

# Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria

## *Distributed Leadership and Capacity for Improvement of Secondary Schools*

CRISTINA MORAL  
SANTAELLA

Universidad de Granada  
cmoral@ugr.es

FRANCISCO JAVIER  
AMORES FERNÁNDEZ

Universidad de Cádiz  
franciscojavier.amores@uca.es

MAXIMILIANO RITACCO  
REAL

Universidad de Zaragoza  
ritacco@unizar.es

**Resumen:** El artículo que presentamos es una aproximación al estudio de las formas de liderazgo de los Institutos de Educación Secundaria. En concreto, busca verificar la presencia de formas de liderazgo distribuido en una muestra de 24 institutos de la provincia de Granada. Aplicando una metodología mixta en la que se combinan guiones de auto-observación y entrevistas semiestructuradas, se llega a concluir que el modelo de liderazgo vigente en la muestra de institutos analizados es un modelo de liderazgo burocrático apoyado en la figura de un director que actúa de manera solitaria. Aunque la muestra utilizada para el estudio es limitada, el artículo promueve una reflexión sobre la necesidad de definir la figura del director como elemento clave para dinamizar la capacidad de mejora de los centros de educación secundaria.

**Palabras clave:** directores; liderazgo distribuido; enseñanza secundaria; mejora escolar.

**Abstract:** The article we submit is an approach to the study of leadership on secondary schools and seeks to verify the presence or absence of distributed leadership arranged in a sample of 24 secondary schools in the Granada province. Applying a mixed methodology in which self-analysis outlines and semi-structured interviews are combined, it comes to the conclusion that the actual leadership model in the analysed secondary schools sample is a bureaucratic one supported by the figure of a director acting on his/her own. Although the sample used for the study is limited, the article encourages the reflection on the need to define the director figure as a key element in order to stimulate secondary schools' improvement capacity.

**Keywords:** principalship; distributed leadership; secondary education; school improvement.

## INTRODUCCIÓN

*El contexto actual del liderazgo*

El liderazgo es un tema central asociado al ámbito de la innovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se considera un factor determinante de la eficacia escolar (Hallinger y Huber 2012; Day, 2009; Leithwood y Seashore Louis, 2011), por tanto existe un gran interés en definir las características de un liderazgo efectivo capaz de desarrollar la capacidad de la escuela para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Un liderazgo capaz de generar capacidad de mejora del centro debe contar con un líder que posea unas características particulares y que adopte un rol y un estilo especial de liderazgo, en concreto, tal y como señalan las investigaciones requiere un líder que fomente un liderazgo disperso y el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje (Pepper, 2014; Spillane, 2013; Leitwood, 2011; Day y Gurr, 2014; Harris y Jones, 2011).

Pero los datos del informe TALIS de 2013 (OECD, 2014) así como las investigaciones producidas por Western (2012), Barnett y McCormick, (2012) o Moral y Amores (2014), nos hablan de que el estilo de liderazgo tradicional de tipo vertical en donde predomina la imagen de un superhéroe sigue estando vigente en algunos contextos, aunque se ha demostrado que es un estilo de liderazgo que no funciona para lograr los esfuerzos de mejora de la escuela (Timperley, 2005), sino que funciona un estilo de liderazgo que mezcla rasgos verticales con rasgos dispersos o distribuidos, un liderazgo de tipo “híbrido” como denomina Gronn (2008, 2009) que abarca formas de liderazgo formal e informal, vertical y lateral (Harris, 2009, 2013), transformacional e instruccional (Gurr y Day, 2014). Por tanto, aunque no se puede negar que los líderes están en el centro de la acción, y como señala Spillane (2013), hay que apoyarlos y legitimar su centralidad, el liderazgo efectivo no siempre está derivado desde la cima, aunque muchos líderes se ven a sí mismos en el vértice de las cosas, en la cima de la colina, en el centro de una compleja web de actividad.

