Relaciones Internas Profesionales	36	16,14%
Relaciones Interpersonales	17	7,62%

Fuente: Elaboración propia

La motivación siendo el factor con más puntuación, hasta el apoyo y las relaciones internas profesionales. Que haya motivación para construir relaciones y un apoyo cuando se precisa, son aspectos positivos que facilitan la creación de espacios y vínculos para el desarrollo de la resiliencia.

Por tanto, estamos apelando por un centro educativo, inmerso en una cultura de cambio y grandes desafíos, que requieren de la colaboración y la unión de los miembros de la comunidad escolar, con el fin de hacer de su centro un lugar digno y adecuado para el desarrollo de culturas basadas en la justicia social, la inclusión y la resiliencia.

No obstante, es un IES que tiene como fortalezas la esperanza, el compromiso social, la confianza, el trabajo colaborativo, delegar, la actitud de mejora y cuidar las relaciones externas. Como debilidades, se encuentran la desmotivación del profesorado, el absentismo escolar, la no participación de las familias, un elevado número de alumnos en educación compensatoria, la falta de recursos humanos y una convivencia escolar compleja. A pesar de sus amenazas siendo difíciles de cambiar, se buscan oportunidades que favorezcan un desarrollo académico eficaz y exitoso.

Dicho lo cual, se puede ver reflejado en el siguiente DAFO, facilitándonos comprender las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades.



Figura 4. DAFO caso B

7.2. Estilo de liderazgo ejercido y percibido en el centro

En alusión al equipo directivo y el director, siendo objeto de estudio principal, se trata de una dirección envuelta en retos que impactan de forma compleja en el liderazgo, la gestión, la organización, la estructuración y el desarrollo educativo. Los cambios generan incertidumbres entre sus agentes y miedos difícilmente de gestionar. A pesar de ello, el equipo directivo “no se rinde” y camina cada día con optimismo y esperanza para avanzar hacia una educación en valores, por y para la justicia social y el desarrollo cívico de su alumnado.

El director lleva en el cargo diez años. Su elección como tal, fue por imposición (Delegación de Educación), debido a la falta de candidatos y por la experiencia que éste presentaba en cargos directivos. Dicha elección fue árdua y desestabilizadora emocionalmente para el director. Fue un año de pura supervivencia en cuanto a la gestión y organización del centro.

Pasado este año (2007), decidió continuar como tal hasta el año actual (2017). Presentó un proyecto junto a su equipo de trabajo, cuya finalidad era mejorar las relaciones con las instituciones locales, reducir la tasa de absentismo escolar e

involucrar a las familias en la vida y las actividades del centro. Pese a los continuos retos y dificultades a los que se han enfrentado durante estos años, actualmente trabaja hacia una línea por y para la justicia social, la inclusión y la mejora de la convivencia escolar. Está abierto a nuevas gestiones y formas de afrontar los retos. Tiene una visión optimista y desempeña una función de servicio hacia su comunidad escolar. Es dialogante y con una actitud a delegar. Comunicativo y con esperanza de que si se puede conseguir el éxito escolar a pesar de las controversias.

En lo que respecta a su liderazgo, y lo que percibe su comunidad educativa, es un liderazgo con una gran contundencia en la identidad de su líder, metas que quieren alcanzar y la mejora escolar. Tal y como se puede observar.

Tabla 33. Interpretación liderazgo caso B

Liderazgo	Frecuencia	Porcentaje
Compromiso	40	12,27%
Confianza	21	6,44%
Desarrollo Profesional	40	12,27%
Identidad como líder	68	20,56%
Mejorar	61	18,71%
Meta persigue un liderazgo	85	26,07%
Visión	11	3,37%

Fuente: Elaboración propia

Que una comunidad escolar conozca la identidad de su líder genera lazos de confianza y facilita creer en este.

Que entre las metas de un liderazgo sea mejorar, es símbolo de constancia y perseguir aquello que se desea, independientemente de los obstáculos y desafíos que haya. Ambos aspectos muy relacionados con la resiliencia.

Por tanto, este centro educativo y a partir de los datos presentados no se puede definir el liderazgo que ejerce de una forma clara, aun así, podemos decantarnos hacia un liderazgo basado en la justicia social tal y como se expresa en las distintas y múltiples entrevistas realizadas, así como las observaciones y notas tomadas durante la recogida de información. Frente a esto, y con interés en saber sobre los factores de resiliencia más destacados en este centro por parte de sus informantes se presencia:

Tabla 34. Factores de resiliencia informantes caso B

Factores de resiliencia	Frecuencia	Porcentaje
Actitud de mejora	63	21,07%
Apoyo	52	17,39%
Asertivo	1	0,33%
Autoeficaz	12	4,01%
Confianza	21	7,02%
Constancia	13	4,35%
Creatividad	8	2,67%
Dialogar	18	6,02%
Dimensionar Problemas	21	7,02%
Empatía	32	10,7%
Esperanza	3	1%
Motivación	66	22,07%
Oportunidad	25	8,36%
Optimismo	23	7,69%
Pasión	32	10,7%
Reflexionar	51	17,06%
Servicial	8	2,87%
Sociable	4	1,34%

Fuente: Elaboración propia

Los factores de resiliencia más significativos en este centro son la motivación y la actitud de mejora. Es decir, existe una motivación hacia la mejora. Para lo que suman factores como el apoyo, la reflexión y el compromiso social.

En un segundo término, la pasión y la empatía, junto con otros rasgos, como el optimismo, el dar oportunidad de acción, participación y crecimiento, y el dimensionar problemas y retos abren camino para una posibilidad de éxito escolar.

Las dimensiones de liderazgo resiliente más usadas en este caso son mostradas en la tabla 55. Como se aprecia, existe una clara percepción de liderazgo en la institución y se identifican también y de una forma clara las metas perseguidas desde dicho liderazgo.

Estás, van hacia la conquista de una actitud de mejora y el apoyo a la misma, desde la reflexión y el compromiso social, siendo traducidas y apoyadas en el compromiso y desarrollo profesional de su profesorado.

Tabla 35. Dimensiones liderazgo resiliente informantes caso B

Dimensiones del liderazgo resiliente	Frecuencia	Porcentaje
Apoyo	52	8,05%
Confianza	21	3,25%
Compromiso	40	6,19%
Compromiso Social	48	7,43%
Creatividad	8	1,24%
Desarrollo Personal	23	3,56%
Desarrollo Profesional	40	6,19%
Dialogar	18	2,79%
Entorno Ordenado y de Apoyo	23	3,56%
Empatía	32	4,95%
Identidad como líder	68	10,53%
Mejora	63	9,75%
Metas Liderazgo	85	13,16%
Oportunidad	25	3,87%
Optimismo	23	3,56%
Reflexionar	51	7,9%
Relaciones Profesionales	26	4,03%

Fuente: Elaboración propia

7.3. La resiliencia en el caso B

En este apartado se recogen las diferentes miradas sobre la percepción que se tiene de la resiliencia en el centro. Destacamos las aportaciones realizadas por el director, así como los factores de resiliencia ejercidos por él mismo y que son percibidos e interpretados por los diferentes agentes del centro.

7.3.1. Interpretación de la resiliencia desde la visión del director

El director B concibe la resiliencia como aquella capacidad para dar respuestas óptimas en la medida de las posibilidades. Apoyar a los demás. Superar las adversidades a pesar de las dificultades y seguir hacía delante. Compromiso con uno mismo y con su centro educativo. Trabajar en equipo y apoyarse en este. Buscar respuestas que vayan más allá y no solamente para sobrevivir. Creer en lo que uno hace. Optimista. Sentirse capaz de ayudar a los demás desde la figura de director. Tener una sonrisa y palabras de ánimo para los compañeros. Aplicar la experiencia para responder a los desafíos.

Desde esta perspectiva, la resiliencia se considera como un rasgo individual que capacita para relacionarse y dirigir un centro educativo. Así lo argumentaba el director en sus entrevistas:

“Aquí aprendí el concepto de lo que es un equipo. Un equipo en el sentido de que cada uno tiene su parcela pero cuando hay que tirar, cuando hay que buscar, cuando hay que resolver situaciones que se presentan a pie de obra entre todos hay que resolverlas”. (Director. Entr. 8)

“Ahora mismo me encuentro bastante animado. Siento que aquí se pueden hacer cosas. Me siento optimista”. (...) Me gusta buscar soluciones y no conformarme con lo que se está haciendo e intentar mejorarlo”. (Director. Entr. 8)

“Intento siempre tener una sonrisa y tener unas palabras de ánimo”. (Director. Entr. 8)

Interpretar la resiliencia cómo una característica propia de la persona coincide con la perspectiva Latinoamericana, concibiéndola como aquella que capacita para determinar condiciones sociales, relaciones grupales y valores comunitarios, que dan lugar a la construcción de un colectivo resiliente.

El director lleva a cabo actitudes donde empatiza, comprende, es cercano, escucha y da ánimo cuando sus colegas lo necesitan. Tiene siempre una actitud positiva y de esperanza de que “si se puede”, a pesar de los desafíos. Es un director que construye nuevos pasos a través de las personas, con el fin de conseguir que respondan exitosamente a las adversidades y retos que envuelve el centro que dirige.

Por tanto, es un director capacitado de resiliencia, siendo esta un aspecto de influencia sobre los distintos miembros de la comunidad escolar.

7.4. Factores de resiliencia

Este conjunto de factores ayudan a comprender que para ser una persona con resiliencia, se precisa del dominio de estos. En el conjunto de datos de este caso, se han obtenido los resultados, por un lado, del profesorado y el equipo directivo. De otro lado, la perspectiva del equipo de orientación, los cargos intermedios, agentes externos y por último el director.

Se pretende comprender el uso de los factores a partir de una verbalización exhaustiva presente en el discurso del conjunto distinto de informantes, así como, se analizan las relaciones establecidas entre los factores de acuerdo a como se producen los discursos de los sujetos participantes.

7.4.1. Profesores y equipo directivo

Interesados en saber la opinión del profesorado y equipo directivo sobre los factores en lo que respecta al director se obtiene.

A) Factores de resiliencia presentes en el discurso de los profesores y equipo directivo

Como se aprecia en la tabla, se observan grandes diferencias en cuanto al número de frecuencias presentes en el discurso de cada informante. Aun así, y desde una mirada horizontal, coinciden que los factores más presentes son “compromiso social”, “actitud de mejora” y “apoyo”. Que se incida sobre estos factores, es significado de ser un centro educativo donde profesorado y equipo directivo ven a su director como alguien que apuesta por un fuerte compromiso social, definido por tener una actitud de mejora y ofrecer apoyo a la comunidad escolar.

Tabla 36. Factores Resiliencia Profesorado y Equipo Directivo

Factores de Resiliencia	Profesorado	Equipo Directivo
Actitud de Mejora	15	17
Apoyo	8	21
Asertivo	0	0
Autoeficaz	1	3
Confianza	2	4
Constancia	1	4
Compromiso Social	12	25
Creatividad	0	1
Dialogar	0	4
Dimensionar Problemas	0	4
Empatía	6	5
Esperanza	2	15
Humor	1	0
Motivación	14	19
Oportunidad	1	10
Optimismo	3	6
Pasión	10	9
Reflexionar	3	10
Servicial	3	2
Social	1	2

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, y desde una perspectiva vertical, el profesorado enfatiza sobre “actitud de mejora”, “motivación”, “compromiso social” y “pasión”. Ello denota, que el profesorado observa que el director se encuentra motivado para llevar a cabo acciones de mejora, enfocadas hacia un compromiso social y que su pasión influye en el rol que desempeña. Al tratarse de un centro educativo con muchos desafíos a los que responder, este colectivo considera que sin pasión es muy difícil lidiar con las adversidades que les envuelven día tras día.

El tesón de su director y la pasión por la educación hacen de este, ser una persona socialmente cercana, a pesar de considerarse por el mismo tímido. Así decían las citas:

“Yo estoy contenta. Pienso que en los sitios donde tienes retos es donde realmente tu funcionas mejor, por lo menos yo. Así que, contenta, contenta”. (Docente. Entr. 12)

“Que ha sido una evolución muy positiva desde que este director llegó al centro. Se ha preocupado mucho por la educación compensatoria, siempre intentando mejorarla”. (Docente. Entr. 11)

“Yo vengo ilusionado todos los días y como es vocacional a mi me gusta mucho mi trabajo. La dirección ayuda mucho a mantener este espíritu de motivación”. (Docente. Entr. 16)

Por otro lado, entre los informantes que desempeñan funciones de equipo directivo resaltan como factores principales: “compromiso social”, “apoyo”, seguidos de “motivación”, “actitud de mejora” y “esperanza”.

Que este colectivo destaque estos factores es símbolo de ser un equipo con disposición a luchar y movilizarse por y hacia un compromiso social. La esperanza de su director, y de ellos, les permite creer en que “sí se puede”. Como equipo, promovido por el director, sienten que tienen un papel relevante en la formación y desarrollo social de sus estudiantes.

“Si afrontas esto de manera positiva, dices bueno venga estos chavales vamos a intentar poner este nivel y tal, lo afrontas así y nunca, nunca tirar la toalla”. (Jefe de estudios adjunto. Entr. 15)

“Además yo creo que hay una parte más humana que no aparece y es, el apoyo a los compañeros, el apoyo a los chavales, el participar de las actividades que se generan en el centro”. (Vicedirector. Entr. 13)

“El director es una persona muy trabajadora que se preocupa mucho de nosotros. Está muy pendiente del centro y tiene un gran compromiso con que su alumnado se desarrolle integralmente”. (Secretario. Entr. 17)

Por tanto y en definitiva, se puede considerar que ambos informantes consideran que su director domina aspectos de resiliencia, haciendo de su centro un lugar mejor para el desarrollo integral de su alumnado y el desarrollo humano de su profesorado.

B) Correlación de los factores de resiliencia en el discurso de los profesores y equipo directivo

Teniendo en cuenta el coeficiente de Pearson por similitud de palabras, se obtienen correlaciones de (0,93 y 0,80) entre los factores con mayor relación siendo, “compromiso social” que se relaciona con “apoyo”, “actitud de mejora” y “empatía”. Esta relación refleja, que el compromiso social es un factor fuerte, por el cual, el director muestra una sensibilización y encamina sus acciones. Actuar por y hacia un

compromiso social genera caminos de mejora y apoyo para el alumnado y toda una comunidad escolar. Este hecho también denota que el director, y los informantes de este apartado, tienen una conciencia sobre el tipo de centro en el que trabajan, estando capacitados para adaptarse a las circunstancias y características del mismo, como muestra la relación con la empatía, con las personas y el entorno.

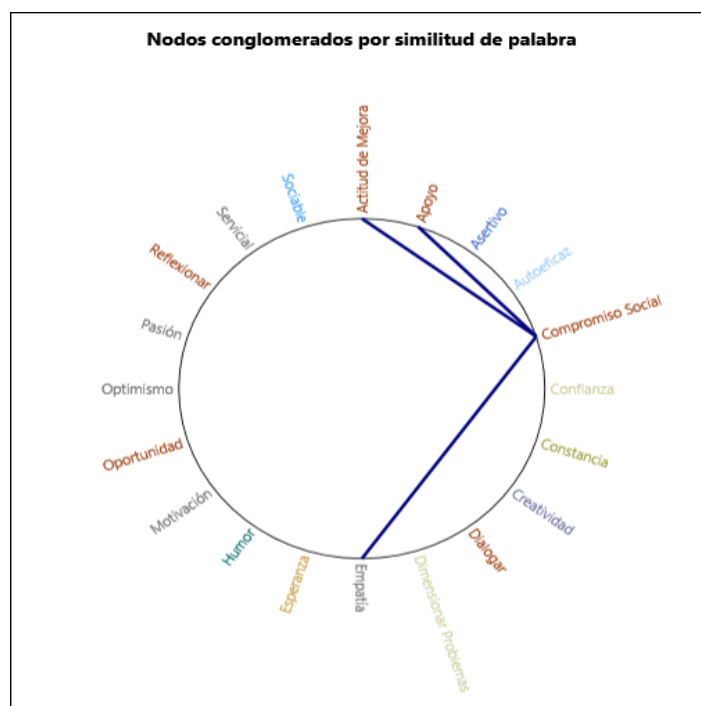


Gráfico 10. Correlación de los Factores de Resiliencia en el discurso de los profesores y equipo directivo

7.4.2. Equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos

Interesados en saber la percepción del equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos sobre los factores de resiliencia en su director, se han obtenido los siguientes resultados.

A) Factores de resiliencia presentes en el discurso del equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos

Tal y cómo se muestra en la tabla siguiente, hay un gran número de factores que quedan ausentes en el discurso de cada uno de los grupos de informantes. Sin embargo, coinciden desde una perspectiva horizontal, en que su director presenta factores de resiliencia, siendo “motivación”, “compromiso social” y “actitud de mejora”. Que destaquen estos factores, manifiesta que los informantes ven al director con una motivación elevada capaz de responder a las adversidades dimensionándolas y construyendo vías de mejora.

Tabla 37. Factores resiliencia cargos intermedios, equipo de orientación y agentes externos.

Factores de Resiliencia	E.O*	Cargos Intermedios	Agentes Externos
Actitud de Mejora	1	5	3
Apoyo	2	3	1
Asertivo	0	1	0
Autoeficaz	0	3	0
Confianza	0	2	1
Constancia	0	1	1
Compromiso Social	3	3	2
Creatividad	0	0	0
Dialogar	1	1	0
Dimensionar Problemas	7	3	0
Empatía	1	0	0
Esperanza	0	0	1
Humor	0	0	0
Motivación	7	8	2
Oportunidad	0	2	0
Optimismo	0	1	0
Pasión	3	0	1
Reflexionar	2	5	1
Servicial	1	1	1
Social	0	1	0

Fuente: Elaboración propia E.O*: Equipo de Orientación

Sin embargo, desde una mirada vertical, cada colectivo enfatiza más o menos en unos factores u otros. Entre los que desempeñan funciones de orientación, consideran significativos “motivación” y “dimensionar problemas” seguido de “compromiso social” y “pasión”. Que este colectivo destaque estos factores ayuda a comprender como el director se relaciona con la comunidad educativa a partir de la pasión que desprende en sus acciones, que busca la mejora y ofrece un servicio a la comunidad inspirado por un compromiso social.

Es así como se pudo observar en una reunión pedagógica de primer ciclo, en donde tutores y equipo de orientación exponían los desafíos a los que tenían que enfrentarse y como el director escuchaba y daba un soporte dimensionando las adversidades. De este modo, el personal se sentía más confiado y más seguro en el desarrollo de sus acciones. También, algunas citas revelaban este hecho.

“La convivencia escolar ha mejorado muchísimo. Esta se intenta comprender día tras día. Tenemos márgenes de libertad prácticamente absolutos para el desempeño de la labor, para hacer y deshacer”.
(Orientador Adjunto. Entr. 18)

“Personalmente, me gusta saber que la dirección y sobre todo el director está ahí siempre que lo necesito. Eso me da paz y confianza para abordar algunas situaciones fuertes y duras que vivimos aquí”. (Orientadora. Entr. 19)

Por otro lado, los cargos intermedios aluden a la “motivación”, siendo un factor que destaca por encima del resto. Le siguen “actitud de mejora” y “reflexión”. Este colectivo de informantes, observa que su director es capaz de llevar a cabo procesos de mejora impulsados por su motivación, su reflexión y su compromiso social. En sus discursos, puede apreciarse como se sienten apoyados. Caracterizan al director como una persona auto-eficaz, dispuesta a ayudar en la gestión. Este hecho, denota lazos de confianza entre los cargos intermedios y el director, haciendo que ambos se sientan libres y cómodos para desarrollar nuevas oportunidades de trabajo en sus departamentos.

“Una de las razones por las que yo no he concursado hasta día de hoy es precisamente por ese apoyo que se siente por parte de la dirección. (Jefe de departamento”. Entr. 20).

“El director siempre está dispuesto a ayudar. Siempre tiene buenas palabras, te escucha y apoya cuando lo necesites”. (Coordinadora proyecto Espacio de Paz. Entr. 21)

También, los agentes externos aportan una visión significativa como informantes ajenos, interactuando con el desarrollo y el trabajo del centro, por tanto, su opinión y sensaciones, enriquecen el conocimiento exhaustivo sobre el director. Entre los factores de resiliencia resaltan “actitud de mejora”, “compromiso social” y “motivación”.

Resulta curioso como personas que no pertenecen al centro, tengan visto en el director su capacidad de promover un compromiso social, así cómo su motivación para originar acciones de mejora en el desarrollo de sus funciones y el centro en sí. Como consecuencia, se crean interacciones entre colectivo interno y externo. Acción que no resulta fácil, debido a la resistencia por parte del profesorado que se siente amenazado y juzgado en lo que respecta a su trabajo. A pesar de ello, la labor constante del director y su esperanza por mejorar, hace que los docentes reflexionen y cedan a colaborar con este colectivo.

“Con este equipo directivo tengo mucha afinidad y con el profesorado muchísima conexión y complicidad. En otros centros la complicidad es bastante menos...pero este centro es de los que me mejor trabajo y con el que más me gusta trabajar, porque te dejan hacer”. (Secretariado gitano. Entr. 22)

“El alumnado cuando ve que realmente te interesas por ellos, responden muy bien y no se les ocurre ni defraudarte. Desde aquí, en este colegio, el director responde muy bien a eso. Muestra un grande interés en que su alumnado se forme y desarrolle de una forma íntegra y eso me gusta”. (Educador social. Entr. 23).

En definitiva, este conjunto de informantes considera principalmente que su director es una persona capaz de gestionar de una forma resiliente los problemas que impactan sobre su comunidad educativa, teniendo como foco principal mejorar, dar

apoyo y construir un espacio justo para todos.

B) Correlación de los factores de resiliencia en el discurso del equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos

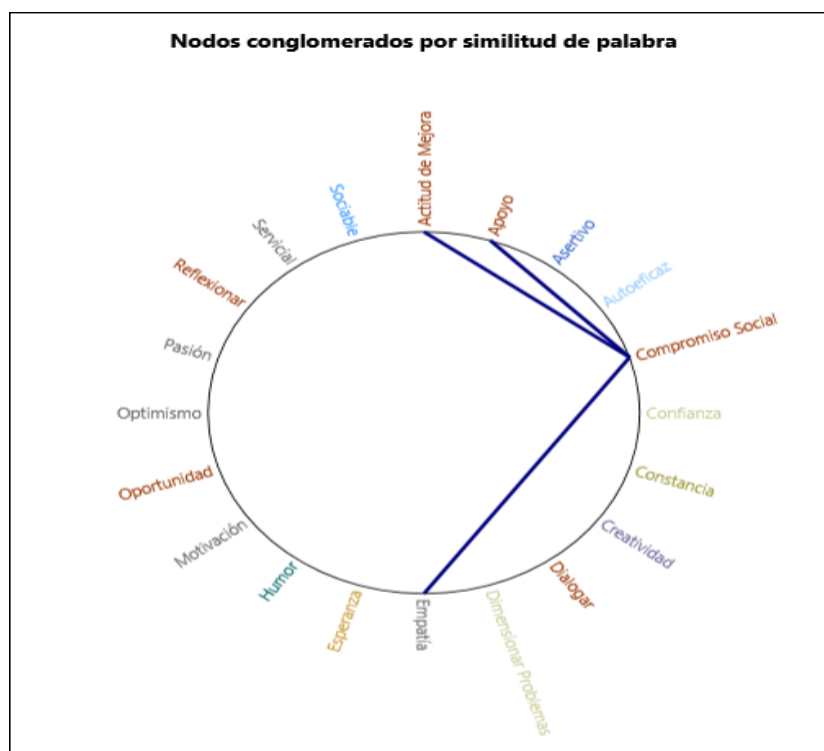


Gráfico 11. Correlación de los Factores de Resiliencia en el discurso del equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos

Partiendo del coeficiente de Pearson por similitud de palabras, se obtienen correlaciones de (0,93 y 0,86) entre los factores con mayor relación.

Según se observa en el gráfico anterior el compromiso social se relaciona con “apoyo”, “actitud de mejora” y “empatía”. Esta correlación coincide con la del profesorado y el equipo directivo. Por tanto, y siendo el compromiso social el factor con más contundencia se puede afirmar, que este centro está muy marcado y sensibilizado por el desarrollo de la justicia social. Para ello, se promueven vías de mejora centrado principalmente en la persona y el desarrollo de esta. Labor que no es fácil porque se parte de un centro con grandes desafíos, que requiere tener gran conciencia sobre el centro, contexto y comunidad en la que se está.

7.4.3. Director B

Interesados en saber el desarrollo de estos factores en el director siendo objeto de estudio principal, se han obtenido los siguientes resultados.

A) Factores de Resiliencia presentes en el discurso del director B

Atendiendo a los datos de la tabla destaca “reflexionar” por encima de todos los demás, junto con “actitud de mejora” y “compromiso social”. Le siguen el “apoyo”, “motivación” y “empatía”.

Tabla 38. Factores de resiliencia director B

Factores de Resiliencia	Director
Actitud de Mejora	22
Apoyo	17
Asertivo	0
Autoeficaz	6
Confianza	12
Constancia	8
Compromiso Social	18
Creatividad	7
Dialogar	12
Dimensionar Problemas	6
Empatía	16
Esperanza	0
Humor	0
Motivación	16
Oportunidad	12
Optimismo	13
Pasión	9
Reflexionar	30
Servicial	0
Social	0

Fuente: Elaboración propia

Estos factores nos dan la oportunidad de saber, que estamos tratando con un director que, él mismo considera, que a través de la reflexión sobre sus funciones, puede construir vías de mejora para el funcionamiento del centro. Se considera una persona que da apoyo a sus compañeros y alumnado siempre que lo necesitan. Se siente motivado y empatiza con el centro y el contexto de este. Apuesta por un fuerte desarrollo hacia el compromiso social, piensa que todos son iguales y tienen derecho a tener una educación de calidad.

Como consecuencia de lo expuesto, se puede afirmar que nos encontramos con un director, que responde a un perfil de resiliencia. Hecho que influye en el liderazgo y gestión del centro que dirige. En su discurso, el mismo argumentaba:

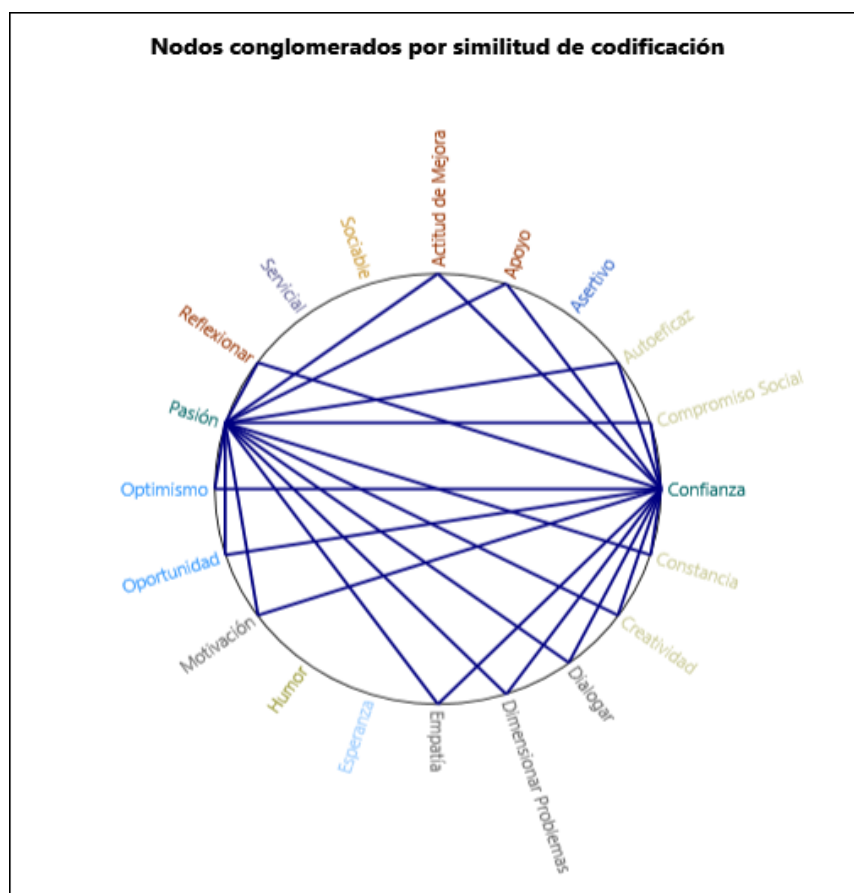
“Me considero una persona dialogante, consecuente y sobre todo muy implicado con mi trabajo. Soy autocrítico conmigo. Creo que debo serlo en un puesto con esta responsabilidad. Y bueno... unas veces uno piensa unas cosas y otras veces uno piensa otras”. (Director. Entr. 23)

“Apuesto por una escuela inclusiva en todas sus variedades, formatos, ideas que se puedan ocurrir. Me gusta pelear por la gente y por el alumnado. Pienso que cada uno con sus limitaciones y excedencias puede conseguir metas distintas”. (Director. Entr. 24)

B) Correlación de los factores de resiliencia en el discurso del director B

A través del coeficiente de Jaccard por similitud de codificación, existe un conjunto de correlaciones muy altas (1) entre los factores.

Se detectan dos factores “pasión” y “confianza” fuertemente relacionados con el conjunto de variables de resiliencia siendo: “reflexionar”, “actitud de mejora”, “apoyo”, “autoeficaz”, “compromiso social”, “constancia”, “creatividad”, “dialogar”, “dimensionar problemas”, “empatía”, “motivación”, “oportunidad” y “optimismo”. Exceptuando cinco factores (sociable, servicial, humor, esperanza y asertivo) el resto interaccionan unos con otros. Por tanto, podría decirse que pasión y confianza definen la puesta en práctica de la resiliencia por parte del director. Este informante siente pasión por lo que hace y tiene confianza consigo mismo y su trabajo. Es por ello, que lleva en el cargo más de diez años, arropado bajo el sentimiento de “sentirse útil” para los demás y “servir” a toda una comunidad educativa.



Gráfica 12. Correlación de los factores de resiliencia por similitud de codificación

Por ende, la comunidad educativa de este centro, define a su director como resiliente por disponer de los siguientes factores: “actitud de mejora”, “motivación”, “apoyo” y “compromiso social”, en conjunto con la visión de él mismo definiéndose como una persona que reflexiona, busca y desarrolla vías de mejora, siente un grande compromiso social con su comunidad educativa, brinda apoyo, motivación y empatía. Se siente optimista, para conseguir aquello que se propone y superar los obstáculos. Confía en él mismo y en sus compañeros. Es dialogante y tiene pasión por su trabajo y rol como director.

En definitiva, se afirma que las actitudes y comportamientos de este lo identifican como una persona con resiliencia, que dirige un centro con grandes retos pero es propicio para promover la resiliencia.

7.5. Dimensiones liderazgo resiliente

Las dimensiones de liderazgo resiliente son interpretadas desde una visión de uso de frecuencias y de correlaciones entre unas variables y otras. En este apartado, se tratarán estas dimensiones a partir de la perspectiva del profesorado, equipo directivo, equipo de orientación, cargos intermedios, agentes externos y director en lo que respecta al liderazgo, gestión y organización que desempeña este último sujeto.

7.5.1. Profesores y equipo directivo

Desde la visión del profesorado y el equipo directivo en cuanto a las dimensiones de liderazgo resiliente que observan en el director de su centro se obtienen los siguientes resultados.

A) Dimensiones liderazgo resiliente desde el profesorado y equipo directivo

Aunque el número de frecuencias de cada grupo esté descompensado revela información relevante, pues inciden en las mismas dimensiones. Observando la tabla, las dimensiones de liderazgo resiliente más destacables desde la visión de conjunto son “identidad de líder”, “metas liderazgo”, “apoyo”, “compromiso social” y “mejorar”.

Mientras que, en lo que respecta a una perspectiva vertical, los informantes con rol de profesores destacan como dimensiones más significativas: “compromiso social”, “compromiso”, “identidad de líder”, “meta de liderazgo” y “apoyo”. Estas dimensiones ayudan a comprender el tipo de liderazgo y gestión que lleva a cabo el director, estando influenciado por un fuerte compromiso social. Busca aspectos de mejora, estableciendo la empatía como capacidad para comprender y entender su centro educativo. En el discurso de estos informantes puede apreciarse lo aquí expuesto.

“Este director siempre intenta dar ánimo. Intenta ponerse en el lugar del otro”. (Docente. Entr. 25)

“A lo largo de todos estos años, el director ha tenido una actitud tremendamente igualitaria, serena y comprensiva”. (Docente. Entr. 26)

Tabla 39. Dimensiones liderazgo resiliente profesorado y equipo directivo

Dimensiones Liderazgo Resiliente	Profesorado	Equipo Directivo
Apoyo	7	21
Confianza	2	4
Compromiso	9	7
Compromiso Social	9	13
Creatividad	0	1
Desarrollo Personal	6	8
Desarrollo Profesional	4	8
Dialogar	1	4
Entorno Ordenado y Apoyo	5	4
Empatía	8	9
Identidad de líder	9	18
Mejorar	5	17
Metas Liderazgo	8	22
Oportunidad	1	10
Optimismo	3	6
Reflexionar	3	10
Relaciones Profesionales	4	8

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, el equipo de dirección resalta como dimensiones, “metas de liderazgo”, “identidad de líder” y “apoyo”. Le siguen “mejorar” y “compromiso social”. Para este colectivo es importante conocer las metas de liderazgo llevadas a cabo por parte de su equipo, siendo lideradas por su director. También destacan, la identidad de su líder, permitiéndoles construir una imagen de este, (ser) y de su liderazgo (hacer). Consideran que es una persona que da apoyo y con una actitud de “siempre” mejorar, construyendo oportunidades ante los desafíos y adversidades. Como equipo, promueven el compromiso social hacia su comunidad educativa, reflexionan sobre sus acciones y empatizan con su contexto, alumnado, profesorado, familias y compañeros, con la finalidad de dar un servicio acorde a las necesidades y realidades de estos. Así exponían en sus discursos:

“Aquí el director es una persona que todos los días entra a primera hora y se va a última. Todos los días está paseándose, implicándose e incluso podría tener una reducción de jornada de clase y da seis horas, cuando la ley le permite dar solo cuatro. Se implica en todo. Entonces en ese sentido pues la verdad que es un detalle y nos hace las cosas más fáciles para el equipo y el resto del profesorado. Es muy querido por todos, cualquier problema que tu le vayas a contar te lo va a tratar con una sonrisa o con un abrazo. Le quita todo el hierro al asunto e intenta solucionar el problema. Eso es muy de agradecer”. (Secretario. Entr. 17)

Por tanto, este colectivo considera que su director ejerce un liderazgo enfocado por y para la justicia social, que construye vías de mejora que buscan facilitar el desarrollo personal de los agentes de su comunidad escolar. Para ello, el director empatiza, plantea alternativas de formación para enriquecer el desarrollo profesional de sus colegas, cuida las relaciones profesionales y adopta una posición de apoyo para cuando estos lo necesitan. Liderar de esta manera facilita conocer la identidad del líder, la cual será bien aceptada o no por el resto de compañeros.

B) Correlación dimensiones de liderazgo resiliente en profesorado y equipo directivo

A partir del coeficiente de Pearson por similitud de palabras existe un conjunto de correlaciones de (0,95) y (0,87) entre varias dimensiones.

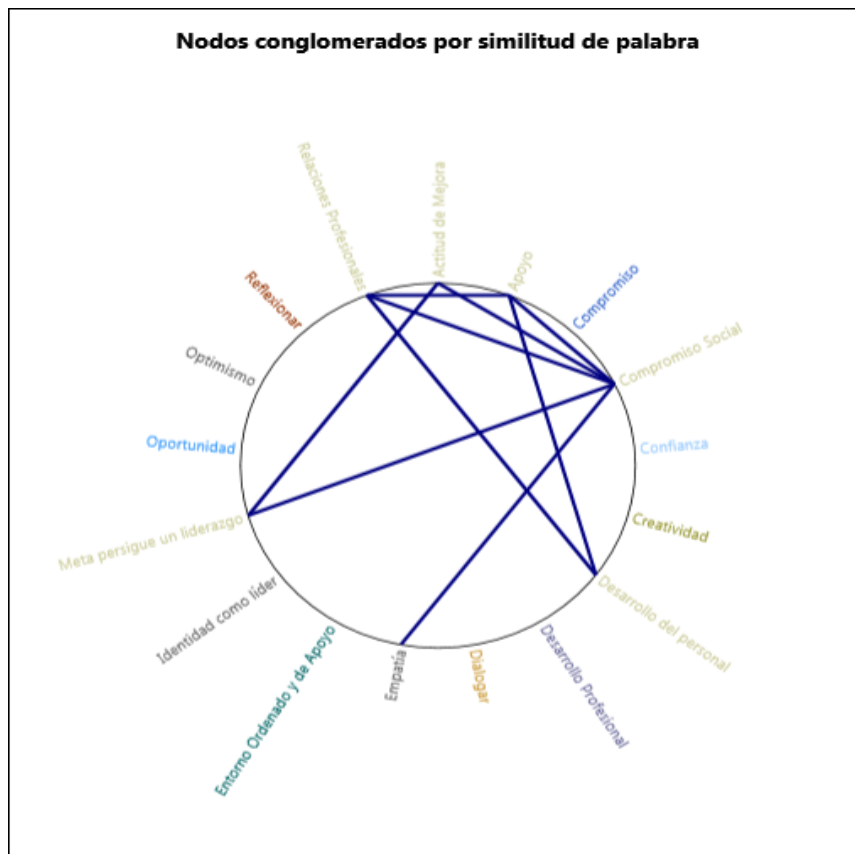


Gráfico 13. Conglomerado por similitud de palabra profesorado y equipo directivo

Compromiso social es la dimensión que presenta mayores correlaciones junto a “apoyo”, “mejorar” y “relaciones profesionales”. Esto denota que estás tres dimensiones avalan de una forma más exhaustiva el desarrollo de un liderazgo que actúa por y para la justicia social, da apoyo y está basado en las relaciones profesionales. Es, desde esta visión, como se ve la gestión y liderazgo del director por parte de estos informantes.

7.5.2. Equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos

Según este colectivo, considera que las dimensiones de liderazgo resiliente que tiene su director son:

A) Dimensiones liderazgo resiliente desde el equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos

Destacando como dimensiones de liderazgo a partir de una perspectiva horizontal, este colectivo de informantes destaca; “desarrollo profesional”, “compromiso”, “compromiso social”, “reflexionar” y “mejorar”. Aunque los informantes de cada grupo coinciden en estas dimensiones, se observan diferencias considerables a nivel individual

Tabla 40. Dimensiones liderazgo resiliente equipo orientación, cargos intermedios y agentes externos

Dimensiones LR*	Equipo Orientación	Cargos Intermedios	Agentes Externos
Apoyo	2	3	1
Confianza	0	2	1
Compromiso	4	2	2
Compromiso Social	3	3	2
Creatividad	0	0	0
Desarrollo Personal	0	2	1
Desarrollo Profesional	6	3	3
Dialogar	1	1	0
Entorno Ordenado y Apoyo	0	2	1
Empatía	1	0	0
Identidad de líder	1	1	0
Mejorar	1	5	3
Metas Liderazgo	1	4	1
Oportunidad	0	2	0
Optimismo	0	1	0
Reflexionar	2	5	1
Relaciones profesionales	1	1	1

Fuente: Elaboración propia **Dimensiones LR***: Dimensiones Liderazgo Resiliente

Partiendo de una mirada vertical, el colectivo que constituye al equipo de orientación, considera como dimensiones relevantes el “desarrollo personal” y “compromiso” seguido de “compromiso social”. Este conjunto de sujetos ven en el liderazgo de su director, un interés por el desarrollo personal de su profesorado y alumnado, un fuerte compromiso hacía su trabajo y un compromiso social hacía la comunidad educativa. También, su liderazgo busca vías de mejora a través del diálogo, la empatía, y la reflexión siendo consideradas metas de dicho liderazgo.

“Muchas veces no se trata de enseñar con estos alumnos, sino que es otro... es conectar y ser conscientes de que en unos años estos chavales se tienen que buscar la vida y tienen que tener las competencias suficientes para ello.

Hay que hablar con ellos, escucharlos, darle amor y cariño...”
(Orientadora. Entr. 18)

“Entre las vías de mejora de nuestro está mejorar la convivencia para poder conseguir la mejora de los resultados académicos. Entonces para conseguir lo de la mejora en la convivencia tenemos el proyecto de la OTC, que es un aula donde los alumnos que son echados de la clase van ahí y el objetivo no es solo estar cuando te echan de clase en un aula haciendo actividades sino es el hablar con ellos, el hacerle reflexionar”. (Orientador Adjunto. Entr. 19)

Por otro lado, los cargos intermedios destacan como dimensiones principales “mejorar”, “reflexionar” y “metas de liderazgo”. Le acompañan “apoyo”, “compromiso social”, “desarrollo profesional” e “identidad de líder”. Ello demuestra, que estos informantes observan en su director un liderazgo y una gestión basada en la mejora y reflexión de sus actuaciones. A su vez, comparten metas de liderazgo entre dirección y departamentos, con la finalidad de promover el desarrollo profesional a partir de un liderazgo por y para la justicia social.