Algunos autores como Fullan (2001) destacan que el liderazgo de los centros no depende exclusivamente de la figura de un líder sino de un sistema de responsabilidad compartida que pone el acento en el liderazgo en su conjunto y no en la figura del líder como individuo (Harris, 2003b; Dimmock, Kweky y Tòh, 2013). Así, la visión individualista de liderazgo que enfatiza el poder individual de los líderes está en entredicho (Yulk, 1999; Timperley, 2005), pues como señala Harris (2003a, 2012) el éxito de la escuela depende de la habilidad de los líderes para aprovechar y enganchar la capacidad de todos los elementos que forman parte

del proceso educativo y construir comunidades de responsabilidad (Slater, 2008; Harris y Jones, 2011).

La investigación sobre liderazgo plantea la necesidad de indagar en este ámbito acerca de un liderazgo generador de una comunidad de aprendizaje para la mejora de la capacidad de la escuela, abandonando la clásica concepción del director solitario heroico-carismático y entendiendo la dirección como una tarea compartida por toda la comunidad escolar, pero siempre teniendo presente que el abandono de la imagen de un director “solitario” no quiere decir que la dirección escolar desaparezca o se diluya. La propuesta es concebir la dirección escolar una tarea que implica a todos los miembros de la comunidad escolar en las propuestas de cambio y mejora del centro, rechazando un mero liderazgo burocrático o tradicional (Murrillo, 2006; Groon, 2008; Leithwood et al., 2007; Harris, 2013).

El presente trabajo analiza la práctica diaria de directores de Instituto de la provincia de Granada con el propósito de descubrir cuál es el modelo de liderazgo que impera actualmente en esta realidad educativa y cuáles son las variables que lo determinan y lo conforman con unos rasgos particulares, sustentados o no en una visión solitaria y heroica, asociada a un gestor administrativo-burocrático encargado solo del mantenimiento y la rendición de cuentas externas del centro, o asociada a un director centrado en realizar un liderazgo distribuido para la mejora del aprendizaje. El trabajo se apoya en una recogida de datos mediante guiones de auto-observación y entrevistas realizadas a 24 directores de distintos institutos. El estudio nos aporta datos para conocer el modelo de liderazgo que impera actualmente en la educación secundaria, y aunque sólo sea una aproximación a la realidad, pues la muestra no es alta, nos permite elaborar una serie de conclusiones que esperamos puedan aportar algo de luz a la compleja situación del liderazgo que se vive en la actualidad en los Institutos de Enseñanza Secundaria.

### *Construyendo capacidad para la mejora del aprendizaje*

Según Hopkins y Jackson (2003) el grado de efectividad de una escuela cuando se dirige a conseguir una mejora del aprendizaje de los alumnos, en concreto a conseguir un aprendizaje profundo y rico propio del siglo XXI (OCDE Secretariat, 2013), depende de una serie de características organizativas internas agrupadas en torno al término “capacidad”, definidas en su conjunto como una competencia colectiva del centro y consideradas la clave para la mejora de la escuela (Hopkins y Jackson, 2003; Thoonen et al., 2012). La “capacidad” es un concepto compuesto de elementos como la identificación de una visión y dirección compartida, el desarrollo del capital humano mejorando los niveles de conocimientos y habilidades,

el desarrollo del capital social construyendo una fuerte comunidad profesional basada en la colaboración, el desarrollo de un programa curricular coordinado y la facilitación de condiciones estructurales básicas como recursos, tiempo, etc. (Newmann, King y Young, 2000; Spillane y Diamond, 2007; Hopkins y Jackson, 2003).

La capacidad interna de cambio no se produce de forma instantánea pues se requiere un tiempo para que estas condiciones crezcan y confluyan (Hadfields, 2003), un compromiso por sostener un aprendizaje continuo de los profesores mediante propuestas de investigación-acción (Hopkins et al., 2014), y un ambiente de confianza que genere unos valores y propósitos morales compartidos (Hargreaves y Fullan, 2014; López Yañez, 2010). La convergencia de todos estos elementos se consigue por el impulso de un adecuado liderazgo capaz de construir una poderosa comunidad profesional de aprendizaje que consiga transformar la organización (Harris y Jones, 2011; Harris 2012; Thoonen et al., 2012). Por tanto el liderazgo se considera la variable crítica generadora de la capacidad de mejora de la escuela, un liderazgo disperso o distribuido que mantiene como elemento central la figura del director y que mezcla elementos de gestión y de administración junto con elementos de un liderazgo centrado en el aprendizaje y en la mejora de la enseñanza (Spillane y Diamond, 2007; Diamond, 2007; Hallett, 2007; Coldren, 2007).

Pero desgraciadamente, como señala Hopkins (2003), muchas escuelas no están diseñadas para la creación de capacidad para la mejora ni para un liderazgo distribuido, en concreto, en el ámbito español, los Institutos de Secundaria están dirigidos por directores que están especialmente interesados en sostener el sistema del centro más que estar orientados a su cambio (Moral y Amores, 2014; Bolívar y Moreno, 2006), además, se mantiene un modelo de gestión muy centralizado en la figura del director que no guarda relación con un modelo de liderazgo distribuido (Murillo, 2006).

#### *Características básicas de un modelo de liderazgo generador de capacidad dentro del centro*

El liderazgo, según Leithwood y Seashore Louis (2011) puede definirse en referencia a dos grandes funciones: proporcionar dirección y ejercer influencia. Cada una de estas dos funciones puede ser llevada a cabo de forma distinta provocando distintos modelos de liderazgo y, además, estas dos funciones pueden ser llevadas a cabo buscando la estabilidad o el cambio. Mientras que la estabilidad suele estar asociada al mantenimiento del sistema de forma rutinaria e integrada dentro del ámbito de la administración, gestión y dirección del centro, el cambio y la mejora se asocian al ámbito del liderazgo del centro.

Sin embargo, para Spillane y Diamond (2007) estos dos ámbitos de actuación no deben estar desligados, destacando la existencia de unas relaciones estrechas entre liderazgo y gestión-administración, pues para que se produzca una transformación y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de necesitarse rutinas para mantener los asuntos corrientes de la vida del centro, se necesitan rutinas que permitan promover la investigación para la mejora y para la sostenibilidad de las mejoras como algo cotidiano (Spillane, 2013; Spillane y Diamond, 2007; Hallett, 2007; Diamond, 2007).

El problema ocurre cuando las únicas tareas que se asignan al director son las tareas de administración o gestión de la vida rutinaria del centro, aunque como señalan las investigaciones sobre liderazgo educativo (Leithwood et al., 2004; Leithwood et al., 2007; Leithwood, 2011; Spillane, Halverson y Diamond, 2004; Spillane y Hunt, 2010; Spillane y Zuberi, 2009), las tareas que debe cumplir un director de centro educativo sean: a) Establecer direcciones y construir una visión instruccional con altas expectativas de éxito; b) Rediseñar la organización modificando las estructuras organizativas; c) Construir una cultura y clima escolar sustentado en normas y valores de confianza y colaboración; d) Fomentar una cultura de interés por la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje; e) Dirigir el programa instruccional, haciendo un seguimiento de manera sumativa y formativa del progreso en el aprendizaje y la innovación en la enseñanza.; f) Apoyar el desarrollo profesional del profesorado tanto de forma individual como colectiva; g) Procurar y distribuir recursos como material, tiempo y el apoyo necesario para que las mejoras se produzcan y se sostengan.

La realización de estas tareas y funciones puede estar ligada a un modelo de liderazgo asociado a la imagen de un “llanero solitario” que enfrenta el quehacer diario de la dirección de un centro sin ningún apoyo o mediante un liderazgo distribuido (Spillane y Diamond, 2007). Algunas investigaciones han destacado que una forma de actuación “solitaria” es contraria a la realidad pues ningún líder tiene los recursos de tiempo y energía para dirigir solo (Timperley, 2005). El director, de alguna forma, delega responsabilidades y se apoya en una serie de colegas, desarrollando una línea distribuida más real y que implica a los vicedirectores, jefes de estudios, directores de departamento, a los líderes que surgen entre los profesores, y a todo el profesorado quienes trabajan individualmente o colaborativamente para influir y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde esta perspectiva distribuida el liderazgo *es extendido* sobre el trabajo de múltiples líderes que interaccionan entre ellos a través de toda la organización mediante sistemas de trabajo en equipo planificados o surgidos de manera espontánea (Grono, 2002; Spillane, Halverson y Diamond, 2004; Leithwood et al., 2006; Spillane, Camburn

y Pareja, 2007; Halverson, 2007), lo cual requiere grandes dosis de coordinación (Leithwood et al., 2007).