“Aquí trabajamos en equipo y eso hace que todos vayamos por el mismo camino aunque tengamos nuestras discrepancias. Hay muy buena relación entre la dirección y los departamentos”. (Jefa de departamento. Entr. 29)

También, los agentes externos observan en el liderazgo de su director, “desarrollo profesional” y “mejorar”, junto a “compromiso” y “compromiso social. Estos sujetos consideran, que este director lleva a cabo un liderazgo con énfasis en mejorar el centro educativo, la plantilla docente y el alumnado. Es por ello, que se centra en buscar caminos que fomenten y posibiliten el desarrollo profesional. Este dato permite a los informantes conocer un poco más sobre la identidad del director, aspecto que les da confianza para creer en él y en su liderazgo.

“El director de este centro es capaz de comprender muchísimas cosas que son difíciles de comprender. Tiene un papel de asesorar, luchar y buscar salidas. Proponer propuestas y recursos, posibilidades y vías de mejora para el profesorado”. (Educador social. Entr. 28)

Como consecuencia, podría afirmarse que este director lleva a cabo un liderazgo basado en la mejora y en el desarrollo profesional de sus compañeros, porque tiene claras las metas de liderazgo que quiere alcanzar y para ello es de gran importancia los ejercicios de reflexión.

B) Correlación dimensiones de liderazgo resiliente equipo orientación, cargos intermedios y agentes externos

Considerando el coeficiente de Jaccard por similitud de codificación de palabras, existen cuatro dimensiones con una correlación directa de (1), siendo “meta de

liderazgo”, “mejorar”, “compromiso” y “relaciones profesionales”. No obstante, existen otras correlaciones significativas entre unas dimensiones y otras.

Entre las correlaciones directas cabe destacar, el grupo formado por “mejorar”, “metas de liderazgo”, “relaciones profesionales” y “compromiso” pilares básicos en cuanto al desarrollo del liderazgo que ejerce este director. Estas dimensiones son las más potentes en lo que respecta a una relación correlativa.

Sin embargo, existen otras relaciones con un carácter de menor significatividad pero que son pertinentes tener en cuenta:

- Desarrollo del personal se relaciona con “confianza” y viceversa.
- Meta de liderazgo se relaciona con “identidad de líder”, “reflexionar”, “relaciones profesionales”, “mejorar”, “compromiso” y “compromiso social”.
- Optimismo se relaciona con “oportunidad” y viceversa.
- Relaciones profesionales se relaciona con “metas de liderazgo”, “compromiso” y “mejorar”.

Por tanto, y a partir de las correlaciones más altas se puede afirmar, que el director de este centro desarrolla un liderazgo inspirado en mejorar, desarrollar exitosamente las metas de liderazgo, fomentar buenas relaciones profesionales y ejercer un potente compromiso en la gestión y organización del centro.



Gráfico 14. Conglomerado por similitud de codificación equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos

7.5.3. Director B

La visión de este informante, en lo que respecta a las dimensiones de liderazgo resiliente, es muy significativa porque es el objeto de estudio principal. El desarrollo de estas dimensiones ayuda a comprender y entender el tipo de liderazgo que ejerce en su centro educativo.

A) Dimensiones de liderazgo resiliente en el director B

Entre las dimensiones principales que destaca el director en su desarrollo de liderazgo son las “metas de liderazgo”, que sobresale del resto, la “identidad como líder” y “reflexionar”, seguido de “mejorar”, “compromiso social”, “apoyo” y “desarrollo profesional”.

Él mismo cuenta en sus entrevistas que considera muy importante tener establecidas unas metas que ayuden a saber que es lo que se quiere y pretende conseguir desde la dirección del centro educativo. A su vez, le gusta que la comunidad educativa conozca que identidad tiene como líder. Eso genera confianza en las personas y da una seguridad para creer en su liderazgo, tal y como podemos observar.

Tabla 41. Dimensiones liderazgo resiliente director B

Dimensiones Liderazgo Resiliente	Director B
Apoyo	17
Confianza	12
Compromiso	16
Compromiso Social	18
Creatividad	7
Desarrollo Personal	6
Desarrollo Profesional	17
Dialogar	12
Entorno Ordenado y de Apoyo	11
Empatía	16
Identidad de líder	25
Mejorar	22
Metas Liderazgo	49
Oportunidad	12
Optimismo	13
Reflexionar	30
Relaciones profesionales	11

Fuente: Elaboración propia

Constantemente, está buscando vías de mejora por lo que, reflexiona sobre cada paso que da o acción que lleva a cabo. Pregunta también a sus compañeros del equipo directivo, y fuera de este, para conocer opiniones y feedback sobre sus formas de actuación, permitiéndole rectificar y mejorar cada vez más.

Siente un gran compromiso con el centro que dirige, por lo que no le importa dedicar el tiempo que sea necesario a las tareas de dirección. Le gusta que la gente se sienta apoyada cuando van a su despacho o buscan su ayuda. Siempre que puede intenta ayudar, dar un apoyo, un ánimo y una fuerza, ya sea al alumnado, profesores o familia. Desde su labor como director, se siente útil para dirigir y responder a las adversidades del centro educativo que dirige. Es así como lo expresaba en sus entrevistas cuando se le preguntó sobre su percepción en cuanto al tipo de liderazgo ejercido.

“Actualmente me siento bastante animado porque si no lo estuviese esto te hunde. Si no tuviese un incentivo de decir, aquí se puede conseguir cosas, lo hubiese dejado. Me siento optimista y confío en la gente que tengo en mi equipo y en el claustro de profesores. Poco a poco hemos ido consiguiendo objetivos que han mejorado el centro educativo”. (Director. Entr. 23)

“Lo que más me gusta de mi rol es poder plantear un camino, una estrategia e intentar buscar una solución más óptima. Yo creo que hago y hacemos una buena labor en ese sentido. (...) tanto profesor como director es un trabajo muy bonito el poder dirigirse a ayudar a la gente. No dirigirles sino ayudarles a encontrar su camino”. (Director. Entr. 24)

B) Correlación dimensiones liderazgo resiliente director B

Partiendo del coeficiente de Jaccard las correlaciones entre las dimensiones son muy altas entre todas ellas, siendo de (1). A pesar de ello existen algunos matices.

Hay dos dimensiones que presentan una relación mayor “confianza” y “desarrollo del personal”. Aun así, interactúan todas ellas buscando un desarrollo eficaz, y lo más completo posible, para la promoción de la resiliencia en el liderazgo del director. Es por ello, que a pesar de liderar por y para la justicia social, también promueve vías de mejora centradas en aspectos del desarrollo del personal y profesional de los agentes de su comunidad educativa, cuida las relaciones profesionales y empatiza con el contexto conociendo y respondiendo acordemente a las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que envuelven al centro.

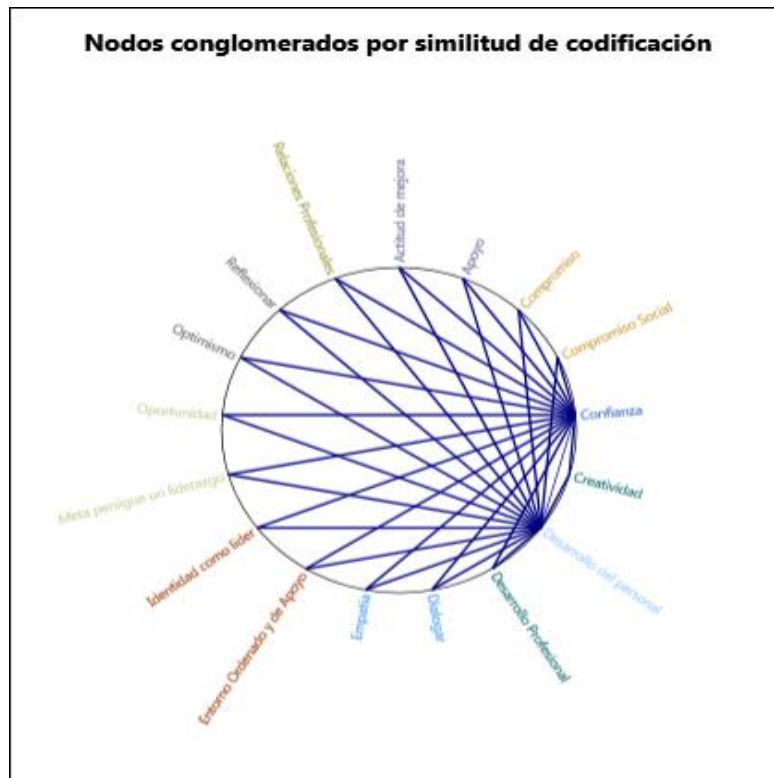


Gráfico 15. Conglomerado por similitud de codificación director B

7.6. Síntesis de los resultados del caso B

Como síntesis de los resultados de este caso, se puede considerar que se trata de un director que alberga actitudes propias de los factores de resiliencia y desarrolla dimensiones de un liderazgo resiliente en lo que respecta a su forma de organización y gestión del centro.

Es una persona capaz de superar los obstáculos, por lo que es optimista y cree en sus capacidades. Su liderazgo aporta confianza y cercanía, siendo un liderazgo con rasgos de identificación de resiliencia.

A pesar de que ejerce, principalmente un liderazgo basado en la justicia social, los desafíos intentan ser superados desde un prisma de eficacia y éxito, sobre todo a nivel de desarrollo social.

Es distinguido, por buscar siempre acciones de mejorar haciendo de él una persona con factores de resiliencia, tales como: motivado, pasión y esperanza. También, su constante reflexión facilita que conozca las debilidades del centro, buscando caminos para fortalecerlas a través de la empatía, así como convertir las amenazas en oportunidades. Para ello, se apoya en los recursos internos y humanos del centro, así como en los externos (relaciones con otras instituciones locales) que le permitan avanzar y alcanzar objetivos claros y firmes. Confía en él mismo y en sus capacidades de responder de forma exitosa a los desafíos.

En definitiva, es un caso constituido por un centro con arduos retos que superar y gestionar. Su director y los años de experiencia como tal, hacen de él una persona con un amplio bagaje y recursos para gestionar y responder de forma adecuada a los desafíos que envuelven al centro. Es por ello, que se puede afirmar que su liderazgo es potente y tiene claro los objetivos a alcanzar, como es conseguir el desarrollo integral de su alumnado y cubrir las necesidades de estos. Empatizar, pasión, esperanza y optimismo están muy presentes en las actuaciones y actitudes llevadas a cabo en el día a día y funcionamiento del centro.

Por tanto, se puede confirmar que es un centro con patrones de resiliencia en los comportamientos de las personas que componen la comunidad educativa y en las gestiones y formas de hacer del liderazgo de su director.

No, se puede afirmar que sea un centro que promueva la resiliencia, ya que una gran parte de su profesorado, muestra resistencia a tomar conciencia del tipo de centro en el que trabajan.

CAPÍTULO 8. RESULTADOS ESPECÍFICOS. CASO C

Los resultados de este caso al igual que el caso A y B son presentados por apartados. En un primer lugar, se describe el caso. Después se analizan los conceptos principales: resiliencia, liderazgo y liderazgo resiliente de la directora escolar. Todo ello, desde la perspectiva del la propio directora, principalmente, aunque también se tienen en cuenta la visión del profesorado, equipo directivo, equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos.

Al tratarse de un estudio de casos, se quiere conocer de forma holística cómo funciona el centro a partir de su cultura, retos, interacciones profesionales, tipo de liderazgo, historias, hitos e idiosincrasias. Se concluye, con la integración de los resultados en relación a las características que definen a la directora a partir de los factores de resiliencia, así como el tipo de liderazgo ejercido en interacción con las dimensiones de liderazgo resiliente, con la finalidad de entender mejor como es el centro educativo que dirige, su cultura escolar, organización y gestión.

8.1. Descripción y caracterización del caso C

Se trata de un Instituto de Educación Secundaria (IES) de línea tres, localizado en el centro de Madrid (aunque con bastantes características de extrarradio). Es un barrio obrero con un nivel socio económico, cultural y educativo que presenta carencias palpables. Con gran diversidad cultural, mucha de su población es inmigrante, con diferentes niveles de estudios y, en muchos casos, con un idioma diferente. Las familias trabajan prioritariamente en el sector servicios y trabajos domésticos. Sus horarios laborales son extensos, dificultando la participación en la vida del centro y la educación de sus hijos. Parte del alumnado, cuando llega a casa, está solo y pasa el tiempo de la tarde en la calle delinquiendo. Su motivación e interés por la educación es escasa. Sus comportamientos y formas de relacionarse son disruptivos. Por ende, el centro educativo tiene que poner medidas como por ejemplo, abrir espacios por las tardes para que su alumnado no esté en la calle. También, hacen talleres de convivencia o pautas de comunicación para combatir su conducta disruptiva. A pesar de esto, son alumnos con muy buen corazón y muy cariñosos.

El profesorado, está compuesto por cuarenta y siete profesores, siendo la mitad de la plantilla con una edad media de cuarenta años. Este hecho se debe, a la localización en la que se encuentra el centro educativo, ya que, es un lugar muy solicitado por el profesorado con extensos años de servicio en la docencia.

Se trata de un profesorado lleno de desconfianza, enfrentamientos, enemistades y climas tensos. Este hecho se remonta a la antigua dirección, donde se generó caminos de rencillas, envidias y competitividad. Por lo que actualmente, y con la nueva

dirección, es un reto crear nuevos lazos de confianza y climas constructivos ya que hay mucha resistencia por parte de compañeros a querer cambiar.

Es un centro con grandes desafíos en lo que concierne a la mejora de la convivencia, la confianza y la participación. Los climas generados entre el profesorado y la anterior dirección ha causado grandes mellas. Esto impacta en la credibilidad sobre los planes de actuación de la nueva dirección. A pesar de ello, existen docentes que junto al equipo directivo, luchan cada día por mejorar y conseguir una cultura escolar que hagan de su centro un lugar mejor, eficaz y de éxito. Cuestión que puede ser observada en la siguiente tabla, donde se refleja la interpretación de la cultura por parte de los informantes de este caso:

Tabla 42. Desarrollo de la cultura institucional caso C

Cultura	Frecuencia	Porcentaje
Debilidades	53	25,12%
Fortalezas	30	14,22%
Identidad Institucional	66	31,28%
Metas que persigue una institución	17	8,06%
Objetivos	30	14,22%
Valores	15	7,11%

Fuente: Elaboración propia

Observando, este centro lucha por instaurar una clara identidad institucional a partir de una toma de conciencia por parte de su comunidad educativa en cuanto a sus debilidades. A la vez, se potencian las fortalezas del centro con el fin de abordar las adversidades con más fuerza.

Esta labor no es fácil cuando se trata de un centro con grandes desafíos, que impactan en el funcionamiento de una buena organización escolar. Sin embargo, y a partir de la labor de la dirección y el conjunto de profesorado, poco a poco van consiguiendo mejorar.

El estar unidos y sentir esa unión por parte de la comunidad escolar, dota de fuerza a las personas para luchar por aquello que se pretende conseguir. Al mismo tiempo, genera lazos de confianza entre unos y otros permitiendo encarar las adversidades con firmeza. En el caso de este centro, el principal reto institucional se focaliza claramente, en torno a, construir una concepción de mejora y establecer un proyecto educativo por el cambio. Tal y como se puede apreciar en la tabla.

Tabla 43. Interpretación de los desafíos caso C

Retos institucionales	Frecuencia	Porcentaje
Concepción de Mejora	80	53,69%
Inclusión	11	7,38%
Justicia	38	25,5%
Resultados Académicos	20	13,42%

Fuente: Elaboración propia

También y observando los datos, los desafíos tienen una fuerte tendencia al desarrollo de una justicia social, infiriendo en que el centro tome conciencia de esta realidad y quiera actuar frente a la misma, aportando posibilidades de transformación desde la educación.

Para ello, se requiere de buenas interrelaciones profesionales entre los miembros de la comunidad escolar. Sin éstas, el clima y cultura educativa sería más complejo a pesar de lo que es y las adversidades más difíciles de superar. No obstante, el desarrollo de las interrelaciones profesionales en este centro son arduas, a pesar de que los datos presenten lo contrario.

Tabla 44. Interrelaciones profesionales caso C

Interrelación profesional	Frecuencia	Porcentaje
Apoyo	40	24,54%
Comunicación	15	9,2%
Motivación	44	26,99%
Participación	10	6,14%
Relaciones Externas	15	9,2%
Relaciones Internas Profesionales	26	15,95%
Relaciones Interpersonales	13	7,98%

Fuente: Elaboración propia

Como se refleja, las interrelaciones se entienden como positivas y motivantes y se basan en el apoyo mutuo y en otras relaciones propias de la profesión. Luego parece, que existe un buen clima de relación profesional, motivante y con apoyo mutuo. Aspecto que se debe a la labor de la nueva dirección escolar, la cual busca la unión, confianza y desarrollo de objetivos comunes por y para todos.

En la misma sintonía, cabe destacar el conjunto de debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades que forman la base de un DAFO. Dichos elementos, son necesarios conocer y dominar por el director escolar, porque permite controlar y anticiparse a las adversidades o simplemente saber gestionar estas. Como se observa, entre las fortalezas está la resiliencia, la esperanza, el buen humor, la pasión y el optimismo. Sin embargo y en cuanto a las debilidades destaca, la desmotivación, la desconfianza, la resistencia a los cambios, la no participación de las familias y el alto nivel de analfabetismo.

Por otro lado, las amenazas las componen el contexto, el profesorado, las familias, el alumnado y el miedo de los agentes educativos. Estas pretenden ser convertidas en oportunidades, gracias a la labor ejercida por el equipo directivo que está motivado, comprometido y tiene una actitud optimista para conseguir el éxito escolar. El apoyo de agentes externos también ayuda al buen desarrollo del centro en sí.

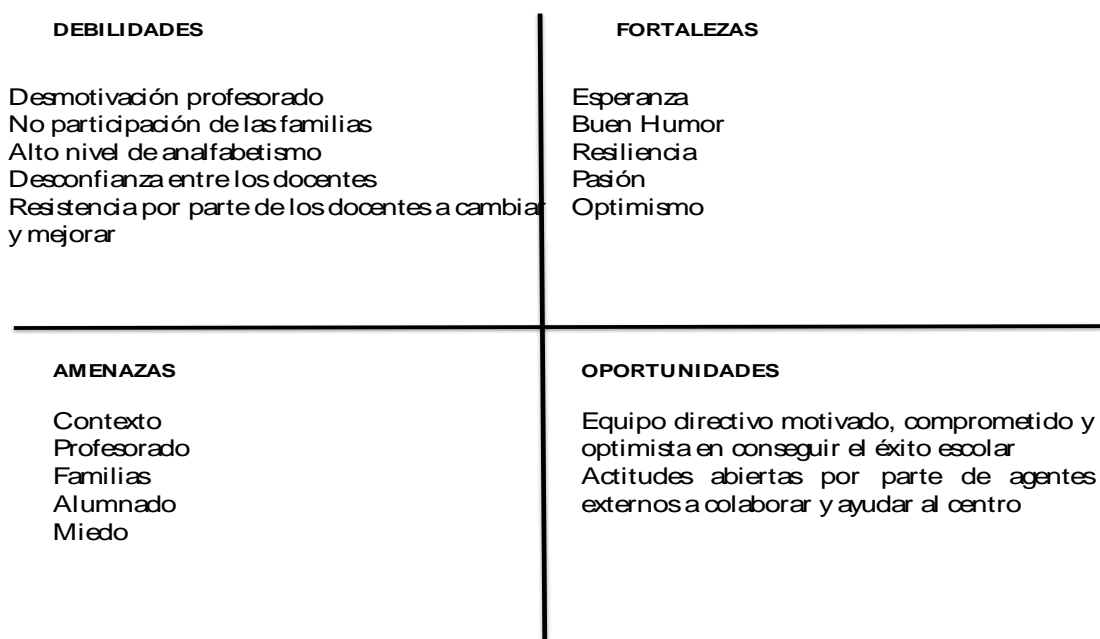


Figura 5. DAFO del caso C

En definitiva, se trata de un centro que busca conseguir el buen funcionamiento escolar, así como un desarrollo eficaz de su alumnado a partir de que todos tengan una buena adaptación en el centro, respondan a un nivel académico mínimo y se cultive una buena convivencia. Al mismo tiempo que el profesorado, sea capaz de volver a confiar y trabajar en equipo. Podría decirse, que con la nueva dirección, se presentan rasgos propios de la resiliencia en cuanto a la gestión y formas de responder ante las adversidades.

8.2. Estilo de liderazgo ejercido y percibido en el centro

En referencia a la dirección escolar, está compuesta por una directora, un jefe de estudios principal, dos adjuntos y una secretaria. En total son cinco personas las que componen dicho equipo. Este número se debe a que se trata de un centro considerado por parte de la delegación de educación como “difícil desempeño”. A su vez, es un centro que aglutina, educación secundaria, bachillerato, formación profesional y educación a distancia, haciendo de su gestión una labor con muchos frentes.

Desde la dirección, se intenta que haya buenas relaciones, comunicación y confianza. Este conjunto de intenciones son un desafío, pero a pesar de ello, se destaca a la dirección como un equipo con optimismo, buen humor, esperanza, motivación y pasión. Frente a ella, se encuentra la directora, siendo una persona que tiende a unir y construye clima de equipo. Es cooperativa, afectiva, carismática, empática, dialogante y clara en su discurso. Tiene un gran sentido del humor, es cercana, optimista, resiliente, resolutiva y genera confianza. Desde su rol, pretende alcanzar la integración del

alumnado en el centro que dirige, reconociéndolos como personas capaces de aportar conocimiento y otros aspectos de carácter personal, dentro del centro y en la sociedad.

En lo que respecta a su liderazgo, persigue metas como el desarrollo de una buena disciplina, el esfuerzo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto a los demás y contribuir en el desarrollo de la personalidad del alumnado. Lucha por ofrecer una educación igual para todos. Busca el desarrollo y actúa a partir de por y para la justicia social. La comunidad educativa percibe a su directora claramente como líder, y tiene identidad como tal, con clara proyección hacia la mejora. Dicho esto, en los datos se percibe:

Tabla 45. Interpretación liderazgo caso C

Liderazgo	Frecuencia	Porcentaje
Compromiso	27	11,16%
Confianza	23	9,5%
Desarrollo Profesional	24	9,92%
Identidad como líder	62	25,62%
Mejorar	66	27,27%
Meta de liderazgo	40	16,53%
Visión	0	0%

Fuente: Elaboración propia

Ejerce un fuerte compromiso y metas de liderazgo. Ahora bien, esto contrasta grandemente con que la directora aún no pueda proyectar su visión hacia el resto del equipo, como denota la no presencia de este factor, en el discurso de los miembros de la institución. Por lo que parece ser, que se está ejerciendo un liderazgo que presiona hacia el cambio, con claro compromiso profesional y de identidad, pero aún sin impacto real sobre el resto de sus colegas.

Este hecho se remonta a la antigua dirección escolar, que genero miedos y falsas esperanzas de conseguir lo que se planteaba sobre la comunidad educativa. Por ende, actualmente la dirección escolar se encuentra con muchas tesituras para conseguir la confianza y fe de sus compañeros, principalmente, el profesorado. Ante este panorama, se requiere de una buena gestión de los factores que componen la resiliencia, con el fin de facilitar la gestión de las adversidades. A partir de esto y desde la visión de los informantes de este caso, destacan sobre su directora, que es una persona con un gran reconocimiento ante la actitud de mejora y la motivación. Seguidamente, su compromiso social y el brindar apoyo desde una actitud de empatía, dota al centro de fuerza y credibilidad sobre los proyectos llevados a cabo desde la dirección. Es una persona que transmite pasión, confianza y optimismo, siendo factores claves para trabajar en estos contextos, especialmente desafiantes. Estos factores, hacen referencia al “ser” de la directora, dándole un sentido a su “hacer”, pudiendo ser observados en la tabla.

Tabla 46. Factores de resiliencia informantes caso C

Factores de liderazgo resiliente	Frecuencia	Porcentaje
Actitud de Mejora	52	12,5%
Apoyo	41	9,86%
Asertivo	3	0,72%
Autoeficaz	12	2,89%
Confianza	23	5,53%
Constancia	8	1,92%
Compromiso Social	41	9,86%
Creatividad	6	1,44%
Dialogar	16	3,85%
Dimensionar Problemas	20	4,61%
Empatía	37	8,89%
Esperanza	3	0,72%
Humor	7	1,68%
Motivación	51	12,26%
Oportunidad	17	4,09%
Optimismo	22	5,29%
Pasión	25	6,01%
Reflexionar	13	3,13%
Servicial	14	3,37%
Sociable	5	1,2%

Fuente: Elaboración propia

Tabla 47. Dimensiones liderazgo resiliente informantes caso C

Dimensiones liderazgo resiliente	Frecuencia	Porcentaje
Apoyo	41	8,3%
Confianza	23	4,66%
Compromiso	27	5,47%
Compromiso Social	41	8,3%
Creatividad	6	1,21%
Desarrollo Personal	27	5,47%
Desarrollo Profesional	24	4,86%
Dialogar	16	3,24%
Entorno Ordenado y de Apoyo	17	3,44%
Empatía	37	7,49%
Identidad de líder	62	15,56%
Mejorar	52	10,52%
Metas de Liderazgo	40	8,1%
Oportunidad	17	3,44%
Optimismo	22	4,45%
Reflexionar	13	2,63%
Relaciones Profesionales	29	5,87%

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, y teniendo en cuenta el desarrollo de su liderazgo desde una visión de resiliencia, se observa que el conjunto de informantes enfatizan como dimensiones de liderazgo resiliente más observados en su directora aspectos como, que la directora tiene una fuerte identidad como líder. Se le reconoce además que posee una actitud de mejora y tiene claras las metas de liderazgo, es decir, hacía donde quiere llegar. También, es reconocida por un compromiso social potente y su apoyo al resto de compañeros así como alumnado.

Que destaquen estas dimensiones nos llama la atención, ya que coinciden con los elementos que componen un simple liderazgo, independientemente del tipo que sea. Por tanto, se puede afirmar y con fundamento, que se trata de una directora que tiene claro lo que pretende conseguir. Que lo primero es el desarrollo integral de su alumnado y la construcción de climas favorables para la justicia social. Qué el profesorado vuelva a recomponer su confianza y confortabilidad en el centro. Es por ello, que la directora trata de marcar con fuerza su identidad y los aspectos personales que mejor la definen, con el fin de que confíen y crean que es posible mejorar y hacer otra escuela.

8.3. La resiliencia en el caso C

En este apartado se recogen las diferentes miradas sobre la percepción que se tiene de la resiliencia en el centro. Destacamos las aportaciones realizadas por la directora, así como los factores de resiliencia y dimensiones de liderazgo resiliente, ejercidos por la misma y que son percibidos e interpretados por los diferentes agentes del centro.

8.3.1. Interpretación de la resiliencia desde la visión de la directora C

Esta directora, interpreta la resiliencia como la capacidad para ponerse en el lugar del otro. Responder a las controversias desde las experiencias de vida. Ser optimista y ver el lado bueno de las cosas. Retarse. Sonreír. Apoyar a la gente y darle cariño. Así lo afirmaba en su discurso:

“La resiliencia es ponerse en el lugar del otro. Es como el bagaje que uno tiene que le hace enfrentarse a las situaciones de forma distinta frente a los demás”. (Directora. Entr. 31)

“Soy bastante optimista, intento ver siempre el lado bueno de las cosas. (...). Yo creo que en la vida se consigue todo aquello que uno se propone”. (Directora. Entr. 31)

“Es mi forma de ser, siempre he sido así el estar con una sonrisa a la gente y escuchar al otro. De ese modo la persona se siente acogida. (...). Yo soy bastante resiliente en ese sentido”. (Directora. Entr. 30)

Desde esta visión, la resiliencia es concebida como un rasgo individual que interactúa, apoya y empatiza con las personas. Esta interpretación de la resiliencia, coincide con la perspectiva latinoamericana siendo concebida, como aquella que capacita para determinar condiciones sociales, relaciones grupales y valores comunitarios que dan lugar a la construcción de un colectivo resiliente.

La directora desarrolla actitudes de empatía con sus compañeros y el contexto educativo. Es optimista y tiene esperanza en que sí se pueden conseguir los objetivos, a pesar de las adversidades. Cree en ella y en su equipo directivo, en sus funciones y sus formas de liderar. Es una persona cercana y desprende espíritu de equipo. Le gustan los retos. Le gusta dialogar y ser democrática en sus decisiones. Tiene pasión por su profesión. Se considera una persona con resiliencia capaz de transmitirlo al resto de su comunidad educativa.

8.4. Factores de resiliencia

Este conjunto de factores ayudan a comprender, que para ser una persona con resiliencia se precisa del dominio de los mismos.

Los resultados de este apartado se han descrito de la siguiente manera, por un lado la percepción del profesorado y el equipo directivo, de otro la perspectiva del equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos. Por último la directora.

Se pretende conocer la presencia de estos factores, mediante el número de frecuencias en sus discursos (matrices) así como la relación interna entre unas variables y otras (correlaciones). Ambas, proporcionan un conocimiento exhaustivo de las interacciones entre unos factores y otros para el desarrollo de la resiliencia en la figura de la directora.

8.4.1. Profesores y equipo directivo

Los resultados exponen los factores de resiliencia verbalizados y presentes en el discurso del profesorado y del equipo directivo de dos modos diferentes. De un lado, describen su grado de presencia. De otro, se analizan las relaciones establecidas entre estos factores, de acuerdo a como se producen los discursos de los informantes.

A) Factores de resiliencia presentes en el discurso de los profesores y el equipo directivo

Se observa, como la información que obtenemos de cada grupo de informantes está descompensada, pero ambos colectivos consideran como factores más destacados “motivación” y “actitud de mejora”. Por ende, se puede afirmar que se trata de una directora con una gran disposición a caminar y avanzar hacia la mejora, buscando el desarrollo de un compromiso social desde el apoyo, la empatía, la confianza y la pasión.

Tabla 48. Factores de resiliencia desde la visión del profesorado y el equipo directivo

Factores de Resiliencia	Profesorado	Equipo Directivo
Actitud de Mejora	14	11
Apoyo	4	21
Asertivo	0	3
Autoeficaz	0	7
Confianza	2	12
Constancia	1	2
Compromiso Social	2	22
Creatividad	1	2
Dialogar	0	10
Dimensionar Problemas	1	10
Empatía	8	21
Esperanza	2	0
Humor	2	4
Motivación	13	23
Oportunidad	0	9
Optimismo	3	7
Pasión	3	12
Reflexionar	2	6
Servicial	1	9
Sociable	1	4

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo y atendiendo a una mirada vertical, el profesorado destaca “motivación”, “actitud de mejora” y “empatía” como factores de resiliencia más significativos. Este colectivo aprecia en su directora, que es una persona motivada y con una gran capacidad para empatizar. Este hecho repercute positivamente en el desarrollo de vías de mejora. Así, lo argumentaban en sus discursos.

“Aquí hay que estar preparado para otras cosas. Tienes que venir con dosis de alegría y de amor. Y dicho así parece una canción de domingo de iglesia, pero es que es fundamentalmente eso. Aquí los conocimientos sobran. Hay que estar motivado y empatizar con el contexto y en eso, a la directora hay que felicitarla”. (Profesora. Entr. 32)

“Hay que tener mucha paciencia y sobre todo te tiene que gustar. La directora viene todos los días con muchas ganas de trabajar y sobre todo de que los niños aprendan. Eso se nota y se transmite”. (Secretaria. Entr. 33)

Por otro lado, el equipo directivo resalta como factores principales “motivación”, “apoyo”, “compromiso social” y “empatía”. La visión de estos informantes sobre su directora, coincide con la del profesorado en cuanto a la motivación y la empatía. Estos perciben que es una persona muy motivada, siempre dispuesta a dar apoyo y con dotes de empatía, para entender a los demás y comprender el centro, partiendo de un fuerte compromiso social con el mismo.

Este aspecto, pudo ser observado en una reunión del equipo directivo cuando trataban cuestiones sobre el rendimiento del alumnado, la convivencia en el centro y como gestionar los comportamientos disruptivos. La directora desempeñaba una

postura colaborativa y de escucha activa. Sus acciones estaban impulsadas por un fuerte compromiso social. Se buscaba la mejora en cada una de ellas. Hubo risas de complicidad entre unos compañeros y otros. Un buen clima y sensación.

Por tanto y desde la afirmación, este colectivo considera que su directora es una persona con dominio de la empatía y con una gran motivación hacía su labor profesional. Busca siempre mejorar y crear espacios que faciliten el desarrollo de la justicia social. Son factores, que favorecen la gestión y prosperidad de las acciones de una dirección, que al fin y al cabo busca conseguir el éxito escolar superando las adversidades.

B) Correlación de los factores de resiliencia en el discurso de los profesores y el equipo directivo

Partiendo del coeficiente de Jaccard por similitud de codificación, se detecta una triada con correlación de (1) entre tres factores.

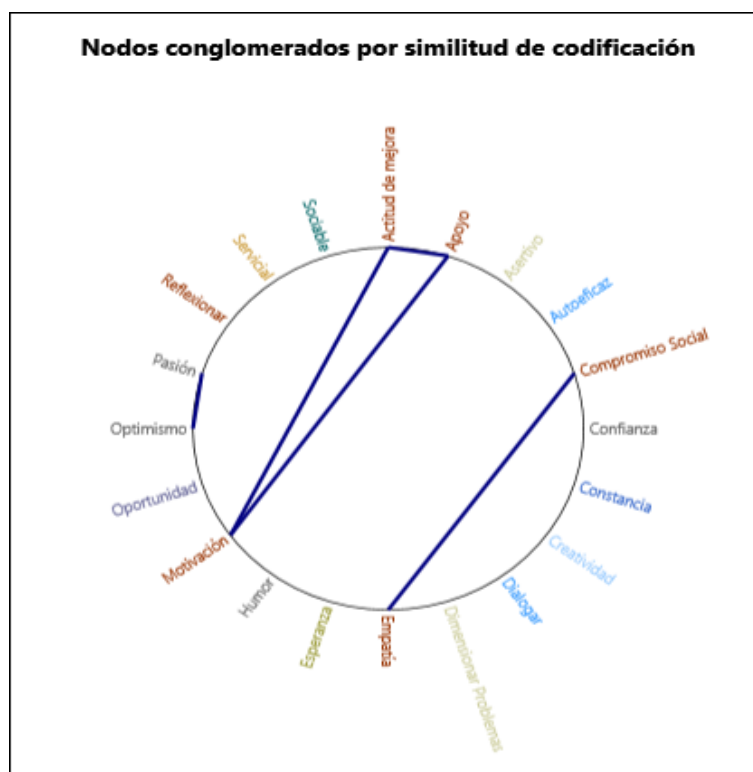


Gráfico 16: Correlación de los factores de resiliencia en el discurso de los profesores y el equipo directivo

“Motivación”, “actitud de mejora” y “apoyo”. También existe una relación menor entre otros factores como “pasión” con “optimismo”, y “compromiso social” con “empatía”. Como consecuencia, estas relaciones corroboran los datos expuestos en el apartado anterior, enfatizando en que se trata de una directora con unas actitudes que la hacen digna de ser una persona con resiliencia, llena de optimismo y con un gran capacidad empática.

8.4.2. Equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos

Interesados en saber la opinión del equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos, se muestran los resultados siguientes.

A) Factores de resiliencia presentes en el discurso del equipo directivo, coordinadores intermedios y agentes externos

Se observa, que gran parte de los factores no son considerados por los grupos de informantes. Existen diferencias significativas en el discurso de cada uno. Es posible, que no sean conscientes de la presencia de estos factores en su directora, quizá por desconocimiento en el tema, por lo que su discurso presenta carencias evidentes. Dos son los factores mejor valorados, la “actitud de mejora” y la “motivación”.

Tabla 49. Factores de resiliencia equipo de orientación, coordinadores intermedios, agentes externos

Factores de Resiliencia	Equipo Orientación	Cargos Intermedios	Agentes Externos
Actitud de Mejora	0	8	3
Apoyo	0	2	0
Asertivo	0	0	0
Autoeficaz	0	0	0
Confianza	1	1	1
Constancia	0	0	0
Compromiso Social	1	2	1
Creatividad	0	0	0
Dialogar	0	3	0
Dimensionar Problemas	2	0	0
Empatía	0	1	0
Esperanza	0	1	0
Humor	0	0	0
Motivación	0	6	3
Oportunidad	0	0	0
Optimismo	0	3	0
Pasión	0	2	1
Reflexionar	1	2	0
Servicial	1	0	0
Sociable	0	1	0

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los factores mejor considerados por cada grupo de informantes, existen diferencias significativas. Desde una mirada vertical, el equipo de orientación destaca “dimensionar problemas”. Estos sujetos afirman que su directora es una persona capaz de responder a los desafíos diversificando los problemas. Le siguen factores de “confianza”, en su forma de tratar a las personas desprende ser una persona cercana y en la que se puede confiar. También, sus acciones y funciones están impulsadas por un fuerte “compromiso social” y “reflexionar”. Tiene un perfil

“servicial” y se siente útil, ya que, ayuda a los demás en la medida de sus posibilidades. Es así como se expresaba en los distintos discursos:

“La directora apoya cien por cien las decisiones que tomamos desde el equipo de orientación. Cuando hay problemas, ella tranquiliza, escucha, y simplifica el problema”. (Orientador. Entr. 35)

“En este centro se puede apreciar la proximidad. La directora es una persona muy próxima a las familias y el alumnado. Desprende un cariño y humanidad”. (Orientador. Entr. 35).

Sin embargo, los cargos intermedios detectan como factores más significativos “actitud de mejora” y “motivación”. Le siguen “dialogar” y “optimismo”. Por tanto, y coincidiendo con el equipo de orientación, se trata de una directora resolutiva, lleva a cabo vías de mejora y tiene una actitud optimista, la cual transmite a través del diálogo, sus apoyos y motivaciones cuando verbaliza “si se puede” o “juntos podemos” al resto de la plantilla de profesorado. Es una persona en la que se puede confiar, sociable y reflexiva sobre sus acciones. Cree en ella y sus capacidades, por ello tiene esperanza en conseguir aquello que se propone.

“Llevo muchísimos años en el centro y hemos luchado mucho por cambiar y mejorar. Hemos tenido bandas, conflictos entre alumnos de nuestro centro con otros... la actuación de la directora siempre ha sido ejemplar, al respecto”. (Cargo intermedio. Entr. 36)

“La directora es una persona muy positiva. Cree en lo que hace, en sus competencias y capacidades y eso se nota tanto en sus acciones como cuando hablas con ella”. (Cargo intermedio. Entr. 37)

En último lugar, los agentes externos coinciden con el resto de informantes en lo que respecta a la “motivación” y “actitud de mejora”. Sin tener que aludir a mucho más.

En definitiva, este conjunto de informantes consideran que su directora derrocha motivación, actúa, transforma y construye para una mejor educación, tiene capacidades para solucionar los problemas y adelantarse a estos (proactividad). Es optimista a pesar de los desafíos que envuelven al centro. Su capacidad de enfrentar las adversidades y los retos fomenta la confianza. Cree en un proyecto educativo por parte de la comunidad escolar. Sus actuaciones están enfocadas por y para conseguir un desarrollo de justicia social en su escuela. Su pasión hace de ella una persona soñadora, luchadora y capaz de conseguir aquello que se propone.

B) Correlación de los factores de resiliencia en el discurso del equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos

A partir del coeficiente de Pearson por similitud de palabras existen relaciones significativas (0,90 y 0,56) entre unos factores y otros entre los que caben destacar la más potente, “motivación” relacionado fuertemente con la “pasión”, “compromiso social” y “dimensionar problemas”. Son factores destacados por otros informantes y que ratifican que dichos aspectos son propios de la directora a la hora de definirla como tal. También, se destacan otros factores como, “optimismo” y “esperanza”, dando un cuerpo mayor a los aspectos que definen a la directora y el como concibe los desafíos.