Las ventajas de un liderazgo colaborativo son demostradas por Hallinger y Heck (2010) y por Leithwood y Jantiz (2011), indicando que el liderazgo colectivo tiene una mayor influencia en el logro de los estudiantes que un liderazgo individualizado (Hallinger y Heck, 1998), y también por Harris (2003), indicando que un liderazgo colectivo contribuye a la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje (Harris, 2003) y como consecuencia a la mejora de los resultados del aprendizaje del alumnado (Vesico, Ross y Adams, 2008; Stoll, 2009).

### *El rol y figura del director del centro*

Hay que tener presente que dentro de esta línea de liderazgo distribuido la figura y rol del director no desaparece sino que se destaca su valor central pues es considerado una pieza clave para desarrollar un liderazgo colectivo promotor de la mejora en el aprendizaje (Spillane, 2013; Harris, 2013; Day et al., 2008; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Gurr, 2014). Por tanto, no se trata de disminuir su importancia como podría pensarse, sino de aceptarla desde su rol de impulsor y coordinador de la mejora e innovación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues la investigación muestra que sin un activo apoyo y sustento de líderes en posiciones formales como los directores el liderazgo distribuido no surgirá ni se sostendrá en la escuela (Ban Al-Ani y Bligh, 2011).

Es cierto que el paradigma de líder “heroico” está en entredicho (Yulk, 1999) y que las investigaciones demuestran que un líder carismático centralizador del liderazgo no produce buenos resultados (Timperley, 2005), pero es necesario reconocer que dejando de lado las características carismáticas-centralizadoras, se vuelve a abogar por un modelo de liderazgo escolar que destaca sus cualidades personales y profesionales (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008), un estilo de liderazgo directivo a la vez que inclusivo (Gurr y Day, 2014). Por tanto, desde el liderazgo distribuido no se niega la importancia del director sino que se destaca su rol de agente de cambio dinamizador de una liberación del liderazgo para hacerlo distribuido y promotor del desarrollo del capital social sustentado en principios de verdad, confianza y colaboración (Hargreaves y Fullan, 2014). Así, mientras el liderazgo distribuido proporciona el lubricante para que exista una comunidad profesional de aprendizaje, las estructuras administrativas de la dirección deben brindar la estabilidad organizacional necesaria para que se produzca la liberación del liderazgo, otorgando los mecanismos para la estructuración y organización del trabajo del profesorado a la vez que su implicación

en la mejora y el cambio (Sharon y Sukkying, 2014; Leithwood y Janzi, 2011; Klar, 2012).

El poder y la autoridad del director deben ser compartidos entre todos los miembros de la organización propiciando un cambio de las relaciones de poder (Shen y Xia, 2012), aunque teniendo muy presente que esto no significa atacar su autoridad formal ni negar la influencia de los directores (Harris, 2013), pues como destaca Day (2009), los buenos directores no son carismáticos o heroicos en el sentido tradicional pero tienen un sentido muy resolutivo de su propósito moral y presentan características personales que permiten modelar a la gente y ser un patrón de referencia.

Algunas investigaciones afirman que para conseguir la mejora de los aprendizajes la actuación de los directores debe tener rasgos de un modelo de arriba-abajo más que de abajo-arriba (Shatzer et al., 2014), no obstante, se debe tener presente que aunque se reconozca que un modelo de autoridad de arriba-abajo puede ser más efectivo para la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos (Shatzer et al., 2014), la investigación también destaca que las relaciones entre el director y el profesorado deben estar sustentadas en un sistema de relaciones muy estrecho basado en una relación de confianza y de respeto muy fuertes (Day, 2009; Seahore Louis et al., 2009; Foushanug Vennebo y Ottesen, 2012; López Yáñez, 2010). Slater (2008) llega a decir que los directores son “héroes” en generar relaciones de comunicación basadas en la confianza que permita desarrollar un liderazgo distribuido, evitando a la vez cualquier abuso de poder que pueda producirse, tanto en la autoridad formal que sustenta el director como entre el profesorado (Harris, 2013; Lumby, 2013).

## MÉTODO

El objetivo de nuestra investigación reside en analizar el modelo de liderazgo que se lleva a cabo en la actualidad en los centros de Educación Secundaria partiendo de una muestra de Institutos de la provincia de Granada, para verificar si los rasgos que lo caracterizan reflejan:

- un modelo de liderazgo distribuido generador de capacidad de mejora del centro o un modelo de liderazgo individualizado,
- un liderazgo enfocado a la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje o un modelo de liderazgo meramente burocrático y administrativo.

### *Muestra*

La muestra utilizada para el estudio se compone de 24 directores pertenecientes a distintos institutos de la provincia de Granada: 14 hombres y 10 mujeres, de edades comprendidas entre los 36 y los 62 años, con una media de dedicación a la docencia de 23,96 años y de desempeño de la tarea directiva de 7,5 años. La muestra fue seleccionada en función del criterio de aceptación e interés por participar en la investigación.

### *Procedimiento e Instrumentos*

Nuestro trabajo se concibe como un estudio de diseño mixto en el que se mezcla la utilización de metodologías cualitativas y cuantitativas (Teddlie y Tashakkori, 2010), y se compone de dos fases.

#### *Primera fase*

La primera fase tuvo como propósito recoger información acerca de la actividad diaria de los directores a lo largo de dos semanas (primer y segundo trimestre) durante el curso académico 2011/2012, observando el tipo de tarea que llevaban a cabo, el tiempo dedicado a cada una de ellas y cómo se sentían cuando las realizaban.

Los directores debían rellenar un guión de auto-observación anotando, a lo largo de la jornada, su actuación diaria en cinco registros distintos, uno para cada día de la semana. El guión de auto-observación toma como referente la estructura de los EMS log que utilizan Spillane y Zuberi (2009) y Spillane y Hunt (2010) pero con alguna variación. EMS log es una estrategia de muestreo en el tiempo que mide la conducta, las actitudes, las creencias y los sentimientos que ocurren dentro del contexto en el que los directores llevan a cabo su rutina de actividad diaria en un escenario natural. Nuestro estudio emplea una variante de esta técnica de recogida de datos utilizando como instrumento un guión de auto-observación que cada director se aplica para recoger datos de su práctica diaria y mostrar cómo se sienten a lo largo de su actuación. Este instrumento establece un sistema de categorías cerrado (Evertson y Green, 1986), categorías que han sido previamente identificadas basándonos fundamentalmente en el trabajo de Spillane y Zuberi (2009), Leithwood et al. (2004), Leithwood et al. (2006), Leithwood (2011), Gimeno et al. (1995), y en la normativa para la funciones directivas recogida en el Decreto 327/2010 por el que se establece el reglamento orgánico de los IES en Andalucía, documentos todos ellos en los que se hace referencia al tipo de tareas que deben realizar los

directores. En total, se establecieron 4 grandes ámbitos de observación en función de los cuatro ámbitos de actuación de los directores: pedagógico-curricular, clima institucional y resolución de conflictos, desarrollo profesional y gestión administrativa (Cuadro 1). Los datos recogidos sobre frecuencia de aparición de las tareas y tiempo dedicado a cada una de ellas fueron analizados mediante el programa SPSS.

**Cuadro 1. Sistema de Categorías del Guión de Auto-Observación**

PEDAGÓGICO-CURRICULAR	
Coordinación y supervisión línea común de actuación	Coordina una línea de actuación y desarrolla una visión compartida. Diseña de un Plan de Centro. Nivel de exigencia y compromisos compartidos.
Plan de Centro	Elaboración, aprobación, difusión y actualización o modificación del Plan de Centro.
Programación didáctica	Supervisa y coordina las programaciones didácticas en el planteamiento de objetivos, contenidos, metodología, actividades y evaluación, a través de los equipos técnicos de Coordinación Didáctica.
Desarrollo de Competencias Básicas	Fomenta la integración y desarrollo de las competencias básicas
Expectativas y estándares/niveles	Establece expectativas (estándares/niveles) claras y altas. Mejora de rendimientos y reducción de fracaso escolar.
Evaluación formativa	Fomenta la evaluación formativa mediante la recogida de datos (exámenes, cuestionarios, datos cualitativos) que proporcionan información para la toma de decisiones y para el escrutinio constante de los problemas de aprendizaje.
Evaluación de Diagnóstico	Facilita procesos de evaluación externa del centro y usa los datos obtenidos de la evaluación para la toma de decisiones sobre planes de mejora.
Autoevaluación	Del funcionamiento del centro, programas, procesos de enseñanza-aprendizaje, resultados alumnado.
Distribución de funciones y cargos	Asignación de cargos y tareas pedagógicas orientada a la mejora (Jefes de Departamento, Coordinadores docentes, Tutores, profesorado para la diversidad, etc.).
Refuerzos, planes específicos de apoyo	Asistencia a los alumnos con dificultades asegurando que alcancen los niveles establecidos, mediante ayuda individual o en grupo.