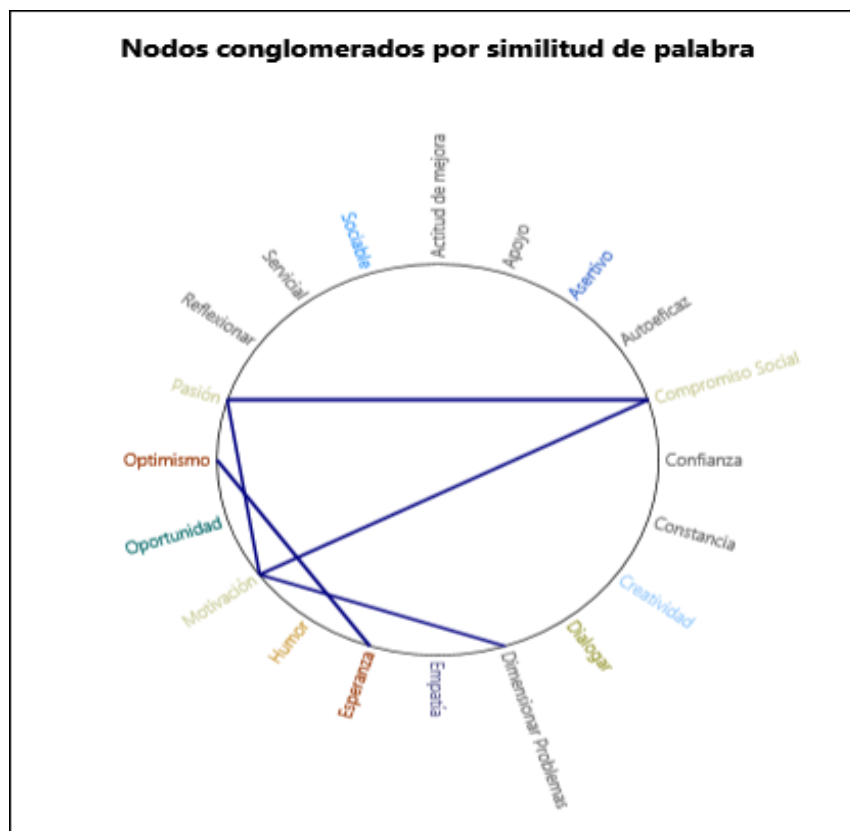


Gráfico 17. Correlación de los factores de resiliencia en el discurso del equipo de orientación, coordinadores intermedios y agentes externos

8.4.3. Directora C

Interesados en saber la opinión de la directora, objeto de estudio principal, se obtienen los siguientes resultados.

A) Factores de resiliencia presentes en el discurso de la directora C

Observando la tabla, la directora enfatiza en factores como “actitud de mejora” despuntando sobre los demás, seguido de “apoyo”, “compromiso social” y “optimismo”. Ella misma, se considera una persona constante en la búsqueda de mejora. Ejerce una función de apoyo con sus compañeros, alumnado y familias. Tiene un gran sentimiento por el desarrollo de la justicia social. Para ella, es muy importante que sus estudiantes crezcan y avancen en el aspecto personal antes que el académico. Al tratarse de un

alumnado con grandes necesidades en aspectos personales, busca otros caminos para la educación y la formación de estos.

Tabla 50. Factores de resiliencia en el discurso de la directora C

Factores de Resiliencia	Directora C
Actitud de Mejora	22
Apoyo	15
Asertivo	0
Autoeficaz	4
Confianza	2
Constancia	3
Compromiso Social	14
Creatividad	3
Dialogar	6
Dimensionar Problemas	5
Empatía	8
Esperanza	0
Humor	1
Motivación	8
Oportunidad	8
Optimismo	10
Pasión	9
Reflexionar	3
Servicial	3
Sociable	0

Fuente: Elaboración propia

Con constancia, reflexiona y considera que “si es posible”, “si se puede”, a pesar de las adversidades o los desafíos a los que se enfrenta. Su mirada optimista genera confianza entre la plantilla docente y atrae al personal para colaborar y conseguir los objetivos desde la colaboración. En su discurso expresaba:

“Pues porque yo soy bastante optimista. Intento ver siempre el lado bueno de las cosas. Y bueno yo creo que la vida, aunque en el curso de dirección nos dijeron que no, pero yo pienso que en la vida se consigue todo lo que uno quiere siempre que tu pidas o lo que tu pretendas este a tu alcance. Es decir, si las metas que te propones están dentro de lo razonable, yo creo que todo lo que uno quiere al final con esfuerzo todo se consigue”. (Directora. Entr. 30)

“Es mi forma de ser y siempre he sido así y yo pienso también que hay que estar mas con una sonrisa a la gente. Es lo que te he dicho antes que tu siempre tienes que intentar escuchar al otro. Y de entrada pues bueno que la persona se sienta acogida, se sienta... aunque tu desde tu labor como director si alguna vez tiene que llamarle la atención pues... pero esa persona sienta tu llamada de atención como un consejo o como una orientación para que esa persona a lo mejor no se ha dado cuenta y cambien mas que una reprimenda. Entonces yo pienso que si, que soy bastante resiliente”. (Directora. Entr. 31)

Le encanta su trabajo, ser directora y poder ayudar a los demás. Se considera una persona con resiliencia a la que le gusta retarse y cree en sus capacidades. Lucha por lo que quiere conseguir. No se rinde. Se considera una soñadora con pasión.

B) Correlación de los factores de resiliencia en el discurso de la directora C

Considerando la correlación de Jaccard por similitud de codificación se obtienen tres grandes relaciones con una correlación de (1), siendo, “humor”, “motivación” y “constancia”.

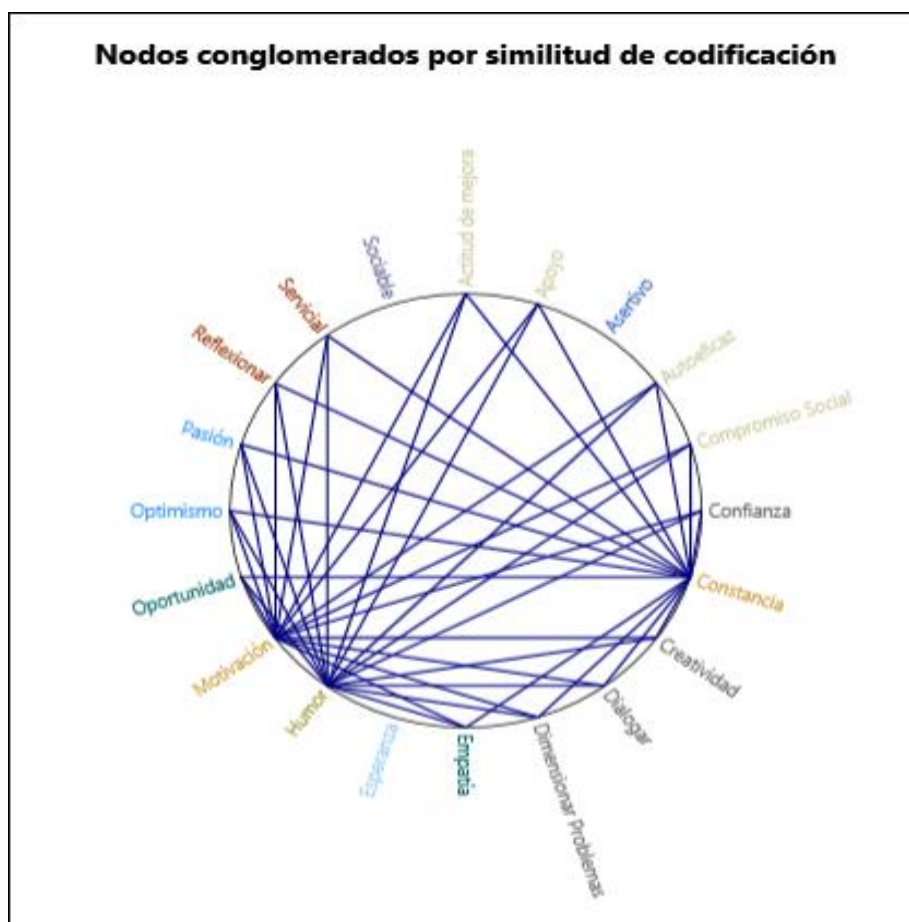


Gráfico 18. Correlación de los factores de resiliencia en el discurso de la directora.

Ello denota que además de los factores destacados en los apartados anteriores, que definen a esta directora por parte de los otros informantes, el humor y la constancia también la definen desde su propio punto de vista.

Le gusta que haya buen clima entre los componentes del equipo directivo y la plantilla de profesorado. También, se considera una persona con constancia, en no “tirar la toalla” y ser constante en sus tareas, actuaciones y formas de dirigir el centro.

En definitiva, se trata de una directora que reúne un conjunto de características que la hacen propia de ser una persona con resiliencia. Dirige un centro con grandes

adversidades, haciendo de ella una directora ejemplar por el modo en como gestiona y responde a ellos.

8.5. Dimensiones de liderazgo resiliente

En este apartado se tratarán las dimensiones de liderazgo resiliente a partir del uso de frecuencias en el discurso de los informantes, así como las correlaciones entre unas variables y otras. Dichas dimensiones son interpretadas a partir de la visión del profesorado, equipo directivo, equipo de orientación, cargos intermedios, agentes externos y directora.

8.5.1. Profesores y equipo directivo

A partir de la visión del profesorado y el equipo directivo, se exponen los resultados sobre las percepciones de las dimensiones de liderazgo resiliente en su directora.

A) Dimensiones liderazgo resiliente desde el profesorado y equipo directivo

Tabla 51. Dimensiones liderazgo resiliente profesorado y equipo directivo

Dimensiones Liderazgo Resiliente	Profesorado	Equipo Directivo
Apoyo	4	21
Confianza	2	12
Compromiso	6	12
Compromiso Social	2	23
Creatividad	1	2
Desarrollo Personal	1	13
Desarrollo Profesional	0	14
Dialogar	0	10
Entorno Ordenado y de Apoyo	3	6
Empatía	8	21
Identidad de Líder	12	22
Mejorar	11	14
Metas Liderazgo	2	16
Oportunidad	0	9
Optimismo	3	7
Reflexionar	2	6
Relaciones Profesionales	1	16

Fuente: Elaboración propia

A simple vista, se observa que el equipo directivo, habla mucho más de las dimensiones de liderazgo resiliente de su directora que el profesorado. El profesorado es más parco en el número de frecuencias en el discurso del uso de estas dimensiones. Junto a estas coincidencias, existen dimensiones consideradas diferencialmente entre el profesorado y el equipo directivo. Ello, se observa en una mirada vertical por informantes.

Por tanto, y en lo que respecta al profesorado destacan dimensiones de liderazgo resiliente como la “identidad de líder”, “mejorar”, “empatía” y “compromiso”. Ello denota, que la directora de este centro ejerce un liderazgo basado en la empatía, el compromiso, la mejora y la identidad como líder. Para este colectivo, es importante conocer la identidad de su directora ya que le transmite seguridad, tranquilidad y confianza acerca de su liderazgo. Es de este modo, como lo expresaban en su discurso cuando se le preguntó sobre el liderazgo en su centro.

“La dirección nueva ha venido con mucha ilusión. La directora tiene claro quien es y lo que quiere conseguir”. (Profesor. Entr. 38).

“Muchas veces trabajar con estos alumnos no se trata de que consigan buenos resultados, sino que vamos más allá, es conectar con ellos, empatizar, escucharlos, saber que sienten o que necesitan. Hay veces que se consigue y otras que no. Sin embargo, desde la dirección se promueve esos objetivos con el fin de conseguir influir en el desarrollo del alumnado”. (Jefe de Estudios. Entr. 39)

No obstante y desde la mirada del equipo directivo, estos destacan como dimensiones la “identidad como líder” y la “empatía”, aspectos que coinciden con el profesorado, al igual que el “compromiso social” y el “apoyo”. El liderazgo de esta directora está impregnado por muchas acciones hacia la justicia social, liderando en esa línea. Es un liderazgo que da apoyo y servicio a su comunidad educativa.

Estos aspectos pudieron ser observados en una reunión de comisión pedagógica, donde el equipo directivo habló sobre un problema que tuvo lugar entre una disputa de dos alumnos y dos familias y como la directora resolvió el conflicto. En el discurso de estos, podía presenciarse dimensiones de liderazgo resiliente como las mencionadas anteriormente.

En definitiva, este conjunto de informantes ven el liderazgo de su directora como un liderazgo basado en la empatía con el colectivo educativo y la comprensión de su entorno escolar. Da apoyo, servicio y ayuda para avanzar y mejorar hacia la justicia social. Es un liderazgo cercano y centrado en la persona.

B) Correlación dimensiones de liderazgo resiliente en el profesorado y el equipo directivo

A partir del coeficiente de Jaccard se obtienen correlaciones por similitud de codificación de (1) entre los factores de “compromiso social”, “relaciones profesionales” y “apoyo”. Curiosamente, estos tres factores conforman (cada uno de ellos) una triada. Seguidamente aparece una correlación menor entre dos dimensiones: “optimismo” y “esperanza”. Lo que es bastante significativo puesto que no son las claves pero, es una actitud importante a la hora de enfrentarse a una dificultad.

Por tanto y atendiendo a los datos expresados por el gráfico, se puede afirmar que además de las dimensiones mencionadas en el apartado anterior, se destaca que esta directora también fomenta las relaciones profesionales entre los agentes de su centro. Este hecho enriquece el desarrollo de su liderazgo y da fuerza para combatir con las desconfianzas y el miedo asentado entre su profesorado.

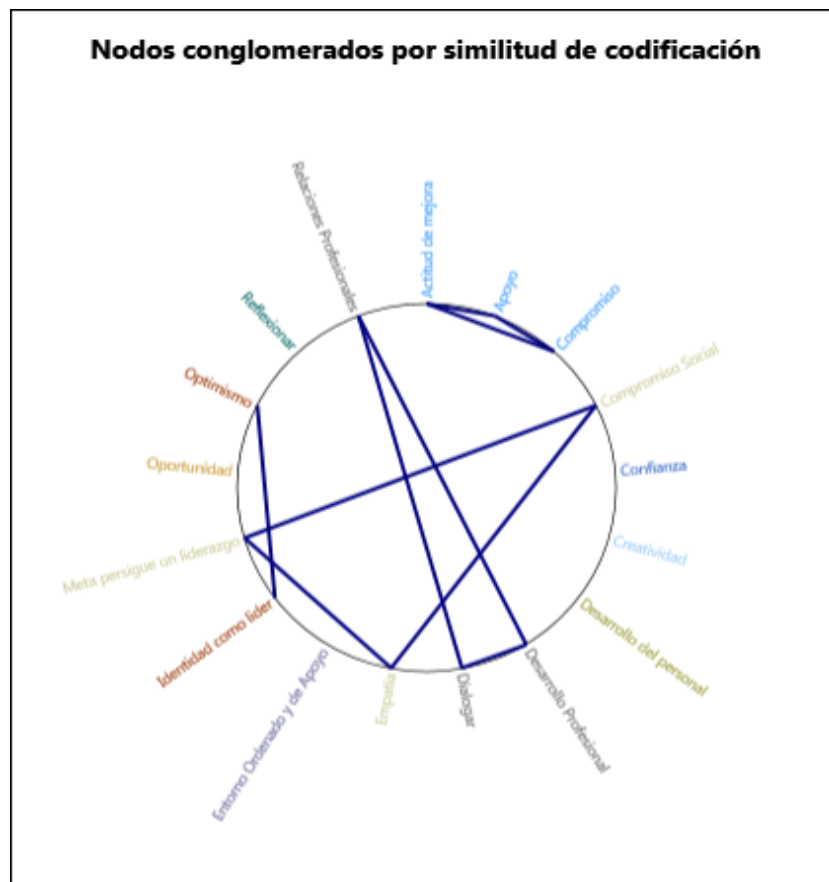


Gráfico 19. Correlación de las dimensiones de liderazgo resiliente en el discurso del profesorado y equipo directivo

8.5.2. Equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos

Desde la visión de este colectivo, las dimensiones de liderazgo resiliente sobre la directora son:

A) Dimensiones liderazgo resiliente desde el equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos

El conjunto de informantes destacan en su discurso que la dimensión más significativa en cuanto al liderazgo de su directora es la “identidad de líder”. El resto de dimensiones no se contemplan con fuerza en el discurso de estos informantes. Este motivo se debe a una escasa profundización en el discurso de los participantes. Muchos de ellos, ponían resistencia o desviaban la conversación cuando se le preguntaban

ciertas cosas con respecto al liderazgo o funcionamiento del centro. Es de este modo como podía observarse en la tabla 52. También, la participación de la muestra fue escasa, hecho que provoca resultados bajos tal y como se puede contemplar. A pesar de ello, y como ellos mismos relataban, consideran que su directora denota una potente identidad.

“La directora es una persona que no es nada transigente, no es rígida. Tiene incluso como cierta lasitud en su comportamiento entonces eso te hace la vida fácil”. (Orientador. Entr. 35)

“Yo creo que somos muy serios, muy responsables porque estamos todos aquí desde primera hora de la mañana y nos quedamos hasta que haga falta y luego creo que somos bastante tolerantes. Osea, nosotros tenemos claro que hay que ser exigentes con la gente, pedirle lo más que pueda dar pero de buenos modos, es decir, que tu siempre consigues mucho más por las buenas que por las malas. Entonces yo creo que tenemos buen talante y que intentamos ponernos en el lugar del otro”. (Cargo intermedio. Entr. 35)

“La directora se nota que le gusta su trabajo. Trabaja con entusiasmo, no se rinde y eso lo transmite a los demás. Cuando hablas con ella, lo notas”. (Agente externo. Entr. 39)

Tabla 52. Dimensiones liderazgo resiliente equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos

Dimensiones LR*	EO*	CI*	Agentes Externos
Apoyo	0	2	0
Confianza	1	1	1
Compromiso	1	2	0
Compromiso Social	1	0	1
Creatividad	0	0	0
Desarrollo Personal	0	1	0
Desarrollo Profesional	1	1	2
Dialogar	0	0	0
Entorno Ordenado y de Apoyo	0	0	0
Empatía	0	0	0
Identidad de Líder	4	10	6
Mejorar	0	8	3
Metas Liderazgo	1	2	1
Oportunidad	0	0	0
Optimismo	0	3	0
Reflexionar	1	2	0
Relaciones Profesionales	1	1	1

Fuente: Elaboración propia **Dimensiones LR***: Liderazgo Resiliente. **EO*** Equipo de Orientación. **CI***: Cargos Intermedios

B) Correlación dimensiones de liderazgo resiliente equipo orientación, cargos intermedios y agentes externos

El coeficiente de Pearson muestra conglomerados por similitud de palabras de (0,80 y 0,72) sobre la correlación de “identidad cómo líder”, siendo la más potente. La

gráfica siguiente muestra de una forma clara y contundente que la dimensión más destacada coincide con la del apartado A, “identidad de líder”. Por tanto, es esta dimensión más destacada e identificada por este conjunto de informantes en lo que respecta al liderazgo resiliente de su directora.

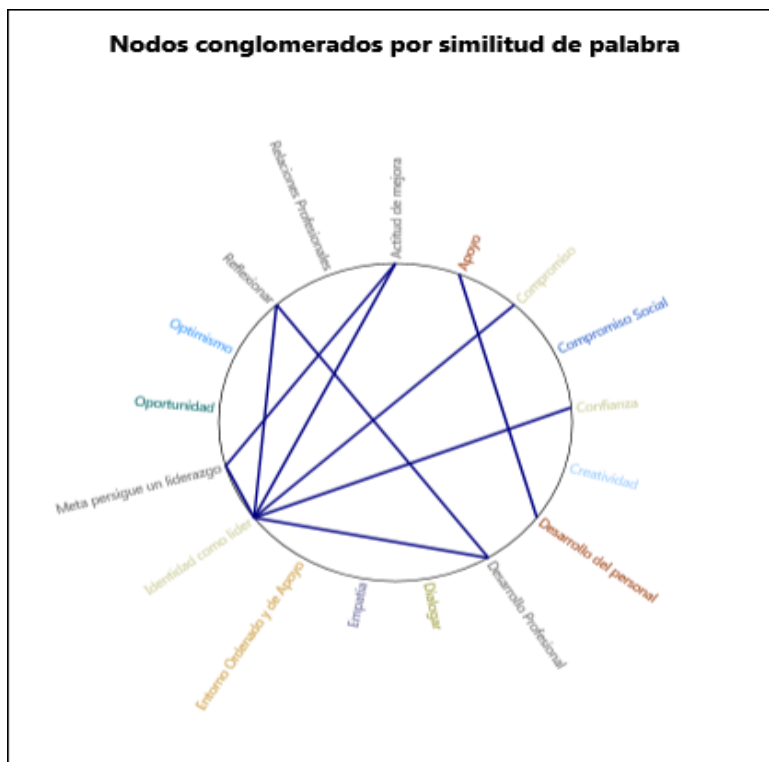


Gráfico 20. Correlación de las dimensiones de liderazgo resiliente en el discurso del equipo de orientación, cargos intermedios y agentes externos

8.5.3. Directora C

Esta visión es muy significativa, ya que se trata del informante principal del objeto de estudio. Por tanto, conocer las dimensiones que la directora destaca nos facilita entender el tipo de liderazgo que ella misma siente y cree que desarrolla.

A) Dimensiones de liderazgo resiliente en la directora C

Entre las dimensiones más significativas para esta directora en relación con su liderazgo, destaca la “identidad de líder”, “metas de liderazgo” y “mejorar”, seguidas de “apoyo” y “compromiso social”. Su visión coincide con la visión del resto de informantes que componen la comunidad educativa. Por lo que, podría afirmarse que ella misma considera que ejerce un liderazgo que busca la mejora y apoya a la comunidad educativa. Desarrolla un fuerte compromiso social, considerando que ejecuta un liderazgo por y para la justicia social.

Siente el centro como parte de su vida, impulsándole a desarrollar una pasión por el trabajo que realiza. Está orgullosa de ser directora del centro que dirige. A pesar de los retos, cree que es posible alcanzar el éxito y aquello que se proponga. En su discurso relataba:

“Una de mis fortalezas es totalmente opuesta al desanimo. Osea, aquí, no existe eso de rendirse. El no dejarnos vencer. El seguir luchando, el seguir avanzando”. (Directora. Entr. 30)

“Me considero una persona capaz de motivar a los demás, con entusiasmo, ganas de trabajar, planteo temas y proyectos que busquen el mejorar del centro (...). Creo que hay una persona que yo creo que la gente se implica en la medida que ellos te ven que tu estás implicada. Y... que lo que tu haces pues realmente tiene un objetivo. (...). Le pongo ganas a eso que hago y creo que si tu contagias ese entusiasmo porque las personas cambien y todo mejore pues yo creo que la gente al final se va entregando”. (Directora. Entr. 31)

“Soy bastante optimista. Intento ver siempre el lado bueno de las cosas. Y bueno, yo creo que la vida aunque en el curso de dirección nos dijeron que no pero yo pienso que en la vida se consigue todo lo que uno quiere siempre que se trabaje para ello. Por ejemplo y aquí desde mi rol de directora espero y trabajo día a día para que mis alumnos se desarrollen de forma integral y todos sean tratados desde la igualdad, el respeto y con cariño”. (Directora. Entr. 31)

“Entonces yo pienso que si, que soy bastante resiliente”. (Directora. Entr. 30)

Tabla 53. Dimensiones liderazgo resiliente directora C

Dimensiones Liderazgo Resiliente	Directora C
Apoyo	15
Confianza	7
Compromiso	8
Compromiso Social	14
Creatividad	3
Desarrollo Personal	12
Desarrollo Profesional	6
Dialogar	6
Entorno Ordenado y de Apoyo	8
Empatía	8
Identidad de Líder	16
Mejorar	22
Metas Liderazgo	18
Oportunidad	8
Optimismo	10
Reflexionar	3
Relaciones Profesionales	10

Fuente: Elaboración propia

B) Correlación dimensiones liderazgo resiliente directora C

Atendiendo al coeficiente de correlación de Pearson por similitud de palabras (0,98 - 0,90) se detecta que destacan dimensiones tales como, “reflexionar”, “confianza”, “identidad como líder”, “dialogar” y “creatividad”.

Como se puede observar, una vez más resalta la dimensión de “identidad de líder” hecho que corrobora el poder determinar con rotundidad, que el liderazgo de esta directora está caracterizado principalmente por el reconocimiento de su identidad como tal. A su vez, destacan otras dimensiones que complementan a las surgidas en el discurso de la directora, siendo el “reflexionar” sobre su labor y acción de liderar. Intenta construir climas de confianza con el fin de obtener un centro unido donde todos luchan por unos mismos objetivos. Para ello, usa el diálogo del igual modo que es usado para la resolución de conflictos y para entender a sus compañeros, alumnado y familias. Ante las adversidades pone en práctica la creatividad cuando busca nuevas vías de respuesta y otras formas de hacer que permiten obtener la eficacia escolar y de la organización.

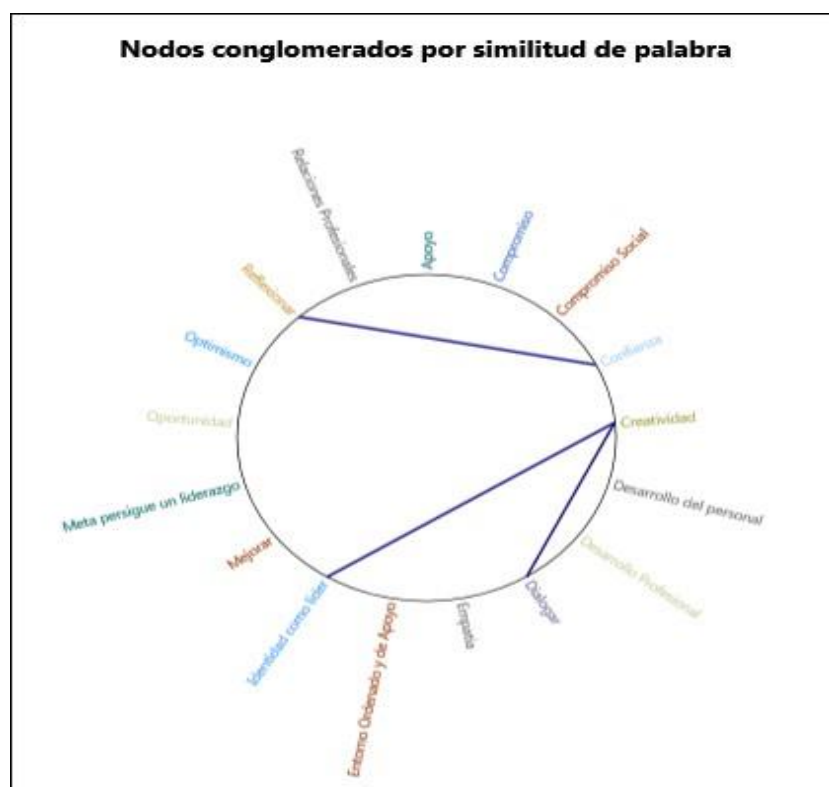


Gráfico 21. Correlación de las dimensiones de liderazgo resiliente en el discurso de la directora C

8.6. Síntesis de los resultados caso C

Sintetizando los resultados de este caso, tanto los factores de resiliencia como las dimensiones de liderazgo resiliente fluctúan para el desarrollo de la resiliencia en la figura de la directora, así como en la gestión del liderazgo de centro.

En el conjunto de los informantes, destacan que su directora es una persona muy empática y optimista. Su capacidad para creer en que si es posible avanzar y hacer otra escuela, repercute resonantemente en la comunidad escolar. También, consideran que desprende carisma y tiende a la unión, es decir, contagia a sus compañeros para que construyan equipos de trabajo y reavivan la confianza entre unos y otros a través de la colaboración.

En cuanto a su liderazgo, es una tarea ardua por el contexto que envuelve al centro y las adversidades que impactan sobre este, pero a pesar de ello, se van consiguiendo mejoras con un carácter más social que académico. Este liderazgo está inspirado en desarrollar espacios que promuevan la justicia social a partir de tratar a todo el alumnado por igual, así como apostar por el desarrollo integral de estos.

Este hecho emana de ser un centro con una fuerte pluralidad de nacionalidades y con una tendencia a agrupamientos entre las culturas llevando a derivar en “guetos”. Por ende, la propia dirección del centro busca medidas de prevención para que este hecho no surta efecto.

Por otro lado, existe una grande mella en el profesorado difícil de paliar con ella. La desconfianza y miedo entre ellos es muy potente. Este hecho es considerado uno de los retos más arduos a los que tiene que enfrentarse la dirección escolar. A pesar de ello, la directora no se rinde y busca constantemente vías que faciliten enmendar dichas mellas.

En definitiva, se trata de un centro con grandes desafíos a los que encarar. Con una directora cuyo liderazgo beneficia al desarrollo de nuevas vías de mejora que buscan la eficacia y el éxito en la gestión y organización. Un liderazgo que promueve la resiliencia en sus acciones, creencias y formas de ser en sus personas.

CAPÍTULO 9. DATOS GENERALES POR ATRIBUTOS DE VALOR

Este capítulo aborda los diferentes cruces realizados entre variables y atributos de valor. En el, se puede encontrar desde los factores de resiliencia hasta las dimensiones de liderazgo resiliente en todos los informantes y directores escolares.

También, se analiza las interrelaciones profesionales desde la visión de todos los participantes con el objetivo de saber cuales son las más usadas y relevantes por dicho conjunto partiendo de su realidad escolar ardua y desafiante.

9.1. Factores de resiliencia en todos los informantes

Desde una visión de conjunto, en lo que respecta a los factores de resiliencia desarrollados en su director escolar, se destaca:

Tabla 54. Factores de resiliencia todos los informantes

Factores de resiliencia	Frecuencia	Porcentaje
Actitud de Mejora	127	11,35%
Apoyo	107	9,56%
Asertivo	7	0,63%
Autoeficacia	30	2,68%
Confianza	52	4,56%
Compromiso Social	97	8,67%
Constancia	31	2,77%
Creatividad	29	2,59%
Dialogar	51	4,56%
Dimensionar Problemas	42	3,75%
Empatía	75	6,7%
Esperanza	6	0,54%
Humor	10	0,89%
Motivación	135	12,06%
Oportunidad	59	5,27%
Pasión	69	6,17%
Positivo	62	5,54%
Reflexionar	96	8,58%
Servicial	23	1,97%
Sociable	13	1,16%

Fuente: Elaboración propia

Los factores más reconocidos y nombrados son la “motivación” y tener una “actitud de mejora”, seguidos del “apoyo”, “compromiso social” y la capacidad de “reflexión”. Por lo que se considera, que la comunidad educativa estima que sus directores son personas con una fuerte motivación hacia la mejora escolar partiendo desde una perspectiva de justicia y compromiso social. Frente a esto, ofrecen apoyo a todo lo que camine por estas líneas partiendo de la reflexión y la pasión.

Gracias a la reflexión, los directores pueden tomar conciencia sobre sus acciones y evaluarlas. También, la pasión mantiene viva las ganas de hacer, de querer, de avanzar y de no rendirse, siendo con ello un factor importante en los directores, sobre todo, cuando se trata de centros de este tipo.

Estos aspectos, podían ser observados cuando iba al centro y me sentaba con cada uno de los entrevistados, donde veía que cuando hablaban de sus directores, sus ojos les brillaba y se llenaban la boca de elogios y evaluaciones positivas hacia su función como tal. Estos informantes valoran mucho el ser director en centros con realidades tan arduas, pues no todo el mundo es capaz y está preparado para lidiar con desafíos arduos.

Por otro lado, el conjunto de estos informantes también destacan que los directores dirigen escuelas con culturas escolares de cambio junto a organizaciones que actúan y funcionan en busca de espacios y climas adecuados para el desarrollo de una justicia social.

Es así como se reflejaba en diferentes escenarios educativos, siendo el caso, de las metas que persiguen estos centros, los procesos de enseñanza- aprendizaje que desarrollan, las relaciones profesionales, la convivencia escolar y cultura educativa buscando construir escuelas justas para tiempos difíciles.

Como ya se sabe, ser director de centros educativos con grandes desafíos es una tarea ardua. Es por ello, que se precisa de buenas dosis de motivación, concienciación y una actitud de resiliencia.

En el caso de los tres centros estudiados, los respectivos directores responden con este perfil. Ellos mismos reconocen en sus discursos junto al resto de informantes, que se trata de una labor, que no es fácil, cuando hay que gestionar y organizar eficazmente un centro.

Por ende, es pertinente el apoyo entre unos y otros, así como el reflexionar sobre las actuaciones directivas y de liderazgo que ayudan a caminar exitosamente mejor. Es así como podía verse expresado en los discursos cuando se les preguntaba por los directores y los factores de resiliencia que veían en ellos:

“Yo siempre he visto al director motivado por aquello que hace. Cada año, cuando empezaba un nuevo curso, desprendía una energía, una fuerza que nos motivaba al resto del equipo para conseguir aquello que se pretendía”.
(Secretaria. Entr. 4)

“Nuestra directora es ejemplar. Nunca se rinde. Siempre está luchando por aquello que quiere conseguir. Escucha. Sonríe, ayuda y da apoyo cuando alguien lo necesita. (...) Estoy agradecido porque antes no teníamos una directora así. Y eso hará muy bien para el centro”. (Jefe de Estudios principal. Entr. 40)

“Desde que hubo cambios en la directiva y con este director, el centro educativo ha ido mejorando cada año”. (Docente. Entr. 12)

Por tanto, se afirma que los factores de resiliencia destacados por todo el conjunto de informantes, nos muestran que los directores dominan y tienen actitudes de resiliencia. Son consideradas personas de buena temperanza, optimistas, dedicadas a su trabajo, perseverantes, conciliadores, resolutivas, camaleónicas, innovadoras, creen en lo que hacen y sienten lo que hacen.

Así que, los integrantes que conforman a su centro educativo afirman que son líderes capaces de enfrentar grandes retos respondiendo acordemente a ellos. Son directores con un fuerte compromiso social, por lo que buscan e intentan construir ambientes escolares adecuados a dicho compromiso.

Dicho lo expuesto y de este modo, es como se podía percibir cuando iba a los centros, hacia las entrevistas, participaba de reuniones pedagógicas y de coordinación de equipo. Cuando tomaba café con el profesorado en los períodos de recreo e incluso cuando entraba a alguna clase y había algún problema, podía ver como éste era resuelto mientras observaba los comportamientos del director o de algún otro miembro del equipo directivo.

Poco a poco, fui ganándome la confianza de ellos y eso me permitió estar presente en momentos y situaciones con un aporte relevante de información a lo que estaba estudiando.

9.2. Factores de resiliencia en los tres directores

A partir de la visión de los propios directores escolares sobre los factores de resiliencia que consideran que desarrollan y dominan, se destaca que existe un cierto equilibrio en cuanto a los factores de resiliencia que dicen de utilizar o tener. Los factores en los que se producen coincidencias significativas entre los tres informantes son la “motivación” y la “oportunidad”, incluso “compromiso social”. Lo que puede significar, que buscan oportunidades de mejora en el contexto y se sienten motivados para ello. Es así como lo expresa en la tabla 55.

Se trata de centros desafiantes, con culturas de cambio y climas difíciles de gestionar. El hecho de que sus directores vean estos aspectos como un factor de oportunidad, les enriquece y da fuerza para encarar las situaciones complejas como procesos de aprendizaje y mejora para el centro.

Además, coinciden con una baja presencia en sus discursos sobre factores que, de partida podrían parecer relevantes en esta temática, como son la esperanza, el humor, ser servicial, sociable, asertivo y autoeficaz. Cuestiones que podrían ser

consideradas de ámbito más personal. Por ende, es un resultado que nos llama la atención. Los motivos de esta baja presencia, pueden remitirse a que sean factores naturalizados en sus acciones, es decir, de lo más común, siendo obviado en su práctica, o simplemente, no los han considerado como relevantes en su rol profesional

Tabla 55. Factores de resiliencia en directores

Factores de Resiliencia	Director A	Director B	Directora C
Actitud de mejora	5,42%	11,6%	19,45%
Apoyo	4,16%	7,17%	12,05%
Asertivo	0,15%	0%	0%
Autoeficaz	2,22%	1,58%	1,66%
Confianza	6,25%	5,65%	3,36%
Compromiso Social	7,36%	10,16%	12,12%
Constancia	2,47%	5,65%	2,47%
Creatividad	10,34%	3,33%	3,08%
Dialogar	2,55%	7,66%	4,61%
Dimensionar Problemas	0%	1,53%	1,72%
Empatía	2,75%	9,23%	5,36%
Esperanza	0%	0%	0%
Humor	2,22%	0%	0,54%
Motivación	8,07%	7,82%	8,41%
Oportunidad	9,45%	6,64%	5,03%
Optimismo	8,37%	5,37%	10,15%
Pasión	3,78%	2,24%	6,74%
Reflexionar	24,02%	14,38%	2,27%
Servicial	0%	0%	0,99%
Sociable	0,43%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia

De otra parte, existen ciertos paralelismos en el “ser” director. Existiendo una coincidencia más alta entre los directores A y B, en cuanto a una elevada presencia en el factor “reflexión”. Lo que puede tener mucho que ver, con que ambos directores llevan una trayectoria reconocida de mejora (institucional y educativa), a pesar, de que no han logrado vencer aún los niveles de resultados académicos.

Estos dos directores llevan más de siete años en dicho puesto. Entre sus acciones diarias está la reflexión. Reflexionan de forma constante sobre sus acciones y modo de gestión de tal manera, que les permite una mayor consciencia sobre el tipo de centro que dirigen. Es así como lo expresaban en sus respectivos discursos:

“Me gusta ser muy crítico conmigo mismo. Constantemente estoy reflexionando sobre lo que hago. Esto me permite saber si voy por el buen camino o no. Aunque muchas veces, todo funciona, todo fluye y de repente se tuerce (...) hay que empezar de nuevo”. (Director B. Entr. 8)

“Yo reflexiono, reflexiono mucho. Y gracias a ello puedo tener consciencia real de lo que estamos haciendo, hacía donde vamos... Yo eso intento transmitirlo a los compañeros, que tengan esa actitud de reflexionar, unas veces lo consigo y otras no. Yo eso lo cambiaria a que fuese mucho más lo que aquí se reflexiona, que la persona tenga una mente crítica, una cabeza

pensante... es difícil Marta. Es difícil conseguir eso en tu profesorado”.
(Director A. Entr. 3)

Por otro lado, los directores B y C coinciden en destacar ideas de “actitud de mejora” y “compromiso social”, siendo efecto de dirigir centros educativos con contextos muy vulnerables y con sectores de población en alto riesgo de exclusión social y educativa. En estos casos, los centros educativos cuyos índices culturales y sociales están rozando la vulnerabilidad y la pobreza se tiende a condicionarlos como “guetos” o “contenedores sociales”. Esto genera un despliegue de prejuicios y resistencias por parte de las familias o del propio profesorado que trabaja en dichos centros, provocando resistencias hacia los procesos de mejora.

Como consecuencia, mejorar se hace una labor ardua y desafiante para los directores, que a pesar, de que tengan una actitud favorable a ello, tienen que lidiar diariamente con un porcentaje de profesorado y agentes externos que se resisten a cambiar y buscar otras formas de hacer para el desarrollo de la mejora. Fue así como los directores lo expresaban en sus narrativas.

“En cada paso que doy, en cada acción o decisión es por y para el bien de la comunidad escolar”. (...) las mejoras en este centro se ven muy a largo plazo. Son pequeñas, difíciles de conseguirlas, hay que tener mucha paciencia. Hay profesorado que se resiste a cambiar, eso dificulta el mejorar. Familias que directamente pasan de lo que se hace en el centro”.
(Director B. Entr. 8)

“Por el tipo de alumnado que tenemos, hay docentes que dan por perdido el hacer cosas con ellos. Se frustran cuando ven que no pueden enseñar su materia como desean y que tiene que adaptar el contenido al nivel de los alumnos. Llegan incluso a darse de baja. Así, ¿Cómo vamos a mejorar?”.
(Directora B. Entr. 23)

“Lo más importante para este centro es nuestro alumnado. Académicamente no seremos los mejores, pero humanamente no nos gana nadie. Las relaciones entre profesores y alumnado es ejemplar. Son relaciones de cercanía, de cariño, de apoyo, etc”. (Directora C. Entr. 30)

“Poco a poco se intenta mejorar. Hay que tener mucha mano izquierda y derecha, no todo el mundo está dispuesto a colaborar para conseguir mejoras y otros resultados. El profesorado se acomoda, no se involucra... hay que cambiar eso, romper con ello...(...) difícil, está difícil”.
(Directora C. Entr. 30)

De igual modo, los directores A y C coinciden en hablar de “optimismo”, pudiendo ser un buen síntoma para estos contextos. Sin embargo y desde un porcentaje menor, el director B también destaca este factor. Por tanto, se puede afirmar que el optimismo es necesario y está presente en su persona y rol de director, ya que, pensar positivamente en este tipo de centros favorece y alimenta el creer que si “se puede” independientemente, de las dificultades a las que responder. Este factor, se ve

reflejado en las actitudes de la persona. En este estudio, pude verlo de las siguientes maneras.

El director A desprende optimismo hasta caminando por los pasillos del centro. Su alegría, su forma de sonreír, su caminar lo dota de seguridad en sí mismo y creer en él. Siempre está con esta actitud de superación y de “sí, se puede”. Esa actitud es transmitida al resto de la comunidad siendo reflejado en las entrevistas realizadas a los distintos compañeros y compañeras. Además, el director lo afirma así:

“Yo siempre intento tener una actitud positiva. Sobre todo cada día al despertar, pues hacer 150 km para venir a trabajar y luego volver a casa... o tienes una actitud buena o te hundes. Y así durante 13 años”. (Director A. Entr. 3)

“Me gusta, me gusta. Me gusta pensar en positivo. Me gusta creer que es posible conseguir las cosas. Que todo tiene solución. Y que los problemas se llevan mejor desde una visión optimista que pesimista. Al menos el alma no sufre tanto... (risas varias)”. (Director A. Entr. 3)

Del mismo modo, la directora C exhala optimismo. Después de llevar más de un cuarto de vida en el centro educativo, enfrentarse a desafíos difíciles y delicados de afrontar y superar, el optimismo le define como persona. De todo saca algo positivo, sea bueno o malo. Esta actitud al igual que el director A la transmite al resto de sus compañeros, sobre todo entre los miembros del equipo directivo, dicho y reflejado por ellos en sus entrevistas. La directora C expresaba que ella tiene actitudes optimista explicándolo del siguiente modo.

“Yo de todo saco algo bueno. Ya puede ser la mayor tragedia del mundo que seguro que algo voy a aprender. En la vida hay que disfrutar tanto de lo bueno como de lo malo...” (Directora C. Entr. 31)

“Aquí, aquí en este centro con las características que tiene, el tipo de alumnado, en donde está situado, con las familias, el profesorado... o tienes una actitud positiva o no vas a ningún lado. Parece que lo que te cuento es fácil pero no, no es fácil. Pero tienes que dar ejemplo y guardar la compostura y ante los problemas mostrarte fuerte y conquistarlos para seguir avanzando... (...) aquí es así siempre optimista”. (Directora C. Entr. 30)

Sin embargo, el director B incide sobre el factor optimista de un modo menos significativo. Este hecho puede ser por la infinidad de veces en la que se ha llevado a cabo medidas para mejorar, para avanzar y para conseguir el éxito escolar, todo funciona y va por el buen camino pero cuando menos te lo esperas todo cambia, se desvanece y hay que volver a empezar. Quizás este hecho, siendo un aspecto común en este centro y para el director, provoque ciertos desalientos y desmotivación en creer que todo irá bien cuando se trata de metas u objetivos a alcanzar. Al menos, era así como lo expresaba.

“Todo va bien, todo fluye... y de repente zas hay que volver a empezar todo de nuevo. Los nuevos planes de mejora son muy inestables en este centro”. Tienes que estar vacunado para no caer en un pesimismo y yo a veces padezco de eso. (...) pero bueno hay personas en el equipo que te dan fuerza y energía para seguir luchando. Avanzamos, sí, pero muy lentamente. Si no creyera en esto, no estaría aquí” (Director B. Entr. 24)

Conociendo la visión horizontal desde el conjunto de los directores, es de interés adentrarse en una visión más particular (mirada vertical o por caso) de los factores.

Por lo que se puede destacar que el director A, señala la “creatividad”. Este factor es el reflejo de su constancia en buscar nuevas formas de hacer, y otras alternativas que favorezcan al centro y a su personal. Fue este factor el que le movió a construir nuevas dinámicas de gestión y organización escolar a partir de constituir a su centro como una Comunidad de Aprendizaje (siendo totalmente novedoso en ese momento y en ese contexto).

Este aspecto pudo ser observado a partir de las entrevistas realizadas, donde se podía observar el ímpetu que desprendía e ilusión al contarme como decidieron cambiar con la cultura escolar que había. Se sentía orgulloso de haber conseguido tener el centro, que es hoy en día. Con miedo pero sin mirar atrás, decidieron arriesgar y romper con esa cultura segregadora que les caracterizaba. Instauraron una nueva cultura basada en la inclusión y se constituyeron como *Comunidades de Aprendizaje*.

Él mismo considera que es una persona muy creatividad pues constantemente está pensando en nuevas formas de hacer y de innovar. Es más, piensa que los centros hoy en día están a años luz de su centro, en cuanto a otras formas didácticas de enseñar. Fue así como lo expresó en una de sus entrevistas.

“No es por presumir o crearme superior, pero los centros educativos están a años luz de cómo nosotros trabajamos, organizamos el centro o interpretamos la didáctica dentro del aula”. (Director A, Entr. 3)

Sin embargo, el director B destaca el “diálogo” como dinámica de gestión, elemento de comunicación y herramienta para lidiar con los problemas. Aunque a veces, el dialogo se hace arduo entre los compañeros debido a que es una plantilla de profesorado numerosa. A pesar de ello, tuve la oportunidad de presenciar una puesta en escena de diálogo. Estábamos el director y yo hablando de cómo este definía a su centro educativo, su profesorado y alumnado. De repente, llamaron a la puerta y era el orientador pidiendo ayuda sobre un caso. Este expresaba que un alumno había tenido un comportamiento muy disruptivo y se le preguntaba al director si veía conveniente, que en vez de llamar el propio orientador, llamase la tutora del respectivo alumno. Cuando yo escuche esto pensé: que bien que se pueda compartir lo que uno piensa o cree con otros compañeros sin tener miedo de lo que puedan pensar o creer sobre uno mismo.

También y en otras entrevistas a personas del equipo directivo, he escuchado y queda reflejado en los escritos, que el director es una persona que le gusta hablar todo. No toma decisiones sin saber la opinión de sus compañeros, y todo, todo se pregunta antes de decidir nada. Este aspecto hace sentir bien a las personas, porque se sienten que forman parte de un grupo, de un equipo y que su opinión es importante. Decía así en su discurso:

“Me gusta dialogar e intento escuchar lo que ellos me piden o necesitan. Son muchos años en este centro y la empatía está en mi día a día. Sin ella, difícilmente puede entenderse este centro”. (Director B. Entr. 8)

Por otro lado y como factor que suma a las características que definen al director B, se destaca la “empatía” siendo una cualidad de cercanía que otorga conciencia sobre el centro educativo que se dirige, además de permitir entender a los demás. Dota a la persona de entendimiento sobre los otros.

En centros con contextos desafiantes, que un director derroche empatía es una fortaleza de la persona y un factor que facilita el desarrollo de ser resiliente. Desarrollar empatía empieza con uno mismo permitiéndonos poder tenerla con los demás.

Son diversos los momentos donde pude ver la empatía de este director; fue una mañana de lluvia donde el alumnado estaba muy agitado en la hora de recreo y todos se aglutinaban entre clases, pasillos y halls. Cuando este se acabó, las clases fueron retomadas y en cuestión de veinte minutos, llegó al despacho de la dirección una profesora llorando y nerviosa. Había sido insultada por un alumno. No tenía fuerzas para volver de nuevo al aula. El director la escuchó, le dio un abrazo y se dirigió a la clase. Este, se hizo cargo del aula hasta que terminase. Cuando la profesora se tranquilizó habló conmigo y lo primero que me expresó fue:

“Este director, venga cuando vengas, necesites lo que necesites, siempre te ayuda, te escucha, te da cobijo, eso es un regalo”. (Docente)

Por otro lado, el director B lo expresaba así.

“Comprender a nuestro profesorado, el alumnado, las familias de este centro es complicado, porque por un lado, tienes que conocer la vida de los alumnos, de otro tienes que saber que motivaciones o demandas tiene tu profesorado y después cual es la opinión de los padres con la escuela. (...) es nuestro caballo de batalla (...) siempre al final intento ponerme en el lugar de la persona que tengo en frente, pero es complicado” (Director B. Entr. 8)

En cuanto a la directora C, destaca la “pasión” fruto de considerar el proyecto de dirección y el mejorar como algo personal y apasionante. Siente amor por su trabajo y su rol. Este factor, no es solo reconocido por ella misma, sino que sus propios

compañeros también lo piensan y perciben cuando habla y en el trato que tiene con el centro. Es así mismo como podía percibirse, cuando se le preguntó sobre que pensaba de su centro y como se sentía en el.

De una forma clara, en sus palabras podía verse reflejado esa pasión, ese amor por la escuela cuando contaba que su plaza fija no era en el centro que esta dirigiendo, sino que está en otro lugar con un contexto y condiciones mejores que el IES donde está. Pero a ella le gusta el instituto que dirige. Ha vivido y superado muchos obstáculos en el, como para ahora irse “de rositas”. Es un centro con muchos retos y a ella le gusta retarse. Es un centro donde siente que tiene una misión de servicio, por ello desarrolla labores de carácter social en las inmediaciones de este. En su discurso lo expresaba así:

Este centro educativo forma parte de mi vida. Irme de él me daría mucha pena (...). Ser directora es un orgullo para mí y más de este centro.
(Directora C. Entr. 30).

En definitiva, los directores estudiados son considerados por ellos mimos, directores con resiliencia. Cada uno de ellos domina unos factores u otros haciendo posible el desarrollo de la resiliencia en sus acciones y formas de interactuar con el centro educativo que dirigen. Por ende, se afirma que son directores que responden al conocer el centro, hacer resiliencia y ser resilientes. Entre el dominio de unos factores y otros pretenden conseguir la eficacia y el éxito en las funciones que lo definen como directores.

9.3. Dimensiones de liderazgo resiliente en todos los informantes

Considerando las dimensiones de liderazgo resiliente en los directores de los centros estudiados a partir de la visión del personal de cada escuela, los resultados informan que las dimensiones de liderazgo resiliente que son reconocidas y verbalizadas en el conjunto de los informantes por orden de relevancia y significatividad son la “identidad de líder” y tener claras las “metas de liderazgo”. La comunidad reconoce que sus directores tienen claro lo que quieren y son percibidos como líderes.

A su vez, las dimensiones que permiten que se opere este liderazgo resiliente se centran en primer lugar en la “reflexión” sobre el desarrollo profesional, haciendo que este sea cada vez más adecuado a las necesidades del centro y del profesorado. Este aspecto, requiere de un fuerte compromiso sobre una formación eficaz y pertinente a las características y demandas de la comunidad escolar. Lo que se ve ayudado por otras dimensiones presentes en el liderazgo de los directores, como son el “diálogo”, las “oportunidades” y “optimismo” o tener altas expectativas.

Tabla 56. Dimensiones liderazgo resiliente todos los informantes

Dimensiones de liderazgo resiliente	Frecuencia	Porcentaje
Apoyo	14	4,61%
Confianza	9	2,96%
Compromiso	22	7,24%
Compromiso Social	10	3,29%
Creatividad	15	4,93%
Desarrollo del Personal	11	3,62%
Desarrollo Profesional	24	7,9%
Dialogar	17	5,6%
Entorno Ordenado y de Apoyo	13	4,28%
Empatía	6	1,97%
Identidad como líder	37	12,17%
Meta Liderazgo	31	10,2%
Mejorar	15	4,93%
Oportunidad	17	5,6%
Optimismo	17	5,6%
Reflexionar	33	10,86%
Relaciones Profesionales	13	4,28%

Fuente: Elaboración propia

De todo ello, se deduce claramente que los directivos son reconocidos como líderes, tienen claro lo que quieren y hacia donde quieren encaminar a sus centros educativos. Apuestan fuertemente por una formación contextualizada y con peso, que dé un sentido a la labor profesional de su profesorado. Al tratarse de centros escolares con realidades arduas y diferenciadas de lo que es un desarrollo normal educativo, los docentes se sienten perdidos y desmotivados cuando tienen que enfrentar sus materias. Es por ello, que desde la dirección se promueve y da una atención mayor al desarrollo profesional de estos, incluso se tiende a conseguir espacios adecuados que den lugar, a una comunidad de práctica profesional. Para ello, se fomenta el diálogo profesional, ven los desafíos y retos como oportunidades, al tiempo que dan opción a participar, creer y hacer, bajo una visión optimista de “si se puede” y “nosotros podemos”. Así lo expresaban en sus discursos:

“Cada año, al empezar un nuevo curso escolar, el director viene cargado de energía, de ideas, de proyectos... eso es muy bueno porque tiene la capacidad de transmitirlo al resto de compañeros”. (Docente. Entr. 10)

“Este director está constantemente reflexionando sobre sus acciones. A veces a mi me ha preguntado que como veía sus actuaciones o que pensaba de las decisiones tomadas ante algo. Aquí, aquí se reflexiona”. (Docente. Entr. 16)

“El entusiasmo, las ganas de hacer, el optimismo, la constancia, etc. Esta directora es imparable”. (Jefa de estudios adjunta. Entr. 44)

Los informantes de los centros estudiados afirman que son directores resilientes, que fomentan la resiliencia entre sus colegas de equipo y de centro. Es así como se observaba en una reunión del claustro de profesores, donde se debatían aspectos de formación en los docentes, en cuanto al tipo de formación que necesitan recibir, así como, gestionar necesidades educativas que influyen en el buen

funcionamiento de un aula. En dicha reunión, los directores mostraban un gran interés por que se impartieran cursos de formación que ayudasen a gestionar de una forma eficaz las necesidades surgidas, así como cursos enfocados a mantener buenas relaciones con las familias o como poder comunicarse con estas.

También y desde el conjunto del profesorado, se apreciaba de una forma clara cuales eran las metas a perseguir del liderazgo de sus directores, a la vez que desarrollaban pautas de dialogo adecuadas para comunicarse y tratar todo aquello que les interesaba.

Además del interés por ofrecer una adecuada y buena formación para el profesorado, también se apuesta por tener y desarrollar actitudes optimista y miradas llenas de posibilidades. De este modo, las realidades arduas del día a día son más llevaderas y facilita la gestión de los cambios y adversidades. Al mismo tiempo, este tipo de actitud es transmitida y contagiada entre unos y otros, llegando a conseguir comunidades educativas fuertes de esperanza y fe. Dicho lo cual, podía ser apreciado en el discurso de los entrevistados, en los gestos de estos cuando respondían o contaban sus vivencias en el centro e incluso en el propio clima escolar, cuando paseabas por sus habitáculos.

“Hay que pensar de forma positiva y aprender de lo bueno y de lo malo. Aquí se viven realidades duras y a veces eso abate pero no hay que dejar que nos amedranten sino luchar y luchar (...) si no tienes esperanza ¿Qué tienes?”. (Docente. Entr. 32)

“Nunca hay que rendirse, nunca. Y cuando tenemos días de mal tiempo... buena cara siempre”. (Docente. Entr. 24)

En definitiva, se puede afirmar que el colectivo de informantes de los tres centros consideran que el desarrollo del liderazgo resiliente por parte de sus directores escolares se ve reflejado en una apuesta fuerte sobre el desarrollo profesional de ellos.

El personal considera que sus directores creen, que es a través de una buena formación, el tener conciencia del tipo de centro en el que se está, el adaptar los contenidos académicos a las necesidades y niveles del alumnado y el desenvolver una labor más social y humana que académica y curricular permite a la persona un bienestar laboral dentro de contextos educativos de esta índole. En este aspecto hay resistencia por parte del profesorado. Este se resiste a cambiar y adaptarse al tipo de centro en el que se está, provocando efectos de reflexión en los directores, con tal de que puedan combatir esas resistencias que dificultan los procesos de enseñanza – aprendizaje y de mejora.

9.4. Dimensiones de liderazgo resiliente en los tres directores

Desde la visión de conjunto de los directores sobre las dimensiones de liderazgo resiliente se observa un equilibrio entre ellas, como muestra la tabla siguiente.

Tabla 57. Dimensiones liderazgo resiliente en los tres directores

Dimensiones Liderazgo Resiente	Director A	Director B	Director C
Apoyo	5,8%	7,2%	6,6%
Confianza	6,3%	3,4%	11,2%
Compromiso	3,2%	3,6%	6,5%
Compromiso Social	2,2%	11%	9%
Creatividad	10,2%	3,2%	1,3%
Desarrollo Personal	5,8%	6,3%	2,1%
Desarrollo Profesional	13,3%	7,5%	4,3%
Dialogar	4,3%	4,2%	4,4%
Entorno Ordenado y de Apoyo	9%	2,2%	2,5%
Empatía	3,2%	5,7%	9,7%
Identidad Líder	2,7%	5%	8,2%
Mejorar	2%	5,8%	5,5%
Meta Liderazgo	9%	9,1%	9%
Oportunidad	8,3%	7,2%	3,4%
Optimismo	6,5%	3,6%	8,6%
Reflexionar	3,3%	5%	0,6%
Relaciones Profesionales	4,5%	10%	7,1%

Fuente: Elaboración propia

Desde una mirada horizontal, estos coinciden en las dimensiones de “dialogar” y “metas de liderazgo”, queriendo reflejar con ello que estos directores utilizan el diálogo como elemento clave para transmitir las intenciones de su liderazgo. Este elemento también es importante para ellos, cuando tienen que solucionar un problema, tomar decisiones y delegar. El diálogo es una dimensión potente del liderazgo resiliente porque permite comunicar, transmitir, opinar y generar apoyos entre unos y otros, así como establecer lazos de confianza dentro de una cultura escolar.

Esta dimensión de liderazgo, pudo ser observada en las distintas reuniones de equipo directivo. Aunque cada centro dispone y organiza sus reuniones de un modo, todas ellas tienen algo en común, el diálogo. En todas se dialogaba siguiendo un orden claro, respetuoso e incluso con tintes de humor.

Pero el diálogo, no solo es usado con este fin sino que también está presente en las mediaciones de gestión de conflictos. Es más, es considerado como una fortaleza en alguno de los centros, al menos así lo relataban.

“Una de las fortalezas del equipo directivo es el diálogo. Aquí lo hablamos todos. Cuando hay un problema, hablamos. Cuando hay que decidir algo, lo hablamos. Cuando tenemos dudas sobre cómo gestionar algo, lo hablamos. Cuando queremos saber el desarrollo de un proyecto, lo hablamos. Cuando hay reuniones con los equipos de ciclo o coordinación pedagógica, lo hablamos. Así todo...” (Director A, Entr. 3)

“Nosotros nos entendemos muy bien dialogando. Aquí tienes libertad de hablar y decir las cosas. Se te escucha y no se te critica por lo que puedas pensar o decir. El diálogo nos podría definir. Nos permite comunicarnos con las familias que muchas veces muestran resistencias a querer saber del centro. Nosotros hablamos con ellas muy claramente y muy bien”.
(Directora C, Entr. 31)

Otra de las dimensiones destacadas son las “metas de liderazgo” interpretando con ello que saben lo que quieren y que objetivos pretenden conseguir. Tener una noción clara de ello, facilita una construcción sólida de las bases de un liderazgo claro y sostenible. Al mismo tiempo, tener certeza de las metas de una organización escolar proporciona seguridad y confianza en el profesorado, familias, alumnado, etc. Ante esto, se podría añadir que tener unas metas claras de liderazgo proporcionan estabilidad al desarrollo de este.

Esta dimensión es difícil de observar a priori ya que se trata de un elemento intangible en sí, pero es través de pequeñas acciones, como pueden ser observadas. La recogida de datos fue larga y en el tiempo, dando lugar a poder ver como metas que habían sido planteadas en un curso académico fueron conseguidas en los cursos siguientes.

Por ejemplo, la directora C había solicitado ser un centro bilingüe en el curso 2013/2014 y en el 2014/2015 la Delegación de Educación de la Comunidad de Madrid se lo otorgó.

Otro ejemplo podría ser el director A que quería reducir las tasas de absentismo en su centro. Para ello, cambió la distribución del alumnado, la didáctica de las materias curriculares y poco a poco la mente del profesorado, hacía una mente más abierta a la innovación y otras formas de hacer dentro del aula, de tal modo que consiguió de un año para otro reducir dichas tasas.

El caso B también obtuvo resultados, cuando restableció las relaciones con otras instituciones de la localidad y el centro empezó a tener un espacio y reconocimiento como entidad por los habitantes del municipio. Este abrió sus puertas para todo el mundo, empezó a compartir proyectos con bibliotecas y hospitales del lugar, y poco a poco fue tomando fuerza y creando nuevos lazos de confianza y relaciones institucionales. El director B nos explicaba esto, mientras en sus ojos y gestos podía verse la angustia que pasó para conseguir lo que tiene ahora. Manifestaba que había sido una meta muy difícil de conseguir, porque las instituciones mostraban muchas resistencias porque había un imperio de desconfianza que venía de las direcciones anteriores.

En lo que respecta a una mirada vertical o por casos, el director A considera como dimensiones de liderazgo resiliente más relevantes, “creatividad”, “desarrollo profesional”, “entorno ordenado y de apoyo” y “metas de liderazgo”. Estas dimensiones

complementan al liderazgo con el que el director se siente identificado “liderazgo pedagógico”, dando lugar a que este, sea también resiliente.

De ahí, el focalizar en la “creatividad” cuando busca nuevas respuestas para las adversidades, el tener un “entorno ordenado y de apoyo” que agiliza la gestión de las controversias, el “desarrollo profesional” muy importante para conseguir un desarrollo pedagógico eficaz y de éxito en los procesos de enseñanza- aprendizaje y tener claras las “metas de liderazgo”, que como bien se sabe, da un soporte y estructura a la organización y gestión escolar.

Esta cuestión se observa claramente durante el desarrollo de los grupos interactivos dentro del aula. Estos grupos son formados por los alumnos de un curso. Están sentados en mesas de cuatro o seis, constituyendo un equipo. En cada equipo hay un representante. Cada conjunto de mesas tiene un conocimiento curricular enseñado y trabajado. Los alumnos tienen que trabajarlo y después explicarlo al resto de compañeros de tal manera que la unión de esos conocimientos forman el tema curricular de la materia. En estas dinámicas se observa; creatividad porque es otra manera de evaluar y adquirir conocimiento; una distribución del aula ordenada y con clima de equipo; un desarrollo cognitivo, conductual y emocional que influye en el desarrollo profesional futuro del alumnado.

También, en las tertulias dialógicas son un claro ejemplo de las dimensiones de liderazgo destacadas. Fomentan la creatividad, el modo de comunicación y expresión oral. Nuevas formas de ejercitar el pensamiento crítico. Otro modo de ordenar el conocimiento y espacio de clase.

Frente a esto se puede observar, como los elementos de liderazgo resiliente dan soporte a la didáctica y procesos de enseñanza-aprendizaje, que al fin y al cabo constituyen los objetivos a alcanzar por parte de un liderazgo pedagógico. El director, lo expresa así en sus discursos.

“Yo defino el liderazgo de este centro como pedagógico pero considero que tenemos formas de actuar que son propias de la resiliencia (...) siempre busco otras formas de hacer o nuevas oportunidades, eso me motiva”.
(Director A. Entr. 3)

“El desarrollo profesional es muy importante en este centro. Cuando decidimos constituirnos por Comunidades de Aprendizaje, tuvimos una semana de formación y sensibilización muy fuerte. Se intenta ofertar con constancia cursos que sean de interés para el profesorado”. (Director A. Entr. 6)

Mientras tanto, el director B enfatiza sobre el “compromiso social”, “meta de liderazgo” y “relaciones profesionales”. Estas dimensiones se relacionan con el liderazgo ejercido por el director, un liderazgo para la justicia social e inclusión. Por ello, señala el “compromiso social” como la dimensión de mayor peso de sus actuaciones directivas. Es así como lo expresaba en sus diferentes entrevistas, cuando

se le preguntaba por las metas de su liderazgo o que era lo más importante para la dirección escolar. Este aludía, que lo que se pretendía en el centro es que el alumnado se desarrollase académicamente y socialmente a partir de las necesidades de cada uno, teniendo en cuenta la realidad social de la que procedía. El lo llamaba “hacer trajes a medida”.

También, desde la dirección escolar se proponían proyectos de carácter social como “Escuela espacio de Paz”. Este proyecto tenía como finalidad fomentar una buena convivencia escolar y acabar con los comportamientos disruptivos por parte del alumnado. Para ello, se hacían talleres donde se trabaja; la comunicación, el respeto, aceptar al otro, tomar conciencia de lo que son buenos hábitos de higiene y alimentación, etc.

En estos proyectos participan profesores de forma voluntaria que interactuaban con el alumnado principalmente de compensatoria, llegando a generar lazos de confianza y apoyo entre unos y otros. En estas interacciones se detectaban las necesidades básicas del alumnado, carencias afectivas. Por lo que este colectivo (docentes) podían tomar conciencia cada vez más del tipo de alumnado que hay en el centro, haciendo que se involucren y realicen un trabajo más social con ellos. Había docentes que iban hasta las casas de sus discentes a tomar café con las madres o las abuelas. Escuchaban las historias que les contaban las familias, de tal modo, que se llegaba a tener un nivel de información tal, que dotaba de empatía y otras formas de entender la vida. Además de lo expuesto, el director expresaba aspectos tales como.

“Pretendemos darle a cada alumno lo que necesita. Para ello, tiene que cambiar el chip y observar que estás en un instituto diferente, que las demandas son otras (...) este alumnado está muy carente de afectividad, si te ganas la confianza de ellos y le das un poco de cariño su actitud cambia, colaboran, quieren trabajar, aprender... hay que tener mucha paciencia, mano izquierda y sobre todo ganas de hacer”. (Director B. Entr. 24)

“Este centro está muy enfocado a conseguir una mejora en la convivencia, en el clima escolar, la cultura, (...) hay alumnado muy disruptivo es un reto conseguir que al menos consigan obtener un mínimo de conocimientos o pautas de convivencia”. (Director B. Entr. 24)

En la misma línea, este director destaca la relevancia de las “relaciones profesionales”, considerándolas como esenciales para la gestión, organización y liderazgo. Por ello, deben ser abiertas, transparentes y sanas. Además, en un centro educativo donde los desafíos son arduos, el número de alumnado elevado y una plantilla docente extensa, se necesitan de relaciones profesionales fuertes y sólidas que den un sustento a dichos aspectos. Es por esta razón, que el director B estima mucho las relaciones entre unos y otros. Él siente que poco a poco van mejorando, y que esa parte de profesorado cerrada y resistente, se va abriendo y mostrando más participe a la vida del centro. Es más, en las entrevistas de los docentes se argumentaba como ellos mismos se sorprendieron cuando llegaron al centro, porque desde fuera se tenía la

idea de que las relaciones entre los compañeros no era muy constructiva, siendo esto una falacia.

Las relaciones en este centro son buenas. Están sustentadas desde el compañerismo, el apoyo y la empatía. El reflejo de ello se veía expresado así.

“Yo antes de venir a este centro la gente me decía: no sabes a que centro vas. A parte de tener muchos gitanos en el centro, los profesores tienen relaciones tensas y cada uno va a su bola. Entonces claro, yo pensaba ¿Por qué dirán eso? ¿Qué imagen es la que da el centro? incluso llegué hasta asustarme y estar como acongojada. Y claro cuando yo llegue aquí, empecé a observar, relacionarme vi que lo que se decía desde fuera no era cierto. Aquí las relaciones son buenas, compañeros, apoyo, risas, etc”. (Jefa de Estudios. Entr. 14)

“Intentamos siempre no quedarnos solos cuando viene alguna familia un poco más complicada. Cuando no estoy yo dando apoyo, está la jefa de estudios o sino el secretario y así sucesivamente” (Director B. Entr. 8)

“Me gusta el trato que tenemos entre unos y otros (...) poco a poco las relaciones van mejorando, aquellos que muestran muchas resistencias a abrirse, a participar de la vida del centro, se van abriendo, van participando...” (Director B. Entr. 8)

Por último, la directora C se identifica con las dimensiones de “confianza”, “compromiso social”, “empatía” y “meta de liderazgo”. Esta directora tiene una lucha constante en conseguir climas y relaciones de confianza en su centro educativo, sobre todo, entre el colectivo de profesorado y el equipo directivo. Por esta razón, lleva a cabo un liderazgo basado en la empatía el cual le proporciona entender y comprender las necesidades de sus compañeros.

Aunque no es una acción sencilla, porque en este centro la desconfianza está a flor de piel, construir hilos de confianza es un reto. La dirección trabaja para ello y la directora muestra una actitud de escucha, apoyo, comprensión, respeto y busca soluciones cuando alguien va a su despacho, es así como lo expresan sus compañeros.

Del mismo modo, ella coincide y se siente identificada con lo que dice su profesorado. Es por ello que, insiste en tener una postura de comprender al otro, de ponerse en su lugar, tal es que cuanto más empática es, más puede ayudar a los demás. Este aspecto puede verse reflejado en los distintos discursos de los entrevistados, así como en el de la propia directora.

“Siempre intento tener una postura de escuchar, de entender otro, de saber realmente que es lo que quiere o necesita. Es de este modo como una sabe cual es la mejor forma para poder ayudarle”. En este centro eso se demanda mucho, y más después de venir de la dirección que se tenía antes...” (Directora C. Entr. 30)

“La gente me lo dice. Me agradece mi paciencia, mis ganas de buscar siempre una solución, de no rendirme, de estar ahí...” (Directora C. Entr. 30)

Otro aspecto de su liderazgo, es que entre sus metas se encuentra conseguir espacios justos y equitativos para todos, por lo que se define un liderazgo por y para la justicia social. A pesar de que lleva poco tiempo desempeñando dicho cargo, tiene claridad y firmeza en lo que pretende conseguir para su centro, con la perspectiva de hacer de él, un lugar adecuado y familiar para su alumnado.

Como reflejo de ello, se han llevado a cabo distintas acciones para mejorar la organización y distribución del alumnado, sobre todo el de compensatoria. Este alumnado estaba antes en una parte del centro educativo apartados de todos como si fuesen lo “peor del centro” y ahora no, ahora están junto con el resto de alumnos y de las clases normales.

También, se han reforzado las colaboraciones con la asociación que trabaja, de tal modo que, en las instalaciones de la asociación se ha habilitado un espacio para el alumnado con comportamientos disruptivos con los que se trabaja modificaciones de conducta y desarrollo del pensamiento reflexivo. Además, las interacciones con el centro de personas mayores ubicado cerca del centro escolar han aumentado. Los alumnos participan ofreciendo talleres y actividades a las personas mayores (teatro, musicales, etc.). Se ha retomado los campeonatos deportivos a final de cada trimestre, donde se hacen partidos de fútbol, baloncesto y voleibol entre profesorado y alumnado. Este tipo de encuentros enriquece las relaciones entre unos y otros.

Como se puede observar, las acciones de esta directora van encaminadas a un desarrollo que enriquezca y favorezca la formación de su alumnado siendo principalmente de un carácter social y humano. Y es de este modo, como lo expresa en sus respectivos discursos cuando se le preguntó por describir su liderazgo.

“Este centro es de todo. Desde la dirección pretendemos que el alumnado se sienta como en casa y que sienta el centro suyo. Tiene sus puertas siempre abiertas para ellos y para cualquier persona, sea del centro o no”. (Directora C. Entr. 30)

“(…) no nos gustaba el sonido del timbre cuando había que cambiar de aula o salir al recreo. Entonces decidimos poner una canción de cada país correspondiente a nuestro alumnado con la finalidad de que se sintiesen bien e inculcar entre ellos la igualdad y el respeto”. (Directora C. Entr. 31)

Tras conocer la visión individual de cada director en cuanto a las dimensiones de liderazgo, es importante conocer más y hacer referencia las coincidencias de estas entre unos directores y otros. En este sentido, el director A y B coinciden en el “compromiso”. Para ambos es importante y con un gran peso ser y estar comprometidos con su trabajo, como directores que son y se sienten.

Esta dimensión, puede ser apreciada en su dedicación al centro, siendo incondicional y absoluta. También se observa en el tiempo, estando disponibles siempre, en cualquier momento, hora y espacio. Y, en su forma de entender el compromiso dotado de responsabilidad y deberes a los que responder y gestionar. Entre sus discursos, decían aspectos como:

“Intento estar siempre disponible (...) Ser director de este centro es un no desconectar nunca. Una vez, me llamó el secretario a las 3:00 am porque había sonado la alarma del colegio. Eran varios estudiantes que habían arrancado las vallas para usarlas como lugar para guardar sus gallinas. Tuve que venir hasta el centro...” (Director. B. Entr. 24)

“Intento no llevarme trabajo para casa pero es imposible. Incluso fines de semana he quedado con el jefe de estudios para la organización de las aulas, el desarrollo de los proyectos... mi mujer hasta me ha dicho muchas veces, pero para que te va a dar un tabardillo. Esto lo he ido cambiando poco a poco porque puede llegar a ser absorbente, pero pienso soy el director sino lo hago yo, ¿Quién lo va hacer?”. (Director A. Entr. 6)

Otro aspectos a resaltar está en el director B y C en referencia al “entorno ordenado y de apoyo”. Ambos coinciden en que esta dimensión no está altamente destacada. La razón podría ser, que su foco principal está sobre otros intereses, como crear espacios propicios para la justicia social. Y quizás este hecho quede naturalizado y lejos de lo que se pueda plantear cada uno de los directores en cuanto a lo que es un entorno ordenado y de apoyo. A pesar de ello, se puede observar como la ordenación del alumnado está distribuida de forma inclusiva.

Al finalizar cada curso escolar, la dirección del centro junto con el equipo de orientación y los tutores de ciclo se reúnen para estudiar y analizar como será distribuido el nuevo alumnado en el próximo curso escolar. Para ello, tienen en cuenta las características de personalidad de los alumnos con la finalidad, de crear grupos con un equilibrio basado en la compatibilidad de caracteres.

También, estos aspectos se pueden ver reflejados en los carteles que decoran las paredes de los centros mostrando mensajes de respeto, igualdad, equidad, inclusión, etc., así como en los discursos:

“La agrupación de los alumnos, se hacía teniendo en cuenta las personalidades de estos, para que en una clase no hubiese dos alumnos que chocasen en caracteres. Para ello se pedía y preguntaba a los profesores de los alumnos del otro centro, como eran estos”. (Director B. Entr. 8)

“Organizar a nuestro alumnado es muy difícil. Son muchos alumnos con características y perfiles diferentes. Agruparlos por su nivel académico puede derivarse en guetos. Cada año se plantea este tema, de cómo organizarlo, como hacerlo... plantea muchos calentamientos de cabeza”. (Directora C. Entr. 31)

Por último, se destaca el mejorar por parte de los directores B y C. Que ambos directores la mencionen nos corrobora el peso y relevancia en cada uno de sus centros. Las realidades escolares a las que tienen que enfrentarse deriva en una lucha constante por mejorar. Se trata de contextos arduos y grandes desafíos que provocan una inestabilidad para el funcionamiento y liderazgo. Razón por la cual, los proyectos educativos, propuestas pedagógicas, actuaciones y formas de liderar están enfocadas a conseguir una mejora educativa. Para ellos, todo se puede mejorar, a pesar de que el mejorar en centros así sean vistas muy a largo plazo. El caso es, no rendirse y ellos no lo hacen. Luchan, pelean, hacen, deshacen, se equivocan, rectifican, aprenden, desaprenden y en el fondo tienen la esperanza de que es posible ir mejorando e ir cambiando poco a poco. Es esta esperanza lo que los mantiene vivos y motivados para seguir caminando. Dicho esto, decían lo siguiente:

“Siempre se intenta mejorar. No es fácil y más en un centro de este tipo donde un día sientes que todo va bien y otro día nada funciona. Los procesos de mejora deben ser constantes y aquí eso es difícil. Vamos mucho a la supervivencia del día a día”. (Director B. Entr. 24)

“En nuestro centro tenemos muchos frente abiertos. Unos más fáciles y otros no tanto. A pesar de ello, siempre se tiende a mejorar. Hay que tener mucha paciencia. (...) por ejemplo este año hemos conseguido ser un centro bilingüe, para nosotros eso ya es una acción de mejora muy grande. De todos los centros que lo han solicitado de la zona, ninguno lo ha conseguido, solo nosotros. Eso es un orgullo, sobre todo para mi y como directora”. (Directora C. Entr. 30)

“(...) y nunca, nunca perder la esperanza”. (Director B. Entr. 8)

Por lo que, en definitiva y a partir de estos resultados, se puede afirmar que cada director desarrolla su respectivo liderazgo y que las dimensiones de liderazgo resiliente complementan a estos.

A pesar de que los directores B y C desempeñen un liderazgo con un enfoque más de igualdad, inclusión y justicia social frente al director A que ejerce un liderazgo más enfocado al desarrollo pedagógico y académico, todos ellos aspiran a conseguir un liderazgo potente y de éxito que permita responder acordemente a los desafíos y culturas de cambio.

9.5. Interrelaciones profesionales en todos los informantes

Teniendo en cuenta la visión del conjunto total sobre las interrelaciones profesionales se han obtenido los resultados que muestra la tabla siguiente. En ella se puede apreciar como la “motivación” despunta por encima del resto de variables. Esto quiere decir, que los informantes entrevistados de los tres centros, consideran que para que existan interrelaciones profesionales es imprescindible estar motivados. Esta

motivación invita a que las personas tengan una actitud abierta y cercana para establecer relaciones dentro de los centros educativos..

Tabla 58. Interrelaciones profesionales todos los informantes

Interrelaciones Profesionales	Frecuencia	Porcentajes
Apoyo	11	19,9%
Comunicación	16	10,3%
Motivación	15	25,8%
Participación	15	10,1%
Relaciones Externas	16	9,5%
Relaciones Internas Profesionales	27	16,3%
Relaciones Interpersonales	13	7,7%

Fuente: Elaboración propia

Pero este factor no solo hace referencia a las interrelaciones, sino que también tiene en cuenta la motivación desde el punto de vista individual, es decir, a estar motivados. Los entrevistados argumentaban que para trabajar en centros como los de ellos, se necesita de una buena y alta motivación. Muchos de ellos, la consideran el motor de su día a día, la vitamina para enfrentarse a los desafíos y dificultades. Este aspecto, fue observado durante la recogida de información.

En cada una de las visitas realizadas a los centros, se podía respirar colaboración y ganas de trabajar en equipo. Los docentes se ayudaban los unos a los otros cuando era necesario, por ejemplo cuando había disputas entre el alumnado, las clases estaban muy alborotadas o en los intercambios de clase, todo estaba muy abarrotado de alumnos entorpeciendo el camino de unos y otros.

También, en las reuniones de comisión pedagógica o de tutores de primer ciclo de secundaria se apreciaba, que había una motivación a la hora de trabajar juntos, de mejorar y hacer las cosas por el bien del alumnado. Podía verse actitudes colaborativas, optimistas y de empatía frente a las necesidades de los alumnos y las realidades del aula, en los distintos discursos de unos y de otros.

“En este centro o vienes motivada o te hundes. Las situaciones que vives a veces son tan fuertes que te desmotivan, te desganan. Tienes que concienciarte y buscar el motivo por el que vienes cada día, sino por mal camino vas”. (Jefa de Estudios. Entr. 14)

“Trabajar aquí es duro. Cada día tienes que pegarte tu chute de motivación y decir, yo puedo. Porque hay días que quieres morirte y no venir más. Los alumnos son agotadores. Pero no se, luego cuando ves como van creciendo y que se puede hacer cosas con ellos es una gratificación muy grande, una sensación que no tiene precio ni comparación”. (Docente. Entr. 45)

Que destaque este factor no llama la atención, porque teniendo conocimiento de que en los centros estudiados hay profesorado que se muestra resistente a colaborar, participar y tomar conciencia del tipo de centro, en el fondo, el número de estos

profesores es ínfimo y se puede expresar que se trata de centros constituidos por personas motivadas y dispuestas a luchar por aquello que la dirección, el director y el centro en sí quiere.

Podría considerarse una fortaleza interna de los centros, contar con plantillas de personal cargadas de motivación.

Por otro lado, también destaca el “apoyo” y las “relaciones internas profesionales”. Hecho que denota que las interrelaciones profesionales presentan connotaciones de apoyo. Aspecto que facilita la gestión de los desafíos cuando impactan sobre el centro, dando espacio para la resiliencia. Por esta razón, cabe espacio para desarrollar relaciones internas profesionales sólidas. Las relaciones profesionales son muy importantes en cualquier contexto de trabajo. Estas permiten establecer lazos de unión, apoyo, confianza y empatía entre unos y otros.

Que haya buenas relaciones profesionales favorece positivamente a las gestiones, liderazgo, convivencia y formas de encarar las controversias. También, beneficia el desarrollo de la resiliencia, siendo desarrollada como un factor de la comunidad.

En el caso de este estudio, tratándose de centros con grandes desafíos, que las relaciones internas profesionales sean buenas ayudan a la transmisión de la resiliencia entre unos y otros, enfrentar los desafíos con más fuerza y desde un clima de comunidad. Aparentemente este factor es difícil de observar, por lo que solo queda el creer en aquello que te cuentan y describen. En las entrevistas, cada cual lo expresaba y estimaba de un modo dejando siempre la misma sensación, de que son importantes para el desarrollo de la convivencia, clima y cultura escolar. En los discursos se apreciaba así:

“En este centro hay muy buen rollo. Aquí todos nos ayudamos los unos a los otros, nos escuchamos y apoyamos cuando es necesario”. (Docente. Entr. 43)

“(…) de una cosa sí que estoy seguro y es que en este centro las relaciones profesionales pasan al lado personal. Aquí nos hemos juntado en una terraza de Granada tres generaciones de profesores. Eso es una satisfacción muy grande para mí”. (Director. Entr. 4)

“En este centro en cuanto a las relaciones entre unos y otros es algo muy positivo que tiene. Todos se ayudan, dan apoyo y hay compañerismo. Desde fuera puede dar otra imagen, pero la realidad es esta”. (Docente. Entr. 12)

Por ende y como conclusión de este apartado, se considera que las relaciones profesionales en centros educativos de grandes desafíos son vitales para el buen funcionamiento, supervivencia y superación de la adversidad. Unas relaciones sólidas y fuertes permiten el desarrollo de la resiliencia entre unos y otros. Además de

proporcionar confianza en la comunidad educativa que permiten crear climas de seguridad y confortabilidad entre el personal.

9.6. Síntesis de los resultados de las correlaciones entre variables y atributos de valor

Como síntesis de los resultados de este apartado se puede considerar que las variables cruzadas con los respectivos informantes desembocan en el beneficio del desarrollo de la resiliencia tanto a nivel personal “ser” como a nivel institucional “hacer”.

Tanto desde una mirada individual (de si mismo) de cada director, así como una mirada colectiva (de todos), consideran que estos centros educativos podrían denominarse resilientes. Sus directores escolares son personas con actitudes de resiliencia cuando se trata de gestionar desafíos o controversias.