Actividades extraescolares y culturales	Diseño y planificación de actividades culturales y extraescolares.
Innovación y mejora	Promueve, diseña y evalúa planes específicos de mejora e innovación del Centro.
CLIMA INSTITUCIONAL POSITIVO-CONSTRUCCIÓN DE COMUNIDAD DE APRENDIZAJE	
Relaciones entre profesorado	Establece relaciones con profesorado. Trabajo en equipo y en colaboración con profesorado.
Relaciones entre profesorado/alumnos	Relaciones de comunicación entre profesores y alumnos. Trato y relación entre alumnos-profesores. Reuniones con alumnos.
Relaciones entre profesores/familias	Fomento de relaciones con familias, implicación de familias
Clima de aprendizaje	Fomento de las condiciones necesarias para conseguir un clima de aprendizaje adecuado: orden, nivel de ruido, organización, estructura, etc.
Resolución de conflictos y problemas de disciplina	Aplicación de estrategias de resolución de conflictos y estrategias disciplinarias
Acogida e integración del alumnado	Programa de actuación con alumnos que llegan por primera vez al centro. Alumnos con diferencias en idioma, raza, cultura.
Apoyo moral al profesorado	Da apoyo personal y profesional al profesorado. Motivación al profesorado
DESARROLLO PROFESIONAL	
Formación del profesorado mediante actividades formativas	Desarrollo profesional mediante la asistencia a actividades formativas
Redes entre centros	Formación a través de la relación con otros centros (redes) Visita a otros centros, reuniones para estimular el diálogo sobre la enseñanza.
Grupos de trabajo y apoyo entre pares	Formación de grupos de trabajo, innovación y mejora, a través de un diálogo reflexivo para identificar malas prácticas y buscar alternativas de solución. Observación por pares.
Autoevaluación del profesorado	Promoción y diseño de procesos de evaluación interna del propio profesorado.

GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y RELACIONES EXTERNAS	
Coordinación de tareas	Ajuste coordinado de tareas: horarios, exámenes, grupos, atención a la diversidad, etc.
Disposiciones, órdenes, e instrucciones administrativas	Hace llegar la información sobre disposiciones administrativas y aplica su cumplimiento.
Gestión económica	Gestiona presupuesto, distribuye gastos, ordena pagos.
Recursos	Adquisición y mantenimiento de materiales y recursos necesarios para el desarrollo de la enseñanza.
Tareas de secretaría	Gestión de documentos oficiales y certificaciones.
Representación del Centro	Representación del centro en el exterior. Procura que el centro tenga una imagen propia y destaque entre otros centros.
Gestión del Personal del Centro	Gestión de las sustituciones del profesorado.
Convenios de colaboración	Establece convenios de colaboración con otros Centros educativos y Centros de trabajo al que accederán los alumnos.
Cumplimiento de horarios	Supervisa el cumplimiento de horarios.
Condiciones físicas/ ambientales	Cuidado del centro, edificio, decoración, limpieza, pintura, mobiliario, eliminación de pintadas-grafitis, música ambiental.

### *Segunda fase*

Los datos obtenidos en esta primera fase establecieron las bases para el diseño de un protocolo de entrevista que fue aplicado en la segunda fase de estudio desarrollada en el curso 2013/2014. De esta forma, una vez analizada la actuación de los directores mediante el guión de auto-observación se diseñó un protocolo de entrevista semiestructurada con el fin de profundizar en el modelo de liderazgo predominante en los directivos de la provincia de Granada. Mediante la entrevista se descubrieron las razones y motivos de la actuación de los directores, los problemas que les afectan, los desafíos que tienen que salvar, etc., en relación a las siguientes capacidades: establecer una visión común, promover un adecuado desarrollo profesional, generar una organización colaborativa, desarrollar un clima propicio para el aprendizaje y gestionar un adecuado programa instruccional (Cuadro 2).