Al tratarse de escuelas de difícil desempeño, las funciones de los directores tienen un carácter más social. Así pues, la comunidad educativa se centra en aspectos más del “ser” del alumnado que de “adquirir” conocimientos académicos.

Es, a través de la concienciación, la empatía, el apoyo, reflexión, pasión y esperanza como estos centros educativos caminan y superan sus adversidades. Sus directores hacen una labor digna de admirar. Su resiliencia es transmitida a través de sus acciones, sus ímpetus y ganas por mejorar cada día.

El desarrollo de los liderazgos reflejan centros que promueven la justicia social y buscan el desarrollo pedagógico en los procesos de enseñanza- aprendizaje. En sus interacciones con la gestión y organización del centro desempeñan dimensiones propias de un liderazgo resiliente, haciendo que sus directores sean considerados líderes con resiliencia.

Los centros estudiados desprenden climas positivos y culturas escolares llenas de esperanza. Siendo presenciado en los diálogos de los entrevistados, cuando describían a su centro, a sus directores y el liderazgo de estos. Este aspecto también era presenciado en las decoraciones de los espacios escolares. Eran lugares llenos de mensajes positivos, dibujos que simbolizaban el “si se puede”, “cree en ti”.

Las zonas comunes invitan a la unión a partir de un ambiente familiar, como el tener una mesa camilla en la cafetería donde el profesorado se sentaba a tomar el café de media mañana bajo un clima y un cuadro que pintaba a ser una familia. Una sala de profesores con caras sonriendo en las paredes y música tocando en cada cambio de clase o a la salida para el recreo. Estos aspectos favorecen el desarrollo de la resiliencia.

Por tanto, se afirma que la resiliencia en el (yo) de la persona y el liderazgo resiliente en el (hacer) de la persona, están fuertemente influenciados por el contexto provocando en los desarrollos de ambos, condicionamientos que van hacer que tanto resiliencia como liderazgo resiliente se desenvuelva de un modo u otro. Ambos aspectos, están dotados de una fuerte influencia externa, ya sea del contexto, de las personas que interactúan con uno mismo o del propio ambiente social. Por ende, la resiliencia en el (yo) debe tener una estructura interna fuerte, que permita gestionar exitosamente las influencias externas.

CAPÍTULO 10. RESULTADOS GENERALES VARIABLES CON VARIABLES

En este capítulo se aborda las correlaciones existentes entre variables con variables, siendo presentado con un orden de lo general a lo específico. Por lo que, podemos encontrarnos de una parte, relaciones en referencia a la cultura e interrelaciones profesionales. Así como de otra, liderazgo y retos, liderazgo resiliente y tipos de liderazgo (distribuido, eficaz y exitoso), factores de resiliencia y retos, liderazgo resiliente y retos.

Se pretende conocer, las relaciones e influencias a partir de las interacciones entre variables y como estas influyen en el desarrollo de centros educativos inmersos en contextos desafiantes y con culturas de cambio.

10.1. Cultura escolar y retos

Partiendo de la cultura de los centros estudiados y como esta interpreta y gestiona los retos, se puede saber si ambos factores influyen en el desarrollo de un liderazgo resiliente y su impacto en el centro educativo.

Cada centro tiene una cultura que lo caracteriza y hace singular, del mismo modo que sus retos. Es por ello, que cada escuela responde a sus desafíos de una manera u otra, teniendo siempre en cuenta su cultura y contexto escolar. A partir de este estudio y desde el conjunto de informantes se destacan los siguientes elementos:

Tabla 59. Cultura escolar y retos

Cultura / Retos	Concepción de Mejora	Inclusión	Justicia Social	Resultados A*
Debilidades	1	0	1	0
Fortalezas	5	1	2	0
Identidad Institucional	11	2	3	3
Metas de la institución	36	18	18	13
Objetivos	51	22	25	10
Valores	19	5	12	3

Fuente: Elaboración propia **Resultados A***: Resultados Académicos

La concepción de mejora se encuentra claramente presente en los objetivos comunes y en las metas de la institución. Llegándose incluso a ser asumidas como valor y siendo parte de la identidad institucional. Este dato revela y corrobora, que los centros educativos con realidades arduas tienden a un desarrollo potente de mejorar, siendo este, un objetivo presente en todas las gestiones y funciones del centro, es decir, todo lo que se hace es para mejorar. Por lo que se afirma, que estos centros son retados a mejorar.

Dicho aspecto, puede verse reflejado en los distintos documentos del centro (proyecto educativo de centro, reglamento interno, etc.). Además, los proyectos de dirección presentan entre sus metas conseguir la mejora escolar, por lo que toda acción está encaminada hacia ello.

Cada año, se realiza una reelaboración de las acciones que serán llevadas a cabo a lo largo del curso escolar y que permiten la obtención de la mejora educativa. Para ello, se reúne en un primer momento el equipo directivo, el cual define dichas líneas de actuación. Después, estos aspectos son transmitidos al resto de la plantilla de profesores a través de un claustro, siendo de este modo donde se aprueban o no las propuestas presentadas. Una vez aprobadas las propuestas, se procede al cargo de responsabilidades, definiéndose de este modo una cultura escolar con un liderazgo distribuido.

Por regla general, los casos estudiados suelen concordar casi todos los docentes en las propuestas presentadas por parte de la dirección, e incluso muchos de ellos proponen nuevas acciones o plantean visiones reflexivas sobre acción- resultado de los años anteriores. De tal modo, que el equipo directivo y a partir de las consideraciones de dicha reunión, reformula y presenta acciones con resultados eficaces, a la vez que diseña nuevas propuestas cuyo fin es conseguir nuevas mejoras para el centro escolar.

Las culturas escolares de estos centros, tiene muy en cuenta la opinión del alumnado, es por ello, que en las reuniones de aprobación de proyectos para nuevos cursos escolares estos participan y aportan. En este sentido, se podría afirmar que los IES buscan establecer comunidades educativas que aprenden. Este aspecto fue sabido, a través de un grupo focal realizado al alumnado, cuando se le preguntó sobre su participación en el centro. Estos respondieron del siguiente modo:

“Aquí el profesorado nos pregunta constantemente en el aula, si consideramos que lo que aprendemos es útil o que nos puede aportar fuera de la escuela. Nos gusta eso, que tengan en cuenta nuestra opinión”.
(Alumnado. Entr. 46)

“A principio de cada curso, el representante del alumnado y otros compañeros más, van a una reunión junto con el resto de profesores y la dirección y allí se votan que cosas se van hacer cada año y que es lo mejor para nosotros y que queremos”. (Alumnado. Entr. 46)

¡Aquí se nos escucha”. (Alumnado. Entr. 46)

Por otro lado, existe un equilibrio entre los desafíos de justicia social y la inclusión educativa, siendo ambos, objetivos a conseguir y metas para superar. Entre dichas variables existe una relación directa en la práctica de ellas, cuando en el desarrollo de la inclusión se acoplan aspectos propios de la justicia social, como el buscar la equidad, igualdad y respeto en el alumnado.

También, cabe destacar que la justicia social es considerada como uno de los valores que constituye a los centros, del mismo modo que los resultados académicos. Ambos son metas a conseguir por las instituciones educativas. Aunque, la meta que prevalece para ser alcanzada es la inclusión y la justicia social.

Son centros inmersos en una cultura inclusiva, siendo parte de ello observado, en la distribución de los alumnos, a través de un ordenamiento lejos de la segregación. Las necesidades educativas especiales son atendidas dentro del aula. Y existe una plantilla de profesores que componen la educación compensatoria. Este hecho puede verse reflejado en el discurso de los informantes, cuando hablan sobre los procesos de inclusión en sus aulas y el desarrollo de justicia social en el centro.

“Si tuviera que definir con una palabra de identidad el centro, sería inclusión. Este es un centro por y para el desarrollo de la inclusión”. (Jefe de Estudios Adjunto. Entr. 41)

“(…) intentamos que la inclusión sea dentro del aula, por eso entra la PT a la clase”. (Orientadora. Entr. 2)

“No nos gustaba el modo en como estaba distribuido el alumnado, de un modo segregado. Por lo que decidimos llevar a cabo un proyecto basado en la inclusión y justicia social. No sabíamos como lo íbamos a llevar a cabo, pero teníamos claro que queríamos cambiar esa cultura segregadora. Teníamos mucho miedo al principio, pero decidimos arriesgar”. (Director A. Entr. 3)

Además también, la inclusión es considerada como un factor de identidad educativa. Fue de este modo como era expresado en las distintas entrevistas cuando se le preguntaba a los participantes que definiesen con una palabra a su centro, siendo esta su identificación.

“La identidad de este centro es la inclusión. Somos un centro inclusivo”. (Director A. Entr. 3)

“Si tuviese que definir a este centro con una sola palabra... inclusión”. (Docente. Entr. 26)

Por tanto, se puede considerar que los centros estudiados responden a sus retos a partir de constituir culturas inclusivas, siendo una identidad institucional, a la vez que promueven climas que benefician el desarrollo de la justicia social.

Son centros con metas enfocadas a una vertiente más social que académica, siendo propio de escuelas con contextos desafiantes. Hacen de sus retos un arte, porque los aceptan y acoplan a la cultura de su centro, haciendo de ellos que sea un objetivo más a conseguir. Por ende, estos centros son resiliente ya que responden exitosamente y con inteligencia a sus desafíos. Los afrontan como oportunidades con las que aprenden y crecen como institución educativa eficaces.

10.2 Cultura escolar y liderazgo

Teniendo en cuenta la cultura escolar y su relación con el liderazgo en los distintos centros estudiados, se puede conocer con más exactitud que dimensiones o elementos de liderazgo son los más destacados en la interacción con la cultura escolar, cuando se trata de centros desafiantes.

Se debe saber que la cultura escolar influye en el desarrollo del liderazgo, estando conectadas ambas variables, las cuales buscan la eficacia y el éxito escolar. En este estudio, el cruce de una y otra desenvuelve los siguiente resultados.

Tabla 60. Cultura escolar y liderazgo

Cultura/Liderazgo	Compromiso	Confianza	DP*	IL*	Mejorar	M.L*	Visión
Debilidades	1	0	1	2	6	2	0
Fortalezas	3	2	4	3	4	5	0
Ident. centro	4	0	2	5	5	6	1
Metas centro	8	7	5	4	20	61	7
Objetivos	16	9	11	3	32	40	5
Valores	7	6	8	10	8	13	1

Fuente: Elaboración propia **DP***: Desarrollo Profesional. **IL*** Identidad Líder. **M.L***: Meta Liderazgo

El análisis de los resultados mostrados en esta matriz, señala de una forma clara, como los informantes resaltan que las metas de liderazgo de los directores están estrechamente ligadas con las metas de las instituciones educativas que dirigen y los objetivos de esta. De este modo, se puede afirmar que existe una coherencia entre el proyecto de dirección, metas de liderazgo y proyecto institucional.

Este aspecto, puede verse reflejado en los distintos documentos institucionales que componen la parte burocrática del centro (reglamento interno de organización, proyecto educativo de centro, proyecto de dirección, etc.), así como en los saberes de las personas que constituyen la comunidad, es decir, el personal de los centros conoce y sabe cuales son las metas a seguir y los objetivos a alcanzar. Existe una cultura que tiene claro “que se quiere conseguir” y “hacia donde se va”. De este modo, se facilita el desarrollo del liderazgo, así como las gestiones de funcionamiento y organización escolar.

Al mismo tiempo, la narrativa de los discursos de los informantes coinciden unos con otros cuando se les preguntó si conocían y sabían cuales eran las metas que su centro perseguía. Por ejemplo, las metas del caso A son:

“En este centro lo que se pretende es conseguir que nuestro alumnado se gradué”. (Docente. Entr. 10)

“Aquí queremos que apruebe el mayor número de alumnos y pasen a otro curso”. (Docente. Entr. 7)

“Para nosotros es un orgullo que nuestros alumnos promocionen y cuando lleguen a otros centros digan, este alumnado viene del centro tal como se nota que vienen bien preparados”. (Docente. Entr. 9)

“Para mi, el liderazgo de este centro es un liderazgo pedagógico (...) lo que se pretende es conseguir que promocioe el mayor número posible de nuestro alumnado. Nos centramos mucho en las formas de enseñar. El aula es nuestro foco principal donde el alumno se desarrolla”. (Director A. Entr. 6)

En cuanto a las metas del caso B son:

“En este centro se pretende que nuestro alumnado se desarrolle de una forma íntegra, sobre todo que sea capaz de desarrollarse socialmente”. (Director B. Entr. 23)

“Nuestro alumnado presenta muchas carencias sociales. No sabe como comportarse. No sabe lo que son hábitos saludables. Tiene mucha falta de cariño... entonces nuestra función aquí y como meta del centro va enfocada a desarrollar de una forma correcta estos aspectos”. (Docente. Entr. 12)

“Una de las metas de este centro es conseguir un desarrollo integral de nuestro alumnado, al menos que tenga la capacidad de relacionarse de una forma correcta y saber como comportarse socialmente”. (Jefe de Estudios Adjunto. Entr. 15)

“Lo más importante para este centro es el alumnado y el desarrollo social de este. Al menos yo lo siento así y es como veo a la dirección escolar que actúa”. (Docente. Entr. 16)

Y en el caso C, las metas son:

“¿La meta de este centro? Bueno pues conseguir que nuestro alumnado se sienta integrado y dentro de sus posibilidades vaya promocionándose, aunque esto último es difícil, el nivel educativo de nuestros alumnos es muy dispar y muy bajo”. (Jefe de departamento. Entr. 36)

“Bueno las metas de este centro son muy diversas pero si tenemos que elegir una pues que nuestro alumnado se sienta cada día más integrado. Que sienta que este es su centro, su casa y que estamos aquí para ayudarle”. (Directora C. Entr. 31)

“Llevo muchos años en este centro, más de quince y bueno después de que las metas han cambiado de unos años para otro, creo que ahora y con la nueva dirección lo que se pretende es hacer que nuestro alumnado se sienta cómodo en el centro y participe”. (Jefe de estudios adjunto. Entr. 44)

“Yo creo que la meta de este centro es hacer que el alumnado se sienta que forma parte de este. Que tiene que aportar cosas a el... creo yo”. (Orientador. Entr. 35)

En la misma línea, entre los elementos del liderazgo, el “compromiso”, “desarrollo profesional” y “mejorar” coinciden con los objetivos de los centros, es decir, estos elementos del liderazgo son considerados objetivos en las escuelas estudiadas. Por tanto, se consideran instituciones educativas comprometidas con el desarrollo de su liderazgo y sus metas. Apuestan fuertemente por el desarrollo profesional de sus miembros con la finalidad de mejorar cada vez más. Un centro educativo con un desarrollo profesional potente y rico favorece los procesos de enseñanza- aprendizaje, fortalece las interacciones entre docentes y discentes, y fomenta el intercambio de conocimientos e intereses profesionales entre unos y otros.

Por tanto, se afirma que estos centros educativos aspiran al desarrollo de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA). Dicho esto, puede verse reflejado en el discurso de los informantes cuando se le preguntó por el liderazgo en su centro educativo, y como este se envolvía con el desarrollo profesional.

“En este centro se hacen muchos cursos de formación. Desde la dirección se atiende a las demandas e intereses del profesorado. Se intenta siempre beneficiar a todo el mundo. (...) Hay cursos que son imprescindibles, pues la realidad de aquí muchas veces no se sabe como gestionarla”. (Docente. Entr. 43)

“Yo me siento muy feliz trabajando en este centro. La dirección es abierta y está por la labor de apoyar cuando se plantean nuevos proyectos o cursos de formación”. (Docente. Entr. 9)

También, hay que añadir la correlación de las metas de liderazgo con los valores del centro, siendo el liderazgo garante de esos valores institucionales. Incluso llegando a establecer relaciones con la identidad de líder. A partir de esta correlación, se puede interpretar que las metas a las que se aspiran alcanzar tienen como base los valores que definen al centro, dando un sentido y una identidad al liderazgo del director escolar.

En este sentido, se puede interpretar como la mejora o la inclusión que son objetivos que persigue la cultura de los centros, también son metas para el liderazgo. Es por ello, que existe una alineación entre ambos factores, cultura y liderazgo. Este aspecto dota de equilibrio a las funciones de liderazgo y da sentido a la cultura escolar. Por tanto y en consecuencia afirmamos que centros donde existe una coherencia entre cultura y liderazgo fortifican responder y gestionar desde la resiliencia.

Como conclusión y, partiendo de la matriz de datos se puede decir que cada una de las culturas aspira a mejorar los objetivos y metas a partir de la colaboración entre unos y otros. Y que ambos están correlacionados con el propósito de promover el compromiso y desarrollo profesional, siendo pilares fundamentales sobre los que se sustenta la transformación y la mejora pretendida.

10.3 Interrelaciones profesionales y factores de resiliencia

Desde el conjunto de los factores que componen a las interrelaciones profesionales así como la resiliencia, se produce una interacción entre ellas en contextos y espacios determinados. Dichas interacciones nos permiten saber que elementos de resiliencia están presentes en el desarrollo de las interrelaciones profesionales de los casos estudiados.

Como muestra la tabla, la mayor correlación entre las interrelaciones y los factores de resiliencia es la “motivación” consigo misma junto con otros factores, “pasión” y “optimismo”. Esta correlación tiene su sentido, ya que ambos factores, pasión y optimismo están dotadas de grandes dosis de motivación. Las tres variables están relacionadas entre sí. Para tener una actitud optimista se requiere de motivación. Y para tener motivación debe existir pasión siendo el carburante que alimenta las ganas de hacer, de ser y de actuar. Por tanto, se puede considerar que las interrelaciones profesionales de los centros están cargadas de motivación, pasión y optimismo.

Este aspecto pudo verse reflejado en diferentes eventos escolares como el día del libro o la fiesta final de curso. Tuve la oportunidad de estar presente y poder observar, dichas variables. Había un conjunto de profesores cargados de motivación y ganas de hacer por el día del libro. Se organizó todo en el hall del centro y en la biblioteca. Se invitó a la biblioteca municipal para participar y colaborar con el préstamo de libros. Desde la dirección escolar se sentía un espíritu positivo hacía lo que se estaba haciendo, considerando que se estaba haciendo algo bueno por el alumnado. Profesoras de lengua castellana derrochaban su pasión por las letras y los libros, mostrándose felices por tener un día donde esto se celebrase. En este día se abrían las puertas del centro para todos (familias, personas del pueblo, hermanos, amigos, etc...). Todos y todas tenían altas expectativas de que iba a ser un éxito. Y así fue.

Tabla 61. Interrelaciones profesionales y factores de resiliencia

IP* / FR*	Apoyo	Comunicación	Motivación	Participación	RE*	RI*	RIP*
AM*	24	6	11	14	12	13	3
Apoyo	92	12	15	15	10	32	17
Asertivo	1	3	0	0	0	2	0
Autoeficaz	4	0	4	1	0	4	0
Confianza	27	11	8	15	6	20	10
Constancia	6	1	9	5	0	3	1
CS*	33	6	15	11	15	8	11
Creatividad	5	5	5	9	4	6	2
Dialogar	18	32	3	12	4	25	7
DP*	14	7	9	1	4	4	1
Empatía	32	9	11	4	6	12	13
Esperanza	0	0	1	0	0	1	0
Humor	1	3	3	1	0	7	1
Motivación	17	3	142	7	4	12	5
Oportunidad	18	4	14	11	8	6	4
Optimismo	13	4	20	6	6	7	4
Pasión	6	0	35	0	0	1	2
Reflexionar	9	7	17	9	5	9	1
Servicial	9	1	2	0	2	1	5
Social	2	0	1	0	0	6	10

Fuente: Elaboración propia **IP***: Interrelaciones Personales. **FR***: Factores de Resiliencia. **RE***: Relaciones Externas. **RI***: Relaciones Internas. **RIP***: Relaciones Internas Profesionales

En referencia a la fiesta final de curso, ya desde finales del segundo trimestre las tutoras y tutores de cada curso preparaban la participación de su alumnado para ese día. Cuando se le preguntaba por como eran las relaciones en el centro entre unos y otros, muchos se remitían a la organización de este día. Con ello, se llegó a la conclusión de que con la preparación de este evento, se entablaban contactos entre docentes que no suelen tener relaciones a lo largo del curso escolar, ya sea porque son de áreas curriculares diferentes o de ciclos educativos distintos, por ejemplo, formación profesionales y educación de adultos.

Los diversos discursos de los entrevistados estaban cargados de optimismo porque veían este día como una oportunidad para compartir con las familias.

“La fiesta final de curso es una oportunidad para poder acercarnos a las familias y que estás vengan al centro. Ya que muchas no quieren saber nada de la escuela, ese día vienen y se aprovecha para hablar con ellas y se les invitan a que conozcan las instalaciones del centro”. (Docente. Entr. 38)

“Ha habido años que el ayuntamiento ha cedido el teatro municipal para hacer la fiesta final de curso. Ha asistido mucha gente. Las familias gitanas vienen arregladas, con sus trajes, sus brillos... y salen muy contentas de ver a sus hijos bailando o cantando. Este es un día muy bonito y que para muchos queda para el recuerdo”. (Jefa de Estudios adjunta. Entr. 15)

A pesar de que estos factores tienen su complejidad a la hora de describirlos o expresarlos, sobre todo la pasión, es de este modo como se pudo presenciar.

Del mismo modo, ocurre con el “apoyo”, correlacionándose consigo mismo, a la vez que se relaciona con la “empatía”, “confianza” y un “compromiso social”. Dicha correlación, también guarda un sentido, ya que mostrar apoyo alimenta al desarrollo de la confianza entre unos y otros y facilita la interacción social y profesional de una comunidad escolar. A su vez, la empatía demuestra un apoyo cuando la persona se siente comprendida por el otro.

En los casos estudiados, estos factores pueden verse reflejados en algunas relaciones mantenidas por el profesorado y las familias. Desde esta perspectiva, hay profesores que van a la casa de su alumnado a tomar café con las familias y conocer un poco más de ellas. En estas visitas, las familias cuentan cosas muy íntimas al docente. Que esto ocurra, es un símbolo de que las familias tienen una gran confianza en el profesor y se abren ante ella. En este sentido, el docente ha ido ganándose poco a poco la confianza de ellos. Ha usado la empatía con su alumnado para comprender mejor la vida de estos. Es difícil que familias con otra étnia compartan sus intimidades y más cuando se trata de gitanos con payos y viceversa. En una de las entrevistas realizadas a un docente decía así:

“Me ha costado mucho tener la confianza de mis alumnos y de las familias. Pero ya lo tengo. Yo le digo muchas veces a mis niños: Niño ¿Cómo está tu abuela? Porque no le dices que me invite a un café. Entonces cuando voy a la casa yo escucho más que hablo y veo que muchos niños viven realidades muy difíciles y lejos de lo que podíamos imaginar. Es duro Marta, es duro”. (Docente. Entr.16)

Sin embargo, otro centro desarrolla las interacciones profesionales a partir de construir relaciones fuera del centro, es decir, muchos de los que son compañeros, son amigos fuera de este y quedan para comer los fines de semana, para salir con los hijos a pasear, incluso hacen viajes juntos.

“Yo me he encontrado en una terraza de Granada tomando cervezas a tres generaciones de profesores juntos. (...) y eso estoy seguro de que aquí hay personas empezando desde yo que muchos somos amigos y eso lo tengo en mi corazón. Para mi, como director es un orgullo”. (Director A. Entr...)

También y de acuerdo con los resultados obtenidos, se otorga un apoyo a estas escuelas teñido de compromiso social, siendo reflejo de que existe una concienciación por una parte de su personal en cuanto al tipo de centro en el que están. Que esto ocurra ayuda a la gestión y respuestas de las controversias producidas en el centro. Pero como bien se sabe es solo una parte de la comunidad que muestra conciencia. Por lo que esto dificulta las acciones de la dirección. Se lucha por conseguir culturas escolares que tiendan hacia un compromiso social, pero es difícil por la resistencia que muestra parte del profesorado y de las familias.

En la recogida de información, se entrevistó a docentes que tenían una postura colaborativa a trabajar y actuar por y para la justicia social, mientras que por otro lado, había docentes que mostraban resistencia a ello. En sus discursos, decían así:

“Para trabajar en este centro hay que tomar conciencia de que es un centro no común. De que si está catalogado como difícil desempeño por parte de la Delegación es por algo. Aquí se atienden otro tipo de necesidades educativas y no por eso hay que sentirse fracasado. Es más, es el centro con más desarrollo humano en el que he estado. Primero es la persona y después es la materia. A mi esto me enriquece mucho como persona”. (Jefa de estudios adjunta. Entr. 44)

“Aquí hay profesores que están de baja por burnout. Muchos están con depresión porque soportar este alumnado es un infierno. Yo vengo aquí a enseñar mi materia, no a decir como hay que comportarse y como hay que relacionarse con los demás. Para eso ya está el papá y la mamá”. (Profesor. Entr.12)

“Yo estoy en este centro por cercanía a mi casa. (...) si tuviera que traer a mis hijos aquí yo nos los traería. Yo doy mis clases de biología pero que mis alumnos que mezclen con mis hijos pues como que no lo veo”. (Jefa de departamento. Entr.36)

“Trabajar en este centro es una labor más social que académica. Nuestros alumnos presentan muchas carencias afectivas, faltas de higiene, saber comportarse... por eso muchas veces tienes que olvidarte de dar tu materia y educar y enseñar sobre otros aspectos importantes para el desarrollo de la vida. (...) Aquí me siento útil y que ejerzo una labor social y humana muy grande”. (Docente. Entr. 26)

Entre otras correlaciones cabe destacar, la “comunicación” con el “diálogo” y de nuevo el “apoyo” con las “relaciones profesionales internas”. Son centros abiertos al diálogo, como medio de comunicación entre los agentes escolares y agentes externos, así como, una herramienta de resolución de conflictos y dimensionar los problemas ante los desafíos. Este factor está presente en todos los discursos de los entrevistados. Por lo que se considera, que el diálogo caracteriza a estos centros en su modo de comunicación, toma de decisiones e incluso tareas de liderazgo, siendo distribuidas.

El número de reuniones que se lleva a cabo en cada centro, es constante y eficaz. Este modo de organización y gestión en cuanto a la toma de decisiones y debatir cuestiones, lleva realizándose durante el tiempo de dirección de cada director y tiene sus efectos positivos. Algunos discursos decían así:

“Se habla todo. Se pregunta todo. Se debate todo. Eso me gusta. Cuentan con la opinión de todo el mundo. Da una sensación de transparencia, compañerismo y equipo brutal”. (Docente. Entr.13)

“Cada semana nos reunimos una vez el equipo directivo. Cada quince días me reúno yo con los tutores de cada ciclo y la orientadora. Y una vez al

mes, nos reunimos la comisión pedagógica. Siempre estamos en contacto, hablando...”(Directora C. Entr. 30)

De igual modo, el apoyo vuelve a estar presente en las relaciones profesionales internas, siendo el reflejo de que se trata de centros educativos con relaciones fuertes, sólidas y cargadas de apoyo, que responden exitosamente a los desafíos. Relaciones así, permiten el desarrollo de la resiliencia entre unos y otros, dando lugar a comunidades educativas resilientes. Es de este modo como lo expresaban los distintos informantes cuando se les preguntó sobre las relaciones en su centro educativo.

“En este centro nos ayudamos los unos a los otros. Existe en apoyo entre nosotros. Cuando un compañero está mal se le ayuda. Cuando el alumnado necesita de ti, se le ayuda. Cuando las familias necesitan consejos, se les da... en ese sentido funcionamos”. (Docente. Entr. 38)

“Las relaciones en este centro son muy buenas. Si no existieran este centro no funcionaría como funciona. A pesar de que cuando tenemos momentos mas peliagudos y el miedo esta de protagonista, se siente una unión por parte de todos que ayuda a superar los obstáculos. Yo eso no lo he vivido en otros centros, por ejemplo”. (Docente. Entr. 7)

Cabe destacar, que estos resultados nos han llamado la atención, ya que uno de los casos estudiados en sus resultados específicos, se manifiesta que las relaciones profesionales internas, así como las interrelaciones profesionales están cargadas de desconfianza. Dicho resultado choca con lo aquí expuesto, ya que se obtiene lo contrario.

A pesar de ello, se considera que estos centros educativos con desafíos y culturas de cambio, están constituidas por potentes y sólidas relaciones profesionales cargadas de apoyo, pasión, motivación y optimismo. En este aspecto, las interrelaciones de estos centros favorecen el desarrollo de la resiliencia en las personas, es decir, en el “ser” de estas.

10.4 Interrelaciones profesionales y dimensiones de liderazgo resiliente

En todo desarrollo de liderazgo hay interacciones profesionales. Estas interacciones facilitan o entorpecen dicho desarrollo. De tal modo, que es importante cuidar las interrelaciones y potenciarlas con el fin de que estas favorezcan la promoción del liderazgo.

En alusión a nuestro estudio, las interrelaciones profesionales y su interacción con las dimensiones de liderazgo resiliente, nos vienen a decir que:

Tabla 62. Interrelaciones profesionales y dimensiones de liderazgo resiliente

IP* / LR*	Apoyo	Comunicación	Motivación	Participación	RE*	RIP*	RI*
Apoyo	92	12	15	15	10	32	17
Confianza	27	11	8	15	6	20	10
Compromiso	26	8	25	8	5	12	9
C.S*	33	6	15	11	15	8	11
Creatividad	5	5	5	9	4	6	2
D.P*	35	9	11	13	4	24	8
D.Pr*	18	12	21	16	4	14	3
Dialogar	18	32	3	12	4	25	7
Entorno OA*	17	10	4	11	7	13	2
Empatía	32	9	11	4	6	12	13
Ident. Líder	20	6	23	4	1	9	7
Mejorar	26	8	8	14	13	15	2
Meta L*	30	22	10	17	7	21	5
Oportunidad	18	4	14	11	8	6	4
Optimismo	13	4	20	6	6	7	4
Reflexionar	9	7	17	9	5	9	1
Relaciones Pr*	36	15	13	15	6	29	11

Fuente: Elaboración propia **IP***: Interrelaciones Profesionales. **LR***: Liderazgo Resiliente. **RE***: Relaciones Externas. **RIP***: Relaciones Internas Profesionales. **RI***: Relaciones Internas. **Compromiso S***: Compromiso Social. **Desarrollo Pe***: Desarrollo Personal. **Desarrollo Pr***: Desarrollo Profesional. **Entorno OA***: Entorno Ordenado y de Apoyo. **Meta L***: Meta de Liderazgo. **Relaciones Pr***: Relaciones Profesionales.

Observando la tabla, el “apoyo” es la categoría de las interrelaciones profesionales que más correlación presenta con las dimensiones de un liderazgo resiliente, seguida de las “relaciones internas profesionales” y en menor medida, la “motivación” y “comunicación”.

Con más detalle, estas categorías muestran correlaciones particulares con las siguientes dimensiones de liderazgo resiliente. El “apoyo” de las interrelaciones se relaciona con el “apoyo” de las dimensiones, siendo una relación obvia, pero además de ello, se relaciona también con el “desarrollo profesional”, “relaciones profesionales”, “empatía”, “metas de liderazgo”, “mejora”, “compromiso”, “confianza” e “identidad de líder”. Esta correlación, podría confirmar que el apoyo es tanto un elemento como una dimensión esencial para estos centros y su liderazgo. Con esto se quiere decir, que el apoyo es la clave principal que define las interacciones y relaciones profesionales de estos centros, y al mismo tiempo es el sustento de un liderazgo resiliente.

Con lo cual y como constatan el conjunto de informantes, consideran que sus instituciones educativas otorgan apoyo cuando se apuesta por un buen desarrollo profesional, son escuchados por el equipo directivo, se fomentan las relaciones profesionales, se invita a la reflexión sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje, se dimensionan los problemas que competen dentro del aula, se buscan relaciones externas que ayuden a aunar fuerzas para combatir con los comportamientos disruptivos del alumnado y las resistencias de las familias a participar en el centro. Todo ello, liderado con empatía, confianza y buscando siempre la mejora educativa. Así como, sustentado por unas metas claras de liderazgo y una fuerte identidad de quien es

y como es el líder. Fue así, como se mostraba en los discursos cuando se les preguntó que describieran el apoyo en su centro educativo.

“Puedes plantear cursos, talleres, dinámicas de formación que el equipo directivo te escucha y el claustro de profesores apoya a unos y a otros para que se lleven a cabo” (Cargo Intermedio. Entr. 5)

“Confío con los ojos cerrados en la directora. Sé que quiere lo mejor para este centro y para todos los compañeros. Es como una madre”. (Jefe de Estudios. Entr. 40)

“En este centro nos apoyamos mucho entre unos y otros. Es de este modo como se puede sobrevivir aquí. (...) cuando tienes un problema dentro del aula puedes llamar al compañero de guardia que este te va ayudar siempre o a alguien del equipo directivo o incluso los conserjes. No se, aquí el estar los unos para los otros es esencial, sino te hundes”. (Docente, Entr. 12)

Por otro lado, las “relaciones internas profesionales” se relaciona fuertemente con las dimensiones de “apoyo”, las “relaciones profesionales”, la “confianza”, el “desarrollo del personal”, las “metas de liderazgo” y el “dialogar”.

Se puede considerar entonces, que las relaciones profesionales de estos centros están basadas en el apoyo y la confianza siendo reflejado en el trato entre unos y otros. Dicho aspecto, pudo ser observado en el transcurso de la recogida de datos. Cada vez que iba a los centros, observaba el trato que se daba entre unos y otros a través de las conversaciones o las acciones in situ dentro del aula u otros espacios del centro educativo. En esas conversaciones, podía apreciarse ese apoyo y servicio prestado entre unos y otros, cuando alguien pedía ayuda y se respondía con un “sí, cuenta con ello” o “no te preocupes, vamos hacer lo que podamos hacer para que todo salga bien”.

Al mismo tiempo, podía sentirse esa sensación envuelta de confianza, aunque a veces se difuminaba, a pesar de ello, esta era expresada a través del cargo de responsabilidades que la dirección escolar otorgaba al profesorado u equipo de orientación, o al propio alumnado. No solo con esto, en los discursos se apelaba así:

“Los profesores delegan en nosotros responsabilidades que nos dan a entender que confían en nosotros. Por ejemplo, hay asignaturas que cuando hacemos exámenes los corregimos nosotros mismo en clase. Si eres pillín puedes cambiar cosas y sacar más nota, algunos compañeros lo hacen. Pero no se, eso de que te den esa responsabilidad nos enseña a ser responsables y honestos con nosotros mismo y los compañeros”. (Focal Group alumnado. Entr. 47)

“Yo como director de este centro confío cien por cien en mis compañeros. Es más, en algunos confío hasta con los ojos cerrados”. (Director B. Entr. 25).

También y en lo que respecta al desarrollo del personal utilizan el diálogo para saber y conocer por parte de los equipos directivos, como se siente su profesorado

cuando va al centro a trabajar, que necesidades tienen, cuales son sus inquietudes profesionales o personales y que esperan del centro en donde están, etc.

Esta dimensión pudo verse mayormente reflejada en uno de los centros, el caso A. Aunque los otros centros, mostraban también dicho aspecto pero en menor medida. En las entrevistas de los participantes del caso A se manifiesta de una forma clara como el desarrollo del personal está a flor de piel. Para este centro es muy importante que su personal se sienta bien cuando va al centro a trabajar y sientan que el centro es un lugar de crecimiento y bienestar social para todos.

Al ser un centro que trabaja por Comunidades de Aprendizaje es imprescindible que haya un buen desarrollo del personal, el cual permita una sintonía con el desarrollo de los objetivos y metas del centro. Por esta razón, se hacen cursos enfocados a aspectos personales de la persona, teniendo como finalidad el conseguir un equilibrio entre el desarrollo profesional y el desarrollo personal.

“En este centro se ha invertido mucho en la formación del profesorado, tanto a nivel profesional como personal. Para nosotros es importante que nuestro profesorado tenga un equilibrio entre dichas formaciones (...) al menos el proyecto por Comunidades de Aprendizaje definiendo eso”. (Jefe de Estudios. Entr. 5)

“Nosotros recibimos una formación muy buena cuando nos constituimos por Comunidades de Aprendizaje. Ahora seguimos con los cursos. Cada trimestre se ofertan como tres o cuatro. (...) y el jefe de estudios y yo estamos dando cursos a otros centros a partir de la formación que recibimos”. (Secretaria. Entr. 4)

También, este aspecto se puede ver reflejado en el trato del día a día entre unos y otros y sobre todo en el interés que muestra la dirección sobre su profesorado en que esté bien y tenga una mente sana para trabajar. Para ello, se realizan cursos de formación con una perspectiva más concienciada hacia el tipo de centro donde se trabaja y el tipo de alumnado con el que se lidia día tras día (casos B y C).

“Las relaciones entre nosotros es muy importante. Que sean buenas nos da fuerza y confianza para seguir avanzando y construir un proyecto educativo fuerte”. (Jefe de Estudios Adjunto. Entr. 41)

“Viene Miguel Ángel de la Delegación de Educación y trabaja con nosotros aspectos muy relacionados con la mente y las emociones. A mi me vienen muy bien porque me hacen tomar conciencia de donde estoy y como es nuestro alumnado. Creo que se llama coaching lo que él hace. La gente sale muy contenta de los cursos. A mi me encanta este hombre”. (Docente. Entr. 26)

“Esta nueva directora no tiene nada que ver con la otra. Esta se preocupa, te pregunta y verdaderamente le importa el como estás o el como te sientes cuando vienes a trabajar. Poco a poco estamos cambiando, se sienten cambios para bien”. (Docente. Entr. 38)

Otra correlación, es la “comunicación” con el “dialogar” siendo interpretado como meta del liderazgo. Como se ha mencionado en apartados anteriores, es importante para estos centros una buena comunicación ya sea interna o externa. Como razón de ello, los centros están en constante comunicación con otras instituciones locales y agentes externos, enriqueciéndose de ello en los servicios y colaboraciones ofrecidas a los centros. Por ejemplo, el caso B mantiene un contacto permanente con la fundación “Secretariado Gitano”. Esta fundación es un puente de comunicación entre las familias y el centro. Entre las aportaciones de la persona, que mantiene el contacto con el centro decía lo siguiente:

“Al principio cuando vine a este centro la gente no me quería, me miraba mal, como si fuera un bicho rato. No me dejaban entrar en la sala de profesores... pero después con el tiempo y porque el director hablo con su profesorado estos empezaron a cambiar sus actitudes y tener una postura más abierta y colaborativa”. (Agente externo. Entr. 47)

“La fundación Secretariado Gitano somos un puente de conexión y comunicación entre la escuela y las familias. Muchas veces no tenemos éxito. Es muy difícil lidiar con el pueblo gitano y mira que te lo digo yo que soy gitana. Pero ellos tienen otro concepto de la vida, otra forma de verla y la escuela no está en sus esquemas de desarrollo y bien para su niño. Yo me pelo un día si y otro también con las familias... que luego nos queremos y hay mucho cariño pero choco con ellas... porque es que no quieren, no quieren”. (Agente Externo. Entr. 47)

También, el caso B cuenta con el apoyo de un educador social cedido por el ayuntamiento local. Este, va al centro dos veces por semana y entre sus funciones está el seguimiento del alumnado de absentismo escolar, lidiar con el alumnado que tiene un comportamiento altamente “disruptivo” y ser también una vía de contacto entre el centro y las familias. En su entrevista expresa lo siguiente:

“Este centro es muy conflictivo. Ser director de este centro es muy difícil, porque cuando no es una cosa es la otra y esto es un no parar y estar siempre lejos de la tranquilidad. El director aquí hace una labor de admirar”. (Educador Social. Entr. 28)

“Mis funciones aquí son claras. Yo tengo que ir muchas veces a juicios por temas de absentismo escolar. Voy hablar con las familias, shhh oye tu, tu niño porque está faltando a la escuela, que es lo que pasa... (...) yo llevo 7 años viniendo al centro y he visto de todo. Aquí olvídate que las familias pasan del centro. Les da exactamente igual”. (Educador Social. Entr. 28)

No obstante y en lo que respecta al caso A, este mantiene una comunicación constante con las familias, la biblioteca y el centro de educación primaria. El hecho de ser un centro que trabaja por Comunidades de Aprendizaje desarrolla, una filosofía basada en el aprendizaje que involucra a las familias. Este tiene sus puertas abiertas para que entre todo aquel que desee. Cuando se dan los grupos interactivos participan

muchas madres surtiendo efectos, tales como, que las madres sepan como sus hijos están siendo educados. También, están las tertulias dialógicas donde participan las madres con distintas lecturas. Se ha llegado a tener un grupo de cincuenta madres. Esto fue un record para el centro educativo, como expresaba el director A.

“Hemos llegado a tener un grupo de cincuenta madres. Todas ellas participando con sus respectivos libros. Eso fue como un milagro”.
(Director A. Entr. 3)

“Cuando hay tertulias dialógicas participa todo el que puede. Unas veces entra Juan Luis de portería, otras veces Pepe el de la cafetería, cuando no alguna madre. Esto esta siempre muy concurrido. Aquí siempre hay gente entrando y saliendo”. (Conserje. Entr. 48)

En último lugar, y en cuanto al caso C, este guarda una relación y comunicación diaria con la fundación Vália. Es una fundación que presta sus servicios de educación social, así como sus instalaciones para hacer cursos o talleres. Cada tres veces por semana va un educador al centro y trabaja con el alumnado más conflictivo y de mayor necesidades psicológicas.