## Cuadro 2. Guión de Entrevista (Posibles Preguntas o Cuestiones)

CAPACIDAD PARA ESTABLECER DIRECCIONES	<p>¿QUÉ OCURRE CUANDO INTENTA ESTABLECER UNA DIRECCIÓN COMÚN?</p> <p>¿Cuáles son las variables que inciden de manera positiva o negativa cuando intenta construir una visión común y una línea de actuación común, cuando intenta que el grupo de profesores del centro se dirija a alcanzar un objetivo común?</p> <p>¿Quiénes son los que se implican?, ¿Cómo definirías la situación y qué significado le das?</p>
	<p>¿QUÉ OCURRE CUANDO INTENTA ESTABLECER UNOS NIVELES DE EXIGENCIA COMUNES?</p> <p>¿Cuáles son las variables que inciden de manera positiva o negativa cuando intenta conseguir que el grupo de profesores se dirija a alcanzar unos niveles de exigencia comunes y unos compromisos compartidos?</p> <p>¿Quiénes son los que se implican?, ¿Cómo definirías la situación?</p>
CAPACIDAD DE PROMOVER DESARROLLO PROFESIONAL ENTRE EL PROFESORADO	<p>¿QUÉ OCURRE CUANDO INTENTA ESTABLECER PROCESOS DE DESARROLLO PROFESIONAL ENTRE EL PROFESORADO, COMO POR EJEMPLO FOMENTAR LOS EQUIPOS DE TRABAJO O CUALQUIER MODALIDAD DE FORMATIVA PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA Y PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE SU PRÁCTICA?</p> <p>¿Cuáles son las variables que impiden o facilitan la promoción del desarrollo profesional entre el profesorado?</p> <p>¿QUÉ OCURRE CUANDO INTENTA FOMENTAR LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO MEDIANTE LA ASISTENCIA A CURSOS DE FORMACIÓN?</p> <p>¿Quiénes son los que se implican?, ¿Cómo definirías la situación y qué significado le das?</p>
CAPACIDAD PARA GENERAR UNA ORGANIZACIÓN COLABORATIVA Y UN CLIMA PROPICIO DE APRENDIZAJE	<p>¿QUÉ OCURRE CUANDO INTENTA ESTABLECER UN SISTEMA DE RELACIONES ADECUADO CON EL PROFESORADO?</p> <p>¿Cuáles son las variables que impiden o facilitan conseguir un sistema de relaciones adecuado con el profesorado?</p> <p>¿QUÉ OCURRE CUANDO INTENTA CONSTRUIR UN AMBIENTE COLABORATIVO, UN AMBIENTE DE IMPLICACIÓN Y PARTICIPACIÓN POR PARTE DEL PROFESORADO?</p> <p>¿Cuáles son las variables que impiden o facilitan construir un ambiente colaborativo, un ambiente de implicación y participación por parte del profesorado?</p>