“En este centro hay unas historias personales de los alumnos que son muy heavy. Desde Vália se les da todo el apoyo que se puede. Se habla con los padres, se hace de mediador entre padres es hijos y con el centro. Ayudamos dentro de nuestras posibilidades”. (Educador social. Entr. 39)

Desde la fundación, se ha habilitado un espacio para los alumnos que son expulsados del centro. Estos van allí y hacen actividades con un carácter reflexivo y de corrección de la conducta.

Al mismo tiempo, mantienen contacto con la residencia de personas mayores que hay al lado del centro, a través de un proyecto llamado “arrugas”. Tomaron como base, un corto que tuvo lugar en un centro de mayores. Los alumnos fueron a la residencia e hicieron entrevistas a los ancianos, luego estos fueron al centro e hicieron una exposición sobre sus historias de vida. Fue un proyecto muy bonito, según narra la directora.

“El proyecto arrugas fue precioso. Tenías que ver como el alumnado interactuaba con las personas mayores, los abrazaban, se reían juntos... Ambos tuvieron la oportunidad de entrar en contacto unos con otros, de vivir esa experiencia”. (Directora C. Entr. 31)

Como última correlación que destacar, está la “motivación”, relacionada con el “compromiso”, el “optimismo”, la “identidad de líder” y el “desarrollo profesional”. Esta relación nos da a entender que la motivación es el motor que impulsa el desarrollo de otras dimensiones. Frente a esto y desde los discursos de los entrevistados, es donde podía presenciarse dicha relación.

En los relatos, cuando el personal hablaba de sus funciones, el como se relacionaban unos con otros para llevar a cabo lo propuesto, como se sentían iendo a los centros a trabajar, etc., se podía presenciar esa motivación y ese compromiso.

“Yo me siento muy bien viniendo a trabajar. Me gusta el centro, me gusta trabajar con este alumnado y me gusta la relación que tengo con los compañeros. Yo vengo motivado. Hombre si me preguntas a final de junio probablemente te diré que estoy quemado, pero como cualquier persona te diría después de todo un curso escolar”. (Jefe de Estudios. Entr. 5)

“Siento un compromiso personal muy fuerte con este centro. En los 17 años que llevo trabajando aquí he faltado muy pocas veces, he venido con fiebre y todo a dar clase. Mi padre se murió y no quise los días que te dan por muerte de familiar. Para mi el centro es mi vida, mi día a día. Forma parte de mi vida. Yo cojo el autobús a las 7:00 am y hasta las 17:00 no llego a mi casa. A veces no tengo ni clases pero estoy aquí en el centro para mis alumnos por si necesitan que les ayude con algo”. (Docente. Entr. 43)

Asimismo, cuando los entrevistados hablaban de la actitud con la que enfrentaban los desafíos de su centro o como eran las relaciones internas cuando había cambios en la cultura, currículum o organización escolar, muchos de ellos respondían que eran optimistas y que aprendían de las situaciones arduas. Con constancia se repite en los discursos el “no rendirse” o “nosotros podemos”. Es como un anclaje emocional que les da fuerzas cuando están en momentos difíciles o cuando necesitan auto motivarse para superar cualquier obstáculo. Al menos, es así como lo expresaban cuando se les preguntaba por la actitud con la que respondían a las adversidades.

“En centros de este tipo nunca hay que rendirse. La directora dice mucho, no se tira la toalla. A mi por ejemplo eso me da fuerza para los días que tengo más flojos y de desanimo. Es como un chute de energía de vamos, vamos, vamos”. (Docente. Entr. 38)

“Hemos tenido momentos muy duros, tu no te los imaginas y aun así, no hay que rendirse”. (Director B. Entr. 24)

Por otra parte, cuando los propios directores hablaban sobre su identidad como líder, así como sus compañeros, estos resaltaban la importancia de estar motivados para afrontar dicho cargo. Al tratarse de centros educativos de difícil desempeño, el ser director de estos está relacionado con tener una alta motivación. Es imprescindible la motivación para dirigir este tipo de centros.

“Intento auto motivarme cuando pierdo las fuerzas o el sentido. Dirigir un centro donde no hay una estabilidad porque son muy constantes los cambios, o aprendes a trabajar así o te hundes. Nos ayudamos los unos a los otros desde aquí desde el equipo”. (Directora C. Entr. 31)

“Yo todas las mañana me digo a mi mismo, venga Carlos tu puedes, vamos a seguir luchando. Sino te hundes. El ir durante 13 años todos los días hacer más de 300 kilos, volver a tu casa más noche que un cuerno cuando es invierno desde las 8:00 am en el instituto, o te auto motivas o te mueres”. (Director A. Entr. 6)

Por último, se encuentra el desarrollo profesional, siendo importante entre el profesorado de los centros. Estos expresan, que es necesario estar en un continuo proceso formativo y de desarrollo, que les permita responder acordemente a las realidades y necesidades de sus centros. Es por ello, que demandan cursos que les dote de herramientas y conocimientos para lidiar y enfrentarse a las situaciones retantes. Con esta demanda se detecta que están motivados para recibir formación y estar en un constante proceso de reciclaje.

“A pesar de que el equipo directivo nos pregunte que cursos queremos hacer, hay muchas propuestas por parte de los compañeros. Sobre todo en cursos enfocados al aspecto emocional o la gestión del stress”. (Jefe de Estudios Adjunto. Entr. 41)

“En nuestra sede se hacen cursos de formación para el profesorado. Y participan, participan un buen número de profesores. Demandan mucho cursos de resolución de conflictos”. (Agente Externo. Entr. 39)

Por tanto y en definitiva, se considera que las relaciones internas profesionales de un liderazgo resiliente están basadas en la motivación, la confianza, el apoyo y el diálogo. Este conjunto de factores interactúan con unas dimensiones de liderazgo haciendo posible un desarrollo eficaz en la correlación de dichas variables.

10.5. Factores de resiliencia y retos

El cruce entre estas dos variables nos revela las relaciones existentes entre los factores de resiliencia y los retos desempeñados en cada uno de los centros. En la conjugación de estos y entre los desafíos principales, se encuentra lograr una mejora educativa en toda la comunidad, y que esta vaya en línea con la justicia y la inclusión. Ahora bien, ¿Qué factores son los que se movilizan principalmente para tal propósito?

Como refleja la tabla 63 el factor de resiliencia con mayor correlación es tener una “actitud de mejora” estando relacionado, con como es concebida la mejora a partir de los desafíos de un centro.

En la misma línea y destacando a la “justicia” e “inclusión”, se produce una correlación que viene a decir, que la mejora en contextos retantes es relacionada e interpretada como un mejorar para la inclusión y el desarrollo de una justicia social en los distintos centros. Razón por la que el factor “compromiso social” también se pronuncia en este conjunto de correlaciones.

Aunque además, se ha de señalar otros factores de resiliencia presentes en la concepción de mejora desde estos contextos, tales como, “oportunidad”, “empatía”, “reflexionar”, “creatividad”, “dialogar” y “optimismo.

Tabla 63. Factores de resiliencia y desafíos

FR*/ Retos	Reto	CM*	Inclusión	Justicia Social	Resultados A*
AM*	11	108	28	36	22
Apoyo	3	41	16	30	9
Asertivo	0	2	0	0	0
Autoeficaz	2	7	0	2	0
Confianza	2	18	4	9	3
Constancia	3	12	2	4	2
C.S*	7	57	26	43	14
Creatividad	1	23	7	8	8
Dialogar	0	20	2	7	4
D.Prbl*	4	10	3	6	1
Empatía	5	34	16	29	9
Esperanza	0	0	1	1	0
Humor	0	4	0	0	0
Oportunidad	3	38	15	19	9
Optimismo	4	23	5	15	3
Pasión	4	9	1	6	2
Reflexionar	1	25	11	12	9
Servicial	2	8	4	12	1
Sociable	0	1	0	0	0

Fuente: Elaboración propia **FR***: Factores de Resiliencia. **CM***: Concepción de Mejora. **D.Prbl***: Dimensionar Problemas. **AM***: Actitud de Mejora. **CS***: Compromiso Social.

Por ende, y partiendo de los discursos narrativos, se puede considerar que los retos inclusivos y de justicia social son gestionados a partir de estos factores de resiliencia.

Un reto que desafía con ser inclusivo y actuar por y para la justicia social es visto como una oportunidad por estos centros. Como una oportunidad para crecer, para hacer nuevos métodos de enseñanza- aprendizaje lejos de lo tradicional, para construir culturas inclusivas y donde todos tienen derecho a ser educados a partir de sus necesidades y ritmos de aprendizaje, dando espacio a una educación compensatoria.

“Las oportunidades son para aprender y construir nuevas formas para liderar. Cada oportunidad es para un mejor cambio que nos permita mejorar”. (Secretario. Entr. 34)

“Tuvimos la oportunidad de hacer otra escuela y se hizo, llegando a tener una escuela inclusiva y equitativa que antes no lo teníamos”. (Pedagoga Terapéutica. Entr. 1)

También, estos retos son gestionados desde la empatía. Los informantes expresaban que gracias a esta pueden entender de mejor modo sus realidades educativas y los comportamientos o actitudes de su alumnado.

“Cuando conoces la historia de nuestro alumnado empiezas a entender porque muchas veces se comportan como se comportan. Tienen detrás unas historias muy duras (...) y demasiado bien están para vivir todo lo que viven”. (Docente. Entr. 45)

Al tratarse de desafíos con esta característica, se precisa de la reflexión para conseguir una buena gestión. Reflexionar permite, tanto a uno mismo, como a un conjunto de personas, tomar conciencia de lo que se está haciendo y precisión en el como se está haciendo, de tal modo, que nos informa para seguir en la misma línea de actuación o rectificar, teniendo siempre como fin último la mejora escolar. En centros educativos donde los cambios son constantes, la reflexión ha de estar presente.

“Yo reflexiono, reflexiono sobre lo que hacemos, lo que vamos hacer... pregunto al equipo, a otras personas fuera del equipo e incluso a las familias u otras personas siempre que puedo. Cuanta más información de otras personas mejor, porque así tengo una opinión más objetiva y no tanto una opinión desde el ojo del huracán que solo ve lo que uno ve”. (Director B. Entr. 24)

“Aquí se reflexiona y se hacen ejercicios para ello. Cuando tenemos los claustros de profesores se habla de los procesos de enseñanza- aprendizaje y la educación inclusiva como está siendo dentro del aula. Si esta responde a lo que dice las Comunidades de Aprendizaje que debe de hacerse. En esos momentos se toma conciencia de lo que se está haciendo y de lo que uno está haciendo. Al menos para mi es así como lo interpreto”. (Docente. Entr. 26)

Además, la creatividad forma parte de esa reflexión. El mismo hecho de reflexionar permite responder de otras formas a los desafíos, buscar otras maneras de hacer, construir, innovar y emprender. Es aquí donde la creatividad tiene su espacio y momento. Este factor pudo ser observado en algunos discursos más que otros, sobre todo en los informantes del caso A y C.

De un lado, los informantes del caso A la manifestaban a través de que son un centro que trabaja por Comunidades de Aprendizaje. Constantemente están buscando nuevas formas didácticas, proyectos, etc. Sin embargo y de otro lado, el caso C se trata de una nueva dirección escolar, con nuevas metas y objetivos para alcanzar, por tanto es aquí donde se ve la creatividad. Aun así y desde los discursos de cada uno de ellos, expresan aspectos como:

“Cada año al empezar el director tiene nuevos proyectos, ideas para hacer. Siempre, siempre está inventando y diciendo pues oye podríamos hacer esto o lo otro, o no se que...¿Qué os parece? En ese aspecto es muy innovador”. (Secretaria. Entr. 4)

“Este año tenemos una nueva dirección escolar con nuevos proyectos, ideas, sueños... es una dirección que transmite confianza, que está comprometida con el centro y que en sus acciones demuestra que quiere mejorar cada vez más. Me gusta, me gusta la dirección que tenemos ahora”. (Cargo Intermedio. Entr. 36)

En suma y desde los dos últimos factores de resiliencia, a partir de como se responden los desafíos, se usa el diálogo y el optimismo. El diálogo en este caso puede ser interpretado, como herramienta de comunicación y expresión de como se siente la

comunidad escolar cuando hay cambios en sus centros. Por ejemplo, en algunas entrevistas hemos podido encontrar sensaciones de sentir miedo cuando hay cambios o el no saber que hacer o como responder a ellos (shock).

“Cuando hay cambios yo lo primero que siento es miedo y pienso, madre mía otro cambio, otra vez a cambiar todo de nuevo...pero después se me pasa y me pongo a hacer lo que haga falta, pero al principio me cuesta”.
(Jefa de Estudios. Entr. 14)

“Intento no paralizarme ante los cambios. Por mi forma de ser me cuesta a veces y tengo miedo, es algo de lo que tengo mucho miedo, el paralizarme”.
(Director B. Entr. 8)

También el diálogo permite expresar fuerza y apoyo entre unos y otros cuando se viven situaciones arduas en el centro. Unos son más comunicativos que otros y eso les ayuda a responder de forma más fácil y desde una perspectiva más resiliente.

“Cuando tenemos un problema y no podemos resolverlo por una misma, lo mejor es pedir ayuda y reconocer que no pasa nada si necesitamos ayuda del compañero para gestionar ciertas situaciones (...) aquí el orgullo hay que dejarlo a un lado cuando hay que unirse para reunir fuerzas y seguir caminando”. (Jefa de Estudios adjunta. Entr. 15)

Como añadir, está el optimismo como respuesta eficaz y de éxito ante los retos. De los factores de resiliencia que más han podido destacar en este estudio es este, el optimismo. Cuando el optimismo era una actitud para mejorar y no rendirse, también es una actitud para responder a los desafíos, por tanto, se puede afirmar que los desafíos son recibidos desde una visión y actitud de optimismo. Esto facilita la gestión de ellos y abastece de fuerzas a la persona para superarlos y aprender en dichos procesos de superación.

“Hemos vivido muchas cosas en este centro, superado obstáculos, enfrentados a problemas duros y siempre, siempre se ha podido ver entre el equipo directivo y demás compañeros una actitud optimista y de que si, que si se puede”. (Docente. Entr. 21)

“Si algo define al equipo directivo es el optimismo que tiene a la hora de enfrentarse a los desafíos y el como responden a ellos”. (Orientadora. Entr. 2)

En definitiva, se considera que mejorar en centros educativos con desafíos se convierte en una oportunidad para cambiar y conseguir resultados nuevos para el centro. Que la empatía es un modo de entender y comprender dichos contextos escolares. Reflexionar, permite tomar conciencia de las actuaciones llevadas a cabo. La creatividad, son diferentes maneras de interpretar el como se puede mejorar. Y el diálogo y optimismo son medios para conseguir una clara y mejora eficaz, que atienda a las necesidades específicas de los centros.

10.6. Liderazgo y retos

A partir de los elementos que componen al liderazgo y su interacción con los retos, se puede afirmar:

Tabla 64. Liderazgo y retos

Liderazgo/ Reto	Compromiso	Confianza	DP*	I.L.*	Mejora	M.L.*	Visión
CM*	34	18	31	18	110	63	8
Inclusión	10	4	8	3	28	18	3
Justicia Social	20	9	14	10	36	28	4
Resultados A*	6	3	10	2	20	15	2

Fuente: Elaboración propia **CM***: Concepción de Mejora. **DP***: Desarrollo Profesional. **Resultados A***: Resultados Académicos. **M.L.***: Metas Liderazgo

Analizando los elementos de liderazgo en función de los retos que dicen tener en estos centros educativos, está claro que lo prioritario es un liderazgo para la “mejora educativa”, con una clara proyección hacia la “justicia”, sin olvidar la “inclusión” ni la mejora de los “resultados académicos”. La columna de metas de liderazgo insiste claramente en este sentido.

Con estos resultados se nos da a entender, que efectivamente se trata de centros cuyo liderazgo tiende fuertemente hacia la justicia social y la inclusión, siendo identificado un liderazgo por y para la justicia social (caso B y C) frente a un liderazgo pedagógico (caso A) cuyo foco está en la mejora de los resultados académicos. Como ya se ha mencionado anteriormente y en otros apartados, el desarrollo de cada uno de estos liderazgos, puede ser apreciado no solo en las distintas narrativas de los informantes y directores, sino también en los proyectos de centro, donde se refleja de una forma clara.

Por ejemplo, en lo que respecta al caso A y ya sabiendo que trabajan bajo la filosofía de Comunidades de Aprendizaje, también, están tan bien definidos por otras actuaciones, como son las comisiones mixtas (que permiten participar a las familias y alumnado en la toma de decisiones en referencia a su conocimiento y proyectos llevados a cabo en el centro). Grupos interactivos, tertulias dialógicas, aprendizaje basado en proyectos (ABP), comisiones de biblioteca donde los alumnos crean un club de lectura, etc. A partir de este tipo de filosofía, en el centro ha mejorado la convivencia escolar de forma significativa, y lucha por mejorar los resultados académicos, tal y como dice la escuela inclusiva, democrática y participativa.

“A partir de trabajar por Comunidades de Aprendizaje, la convivencia escolar ha mejorado de forma significativa. Ahora queremos conseguir mejoras en los resultados académicos bajo una escuela inclusiva, democrática y participativa”. (Director A. Entr. 3)

No obstante, los casos B y C tienden más a una escuela que trabaja por y para la justicia social, que busca el desarrollo personal de su alumnado antes que el académico y demanda una plantilla de profesorado concienciada con su contexto educativo.

Por ejemplo, en el caso B se lleva a cabo un aula de atención al alumnado (A.A.A) siendo una medida sancionadora de la jefatura de estudios para el alumnado que necesite de una atención específica, es decir, los alumnos que han cometido alguna infracción o son expulsados, para evitar que estén en sus casas viviendo realidades duras y poco educativas, vienen a este aula y desde ahí se trabaja con ellos. Principalmente se hacen actividades que invitan a la reflexión, con tal de que los alumnos tomen conciencia de sus errores y aprendan a que no se debe de hacer. De igual modo, se hace en el caso C pero en este caso ese aula se encuentra en la Asociación Vália. También, se llevan a cabo otros proyectos como Escuela Espacio de Paz caso B y Una convivencia 10 en el caso C.

“Desde unos atrás hasta ahora, lleva funcionando el aula 3 A. Con ella se quiere evitar que los alumnos que son expulsados estén en sus casas empapándose del ambiente anti educativo en el que viven. Entonces aunque estén expulsados vienen aquí y por lo menos están resguardados”. (Docente. Entr. 25)

“Tenemos tanta diversidad cultural en el centro que la convivencia se hace muy difícil. Es por lo que unos años atrás se puso en marcha un proyecto basado en la convivencia. Es por eso que tenemos en el centro imágenes de paisajes de las distintas nacionalidades de nuestros alumnos, banderas, se pone música diferente cada vez que se sale al recreo y hacemos semanas culturales de cada país, para que nuestros alumnos conozcan y convivan unas culturas con otras”. (Docente. Entr. 38)

Por otro lado, el “compromiso” se relaciona potentemente con la “concepción de mejora” y la “justicia social”. En este sentido, se interpreta que existe un fuerte compromiso hacia el mejorar y la concepción de esta, siendo diferente en cada uno de los casos estudiados.

Si tenemos en cuenta el como conciben la mejora en el caso A esta, está orientada hacia la mejora de los resultados académicos.

“Para nosotros el concepto de mejora es mejorar cada vez más los resultados educativos”. (Orientadora. Entr. 2)

Sin embargo, para el caso B conciben la mejora como la capacidad de responder a las necesidades de su alumnado a partir de cubrir sus necesidades.

“Mejorar en este centro es darle cada alumno lo que necesita, con tal de que este pueda desarrollarse de forma exitosa. A lo mejor muchos no aprenden muchas cosas académicas, pero por lo menos que sepan comportarse, comunicarse, respetar a los demás y saber lo que es una vida”.

saludable con unos buenos hábitos de higiene y alimentación". (Cargo intermedio. Entr. 27)

Y en el caso C, la mejora es interpretada como aquella que permite una convivencia de paz y respeto, así como volver a tener confianza entre la plantilla del profesorado.

"Para mí mejorar es que volvamos a confiar unos de otro". (Docente. Entr. 32)

De igual modo, "la concepción de mejora" también está relacionada con el "desarrollo profesional", "la identidad de líder" y las "metas de liderazgo". A partir de esta relación, se detecta que un modo de concebir la mejora para estos centros es apostando e invirtiendo en el desarrollo profesional. Son centros que valoran mucho la formación y el tener herramientas por parte del profesorado para gestionar adecuadamente la práctica educativa de estos centros.

"En este centro se invierte mucho sobre formación profesional". (Profesora. Entr. 26)

Concebir la mejora en relación con la identidad de líder, determina el significado de la mejora en el centro, es decir, según la identidad que tiene el líder la mejora tendrá un sentido u otro, la mejora será concebida de una forma u otra, la mejora será alcanzada de un modo u otro y así sucesivamente. Si un líder lucha por desarrollar la justicia social en el centro, los procesos de mejora estarán enfocados a ello. Si lucha por tener unos resultados académicos excelentes, los procesos de mejora irán enfocados a dicha conquista.

"La directora de este centro tiene muy claro lo que quiere conseguir y hasta donde quiere llegar". (Educador Social. Entr. 39)

Dicho esto y en resumen de este apartado de resultados, se afirma que los retos a los que tienen que enfrentarse los centros estudiados son gestionados desde un liderazgo que actúa por y para la justicia social, así como un liderazgo pedagógico que en definitivas cuentas esperan de hacer de sus centros espacios democráticos, inclusivos y de participación.

10.7. Roles de liderazgo y retos

Atendiendo al tipo de liderazgo bien sea, distribuido, eficaz o para el éxito este afronta los retos de un modo u otro a partir de los elementos que componen a dicha variable. Es por ello, que en este apartado se describirán de forma específica, dichos liderazgos en cuanto a la variable reto.

Tabla 6.5. Roles de liderazgo y retos

Roles Liderazgo / Retos	Reto	CM*	Inclusión	Justicia	Resultados A*
Liderazgo Distribuido	0	21	2	7	5
Desarrollo del Personal	2	31	5	18	6
Entorno Ordenado y de Apoyo	2	38	21	26	15
Gestionar Programas de Enseñanza	1	31	13	13	11
Metas de un Liderazgo Eficaz	2	31	15	17	14
Rediseñar la Organización	0	19	2	5	3
Apoyos Externos	0	16	5	8	1
Mejorar Enseñanza y Aprendizaje	2	49	23	26	19
Mejorar la Calidad del Profesorado	0	17	4	5	6
Mejoras logísticas de E.A*	2	17	7	9	7
Meta de liderazgo exitoso	3	32	13	18	13
Rediseñar y Enriquecer el currículum	2	38	29	27	16
Reestructurar la Organización	1	16	3	5	2
Relaciones Profesionales	4	29	3	18	3
Visión	0	8	3	4	2

Fuente: Elaboración propia **Mejoras logísticas de E. A***: Mejoras logísticas de Enseñanza y Aprendizaje. **CM***: Concepción de Mejora **Resultados A***: Resultados Académicos

En lo que respecta al liderazgo distribuido, guarda una mayor relación con el elemento de “concepción de mejora”. Esto quiere decir, que en el desarrollo de la mejora es importante que las responsabilidades sean repartidas y haya una delegación de tareas. De este modo, el liderazgo es compartido y horizontal.

La distribución del liderazgo se hace más compleja, cuanto más grande son las organizaciones educativas. Porque hay más número de personas, más cargos intermedios y más coordinadores. A pesar de ello, que se delegue las responsabilidades alimenta lazos de confianza entre unos y otros, impulsa la participación y crea espíritu de equipo y colaboración.

En los casos estudiados, se delegan tareas propias de la dirección y gestiones educativas. Sin embargo, y como reflejan los discursos se alude, a que el delegar tiene una mayor funcionalidad en los centros educativos con mayor volumen de personas, frente a los centros pequeños, donde el delegar se simplifica por el número de personas y tareas que es menor. Ser un centro pequeño, el director o equipo directivo puede encargarse de casi todo y no se necesitan de más personas para la gestión y organización del centro.

“En este centro con más de setecientos cincuenta alumnos, una plantilla de profesorado de más de setenta, más la gente externa que participa con el centro, o delegas las responsabilidades o te vuelves loco. Por eso cada quince días hay reuniones con los directores de los departamentos, coordinadores de área, etc”. (Director. Entr. 24)

“Somos un centro pequeño. Menos de cuatrocientos alumnos y veinte docentes en la plantilla docente. Aquí se delega si, pero no es muy necesario y es algo sencillo”. (Director. Entr. 3)

Por otro lado, el liderazgo eficaz y su relación más potente con los elementos que componen a la variable reto es “entorno ordenado y de apoyo” con “concepción de mejora”. En este caso, se interpreta que mejorar y eficacia se consigue a través de mantener un entorno educativo ordenado y de apoyo. Hay centros que demandan y procuran una buena distribución del aula, considerando que esto favorece la mejora escolar. Defienden que los espacios comunes sean respetados y cuidados. Así como, mantienen una actitud abierta a recibir apoyos de otras entidades externas que, al fin y al cabo, buscan la mejora escolar.

En el caso de los centros estudiados, el entorno ordenado y de apoyo está caracterizado por la “inclusión” y la “justicia”. Este dato nos corrobora que al tratarse de centros educativos con desafíos y contextos áridos, los espacios escolares están ordenados y distribuidos entorno a la inclusión. Es por ello, que los tres centros promueven y desarrollan una educación inclusiva. A su vez, se pretende construir climas y ambientes escolares con una gran carga de justicia social. Este aspecto viene determinado por el tipo de alumnado de los centros siendo muy heterogéneo y procedentes de familias de exclusión social. Dichos aspectos, son reflejados discursivamente.

“Que los alumnos estén bien distribuidos dentro del aula favorece la mejora”. Por eso en nuestras aulas se exige un orden y un respeto para que se puedan desarrollar buenos procesos de enseñanza- aprendizaje. El aula es considerado el principal lugar donde se produce el conocimiento. En el aula es donde se da nuestra filosofía de trabajo”. (Jefe de Estudios. Entr. 4)

“La identidad de este centro es un centro inclusivo”. (Director. Entr, 8)

También, el liderazgo eficaz está relacionado con el “desarrollo del personal” y la “gestión de enseñanza- aprendizaje”. Es un reto, el desarrollo personal para los centros estudiados, siendo entendido como aquel que proporciona un bienestar al profesorado, un cuidado y una atención emocional. Los centros, consideran que a través de las competencias de las personas y sus características personales pueden conseguirse una eficacia escolar. Es por ello, que apuestan fuertemente por el desarrollo de su profesorado, tanto a nivel personal como profesional. Al tratarse de organizaciones con contextos áridos, la salud emocional del profesorado debe ser cuidada y trabajada.

“Trabajar aquí requiere de mentalizarse mucho. Tiene que ser fuerte emocionalmente porque los alumnos te queman día a día. Es duro, es duro trabajar en un centro donde tienes que tener una actitud más de supervivencia que académica. No todo el mundo está preparado o podría trabajar en un centro así”. (Docente. Entr. 32)

“En este centro hemos tenido profesores que se han dado de baja por depresión. Tienes que tener fuerza emocional para trabajar en un lugar así”. (Director B. Entr. 24)

Respecto a los procesos de enseñanza- aprendizaje, estos deben ser gestionados buscando siempre la eficacia. A pesar de que, cada centro busque de un modo u otro su propia eficacia escolar, para que los procesos de enseñanza- aprendizaje tengan éxito deben siempre responder a las necesidades y características del alumnado, ser contextualizados y que faciliten el desarrollo íntegro del discente. Es de este modo, como puede conseguirse la eficacia.

La eficacia educativa es heterogénea, porque responde a una realidad que está constituida por muchas diferencias. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en estos centros son así. Desde esta razón, hay profesores que son capaces de responder adecuadamente a la práctica educativa y otros que no terminan de encajar en la pedagogía de aula y los valores culturales del centro, produciéndose choques en las formas de entender y concebir la educación. Este aspecto, dificulta el desarrollo de un liderazgo eficaz, así como la organización escolar.

“Encuentro muchos problemas para enseñar mi materia. El alumnado tiene un nivel muy bajo y yo sinceramente no se como adaptar mi materia a ese nivel. Es que están en segundo de la eso y no saben decir que hora es en inglés. Pero en fin, esto es lo que me ha tocado. Los pongo a pintar y que vean películas y al menos así están callados”. (Docente. Entr. 45)

“Olvídate de enseñar tu materia como lo haría en otro colegio. Aquí es pintar, colorear, canciones, y si los alumnos tienen ganas hablar de lo básico de la biología”. (Cargo intermedio. Entr. 36)

“En este centro se invierte mucho en formación. El que los docentes estemos bastante formados nos permite tener una libertad en los procesos de enseñanza- aprendizaje. Eso, me gusta mucho de este centro que tu puedes enseñar tu asignatura como tu quieras. El aula es un lugar de desarrollo didáctica para el profesor y eso influye en como tu enseñas y tus alumnos aprenden”. (Profesor. Entr. 7)

En cuanto al liderazgo exitoso, los retos con mayor correlación son: “concepción de mejora, “inclusión” y “justicia” que impactan sobre los factores de “mejorar enseñanza y aprendizaje”, “metas de liderazgo”, “relaciones profesionales” y “rediseñar y enriquecer el currículum”. Estas relaciones son el fruto reflejado en los distintos discursos de los informantes cuando se les preguntó por como ellos definirían el éxito de su escuela frente a los retos.

Entre las respuestas, se obtuvo que para conseguir el éxito escolar, deben mejorarse los procesos de enseñanza- aprendizaje, siendo estos adaptados a las características del alumnado.

“Aunque todos los años se intenta mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje, aun nos queda mucho por mejorar, sobre todo el adaptarlos a las características del alumnado (...). Es que la educación compensatoria es mucho en ese centro y a veces tenemos falta de personal, es como un vacío que tenemos ahí...” (Docente. Entr. 25)

“¿El éxito escolar? Mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Estamos a años luz de eso, con el contenedor conflictivo de alumnado que tenemos...” (Cargo intermedio. Entr. 27)

También, para responder acordemente a los retos de carácter inclusivo y de justicia, las metas de liderazgo deben acoplar estos retos entre sus objetivos a conseguir. De este modo, sería un éxito que haya una sinergia entre retos y metas. En alusión a nuestros centros, se da este hecho, es decir, las metas que se persiguen son para conseguir escuelas inclusivas con espacios una justicia social.

“Somos una escuela inclusiva. Trabajamos por y para conseguir la igualdad dentro del aula. Nuestros alumnos no salen fuera de esta para recibir un apoyo, sino que tenemos una PT que entra al aula y trabaja con ello. Con esto se evita discriminaciones entre el alumnado”. (Orientadora. Entr. 18)

“Dos metas de nuestro liderazgo es ser una escuela inclusiva y crear mas espacios de apoyo para nuestro alumnado”. (Docente. Entr. 37)

En la misma línea y para conseguir un liderazgo exitoso en estos centros aluden a la importancia de las relaciones profesionales. Sin unas buenas relaciones entre unos y otros difícilmente puede desarrollarse un liderazgo u otro o conseguirse aquello que se quiere conseguir. Las relaciones definen muchas cosas en cuanto al funcionamiento y organización de un centro escolar. Por tanto, estas deben ser de apoyo, confianza y una buena comunicación que permita responder exitosamente a los retos.

“Nos llevamos muy bien entre los miembros del equipo. Estamos ahí para ayudarnos los unos a los otros. Tenemos buena comunicación. No se, estoy a gusto en este nuevo equipo. Incluso hacemos hasta bromas. Eso antes era impensable con la otra directiva”. (Jefe de estudios adjunto. Entr. 41)

“Aquí aprendí realmente el concepto de lo que es un equipo de trabajo. Cada uno tiene sus funciones pero cuando hay que aunar fuerzas hay estamos todos”. (Director B. Entr. 24)

“Yo estoy muy agustico con mis compañeros y compañeras. Trabajamos muy juntos”. (Docente. Entr. 45)

En última instancia, se destaca rediseñar y enriquecer el currículum como aspecto que favorece a un liderazgo de éxito. Dicho esto, tiene su sentido ya que si los cambios son constantes en los centros escolares, se requiere de una sintonía en el tiempo y con causa sobre los elementos que componen al currículum. Es decir, el currículum tiene que ser repasado y reflexionado en el tiempo que se producen cambios, de tal modo que exista una alineamiento entre las distintas variables que en su conjunto conforman a una organización escolar.

Por esta razón, cada año se reúne la comisión pedagógica y se hace un repaso y nuevas propuestas sobre los contenidos curriculares de cada nuevo curso escolar. Esta misma comisión, también se reúne a mitad de curso y al final de este. De tal manera que, se tiene una visión evolutiva de como está siendo desarrollado el contenido curricular en el curso escolar.

“Cuando nos reunimos la comisión pedagógica, principalmente lo que se habla es de cómo se está desarrollando el contenido curricular. Al ver tanta inestabilidad es un punto que hay que tener a la orden del día”. (Jefe de departamento. Entr. 41)

“Con tanto cambios, con tantas políticas el currículum es inestable y eso afecta a los procesos de enseñanza- aprendizaje y a el poder organizarse en cuanto al contenido curricular”. (Docente. Entr. 9)

Por lo tanto, para conseguir un liderazgo exitoso es necesario gestionar los retos incidiendo en los factores sobre los que impacta.

A su vez, y con atención a los resultados expresados en la tabla, el reto más destacable es la concepción de mejora. Es el indicador que más interrelaciones tiene con los diferentes elementos analizadas en torno al liderazgo, tanto en frecuencia de relaciones como con el número de dimensiones afectadas significativamente.

Es obvio, que el liderazgo en estos centros se encuentra especialmente preocupado y atento a definir que entienden estos centros e informantes por mejorar, para qué y para quienes. Estos liderazgos destacan con contundencia los procesos de enseñanza- aprendizaje, siendo entendido como un propósito claro para los directores. Lo que viene a resaltar claramente en ellos la idea de liderazgo pedagógico.

Profundizando aun más en este sentido, destacan factores que están muy en sintonía con un desarrollo pedagógico, siendo un aspecto que los acerca bastante a centros que caminan por la senda de comunidades de práctica profesional o hacia comunidades profesionales de aprendizaje.

Además, aparece una concepción transformadora y comprometida con la misión de la escuela, ubicada claramente en el concepto de justicia. Asociándola significativamente con la mejora educativa.

Por último hay que señalar que aparecen muy pocas referencias directas a retos entendido como, retos para afrontar las dificultades propias del contexto, y cuando lo hacen no se relaciona significativamente con ningún factor de liderazgo.

El liderazgo ejercido y verbalizado en estos contextos habla de transformar y posibilitar, y no repara tanto en los problemas o el victimismo. Lo que es seña de un importante grado de profesionalización y de orientación claramente resiliente.

10.8. Roles de liderazgo y factores de resiliencia

Con esta matriz de relación entre los distintos liderazgos y los factores de resiliencia se destacan con mayor número de interacciones en el discurso de los informantes, que entre los elementos de liderazgo y los factores de resiliencia se considera que las relaciones mayores son, tener una “actitud de mejora” y desarrollar metas enfocadas hacia un “compromiso social”.

Desde el propio liderazgo en sí, se pone énfasis en los elementos o aspectos que favorecen para conseguir mejoras educativas a partir de sus posibilidades. Al tratarse de contextos educativos de difícil desempeño, sus metas están cargadas de un fuerte compromiso social, por lo que se puede afirmar que son centros que desarrollan un liderazgo basado en la justicia social.

Dicho aspecto, puede ser presenciado en el transcurso de los distintos diálogos de las entrevistas cuando los entrevistados describían el liderazgo de su centro educativo. Todos ellos, hacían alusión de las pretensiones de carácter social e incluso de las acciones del liderazgo. De como la práctica pedagógica, los proyectos curriculares, los objetivos de la dirección escolar, etc. están enfocados a un desarrollo de justicia social.

“Lo más importante en este centro es nuestro alumnado, por eso se plantean las medidas de apoyo y las mejoras que se plantean, siempre buscando el bien de estos”. (Docente. Entr. 9)

“Queremos que nuestro alumnado nos vea como un apoyo. Que nuestra intención no es castigarlos o regañarles sino que estos se desarrollen de la mejor forma posible”. (Jefa de estudios adjunta. Entr. 44)

No obstante y en lo que respeta al liderazgo distribuido, su relación más relevante con los factores de resiliencia son el “apoyo”, “confianza” y “dialogar”. Dichas relaciones tienen su sentido. Es importante para un liderazgo distribuido que existan apoyos entre los miembros de una comunidad educativa. También, debe haber confianza entre las relaciones profesionales, con el fin de establecer lazos de trabajo transparentes en el reparto de responsabilidades y funciones. Así como, el diálogo siendo un factor esencial en cualquier tipo de liderazgo, en la gestión u organización del centro. Hablar, informar, comunicar, todo ello forma parte de una buena gestión de liderazgo, pero en este caso y tratándose de un liderazgo distribuido es esencial.

Tabla 66. Roles de Liderazgo y Factores de Resiliencia

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U
1	25	8	21	23	8	10	8	11	4	4	8	4	2	4	7	1	9	2	3	13	3
2	7	53	16	12	13	17	17	18	8	4	3	7	5	7	6	1	3	3	8	18	3
3	22	10	18	10	119	36	9	15	21	19	23	8	11	26	9	9	23	24	7	19	6
4	24	24	15	20	24	28	18	33	16	6	12	9	9	12	9	4	13	14	9	36	3
5	1	1	1	1	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0
6	7	3	6	31	3	4	0	3	0	0	2	0	0	0	0	0	3	0	0	3	0
7	33	9	19	13	35	30	8	18	19	15	14	8	15	17	9	10	15	22	6	20	3
8	13	3	6	11	8	11	3	5	3	4	6	2	0	3	2	1	6	3	2	7	3
9	3	4	13	6	12	10	4	6	9	11	7	6	3	18	7	7	6	6	4	6	4
10	13	11	11	9	9	26	17	12	7	3	5	20	3	6	8	1	3	1	11	19	1
11	7	4	4	13	7	8	3	4	2	1	1	2	4	4	1	0	1	3	1	9	1
12	22	13	12	11	19	19	7	16	13	5	12	3	6	12	4	5	10	15	1	22	2
13	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
14	1	4	1	2	1	1	1	4	0	1	0	1	0	1	1	0	0	0	0	4	0
15	16	11	15	13	21	25	10	14	10	12	17	6	8	14	8	5	16	11	5	14	8
16	13	10	13	22	10	15	4	11	7	6	9	5	5	8	5	1	7	4	3	12	2
17	16	0	9	19	5	2	0	3	1	0	2	1	0	1	1	1	2	0	0	4	0
18	10	8	16	26	17	23	6	9	9	6	13	7	4	7	8	3	10	6	4	14	6
19	7	3	3	4	3	4	0	6	2	0	1	0	2	0	0	1	2	2	0	7	0
20	1	3	1	1	0	0	0	4	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	6	0
Columnas	Liderazgo: A) Compromiso; B) Confianza; C) Desarrollo Profesional; D) Identidad como líder; E) Mejorar; F) Meta persigue un liderazgo;																				
	Liderazgo Distribuido: G)																				
	Liderazgo Eficaz: H) Desarrollo del personal; I) Entorno Ordenado y de Apoyo; J) Gestionar Programas de Enseñanza - Aprendizaje, K) Metas, L) Rediseñar la Organización.																				
Filas	Liderazgo Exitoso: M) Apoyos Externos; N) Mejorar Enseñanza y Aprendizaje; O) Mejorar la calidad del Profesorado; P) Mejoras logísticas de Enseñanza y Aprendizaje; Q) Meta de liderazgo exitoso; R) Rediseñar y Enriquecer el currículum; S) Reestructurar la Organización; T) Relaciones Profesionales; U) Visión.																				
	1) Motivación; 2) Confianza; 3) Actitud de mejora; 4) Apoyo; 5) Asertivo; 6) Autoeficaz; 7) Compromiso Social; 8) Constancia; 9) Creatividad; 10) Dialogar; 11) Dimensionar Problemas; 12) Empatía; 13) Esperanza; 14) Humor; 15) Oportunidad; 16) Optimismo; 17) Pasión; 18) Reflexionar; 19) Servicial; 20) Sociable																				

Fuente: Elaboración propia

Debe existir una comunicación continua entre la dirección escolar y los distintos cargos de responsabilidades que componen la gestión y liderazgo de un centro.

En las diversas reuniones que asistí de comisiones pedagógicas, o del equipo de orientación con la dirección y las reuniones de tutores de primer ciclo se presenciaba esa delegación de tareas y responsabilidades por parte de la dirección hacía otros cargos o responsables. Se veía esa comunicación fluida y se respiraba confianza entre unos y otros.

“La dirección de este centro y mi departamento está en continua comunicación. Yo como responsable del departamento me reúno una vez al mes con ellos. A mi esa dinámica me parece genial”. (Cargo Intermedio. Entr. 20)

“En este centro todas las decisiones son democráticas. Al ser un centro pequeño, eso facilita”. (Director. Entr. 3)

Por otro lado, en cuanto al liderazgo eficaz destaca el “desarrollo del personal” relacionándose con la “confianza” y el “compromiso social”. Ante esta relación, se puede interpretar que en el desarrollo interno de los entrevistados demandan tener más confianza entre unos y otros, siendo esencial para conseguir una mayor eficacia en sus centros, así como tomar más conciencia sobre el tipo de centro en el que están, a partir de fomentar y aumentar su compromiso social.

“La actitud de un profesor influye en el clima, el proceso de enseñanza-aprendizaje y su relación con el alumnado. Por esa razón, es muy importante que los docentes y más en centro de este tipo tengan conciencia del tipo de centro en el que están desarrollen actitudes optimistas y de esperanza”. (Coordinadora. Entr. 21)

“Este centro es un centro con una parte más humana que académica”. (Docente. Entr. 38)

Además, un liderazgo eficaz también busca “entornos ordenados y de apoyo”. Son centros que buscan la eficacia a partir de tener espacios que favorezcan el aprendizaje del alumnado dentro y fuera del aula, así como una buena gestión de los programas de enseñanza- aprendizaje que permita que su alumnado pueda desarrollarse acorde a sus características y necesidades. Este factor, también destacó en como un liderazgo eficaz gestiona los retos, por lo que se puede corroborar que para un liderazgo de este tipo y en relación con la resiliencia se precisa de entornos ordenados y de apoyo y que los procesos de enseñanza- aprendizaje sean adaptados a las necesidades del alumnado.

Sin embargo y en lo que concierne a un liderazgo exitoso, y su interacción con los factores de resiliencia, se correlacionan las “relaciones profesionales” con la “empatía”, “confianza”, “diálogo”, “apoyo”, “reflexión” y actitud de mejora”. ¿Qué quiere decir esto? Que es a través de las relaciones profesionales es como se consigue un liderazgo exitoso. Es por ello, que las relaciones profesionales están cargadas de empatía. En estos centros se empatiza bastante. También, están llenas de confianza siendo una fortaleza para crear relaciones fuertes y transparentes. Usan el diálogo como medio de comunicación, siendo una herramienta que transmite una seguridad y tranquilidad, pues no es lo mismo mantener relaciones profesionales a través de una comunicación tecnología, que tener una comunicación cara a cara.

Estos factores pudieron ser observados en el transcurso de la recogida de datos cuando interaccionaban unos con otros, en el trato de ellos, en la puesta en práctica de los proyectos u objetivos alcanzar, etc. Además de escuchar en sus discursos aspectos tales como.

“Tienes que ponerte en el pellejo del otro para entender realmente lo que siente cuando lo dice. Porque entrar a un aula de compensatoria en este

centro es una bomba para el cerebro. Muchos profesores salen del aula abatidos y o empatizas con ellos o no los entiendes". (Jefe de estudios adjunto. Entr. 13)

"Las relaciones entre unos y otros en este centro son muy importantes. De ellas va a depender que haya un clima u otro en el centro". (Docente. Entr. 32)

Del mismo modo, para que se produzca un liderazgo exitoso en su relación con la resiliencia, este debe ser reflexionado y con una actitud de mejora. Es decir, como cualquier liderazgo, debe de reflexionarse sobre las acciones de este, de tal modo que permita saber si se va por el buen camino o no. Y al tratarse del tipo de centros que son, se buscan con persistencia el mejorar siendo una actitud entre el personal que llega a convertirse en una actitud colectiva que lucha por y para mejorar.

La reflexión en las relaciones profesionales pueden verse reflejadas en las reuniones llevadas a cabo en el caso A cuando se reúnen todo el personal del centro y reflexionan sobre sus actuaciones pedagógicas, de liderazgo y de mejora. Sin embargo, las actitudes de mejora son percibidas en los tres casos A, B y C. Este hecho lo tienen como primera orden de actuación pedagógica, como valor institucional y como objetivo de liderazgo.

En definitivas cuentas, y en relación con los distintos tipos de liderazgo y los factores de resiliencia se afirma que el desarrollo de los elementos que componen cada liderazgo, facilita la puesta en práctica de la resiliencia, haciendo que los centros no solo tengan buenas gestiones de liderazgo, sino que también respondan con éxito y eficacia a los retos a partir de distribuir las responsabilidades académicas y de gestión.

10.9. Dimensiones de liderazgo resiliente y retos

Según la visión de los informantes y sus consideraciones de correlación entre las dimensiones de un liderazgo resiliente y el impacto de los retos sobre el centro educativo, se observa con bastante claridad que existe una correlación bidireccional de retos a dimensiones y de dimensiones a retos.

Entre los retos de mayor impacto esta la "concepción de mejora", "inclusión" y "justicia" relacionado fuertemente con el "mejorar" de las dimensiones de liderazgo resiliente. Mientras que en las dimensiones se destaca el "compromiso social" relacionado con dichas variables. Por tanto, se interpreta que la concepción de mejora tiene una tendencia a cambiar hacia una justicia social y crear más espacios para el desarrollo de esta. Confirmándose con ello, la obligatoriedad en estos centros de crear una comunidad educativa concienciada con y hacia un compromiso social.

"Un reto para este centro es conseguir una buena gestión de la educación compensatoria". (Director B. Entr. 24)

“Si tuviera que cambiar algo de este centro, cambiaría a todo ese profesorado que muestra resistencias a querer cambiar y mejorar. Tenemos un parte del profesorado que no está concienciada con el tipo de centro donde esta”. (Secretario. Entr. 33)

Tabla 67. Dimensiones liderazgo resiliente y retos

LR*/ Retos	R* y D*	CM*	Inclusión	Justicia	Resultados A*
Apoyo	3	41	16	30	9
Confianza	2	18	4	9	3
Compromiso	6	34	10	20	6
Compromiso Social	7	57	26	43	14
Creatividad	1	23	7	8	8
Desarrollo Personal	0	2	12	15	7
Desarrollo Profesional	2	7	0	2	0
Dialogar	0	20	2	4	2
Entorno OA*	3	12	14	9	2
Empatía	5	34	16	29	9
Identidad de Líder	4	10	3	6	1
Mejorar	11	108	28	36	22
Meta Liderazgo	4	67	32	25	17
Oportunidad	3	38	15	19	9
Optimismo	4	9	1	6	2
Reflexionar	1	25	11	12	1
Relacion Profesional	2	8	4	12	1

Fuente: Elaboración propia **LR***: Liderazgo Resiliente. **R***: Retos. **D***: Dificultades. **CM***: Concepción de Mejora. **Resultados A***: Resultados Académicos. **Entorno OA***: Entorno Ordenado y de Apoyo.

Cada centro, tiene un concepto propio de lo que es mejorar, pero está claro que al tratarse de centro de difícil desempeño, el mayor foco de actuación para los directores y equipo directivo es construir escuelas democráticas, inclusivas y participativas. De ahí que tengan como herramientas de liderazgo en la práctica de su día a día, la empatía, el optimismo, el diálogo y la creatividad. Con esto se quiere decir que los directores consiguen ver oportunidades ante las situaciones árdas y aprender de ellas. Es lo que se lleva diciendo a lo largo de este estudio y en los diferentes cruces de variables con variables.

También, y en lo que respecta a la justicia y la inclusión, el liderazgo resiliente considera a dichas variables como factores que permiten transformar no solo para ser y estar en el sistema educativo, queriéndose decir con esto que se precisan de crear mentes aptas y preparadas para los contextos educativos y sociales sobre los que se hayan estos centros. De esta manera, se puede conseguir centros unificados en conciencia que luchan por unos mismos objetivos.

En las entrevistas de los directores se reflejaba esto, la falta de concienciación por una parte de su profesorado, que entorpecía de alguna manera el funcionamiento de la organización escolar, o el interactuar con otras instituciones externas.

“Luchamos con la resistencia de ese profesorado que no quiere colaborar, tomar conciencia, no quiere hacer nada”. (Directora C. Entr. 30)

“Yo lo tengo más que comprobado, en todas las plantillas docentes existe un 20% del profesorado que se niega a tener una actitud colaborativa y eso perjudica al final a todos. Ahora que lo mejor que puedes hacer es pasar de ellos, que se queden con su pasiva, su no colaboración y punto. Y tu a seguir con la gente que quiere colaborar y trabajar por el bien del centro”. (Director A. Entr. 3)

En cuanto a los resultados académicos, son relevantes pero en un nivel menor, pues es tan grande la demanda de una escuela inclusiva que trabaje por y para la justicia social que los resultados académicos pasan a ser un objetivo con otro orden de significatividad.

“Los resultados académicos son importantes, claro pero son tan grandes las necesidades de estos alumnos en cuanto a temas más de carácter social, higiene, emocional, que lo académico pasa a otro nivel de importancia”. (Orientador adjunto. Entr. 19)

“Es que como te pones tu a explicarle a un niño que no ha desayunado por la mañana, que se ha acostado a las 5:00 am, que viene sin asear y muerto de hambre las ecuaciones de primer grado. ¿Tu crees que al niño le importa? Tenemos otras demandas antes que las ecuaciones y las fracciones”. (Docente. Entr. 16)

Otro aspecto que destacar porque nos llama la atención es el factor relativo a los retos son el “afrontar las dificultades”. Este no tiene relaciones significativas con ninguna dimensión de liderazgo resiliente. Lo que se podría interpretar de forma bastante positiva.

Por tanto y en definitiva, se puede afirmar que un liderazgo resiliente es para transformar y alcanzar mejoras educativas justas y para todos. No se orienta a la simple resolución de problemas. Lo que es muy contundente hablando de contextos especialmente desafiantes y en riesgo de exclusión tradicionalmente estereotipados y lacrados como “zonas de conflicto”.

10.10. Síntesis de los resultados correlaciones entre variables con variables

Como síntesis de los resultados de este capítulo, se puede afirmar con contundencia que los centros estudiados, son centros que buscan mejorar hacia aspectos más sociales e inclusivos. Es por ello, que entre las características a destacar del liderazgo está el compromiso social. Mientras que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y en reestructuración y rediseño del curriculum se encuentra la inclusión y la justicia.

Por tanto, son centros que trabajan por y para conseguir una justicia social tanto a nivel de organización y gestión (liderazgo) así como a nivel de los procesos pedagógicos y curriculares.

Son centros envueltos en culturas de cambio que buscan la transformación y una identidad inclusiva. Se lucha por construir culturas donde todos son iguales y tienen derecho a un desarrollo integro. Como respuesta a ello, el propio alumnado se trata entre iguales a partir de la colaboración y el apoyo.

Los centros empatizan con sus contextos, y una parte del profesorado intenta entender a las familias y sus vidas. Este aspecto no es sencillo, pues en ocasiones existen choques culturales y de valores entre la plantilla docente y la comunidad familiar. Frente a esto, las direcciones escolares ponen en marcha cursos de formación y apoyo que doten al profesorado de aspectos propios de la resiliencia; empatía, diálogo, fortalecer las relaciones profesionales, optimismo, etc. Con la finalidad de reforzar y dar respuestas acordes a las realidades de cada uno de los centros.

Estos aspectos no son sencillos para las direcciones escolares, razón para apoyarse en distintos tipos de liderazgo que ofrezcan relaciones fuertes y contundentes con la puesta en práctica de un liderazgo resiliente. Es por lo que un liderazgo como el eficaz, distribuido, para el éxito o transformacional coinciden en trabajar por y para el desarrollo de la justicia social e inclusión, siendo demandados por los contextos educativos y los desafíos.

Los retos son gestionados con eficacia a partir de la resiliencia. Desde el conjunto de los sujetos, los retos son interpretados como oportunidades para cambiar y mejorar. Son enfrentados con optimismo. Ante ellos, los miembros de una comunidad educativa se fortalecen y desarrollan más confianza con ellos mismos y entre ellos. De este modo, las relaciones profesionales toman más fuerza, permitiendo que los factores de resiliencia sean compartidos y transmitidos.

En definitiva, son centros educativos cuyas culturas, proyectos educativos, valores, objetivos y metas de liderazgo promocionan un liderazgo resiliente con una potente tendencia hacia la justicia social. Los miembros educativos participan y favorecen el desarrollo de esa resiliencia que busca cada día el mejorar sus realidades educativa apoyados en la esperanza de que es posible una escuela mejor.

BLOQUE V.

Conclusiones y discusión

CAPÍTULO 11. CONCLUSIONES, DISCUSIÓN, IMPLICACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN, FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

11.1 Conclusion

Conclusions drawn from our study have been assessed together with the research purposes as the latter serve as guidance while developing our work. We were able to identify significant variables affecting resilient leadership, a value described as an effective, successful management and response factor when dealing with the challenges proper of learning centers involved in cultures of change and educational improvement strategies. This study specifically addresses the following research objectives:

Objective I. *Assessing school management leadership of learning centers participating in this research.* It is worth noting that the learning center or case study referred as “A” follows an educational leadership with some hints of transformational leadership. The head of the learning center strives to improve the teaching-learning processes so changes are implemented as to how teaching, management and planning are conducted in order to successfully implement said processes while achieving satisfactory academic results.

On the other hand, study cases “B” and “C” follow a leadership mostly intended to achieve a social justice environment. Principals of these learning centers are aiming to transform them into institutions with a clear sense of justice, equity, kindness and support for the students, families and teachers.

Objective II. *Assessing the level of resilience and related attitudes of the principals in charge of participating learning centers.* In this sense, two factors were considered: firstly, the way in which principals understand resilience and, secondly, the different resilience factors the principals identify with. Results show that the principal of the learning center referred as “A” considers resilience as a result of development. However, the principal of the learning center “B” considers resilience as personal trait which enables easier relationships with others in order to properly manage the institution. In the case of the case study “C”, resilience could be described as the ability to put oneself in the place of another, conceived as a personal value helping interact with others through empathy.

In addition, respecting the factors of resilience the different principals identify with, the principal of the learning center “A” considers reflection, creativity and optimism as the most significant factors related to resilience. On the other hand,

principal of case study “B” refers to social commitment while the woman in charge of learning center “C” singles out the attitude of continuous improvement and empathy as the factors which would best relate to resilience. It is abundantly clear that the three principals are promoting resilience, they are actually “being” resilient.

Objective III. *Examining how the different principals are supporting, promoting and encouraging strategies to achieve a learning environment led by a resilient leadership.* This objective shows the dimensions of resilient leadership approached by principals participating in this research. Our study confirms that the dimensions of resilient leadership of principal “A” are professional development and relationships. The learning center in this case can be considered as a Professional Learning Community (PLC).

In the case of the principal of learning center “B”, social commitment is the dimension best related to that specific attitude of resilience. The principal states that resilience serves as a means of overcoming fears in order to develop a service attitude for the school community.

On the other hand, the woman in charge of the learning center “C” concurs with principal “B” when addressing social commitment as the most significant dimension of resilience. She considers academic performance as a secondary goal while bringing the integral development of students at the forefront along with the ability of the learning center to embrace a comprehensive education for everyone with the involvement of all education agents.

Objective IV. *Identifying learning centers involved in cultures of change and knowing how they are managed by the school community.* The most significant result obtained after addressing this research objective is that the case study labelled as “A” develops cultures of change by redefining the goals of the learning institution and implementing new didactic approaches such as the Professional Learning Communities. However, in case study “B”, values such as support, dialogue and hope are central to facilitate their positioning in the school context. Regarding the “C” case study, the different challenges are successfully dealt with the enthusiasm of the woman in charge of the learning center, the collaborative work of their members and an attitude towards rebuilding trust.

Objective V. *Identifying accomplishments, factors and measures facilitating satisfactory academic performance and the optimal operation of a learning center facing different challenges and adversities.* After approaching this research purpose, we found the learning center “A” showing good academic results and a positive school organisation. This is explained by the way in which this learning center operates following a Learning Community approach while strengthening professional relationships among the different education agents. Case study “B” paints a different picture, since learning center “B” focusses on social inclusion strategies while procuring additional support and resources for compensatory education and

curriculum development while improving the effectiveness of education in a comfortable environment by raising awareness about this particular type of learning center among the teaching staff. Respecting case study “C”, the learning center aims for the development of a shared project where everyone can trust each other with a warm attitude towards students which leads to an improved organization and operation of the learning center.

In light of all of the above, it is worth analyzing the different conclusions drawn from this research in order to contribute to its relevance by crossing the different variables with value attributes and also crossing the rest of variables involved.

Respecting the crossing of **variables with value attributes**:

Resilience factors shared by all respondents: Looking at the respondents as a whole, we can affirm that all school principals participating in this research are resilient. The most remarkable attribute would be the strong motivation towards developing and improving worthy spaces for social justice. These persons are passionate about their role and especially strong when facing the different challenges. They are also brave and greatly admired in the school community for their ability to manage challenging learning environments.

Resilience factors identified in the three principals: From the point of view of the different respondents regarding resilience, the challenges are dealt with optimism, enthusiasm, self-reflection, empathy, dialogue and creativity. Challenges are considered as opportunities for growth, improvement and transformation of comfortable spaces for justice, equity and welfare of the school community.

From their perspective, they feel they are being resilient. They fight for what they believe in, even adversities make them stronger. Successfully assessing and overcoming challenges would positively impact the meaning of their career as managers. In this sense, being resilient is not a simple attitude. A resilient person goes beyond the attitude of resilience, they feel the resilience, they believe their resilience, they are being resilient.

Resilient leadership dimensions found in all respondents: This study confirms that all participating principals developed a resilient leadership, as observed and assessed by the different members of the respective learning centers. Their leadership develop resilient factors contributing to an improved management of the school culture. Certain values are required to successfully implement this type of leadership: optimism, a clear vision of the leader, an effective professional development and, in addition, reflecting upon the measures taken during the daily operation of the learning center. However, a particular strong resilient leadership always focusses on the development of workforce skills. Principals believe that a proper training

positively influences the awareness of employee regarding their workplace, leading to an increased ability and willingness to adapt and accept changes.

Dimensions of leadership in the three participating principals: Principals approached in this research highlight the ambit of their own leadership (academic, social justice and social inclusion) and consider their leadership as complementary to the dimensions related to a resilient leadership. In this sense, the different dimensions interact with the attributes proper of each type of leadership. This interaction enhances the leadership leading to an improved management and school organization geared towards success and effectiveness. As a side effect, principals and other members of the learning centers acquire the skills to better approach and face the different challenges.

Principals know the strength and power of their leadership when dealing with changes in education. Thus, a resilient leadership can be described as a set of personal emotional and cognitive dimensions interacting with a social and collective environment the leader is involved with. This environment critically impacts the development of both resilience and leadership.

Professional interrelations of research respondents: The professional interrelational assessed in this study are based on solid foundations and positive. Members of these relationships are especially motivated, a remarkable attitude in the case of learning centers facing severe challenges. This adverse situation encourages the development of resilience within the workforce leading to resilient learning communities.

On the other hand, respecting the **crossing of the different variables**, the following conclusions are drawn:

School culture and challenges: The learning centers participating in this research make the management of their challenges more of an art than a science. Challenges are incorporated into their own culture as goals and objectives to achieve and overcome. In this case, challenges revolve around factors such as development, social justice and inclusion in order to encourage a school culture operating with a social commitment bias, implementing inclusive schooling strategies and improving through a proper management and organization. Thus, learning centers guided by resilient leaderships face challenges attaching challenges to their respective cultures and educational actions so they are ultimately regarded as opportunities for growth and learning.

School culture and leadership: There is a direct, meaningful relationship between the governance plan, leadership goals and the institutional projects. Values related to school culture and leadership goals positively influence and complement each other. These cultures tend to develop Professional Learning Communities (PLA)

with a leadership facilitating the necessary activities to improve the community, a leadership which is open to the transformation and interaction of knowledge.

Professional interrelations and resilience factors: Professional interrelations assessed in the learning centers participating in this research are powerful and strong. These relationships are backed up by factors such as support, trust, enthusiasm, empathy and motivation. They approach dialogue as a means of interacting with each other. Their strong social commitment leads to attitudes adopting and favoring the concept of social justice. These relationships also facilitate the development of resilience within the construct that describes a person as an “individual”.

Professional interrelations and the dimensions of resilient leadership: The resilient leadership addressed in this research is built upon internal relationships based on trust, support, motivation and dialogue. In this sense, these relationships facilitate the development of optimism as well as the identity of the leader while promoting an efficient communication, favoring empathy and encouraging self-development at a personal and professional level. The most significant variables in the correlation analysis are those positively influencing a resilient leadership, a result explained for the most part by the attitudes and factors characterizing professional interrelations.

Factors related to resilience and challenges: Resilience facilitates the transformation and achievement of fair educational improvements for all individuals. Resilience is not exclusive to dealing with adversities in challenging environments with a risk for exclusion, traditionally stereotyped and withdrawn as “conflict areas”. Facing challenges through resilient attitudes involves a response full of optimism, dialogue, reflection, empathy and creativity. Thus, challenges are dealt with optimism and empathy understanding their conception and the relationship with the goals of the learning center. These adversities are ultimately addressed as opportunities for improvement and to create new school cultures based on effectiveness and improvement. Creativity is approached in order to reflect about this and enhance the value of the educational practice. Creativity also encourages new ways of proceeding and leading.

Leadership and challenges: Challenges affecting the different learning centers are risking the principles of inclusion, justice and academic performance. In this regard, school organizations approach a leadership based on social justice, social inclusion; an academic and transformational leadership. One of the main challenges is the concept of development and how the development strategies are discussed by the different members of the school community. Development of learning centers is described as a means of conceiving democratic, inclusive schools where participation is encouraged.

Leadership roles and challenges: The most significant challenges affect the development of the learning center and the teaching-learning processes. These challenges are dealt through delegated responsibilities, an effective management of the goals and a proper, contextualized assessment and development of the curricular contents catering to the needs of the student body. This research found a transformative concept committed to the mandate of the school and closely related to the sense of justice, this concept is especially associated with educational improvements. The different types of leadership assessed in this research successfully faced the challenges while improving the daily operation of the learning center. This factor positively affects resilience since the challenges were dealt through a proper leadership management. Thus, the determination of cause and effect serves to encourage a resilient attitude.

Leadership roles and resilience factors: Independently from the nature of the different types of leadership, leadership undeniably triggers resilience. In the case of a distributed leadership, resilience will be activated through mutual trust, dialogue and support. However, when an effective leadership is involved, resilience tends to build structured, supportive environments while attending the teaching-learning processes and implementing developing strategies for the workforce based on trust and social commitment. In this sense, the development of a successful leadership involves a type of resilience achieved through professional relationships forming shared-resilience communities.

Leadership resilient dimensions and challenges: After addressing this objective, this research observed that respondents refer to a leadership focussed on transforming and enabling. Leaderships help improve and grow through their resilience which, in turn, positively impacts their personal, behavioral values in they way they conduct. Resilient individuals face challenges as clear opportunities to achieve desired purposes.

11.2. Conclusiones

Las conclusiones de este estudio se muestran relacionadas con los objetivos de investigación. Éstos son elementos de orientación para el desarrollo del trabajo y nos han permitido identificar aspectos relevantes en cuanto al liderazgo resiliente como factor de gestión y respuesta eficaz y exitosa a los desafíos que impactan sobre centros envueltos en culturas de cambio y mejoras educativas.

De una forma específica se responde a las siguientes cuestiones:

Objetivo I. *Describir el liderazgo de la dirección escolar de los centros estudiados.* Frente a esto se puede afirmar que el centro educativo denominado como caso A desarrolla un liderazgo pedagógico con unos tintes de liderazgo transformacional. El director persigue entre sus metas, mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje por lo que lleva a cabo, cambios en sus formas de enseñar, gestionar y organizar con el fin

de conseguir un desarrollo exitoso en dichos procesos y en la obtención de buenos resultados. Mientras que los casos B y C desempeñan un liderazgo por y para la justicia social. Ambos directores centran su foco de actuación en hacer que el centro educativo sea un lugar con espacios para la justicia, equidad, cariño y apoyo para el alumnado, profesorado y familias.

Objetivo II. *Analizar la capacidad y actitudes de resiliencia de los directores escolares.* En lo que respecta a este objetivo se consideran dos aspectos, de un lado la interpretación de la resiliencia por parte de los directores, y de otro, los factores de resiliencia con los que se identifican cada uno ellos. Por lo que se muestra, que la resiliencia por parte del director A es considerada como un resultado. Sin embargo, la resiliencia en el director B es un rasgo individual que facilita el poder relacionarse con los demás para poder dirigir un centro. Frente a lo que respecta al caso C, resiliencia es aquella capacidad para ponerse en el lugar del otro, siendo concebida como un rasgo individual que interactúa, apoya y empatiza con las personas.

También, y en relación a los factores de resiliencia con los que más se identifican los directores, se aboga por la reflexión, creatividad y optimismo como factores más destacados en el caso del director A. No obstante, el director B está definido por el compromiso social, mientras que la directora C es la actitud de mejora y la empatía los factores que mejor la describen. Por tanto, se afirma y con contundencia que los tres directores son personas promotoras de resiliencia “ser resiliente”.

Objetivo III. *Estudiar como desde la dirección escolar se impulsa, moviliza y apoya para conseguir escuelas con un liderazgo resiliente.* Este objetivo revela las dimensiones de liderazgo resiliente más usadas por los directores estudiados. Por lo que se confirma, que las dimensiones de liderazgo resiliente en el director A son las relaciones profesionales y desarrollo profesional. Su centro puede considerarse un espacio de Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA).

Por otro lado, el director B señala el compromiso social como dimensión más destacada. Expresa, que usa la resiliencia como factor de apoyo para superar sus miedos y poder desarrollar una actitud de servicio a su comunidad escolar.

Por último, la directora C selecciona el compromiso social como dimensión más relevante, coincidiendo con el director B. Esta directora considera que los resultados académicos no están en un primer plano, teniendo prioridad el desarrollo integral de su alumnado y que su centro lleve a cabo una educación para y de todos.

Objetivo IV. *Conocer escuelas con culturas de cambio y como son gestionadas por toda su comunidad escolar.* En lo que respecta a este objetivo, se ha considerado más significativo que, el caso A desarrolla culturas de cambio a partir del restablecimiento de sus metas y nuevas formas didácticas de enseñar como son las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. No obstante, el caso B utiliza el apoyo, el diálogo y la esperanza como elementos que facilitan la comprensión de su contexto escolar.

Mientras que, el caso C es a través de la pasión de su directora, el trabajo colaborativo y la reconstrucción de la confianza como responden eficazmente a los desafíos de su centro.

Objetivo V. *Descubrir hitos, factores y acciones que faciliten la obtención de resultados y funcionamientos óptimos en el centro a pesar de sus desafíos y retos.* En respuesta a este objetivo, se desvela que el caso A, a partir de trabajar por *Comunidades de Aprendizaje* y la potencia de sus relaciones profesionales entre sus agentes educativos, influyen para una buena obtención de resultados académicos y organización escolar. Atendiendo a otra visión mostrada por el caso B, su lucha por el desarrollo de la inclusión, el tener más apoyos y recursos para la educación compensatoria, así como conseguir una conciencia real sobre el tipo de centro por parte del profesorado, facilita el desarrollo del currículum y climas favorables para conseguir la eficacia y mejora educativa. Y, en lo que concierne al caso C, compartir un proyecto en común, confiar unos en los otros y tener una actitud cercana por el profesorado en el trato con el alumnado ayuda en la organización y funcionamiento del centro.

Expuesto lo anterior, se considera oportuno, hacer referencia a las conclusiones por cruce de variables con atributos de valor y cruce de variables con variables, siendo significativo para este estudio.

En lo que respecta al cruce de **variables con atributos de valor**, se destaca:

Factores de resiliencia en todos los informantes: Desde el conjunto de los informantes se afirma que los directores son resilientes. Entre sus características cabe destacar, una fuerte motivación para mejorar y construir espacios dignos para la justicia social. Son directores con pasión y una potente fuerza para combatir los desafíos. Son valientes y su comunidad escolar los admira por ser capaces de dirigir centros educativos con realidades arduas.

Factores de resiliencia en los tres directores: A partir de la visión de estos informantes sobre la resiliencia, podría interpretarse que los desafíos son gestionados con optimismo, pasión, reflexionando, empatizando, dialogando y desarrollando creatividad, de tal modo que permite que estos sean considerados y percibidos como oportunidades para avanzar, crecer y transformar espacios adecuados para la justicia, equidad y bienestar de toda una comunidad escolar. Desde su propia concepción se sienten resilientes. Luchan por lo que creen. Las adversidades les hace más fuertes. Superar y saber como responder a los desafíos, da sentido a su labor directiva. Por tanto, ser resiliente no es solo una actitud, sino que va más allá, es sentirlo, crearlo y sobre todo ser.

Dimensiones de liderazgo resiliente en todos los informantes: Se puede verificar que los directores estudiados desarrollan un liderazgo resiliente, siendo observado y juzgado de este modo por los integrantes de cada centro. Sus respectivos liderazgos llevan a cabo dimensiones resilientes que facilita una gestión mejor sobre la

cultura escolar. Para la puesta en práctica de un liderazgo así, es necesario optimismo, tener una identidad clara sobre el líder, un desarrollo profesional eficaz y reflexionar sobre las actuaciones ejercida en el día a día. Aunque la apuesta fuerte del liderazgo resiliente está en el desarrollo del personal. Los directores acreditan que una buena formación, otorga una conciencia real sobre el tipo de centro en el que se está. Teniendo como consecuencia, apaliar las resistencias del profesorado a cambiar y adaptarse.

Dimensiones de liderazgo resiliente en los tres directores: Los directores estudiados destacan el dominio de sus propios liderazgos (pedagógico y para la justicia social e inclusión) y consideran como complemento a las dimensiones de liderazgo resiliente. Es por ello que interactúan las dimensiones con los elementos que componen a cada liderazgo. Desde esta interacción el liderazgo se enriquece haciendo que las gestiones y organizaciones escolares sean más propensas a la eficacia y el éxito. Al mismo tiempo, se dota a los directores y demás miembros educativos de capacidades para responder mejor a los desafíos.

Los directores sienten que su liderazgo es potente y fuerte ante los cambios educativos. Por lo que se afirma que un liderazgo resiliente es un conjunto de factores cognitivos y emocionales que interactúa con un medio social y colectivo de personas en el que se encuentra inmerso, siendo dicho medio y colectivo aspectos de influencia para el desarrollo de la resiliencia y el liderazgo.

Interrelaciones profesionales todos los informantes: En este estudio las interrelaciones profesionales son positivas y con una base sólida. Las personas que componen a estas están cargadas de motivación, siendo esto importante, y con más peso, cuando se trata de centros con grandes desafíos a los que responder. En estos casos, estas interrelaciones favorecen el desarrollo de la resiliencia entre unos y otros dando lugar, a comunidades educativas con resiliencia.

En lo que concierne al **cruce de variables con variables**, se obtienen las siguientes conclusiones:

Cultura escolar y retos: Los centros educativos estudiados hacen de sus retos un arte. Estos son incorporados a su cultura como objetivos a alcanzar y metas para superar. Se trata de retos basados en la mejora, justicia social e inclusión frente a una cultura escolar que actúa por y desde un compromiso social, desarrolla una escuela inclusiva y persigue mejorar a partir de su gestión, organización y gestión. Por tanto, los centros con resiliencia abordan sus retos acoplándolos a sus culturas y acciones educativas, de tal modo que, son interpretadas como oportunidades para aprender y crecer.

Cultura escolar y liderazgo: Existe una relación directa y con sentido entre el proyecto de dirección, metas de liderazgo y proyecto institucional. Los valores que

conforman la cultura escolar y las metas del liderazgo se favorecen y complementan. Son culturas que promueven una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CPA) y el liderazgo propicia las acciones necesarias para el desarrollo de dicha comunidad, estando abierto a la transformación e interacción del conocimiento.

Interrelaciones profesionales y factores de resiliencia: Las interrelaciones profesionales de los centros estudiados son fuertes y potentes. Están dotadas de apoyo, confianza, pasión, empatía y motivación. Su modo de interactuar es a través del diálogo. Tienen un fuerte compromiso social que desemboca en relaciones que actúan por y para la justicia social. Son relaciones que favorecen el desarrollo de la resiliencia en el constructo de la persona como “ser”.

Interrelaciones profesionales y dimensiones de liderazgo resiliente: El liderazgo resiliente en este estudio está constituido por relaciones internas profesionales basadas en la confianza, el apoyo, la motivación y el diálogo. A partir de ellas, se facilita el desarrollo del optimismo, la identidad de líder, una buena comunicación, tener empatía y un desarrollo profesional y personal. Las variables destacadas en el conjunto de la correlación favorecen al liderazgo resiliente, principalmente por las actitudes y factores que caracterizan a las interrelaciones profesionales.

Factores de resiliencia y retos: La resiliencia es para transformar y alcanzar mejoras educativas justas y para todos. No se orienta a la simple resolución de problemas enmarcados en contextos especialmente desafiantes y en riesgo de exclusión, tradicionalmente estereotipados y lacrados como “zonas de conflicto”. Responder a los retos desde la resiliencia es responder con optimismo, con diálogo, reflexionando, usar la empatía y la creatividad. Por tanto, los retos son gestionados con una actitud optimista y de empatía entendiendo el origen de ellos y su objetivo en el centro, siendo interpretados como una oportunidad para mejorar y crear nuevas culturas que buscan la eficacia y la mejora. Se reflexiona para tomar conciencia de ello y dar sentido a la práctica educativa, usando la creatividad como factor que permite construir otras formas de hacer y liderar.

Liderazgo y retos: Los retos que impactan sobre los centros estudiados son de carácter inclusivo, de justicia y académicos. Como respuesta a este hecho, las organizaciones responden desde un liderazgo basado en la justicia social e inclusión y un liderazgo pedagógico y transformacional. Otro de los retos es la concepción de mejora y como esta es planteada entre los miembros de la comunidad escolar, siendo concebida como crear escuelas democráticas, inclusivas y participativas.

Roles de liderazgo y retos: Los retos de mayor impacto son la concepción de mejora y los procesos de enseñanza- aprendizaje. Estos son gestionados a partir de la delegación de responsabilidades, una gestión eficaz de las metas a conseguir y un desarrollo contextualizado y adecuado de los contenidos curriculares que atienda a las necesidades del alumnado.

Hay una concepción transformadora y comprometida con la misión de la escuela, ubicada claramente en el concepto de justicia. Asociándola significativamente con la mejora educativa. Entre los retos planteados a cada uno de los liderazgos se responde de forma adecuada y beneficiosa para el buen funcionamiento del centro escolar. Este aspecto favorece a la resiliencia ya que los retos son administrados a partir de una buena gestión del liderazgo, por tanto, la causa y efecto es digna de promocionar resiliencia.

Roles de liderazgo y factores de resiliencia: Independientemente de la naturaleza del liderazgo, este facilita la puesta en práctica de la resiliencia. Si tenemos un liderazgo distribuido este demuestra la resiliencia a través de la confianza, el diálogo y el apoyo. Sin embargo y desde un liderazgo eficaz, este da espacio a la resiliencia a partir de construir entornos ordenados y de apoyo, cuidar los procesos de enseñanza- aprendizaje y llevar a cabo un desarrollo del personal basado en la confianza y el compromiso social. También, y en el desarrollo de un liderazgo exitoso la resiliencia es conseguida a través de las relaciones profesionales, de tal modo que se permite construir comunidades de resiliencia compartida entre unos y otros.

Dimensiones de liderazgo resiliente y retos: Nos revela que en esta investigación y desde el discurso de los informantes se habla de un liderazgo para transformar y posibilitar. Construye para avanzar y crecer. Relaciona rasgos propios de ser y actuar por y desde la resiliencia. Los retos son oportunidades para conseguir lo que se pretende alcanzar.

11.3. Discusión

En el desarrollo de esta investigación se ha ratificado que los principales estudios, ya de por sí siendo escasos, han tenido lugar en ámbitos internacionales.

A partir de las conclusiones extraídas, el desarrollar un liderazgo pedagógico y transformacional por parte de uno de los centros estudiados, es una visión muy estudiada por Bolívar (2010) en el que expone que las agendas políticas, informes y literatura internacional, expresan la importancia de pasar, de una dirección centrada en la gestión, a un liderazgo basado en los aspectos pedagógicos vinculado a un mejoramiento de los resultados académicos. Razón que ayuda a entender porque las direcciones pedagógicas están siendo estudiadas por informes internacionales (TALIS, 2013), siendo un factor de primer orden para mejorar la educación.

De igual modo, pero con matices distintos, ocurre con el liderazgo transformacional evidenciándose que es un liderazgo usado por los directores para mejorar soluciones escolares, desarrollar compromisos por parte del profesorado y fomentar el desarrollo del personal (Murillo, 2006).

Por otro lado, el liderazgo desarrollado por los casos B y C, es un liderazgo para la justicia social, estando relacionado directamente con las aportaciones de Murillo, Krichesky, Castro y Hernández- Castilla (2010) cuando afirman que los líderes educativos no solo fomentan prácticas, procesos y resultados escolares sino que estos deben trabajar y contribuir por y para una sociedad cada vez más justa y equitativa. Además, desarrollar un liderazgo para la justicia social lleva consigo actitudes de servicio hacia una comunidad escolar, aspecto que coincide con un estudio llevado a cabo en Grecia sobre directores de contextos desafiantes, en el que ejercían un rol de servicio a su organización educativa y basaban las acciones sobre cuatro factores: cambios, relaciones, cultura organizativa y características personales de la comunidad (Lazaridou y Beka, 2014).

Partiendo del segundo objetivo y en relación con las conclusiones, la resiliencia es interpretada por parte de los directores de dos formas. De un lado, la resiliencia es un resultado (director A), visión relacionada con la perspectiva anglosajona, la cual considera que está compuesta por un conjunto de factores y aspectos cuya interacción busca conseguir un fin correcto (Luthar, Cicchetti y Becker, 2000).

De otro, la resiliencia es considerada como un rasgo individual (director B) que facilita el relacionarse con los demás, así como, aquella capacidad para ponerse en el lugar del otro (directora C), siendo concebida como una característica personal que interactúa, apoya y empatiza con las personas. Esta perspectiva de la resiliencia coincide con la escuela Latinoamericana considerándola como un compromiso activo con la justicia y bienestar de la propia sociedad en su conjunto (Melillo, 2004).

Como consecuencia de estas interpretaciones, se afirma que la resiliencia es para transformar y alcanzar mejoras educativas justas y para todos, es necesario que los retos sean convertidos en oportunidades, promoviendo la resiliencia de forma individual, de tal modo, que se consiga tener una comunidad educativa comprometida que luche por lo que quiere conseguir (Välikangas, 2010).

No obstante, no se puede olvidar que la naturaleza de la resiliencia es dinámica y puede variar en el tiempo y las circunstancias. Es el resultado de un equilibrio entre los factores protectores, factores de riesgos y personalidad del ser humano. La resiliencia es construida e inventada por cada uno, en función de sí mismo y de su contexto. Es un proceso complejo que invita a la voluntad e inteligencia emocional y da un lugar para la creatividad y libertad (Muñoz y De Pedro, 2005).

A su vez y en relación a los factores de resiliencia, se destaca la reflexión, creatividad y optimismo en lo que concierne al director A, factores que concuerdan con Mitchell y Sackney (2000) cuando consideran que crear espacios para la reflexión, indagación, colaboración y colegialidad, favorece a las organizaciones educativas y culturas escolares. Al igual que Day y Gu (2015) en su libro *“Educadores resilientes, escuelas resilientes”*, afirman que un líder con resiliencia es aquel que asume riesgos, tiene un optimismo académico, confianza y esperanza.

Sin embargo, el director B se siente más identificado con el factor compromiso social, pudiendo decir al respecto que, entre todas las instituciones sociales, la escuela se constituye como el más poderoso mediador que modifica las condiciones de desigualdad e injusticia (Bruner, 1994; De la Torre, Hernández, Heredia y Triviño, 2006).

Por otro lado y en lo que concierne a la directora C, alude a la actitud de mejora y empatía, y pone en práctica la resiliencia siendo un rasgo que permite desenvolverse adecuadamente en la vida a partir de dar y recibir afecto, teniendo una buena comunicación y sentido del humor (Cardemil, Maureira y Zuleta, 2012).

Queriendo saber más, y a partir de las dimensiones de liderazgo resiliente, se destacan las relaciones profesionales, el desarrollo profesional y el compromiso social. Así relataba un estudio llevado a cabo por Bernad (2002), en donde decía que si los educadores y directores son capaces de descubrir sus propias fuentes de resiliencia, ellos mismos pueden ayudar al alumnado y otros compañeros a que encuentren las de ellos. Para ello, es necesario aceptar que todo el mundo puede sobreponerse a la adversidad a partir del uso de tres factores: relaciones profesionales de apoyo, expectativas elevadas y positivas y oportunidades de participación significativa.

Al tratarse de centros educativos con contextos desafiantes, se llevan a cabo diferentes medidas con el propósito de crear espacios dignos para la inclusión, la justicia social y nuevos procesos de enseñanza- aprendizaje. Es por ello, que el centro A trabaja por *Comunidades de Aprendizaje* buscando siempre el mejorar educativamente. Trabajar desde esta filosofía permite sistematizar la resolución de problemas a partir de la colaboración (Brandt, 1998; Lashway, 1995), así como ver los retos como oportunidades, multiplicar los recursos limitados y aumentar las posibilidades de hacer con menos (Molina- Ruíz, 2005).

En la misma línea, el centro B y C están inmersos en una cultura inclusiva que busca el desarrollo integral de sus alumnos. Son centros que priorizan el desarrollo personal del alumnado antes que el académico, siendo esto una característica propia de centros que viven bajo atropellados cambios. Ya lo decía Booth (2005) cuando apelaba que era una cuestión de valores sustantivos armados de equidad, participación, compasión, respeto a la diversidad, etc. Por tanto, la educación inclusiva debe responder a un conjunto de imperativos morales y de justicia social (Escudero y Martínez, 2011).

Además, son centros con una tendencia a ser *Comunidades Profesionales de Aprendizaje* (CPA), siendo espacios que precisan de un liderazgo distribuido, una cultura de trabajo colaborativa, desarrollo profesional, atención a las necesidades de aprendizaje del alumnado e indagación y reflexión sobre la práctica y el trabajo sistemático (Krichesky y Murillo, 2015). También, se usan elementos como el apoyo,

diálogo, esperanza, pasión, trabajo colaborativo y reconstrucción de la confianza con el fin de entender estos contextos.

La capacidad para mejorar centros con contextos retantes depende, de manera relevante, de equipos directivos que desarrollen liderazgos que contribuyan activamente a dinamizar, apoyar y construir nuevas formas de hacer, de tal modo que mejoren sus culturas escolares (Bolívar, 2010). Para ello, la figura del director ha de ser de un líder crítico transformacional que promueva cambios, adapte sus funciones al contexto educativo y conozca los fundamentos psicosociales del desarrollo de la población escolar que atiende (Rosario, 2013).

En este sentido, se habla de un liderazgo para transformar y posibilitar. Que construye para avanzar y crecer. Y relaciona aspectos directamente con rasgos propios de ser y actuar por y desde la resiliencia. Coincidiendo con (Day, Leithwood, 2007; Day et al., 2011) afirman que el éxito de un líder que asume riesgos en organizaciones con retos se debe a las cualidades asociadas para afrontar riesgos, conocer los límites de los procesos de enseñanza- aprendizaje, la pasión y un optimismo académico.

Para que este aspecto tenga mayor fuerza, es preciso disponer de sólidas relaciones internas dentro de una organización escolar, siendo influenciadas por la comunicación y la cohesión generada entre ellos que va a depender del grado de satisfacción en el trabajo, entre otro (Alegre y Benito, 2012). Esta cuestión es compleja, ya que cuando se trata del ser humano y sus formas de relacionamiento entran en juego factores que o bien benefician o perjudican el relacionarse. Ya lo decía Ball en (1989) en sus estudios sobre la micropolítica escolar donde expresaba que por encima del esquema forma y de las relaciones se encuentra las actitudes internas y prejuicios que afectan a las conductas de las personas haciendo que colaboren o no cooperativamente.

En este caso, y a partir de nuestro estudio las relaciones internas son sólidas y cargadas de motivación, siendo éstas promotoras de resiliencia. Como consecuencia se da espacio para poder desarrollar un liderazgo resiliente, siendo fruto de las interacciones entre los grupos de personas (Robinson, 2011).

En definitiva, se puede destacar que los tres directores favorecen el desarrollo de la resiliencia partiendo de que los desafíos son vistos como oportunidades. Son líderes y arquitectos de sus organizaciones escolares tanto a nivel emocional como intelectual. Dominan diferentes recursos humanos y materiales y los convierten en un significativo mapa cultural (Deal y Peterson, 2009) que aglutina las fortalezas personales y debilidades del centro siendo expuestas a toda la comunidad con el fin de mejorar y avanzar hacia un éxito social, cultural y académico.

Además, entre sus dimensiones de liderazgo resiliente, está la identidad de líder y las relaciones profesionales coincidiendo con Day y Gu (2015) en cuanto a la habilidad de los directores para sostener la resiliencia estando influenciado por la

interacción de su propia vocación y las relaciones establecidas por los compañeros de trabajo, así como de la calidad de los entornos en los que trabajan.

11.4. Implicaciones y futuras líneas de investigación

Acorde a las políticas públicas e informes internacionales se discute la necesidad de nuevas direcciones para nuevos tiempos. Como consecuencia, se demandan otras formas de liderar y gestionar los centros educativos que respondan eficazmente a las necesidades de cada centro. Esto denota, que es preciso reformular los programas de formación en liderazgo, las gestiones y organizaciones escolares, roles y funciones de la dirección escolar así como nuevos replanteamientos críticos y de identidad en los directores.

Son amplios los estudios en liderazgo, más de una década. Pero ninguno de estos, trabajan un liderazgo resiliente en el desarrollo de la práctica, en la constitución de factores que permitan a la persona dominarlos y en la ejecución de unas dimensiones que facilitan la interacción del director con su entorno y comunidad escolar. Con esta investigación, se aporta esta visión esperando de ello ser de utilidad y un referente para aquellos que deseen estudiar con más detenimiento el liderazgo resiliente en directores de contextos desafiantes.

Es por ello, que se aspira a seguir trabajando en esta línea teniendo como fin encontrar las bases solidas que den sustento al desarrollo de la sostenibilidad de liderazgo resiliente en los centros educativos. A la vez que se invita a la comunidad educativa a ampliar nuevos horizontes que den más fuerza a trabajar y dominar la resiliencia en los directores. Cuestión que debe ser recogida y trabajada en los nuevos programas de formación y orientación para liderazgo, siendo considerada como, nuevas formas de liderar, y nuevas respuestas para tiempos turbulentos.

11.5. Fortalezas y debilidades de la investigación

Las fortalezas de este estudio son potentes. El hecho de que no haya un amplio abanico de investigaciones sobre esta temática, a pesar de que los estudios de liderazgo cada vez mas abogan por la resiliencia, como una característica o capacidad de dominio que debe tener el director escolar. Cuestión que suma, para ser pioneros en España en cuanto a lo que es un liderazgo resiliente y su puesta en práctica por directores que dirigen centros con grandes desafíos. También, al ser un estudio nuevo se hace ser curioso y atractivo, invitando a ser estudiado por aquellos interesados en las direcciones escolares, directores y liderazgo.

El hecho de haber diseñado veinte factores de resiliencia centrados en la persona como “ser resiliente” y diecisiete dimensiones de liderazgo resiliente focalizados sobre “como hacer resiliencia” es una nueva aportación para la comunidad

científica así como una guía de apoyo para los directores que deseen ser resilientes o hacer de sus centros espacios promotores de resiliencia.

Sin embargo, y en lo que respecta a las debilidades, al ser escasos los estudios la construcción de este trabajo ha sido árdua sobre todo en el corpus de la fundamentación teórica en lo que alude a un liderazgo resiliente.

Focalizando en el contexto español, existe una falta de panorámica en lo que respecta a trabajar el liderazgo resiliente y la resiliencia en los directores escolares. Este hecho dificulta tener otros estudios sobre los que se pueda modelar o al menos, inspirarnos.

Es cierto, que cada vez son más numerosos los estudios sobre centros con contextos retantes, pero estos estudios hacen hincapié en aspectos como, desarrollar un liderazgo más educativo, pedagógico o para la justicia social. No se incide, y ni siquiera se nombra la resiliencia en estos espacios, llenos de otras variables que son relevantes para un buen funcionamiento escolar o las características apropiadas de un director escolar.

También, la recogida de información no ha sido llana. Hay centros que nos han limitado mucho la extracción de datos, entrevistas muy superfluas y poco interactivas. Hecho que ha influido en los resultados, siendo más exhaustivos unos que otros. Aunque, se ha puesto empeño y ganas en ir ganándose la confianza de los entrevistados, en algunas ocasiones era inútil mostraban una actitud cerrada y defensiva.

Este estudio aunque abunda en la comprensión particular de los casos en sus contextos y de ello puedan emerger elementos a debate o a tomar en consideración en otros lugares, los datos y conclusiones son particulares y no pueden generalizarse

A pesar de estas debilidades, para superarlas y complementar esta investigación, se propone el seguir profundizando, ahora y después con análisis críticos del discurso sobre la información obtenida. Así como, sería pertinente construir un instrumento para poder encuestar a un sector más amplio de docentes y directivos que se encuentre en situaciones desafiantes, para avanzar en la construcción de una panorámica del estado de la cuestión, sus posibilidades, debilidades, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acevedo, V.E. y Mondragón, H. (2005). Resiliencia y Escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1 (5), 21- 35
- Alavi, S. y Gill, C. (2017). Leading change authentically: How authentic leaders influence follower responses to complex change. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 24 (2), 157- 171.
- Alegre, M. A. y Benito, R. (2012). ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 16 (3), 59- 79.
- Albertín, P. (2007). La formación reflexiva como competencia profesional. Condiciones psicosociales para una práctica reflexiva. El diario de campo como herramienta. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 30, 7-18.
- Álvarez, C. y San Fabina, J. L. (2012). La elección de estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de Antropología*, 28 (1).
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. Psicoperspectivas. *Individuo y sociedad*, 9 (2), 15- 30.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6 (2). 109- 124.
- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusión*. New York: Routledge.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labo.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: Mckinsey & Company.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bartelt, D. W. (1996). On resilience: Question on validity. En M.C Wang y E. W. Gordon (Eds.). *Educational resilience in inner- city america* (pp. 97- 108). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Barton, K. (2006). *Research Methods in Social Studies Education. Contemporary Issues and Perspectives*. Greenwich CT: Information Age.
- Bass, B. M. (1985). Famous saying test: general manual. *Psychological Reports*, 4, 479-497
- Bass, B. M. y Avolio, B. J. (1994). *Improving Organizational Effectiveness through transformational leadership*. CA: Sage.
- Bassey, M. (2000). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press.
- Batanaz, L. (2005). El acceso a la dirección escolar: problemas y propuestas. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 443- 470.
- BERA (1992). *Ethical Guidelines for educational research*. Brithis Educational Research Association.
- BERA (2014). *Ethical Guidelines for educational research*. Brithis Educational Research Association
- Beardslee, W. (1989). The role of self understanding in resilient individuals: The development of a perspective. *American journal of orthopsychiatry*, 59, 266- 278.
- Beck, U., Giddens, A. y Lash. S. (1997). *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: Hacia una nueva modernidad*. España: Paidós.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología clínica*, 11 (3), 125- 146.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P. y Harvey, J. (2003). *Distributed Leadership: A Review of literature*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Bennis, W. y Goldsmith, J. (1994). *Learning to lead: A workbook on becoming a leader*. Reading. Massachusetts: Addison- Wesley Publishing Company
- Beristain, C. (2000). *Reconstruir el tejido social*. Bilbao: Icarai.
- Birks, M. y Mills, J. (2011). *Grounded Theory. A practical guide*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bernad, B. (2004). *Resiliency: what we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Bisschoff, T. y Watt, P. (2013). Leadership for learning: A case of leadership development through challenges situations. *Education as Change*, 17 (1), 21- 31.
- Bogotch, I. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of School Leadership*, 12, 138- 156.

- Bolden, R., Pretov, J. y Gosling, J. (2008). Distributed leadership in higher education: rhetoric and reality. *Educational Management, Administration and Leadership*, 7, 1- 27.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico- narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum qualitative sozialforschung*, 7 (4)
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio educativo*, 7 (1), 2- 6.
- 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. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2013, julio). *La dirección de centros en España: de la gestión al liderazgo*. Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, Bilbao, Universidad de Deusto.
- Bolívar, A., López- Yañez, J. y Murillo, J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15- 60.
- Bolívar, A. (2014, Noviembre). *Construir localmente la capacidad de mejora: Liderazgo pedagógico y comunidad profesional*. Ponencia en XIII Congreso internacional de investigación Educativa, Chiguagua, México.
- Booth, T. (2005). Keeping the future alive: Putting inclusive values in action. *Forum*, 47 (2-3), 151- 158.
- Burrello, L., Lashley, C. y Beatty, E. (2001). *Educating all students together: How school leaders create unified systems*. California: Corwin Press.
- Bush, T. y Crawford, M. (2012). Mapping the field over 40 years: historical review. *Educational Management Administration & Leadership*, 40 (5), 537- 543.
- Bush, T. y Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34 (5), 553- 571.
- Brandt, M. (1998). *Estrategias de evaluación*. Barcelona: España.
- Bruner, J. (1994). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.

- Cabrera, P. J. (1998). Hacia una sociología de la exclusión extrema: el caso de las personas sin hogar. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 10, 25- 90.
- Campos, F., Bolbarán, J., Bustos, C. y González, M. (2014). Formación de directores de excelencia: Un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva educational*, 53 (2), 91- 111.
- Cardemil, C., Maureira, F. y Zuleta, J. (2012). Resiliencia y eficacia escolar. *Cuaderno de Educación*, 45
- Carrero, V., Soriano, R. M. Trinidad, A. (2006). *Teoría fundamentada. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- Cascio, J. (2009) Resilience. Cover Story. *Foreign, Policy*, 172, 82- 92.
- Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *Revista Electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), 144- 148.
- Cebreiro, B. y Fernández, M. C. (2004). Estudio de casos. En F. Salvador, J. L. Rodríguez y A. Bolívar, (Eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- Charon, J. M. (2010). *Symbolic interactionism: an interpretation an integration*. New Jersey: Prentice Hall
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Revista de psicología educativa*, 4 (2), 231- 284.
- Coronel, J. M. (1995). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Cyrułnik, B. (2001). *La maravilla del dolor: el sentido de la resiliencia*. Barcelona: Granica
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. y Beresford, J. (2000). *Leading school in time of chance*. Philadelphia: Open University Press.
- Day, C. (2005). The UK policy for school leadership: uneasy transitions. In Bascia, N., Cumming, A., Datnow, A., Leithwood, K. y Livingstone, D. (Eds.). *International Handbook of educational policy*, (pp. 392- 420). Dordrecht: Springer.
- Day, C. y Leithwood, K. (2007). *Successful principal leadership in times of changes. An international perspective*. Netherlands: Springer.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. Y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of School and Childre's Services (NCLS).

- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Qing, G., Brown, E. y Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*. England: Open University Press.
- Day, C. (2014). Resilient principals in challenging Schools: the courage and costs of conviction. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 20 (5), 638- 654.
- Day, C. (2013). The new lives of teachers. In Flores, M.A, Carvalho, A.M, Ferreira, F. y Vilaca, M.A, (Eds.). *Back to the future legacies continuities and changes in educational policy, practice and research*, (pp. 57- 74), New York: Springer.
- Day, C. y Quing, G. (2015). *Educadores resiliente, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.
- De la Torre, O., Hernández, D., Heredia, N. y Triviño, A. (2006). Vida y opciones de vida en la escuela: Deserción y fracaso escolar como manifestaciones de vulnerabilidad educativa. En C. Galvis., L. Moya., A. Garcés, G. Morales., Y. Galeano, (Eds.). *No somos vulnerables. Escuela y niñez en situación de vulnerabilidad* (pp. 256- 293). Bogotá: IDEP
- Deal, T. E. y Petterson, D. (2009). *Shaping school cultures*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Delamont, S. (2012). *Handbook of qualitative research in education*. UK: Edward Elgar Publishing Limited.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (1998). *The sage handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Domingo, J. (2014). La teoría fundamentada del profesor desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. En M. H. B. Abrahão y A. Bolívar, (Eds.). *La investigación (auto) biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*, (pp. 110- 141). Porto Alegre y Granada. PUCRS/ Eug.
- Dubet F (2011) *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Duigman, P. (2006, October). *Distributed Leadership: The theory and the practice*. CCEAM Annual Conference, Cyprus.
- Dyson, A. y Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues and innovation and inclusión*. California: Paul Chapman Publishing.
- Drabek, C. (2003). Professional Emergency Manager. My emphasis increased community resilience through more active citizen involvement is consistent with the view of others. In Alfred, A. and Random, H. (Ed.). *The Edge of disaster: Rebuilding a Resilient Nation* (pp. 143- 169). New York: Random House.
- Edmonds, R. E. (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40, 4- 11.

- Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Elboj, C. y Gómez, J. (2015). El giro dialógico de las ciencias sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e investigaciones sociales*, 12, 77- 94.
- Elmesky, M. (2013). Principals as leaders of school and community revitalization: a phenomenological study of three urban schools in Morocco. *International Journal of Leadership in Education*, 18 (1), 1- 18.
- Erlandson, D., Harris, A., Skipper, L. y Allen, D. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Escudero, M. (2010). La dirección pedagógica en España: problemas y propuestas. In C. Manzanares (Eds.). *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución* (pp. 52- 57). Madrid: Wolters Kluwer.
- Escudero, J. M. y Martínez, B. (2011). Inclusión y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85- 105.
- Estruch, J. (2002). *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona: CISS- Praxis
- Elmore, R. (2000). Hard questions about practice. *Educational Leadership*, 8 (59), 22- 37.
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clase*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Fergus, S. y Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual review of public health*, 26, 1- 26.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research*. London: Sage Publications.
- Flick, U. (2011). *Introducing research methodology. A beginner`s guide to doing a research project*. London: Sage.
- Forés, A. y Grané, J. (2008). *La resiliencia, crecer desde la adversidad*. Barcelona: Plataforma
- Forés, A. y Grané, J. (2012) *La resiliencia en entornos socioeducativos*. Madrid: Narcea, SA.
- Fullan, M. (1996). *The role of the principal in school reform*. Ontario. University of Toronto.
- Fullan, M. (1999). *Chance forces. The Sequel*. Philadelphia: Falmer Press.

- Fullan, M. (2006). The future educational change: systems thinkers in action. *Journal of educational change*, 7 (3), 113- 122.
- Furman, G. (2003). The 2002 UCEA presidential address. *UCEA Review*, 45 (1), 1-11.
- Gago, F. (2004). *La dirección pedagógica de los institutos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE.
- Gairín, J. y Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- García, A., Poblete, M. y Villa, A. (2006). La function directive: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa*, 8, 13- 34.
- García- Garnica, M., y Rodríguez- Caballero, K. (2015). ¿Qué prácticas eficaces de liderazgo desarrollen los directivos andaluces en sus escuelas? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 129- 147.
- García- Vega, M. C. y Domínguez- de la Osa, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revision analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (1), 63- 77.
- Galdame- Poblete, S. y Rodríguez- Espinosa, S. (2010). Líderes educativos previos a cargos directivos. Una nueva etapa de formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 8 (4), 50- 64.
- Garmez, N. y Rodnick, E. (1959). Premorbid adjustment and performance in schizophrenia: Implications for interpreting heterogeneity in schizophrenia. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 129, 450- 466.
- Garmez, N. (1971). Vulnerability research and the issue of primary prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 41, 101-116.
- Garmez, N. y Streitman, S. (1974). Children at risk: Conceptual model and research methods. *Schizophrenia Bulletin*, 9, 55- 76.
- Garmez, N. (1985). Stress- resistant children: the search for protective factors. En J. E. Stevernsn (Eds.). *Recent research in development psychopathology* (pp. 213- 233).
- Garmez, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse development outcomes associated with poverty. *American Journal Behavioral Scientist*, 3, 416- 430.
- Garmez, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127- 136.

- Garza, E., Lawrie, J. R., Gurr, D., Jacobson, S. y Merchant, B. (2014). Leadership for school success: lessons from effective principals. *International Journal of Educational Management*, 28 (7), 798- 811.
- Gibson, A. (2014). Principals' and teachers. Views of spirituality in principal leadership in three primary schools. *Educational Management & Administration Leadership*, 42 (4) 520- 535.
- Giménez, G. (2012). El problema en la generalización en los estudios de caso. *Cultura y representaciones sociales*, 7 (13), 4- 16.
- Gladwell, M. (2000). *The tipping point: How little things can make a big difference*. New York: Back Bay Books.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
- Goetz, J. y Le Compte, M. (1991). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goncalves, M. (2017). Capacidad y factores de resiliencia de niños y niñas en edad escolar. *Investigación y formación pedagógica. Revista del CIEGC*, 3 (5), 26-44.
- González, M. (2002). *Aspectos éticos de la investigación cualitativa*. Organización de estados iberoamericanos. Para la educación, la ciencia y la cultura.
- González, R. (2010). Liderazgo resiliente: Un nuevo paradigma en el perfil del líder. *Capital Humano*, 240 (240), 28-30.
- González, M. T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M. T. González, (Eds.). *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163- 184). Madrid: Síntesis.
- Guerrero, M. J. (2012). El liderazgo para y en la escuela inclusive. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 133- 160
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. Chapman: London
- Grandon, T. (2011). *Book informing with the case method*. London: Informing Science Press.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as an unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13, 423, 451.
- Grotberg, E. H. (1999). *Taping your inner strength: How to find the resilience to deal with anything*. Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Gurr, D. y Day, C. (2014). Thinking about leading schools. En C. Day, y D. Gurr, (Eds.). *Leading schools successfully. Stories from the field* (pp. 194- 208). New York: Boutledge.

- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Journal of Education*, 33 (3), 329-351.
- Hallinger, P. y Murphy, J. (2012). *Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning*. Hong Kong: Institute of Education, APCLC Monograph Series.
- Hammersley, M. (1986). *Case studies in classroom research: a reader*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hansen, D. T. (1995). *The call to teach*. New York: Teacher College Press.
- Hargreaves, A. (1995). Renewal in the age of paradox. *Educational leadership*, 52 (7), 14-19.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2012). *Sustainable Leadership*. Jossey- Bass: San Francisco.
- Hargreaves, A. (2016). The place for professional capital and community. *Journal of Professional Capital and Community*, 1 (1) 23- 46.
- Harris, A. y Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. *International Electronic Journal for Leadership in Learning (IEJLL)*, 6 (9).
- Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management* 23 (3), 313- 324.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement. Leading or Misleading?. *Educational Management Administration & Leadership*, 32 (1) 11- 24.
- Harris, A. (2009). *Distributed Leadership*. Netherlands: Springer
- Harris, A. (2011). *Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities and potencial*. CA: Corwing Press.
- Harris, A. & Deflaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30 (4) 141- 146.
- Hatzipadeli, P. (1999). *Human Resources Management*. Athens: Metechmio.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *La resiliencia en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativo a través de la entrevista: Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones Pedagógicas*, 23, 187- 210.
- Higgins, G. (1994). *Resilient adults: Overcoming a cruel past*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Holling, C. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual review of ecology and systematics*, 4, 1-23.

- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (2), 23- 37.
- Horne, J. y Orr, J.E. (1998). Assessing behaviors that create resilient organizations. *Employment Relations Today* 24 (4), 29- 39.
- Hopkins, D. (2009). *The emergence of system leadership*. Inspiring leader: improving children's lives. National College for School Leadership.
- Huber, G. (1988). Análisis de datos cualitativos: la aportación del ordenador. En Marcelo, (Eds.). *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Johansson, B. (2008). Teacher- students relationship which promote resilience at school: a micro-levels analysis of student's views. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36 (4), 385- 398.
- Kotliarenko, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). *Estado de arte den resiliencia*. Washington: Organización panamericana de la salud.
- Krippendorff, K. (2002). *Metología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kugelmass, J. W. (2003). *Inclusive Leadership. Leadership for inclusion*. Nottingham. National College for School Leadership (NCSL).
- Kumpfer, K. y Hopkins, R. (1993). Prevention: Current research and trends. *Recent advances in addictive disorders*, 16, 11- 20.
- Kumpfer, K. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. En M. D. Glantz y J. L. Johnson (Eds.). *Resilience and development. Positive life adaptations* (pp. 179- 224). New York: Kluwer Academic
- Lashway, L. (1995). *Trends in school leadership*. Eric digest.
- Lazaridou, A. y Beka, A. (2014). Personality and resilience characteristics of greek School principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (5), 321- 334.
- Ledesma, J. (2014). Conceptual frameworks and research models on resilience in leadership. *Sage open*, 4 (3), 1-8.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498- 518.
- Leithwood, K. A., Tomlinson, D. y Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In Leithwood, K. (Eds.). *International handbook on educational leadership*, (pp. 785- 840). Dordrecht, Netherlands: Kluwe Press.

- Leithwood, K. A. y Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
- Leithwood, K., McAdie, P., Bascia, N. y Rodrigue, A. (2004). *Teaching for deep understanding_ towards the Ontatio curriculum we need*. Toronto: Elemenraty Teachers`Federation of Ontario.
- Leithwood, K. y Day, C. (2005). *Making a difference: Sucessful school leadership in eight countries*. Boston: Springer.
- Leithwood, K. A. y Jantzil, D. (2005). A review of transformational school leadership research. *Leadership and policy in school*, 4 (3), 177- 199.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2005). What we know about successful school leadership. En W. Firestone and C. Riehl, (Eds.). *A new agenda: directions for research on educational leadership*, (pp. 22- 47), New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: DfES/ NCSL.
- Leithwood, K. y Strauss, C. (2008, September). *Learning about leadership from school turnaround efforts in Ontario*. Report Canadian Education Association, Ontario, Toronto.
- Leithwood, K., Mascal, B. y Strauss, T. (2009). *Distruted leadership according to the evidence*. London: Routledge.
- Leithwood, K. (2011). Leadership and student learning: What works and how. In J. Roberston and H. Timperley (Eds.), *leadership and learning* (pp. 41- 55). London: Sage.
- Leithwood, K. y Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to student learning*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa con la modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto (BOE 3-8-1976). (LGE)
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de Julio (BOE 4-7-85) Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de Octubre de 1990 (BOE 4-7-95) de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de Diciembre (BOE 24-12-02) de Calidad de la Educación (LOCE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre (BOE 9- 12- 2013) para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)

- Ley Orgánica 2/2007, de 19 de Marzo (BOE 19- 03- 2007) Estatuto de Autonomía para Andalucía (LEA).
- Lincoln, Y. y Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage
- Longstaff, P. (2005). *Security, resilience and communitacion in unpredictable environments such as terrorism, natural disasters and complex technology*. Cambridge: Harvad University.
- López, M. (2011). Prácticas para la construcción de contextos escolares resilientes: Reto para el director escolar. (Disertación, Universidad de Puerto Rico).
- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., Anderson, S., Michlin, M. y Mascal, R. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. University of Minnesota: The Wallace Foundation
- Louis, K., Dretzke, B. y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and school improvement*, 21 (3), 315- 336.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L., Anderson, S. E., Michlin, R. y Mascal, A. (2010). *Learning from leadership: investigating the links to improved student learning*. Minnesota: The Wallace Foundation.
- Lupton, R. (2005). Social Justice and School improvement: Improving the quality os schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31 (5), 589- 604.
- Luthar, S. S. y Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. En M. D. Glantz y J. L. Johnson (Eds.). *Resilience and development. Positive life adaptations* (pp. 129- 160). Nueva York: Kluver Academic.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. y Becker, B. (2000). The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71, 543- 562.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: A matter of practice. *School Leadership and Management*, 25 (4), 349- 366.
- Malcolm, M. J. (2014, November). *Resilient leadership amidst complexity*. Paper presented at thrid Sector Research Conference Christchurch, Australian New Zealand.
- Male, T., y Palaiologou, I. (2012). Learning- centred leadership or pedagogical leadership? An altermative approach to leadership in education contexts. *International Journal of leadership in Education*, 15 (1), 107- 118.
- Manciaux, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona. Gedisa.

- Martínez, J. B. (Coord.) (2012). *Qué entendemos cuando hablamos de excelencia en investigación*. Granada: Red Universitaria de investigación e Innovación Educativa (REUNI+ D)
- Martínez, O. y Saz, P. (2015). Educar, vivir, aprender y enseñar la resiliencia. En A. Salvador, C. Sousa, I. Bernedo, Aparisi, D. (Eds.). *Trauma, contexto y exclusión: promocionando la resiliencia*. (pp. 81- 88). Granada: Grupo Editorial Universitario Granada.
- Marzano, M. J., Water, T. y McNulty, B. A. (2005). Liderazgo educativo y prácticas docentes: evidencias a partir del caso chileno. *Organización y gestión educativa*, 3, 19- 24.
- Marujo, H. A., Neto, L. M. y Perlorio, M. F. (2003). *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid: Narcea.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227- 238.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar hacia un modelo causal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2 (1).
- Melillo, A. (2004). Sobre la necesidad de especificar un nuevo pilar de resiliencia. En A. Melillo, E. B. Suárez y D. Rodríguez (Eds.). *Resiliencia y Subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A., Rubbo, E. y Morato, G. (2004). *Proyecto de construcción de resiliencia en las escuelas medias*. Presentado en la Secretaria de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. Argentina.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Mitchell, C. y Sackney, L. (2000). *Sustainable improvement. Building learning communities that endure*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Miles M. y Huberman, A. (2003). *Cualitative data analysis*. London: Sage.
- Molina- Ruíz, E. (2005). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 37, 235- 250.
- Montañez, S. M. (2009). *Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona: UOC.
- Montero, A. (2012). *Selección y evaluación de directores de centros educativos*. Madrid: Wolters Kluwe.
- Moos, L., Johansson, O. y Day, C. (2011). *How school principals sustains success over time: International perspectives*. Londres: Springer.

- Mujis, D. (2007). *Every child matters. Leading under pressure: Leadership for social inclusion*. Nottingham: National Collefe for School Leadership (NCSL).
- Mulford, B. (2003). *School leaders: changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Tasmania: OECD.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: Algunos desarrollos internacionales. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 10 (1), 3- 22.
- Muñoz, V. y De Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*, 16
- Murillo, J., Barrio, J. y Pérez- Albo, M. J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: MEC- Centro de Investigación y Documentación Educativa. (CIDE).
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319- 360.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio educativo*, 4 (4e), 1-11.
- Murillo, J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 6 (1), 4- 28.
- Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A. M. y Hernández, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la Investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10 (1), 169. 186.
- Murillo, J. y Hernández- Castilla, R. (2011). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 3 (2), 13- 32.
- Murillo, J. (2014). Proyectos de investigación en el ámbito de la educación iberoamericana. En M. C. Cardona, E. Chiner, (Eds.). *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales* (pp. 135- 142). Madrid. EOS.
- Murillo, F.J. y Krichesky, G.J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Nelson, J. y Nelson, L. (2009). *Building resilient communities: one organization at a time*. The International Consortium for Organizational Resilience..
- Northouse, P. G. (2004). *Leadership: Theory and practice*. Asia- Pacific: Sage Publications.

- OCDE, (2009). *Panoramas de la educación indicadores de la OCDE 2009*. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- OCDE, (2013). *Panoramas de la educación indicadores de la OCDE 2013*. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- OCDE, (2014). *Panoramas de la educación indicadores de la OCDE 2014*. Informe español. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella- Brodrick, D. A. y Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence*, 26, 1-11.
- Packwood, A. y Sikes, P. (1996). Adopting a postmodern approach to research. *International Journal of qualitative studies in education*, 9 (3), 335- 345.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, M. A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusion no fuera inclusive?: reflexiones desde una investigación biográfica- narrativa. *Revista de Educación*, 349, 101- 117.
- Parilla, M. A., Raposo, M. y Martínez, M. E. (2016). Procesos de movilización y comunicación del conocimiento en la investigación participativa. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 12, 1166- 1187.
- Patterson, G. R. (1997, August). *Randomized prevetion trial as a basis for testing developmental theory*. Symposium presented at annual convention of the American Psychological Association. Chicago.
- Patterson, H., Collins, L. y Abbott, G. (2004). A study of teacher resilience in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 31 (1), 3- 15.
- Patterson, J. L. y Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders. Strategies for turning adversity into achievement*. USA: ASCD.
- Patterson, J. L. (2007). Strengthening resilience in tough times. *The resilience principal*, May/June.
- Patterson, J. L., Goens, A.G. y Reed, E.D. (2009). *Resilient Leadership for Turbulent Times. A guide to thriving in the face of adversity*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc&AASA.
- Pepe, J. (2011). The relationship of principal resiliency to job satisfaction and work commitment: An exploratory study of K- 12 public school principals in Florida (Disserttation, University of South Florida)
- Pérez, C. (2010). La participación ciudadana en México ante la marginación económica. En M. Ayllon, M. Aguilar, R. y Contreras, (Eds.). *Diversidad cultural*,

ciudadanía, política y derecho, (pp. 12- 24). México: Biblioteca Virtual en Derecho,

- Pérez, N., Filella, Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 10 (3), 1183- 1208.
- Pérez, A.G., Marín, M, y Vásquez, J.C. (2014). Liderazgo Resiliente como herramienta del directivo de educación básica en contextos de incertidumbre. *Revista Electrónica sustentabilidad al día*, (3), 1-13.
- Pérez- Serrano, G. (1994). Investigación cualitativo: retos e interrogantes. Madrid: La Muralla.
- Pittaluga, C. (2013). *Liderazgo resiliente. La innovación en entornos adversos*. Venezuela. Galac.
- Pittaluga, C. (2014). *Liderazgo Resiliente*. Caracas: Galac.
- Polk, L. V. (1997). Toward a middle range theory of resilience. *Advances in rising science*, 19, 1-3.
- Pont, B., Nusche y Mourshed, (2008). *Improving school leadership. Policy and Practice, Volúmen 1*. Paris: OECD.
- Preedy, M. (2016). Distributed leadership: Where are we now?. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 30 (4) 139- 140.
- Qing, G. y Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience. Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39 (1) 22- 44.
- Quiñones, M. M. (2011). Creatividad y resiliencia. Análisis comparativo de nuevas formas de inserción creative en contextos de incertidumbre y complejidad. *Revista Científica*, 14, 23- 45
- Quiñones, R. A. (2012). *Resiliencia. Resignificación creativa de la adversidad*. Bogotá: Universidad
- Rangin, C. y Becker, H. (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. New York: Cambridge University Press.
- Reynolds, D. (1976). The delinquent school. In M. Hammersley & P. Wood, (Eds.). *The process of schooling*, (pp. 217- 229). London: Routledge.
- Reynolds, D. y Creemers, B. (2006). Issues and implications of international effectiveness research. *International Journal of Educational Research*, 25 (3), 257- 266.

- Riegel, L. (2012). Efficacy and academic emphasis: a leadership factor in elementary school principals, and its relations to hope, resilience, optimism and view of intelligence. (Dissertations, Ohio State University).
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration, Wellington: Ministry of Education.
- Robinson, V. (2011). *Student- centered leadership*. San Francisco: Jossey- Bass.
- Rodríguez- Gómez, G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rosales, M. M. (2013). Resiliencia y liderazgo: Alternativas para la transformación de una escuela elemental. (Disertación, Universidad de Puerto Rico).
- Rosario, M. M. (2013). El rol del director de escuela en el desarrollo de la resiliencia en un contexto de pobreza, (Disertación, Universidad de Puerto Rico).
- Ruiz- Mock, M. (2007). Female school leadership, educator resilience strategies and student out comes in an English primary school. (Dissertation, University of Phoenix).
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorders. *British Journal of psychiatry*, 147, 598- 611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal Orthopsychiatry*, 57, 316- 331.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of adolescent health*, 14(8), 626- 631.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *Journal of family therapy*, 21 (2), 119- 144.
- Saavedra, E. (2003). *El enfoque cognitivo procesal sistemático, como posibilidad de intervenir educativamente en la formación de sujetos resiliente*. Universidad de Valladolid.
- Sammons, P., Davis, S., Day, C. y Qing, G. (2014). Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership: An example of a longitudinal study in England. *Journal of Educational Administration*, 52 (5) 565- 589.
- Sánchez, E., Balmer, C., Colmenares, M. E. Balegno, L., Mejía, A. M., Olaya, M. M. y Villalobos, M. E. (2002). *La resiliencia. Responsabilidad del sujeto y esperanza social*. Cali, Colombia: CEIC- Casa Editorial Rafue.
- San Nicolas, E. (2011). *Resilient leadership in high poverty schools*. (Dissertations University of Nevada, Las Vegas).

- Santos, M. A. y Antúnez, S. (2009). *Escuelas para la democracia: cultural, organización y dirección de instituciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Sardar, H. y Galdames, S. (2017). School leaders' resilience: does coaching help in supporting headteachers and deputies? *Coaching: An international journal of theory, research and practice*, 5, 1- 14.
- Sayadi, Y. (2016). The effect of dimensions of transformational, transactional, and non-leadership on the job satisfaction and organizational commitment of teachers in Iran. *Management in Education*, 30 (2), 57- 65.
- Schumck, R. (1997). *Practical action research for change*. Arlington Heights, IL: Skylight Training and Publishing.
- Sergiovanni, T. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1, 37- 46.
- Senge, P. M. (1998). The practice of innovation. *Leader to Leader*, 9, 16-22.
- Senge, P., Scharmer, C. O., Jawroski, J. y Flowers, B. (2005). *Presence exploring profound change in people organisations and society*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Sergiovanni, T. (2005). The virtues of leadership. *The educational forum*, 63 (2), 112-133.
- Sosa, S. (2003). La genesis y el desarrollo del cambio estratégico: un enfoque dinámico basado en el momentum organizativo. (Tesis Doctoral, Universidad de las Palmas de Gran Canarias).
- Suárez, N. (2005). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Spillane, J. P. Halverson, R. y Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 3-34.
- Susinos, T. y Parrilla, M. A. (2008). Investigación inclusive en tiempos difíciles. Certezas provisionales y debates pendientes. *REICE, Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio educativo*, 11 (2), 88- 98.
- Spinalle, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Spinalle, J. P. y Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York, USA: Teacher Colleges Press
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand, Oaks, CA: Sage
- Stake, R. (2000). Case studies. In Norman, K., Denzin & Yvonna, S. Lincoln, (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 435- 453). Thousand Oaks: Sage.
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó.
- Steward, J. (2014). Sustaining emocional resilient for school leadership. *School Leadership & Management*, 34 (1), 52- 68.
- Stoltz ,P.G. (2004). Building Resilience for uncertain times. *Leader to Leader*, (31) 16-20.
- Stoll, L. y Louis, K. (2007). *Professional learning communities: divergence depth and dilemmas*. Berkshire, England: Open University Press.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. London: Sage.
- Tait, M. (2008). Resilience as a contributor to nocive teacher success, commitment, and retention. *Teacher Education Quartely*, 35 (4), 57-75.
- Tapia, G. (2012). *Las empresas resilientes y la relación con el valor organizacional. Pymes textiles*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- TALIS (2013). *Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. (NIPO: 030-14-192-6). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2010). *Mixed methods in social & Behavioural research*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paídos.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. Universidad Nacional de San Martin.
- Tójar, J. C. y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *RELIEVE*, 6 (2)
- Tojar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Tomkiewicz, S. (2004). El surgimiento del concepto. En B. Cyrulnik, (Eds.). *El realismo de la esperanza* (pp. 33- 50). Barcelona: Gedisa.
- Ulloa, J. y Rodríguez, S. (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes. Aportes para la mejora de la escuela*. U. de Concepción: RIL Editores.
- Uriarte, J. D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 1 (11), 7- 24.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó
- Välikangas, L. (2010). Strategic resilience: Staying ahead of a crisis. *Handbook of*

business strategy, 6 (1), 55- 58.

- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Van der Kleij, R., Molenaar, D. y Maarten, Schraangen, J. (2011). Making teams more resilient: Effects of shared transformational leadership training on resilience. *Proceedings of the human factors and ergonomics society, 55th Annual Meeting*.
- Vanistendael, S. (1996, noviembre). *La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos*. Trabajo presentado en el 2º congreso internacional de los trastornos del comportamiento en niños y adolescentes, Madrid, España.
- Villalobos, E. y Castelán, E. (2011). La resiliencia en educación. *Revista Paedagogium*, 7, 8-19.
- Walker, R. (1983). La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos. En W. B. Dockrell, y D. Hamilton (Eds.). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa* (pp. 42- 82). Madrid: Narcea.
- Webb, R. (2005). Leading teaching and learning in the primary school: from educative leadership to pedagogical leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 33 (1), 64- 91.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012, septiembre). *Cuando las atribuciones no bastan: Liderazgo directivo y gestión pública o privada en Chile*. II Congreso de investigación interdisciplinaria en educación (CIIE).
- Wemer, E. E. y Smith, E. E. (1954). Resilience and recovery: Findings from the Kauai longitudinal study. *Research, policy and practice in children's mental health summer*, 19 (1), 3- 17
- Wermer, E. E. y Smith, E. E. (1982). *Vulnerable but inuncible. A study of resilient childre*. New York: MacGraw- Hill.
- Werner, E. E. y Smith, E. E. (1992). *Overcoming the odds. High risk children from birth to adulthood*. Ithaca and London: Cornell University Press
- Wermer, E. E. y Smith, E. E. (2001). *Journeys from childhood to midlife. Riks, resilience, and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Woods, P. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of leadership in education*, 7 (1), 3- 26.
- Wood, P. (2016). Democratic Roots: Feeding the multiple dimensions of leadership as practice. En J. Raelin, (Eds.). *Leadership as practice: theory and application* (pp. 80- 92) New York: Routledge.
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de casos como metodología de investigación*. Universidad del

CEMA.

Yin, R. (1989). *Case study research. Design and methods*. London: Sage.

Ylimaki, R. M. y Jacobson, J. L. (2011). *US and cross national policies, practices and preparations: implications for successful instructional leadership, organizational learning and culturally responsive practices*. New York: Springer.