---

	<p>¿Quiénes son los que se implican?, ¿Cómo definirías la situación y qué significado le das?</p>
	<p>¿QUÉ OCURRE CUANDO INTENTA CONSEGUIR UN SISTEMA DE RELACIONES ADECUADO CON LOS PADRES?</p>
	<p>¿Cuáles son las variables que impiden o facilitan conseguir un sistema de relaciones adecuado con los padres?</p>
	<p>¿Quiénes son los que se implican?, ¿Cómo definirías la situación?</p>
CAPACIDAD PARA GENERAR UNA ORGANIZACIÓN COLABORATIVA Y UN CLIMA PROPICIO DE APRENDIZAJE	<p>¿QUÉ OCURRE CUANDO INTENTA CONSEGUIR UN CLIMA DE APRENDIZAJE ADECUADO (ORDEN, NIVEL DE RUIDO, ORGANIZACIÓN, ESTRUCTURA, RELACIONES CON ALUMNOS, ETC.)</p>
	<p>¿Cuáles son las variables que impiden o facilitan conseguir un clima de aprendizaje adecuado (orden, nivel de ruido, organización, estructura...).</p>
	<p>¿QUÉ OCURRE CUANDO INTENTA RESOLVER LOS PROBLEMAS DE DISCIPLINA?</p>
	<p>¿Cuáles son las variables que impiden o facilitan resolver los problemas de disciplina de manera adecuada? ¿Consideras qué es un aspecto esencial o no para ejercer tu tarea de liderazgo pedagógico?</p>
	<p>¿CUÁLES SON LAS VARIABLES QUE IMPIDEN O FACILITAN EL DISEÑO DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO (PLAN DE CENTRO) / UNIDADES DIDÁCTICAS DE UNA MANERA ADECUADA?</p>
CAPACIDAD PARA DIRIGIR EL PROGRAMA INSTRUCCIONAL Y CONSEGUIR UN DESARROLLO ADECUADO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"><li>• Poseen mapas curriculares para todos los niveles. Existe una coordinación a nivel de contenido curricular a todos los niveles desde su Proyecto Educativo de Centro.</li><li>• Existe una coordinación metodológica para la puesta en práctica de los mapas curriculares.</li><li>• Se planifica a nivel de competencias básicas.</li><li>• Los intereses y bagajes culturales de los estudiantes se tienen en cuenta para tomar decisiones curriculares</li><li>• Se dedica tiempo para la planificación colaborativa sobre el currículum.</li></ul>

---

CAPACIDAD PARA DIRIGIR EL PROGRAMA INSTRUCCIONAL Y CONSEGUIR UN DESARROLLO ADECUADO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	¿QUÉ OCURRE CUÁNDO INTENTAS LLEVAR A CABO UNA EVALUACIÓN FORMATIVA SOBRE EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE?
	¿Quiénes se implican, que problemas encuentras?
	¿QUÉ OCURRE CUANDO INTENTA LLEVAR A CABO EVALUACIONES DIAGNÓSTICO?
	¿Cuáles son las variables que impiden o facilitan las evaluaciones diagnóstico? ¿Consideras qué es un aspecto esencial o no para ejercer tu tarea de liderazgo pedagógico?
	¿QUÉ OCURRE CUANDO INTENTA LLEVAR A CABO PROPUESTAS DE INNOVACIÓN Y MEJORA?
	¿Cuáles son las variables que impiden o facilitan la puesta en práctica de las propuestas de innovación y mejora?, ¿Consideras qué es un aspecto esencial o no para ejercer tu tarea de liderazgo pedagógico?
	¿Quiénes son los que se implican?, ¿Cómo definirías la situación y qué significado le das?

Para el tratamiento y análisis de la información se optó por un análisis de contenido (Krippendorff, 2004), utilizando para ello el programa Nvivo8. Se entrevistó a 15 de los directores que participaron en la primera fase de la investigación, selección que se hizo de nuevo en función de criterios de interés por participar en la investigación.

## RESULTADOS

El estudio realizado ha indagado sobre el modelo de liderazgo que se sigue en los centros seleccionados confirmando la aparición de una serie de características pertenecientes a un tipo de liderazgo que no presenta rasgos distribuidos y encaminados a generar un ambiente propicio para la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje, sino un tipo de liderazgo dirigido fundamentalmente a cuestiones de gestión administrativa y burocrática de mero mantenimiento del sistema.

Como se puede apreciar en la Tabla 1, en la que se refleja la frecuencia de aparición de las distintas tareas por ámbitos, se puede comprobar que los directivos dedican más tiempo a tareas de corte administrativo (30,69% del total de tareas) y de resolución de conflictos (23,24% del total de tareas), reflejando un director fundamentalmente atento a que el centro marche sin que exista ningún altercado que pueda interrumpir la marcha del proceso educativo.

**Tabla 1. Frecuencia de realización de tareas directivas por ámbito**

ÁMBITO PEDAGÓGICO-CURRICULAR	ÁMBITO CLIMA INSTITUCIONAL-RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	ÁMBITO DESARROLLO PROFESIONAL	ÁMBITO GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y RELACIONES EXTERNAS
Coordinación 89 y supervisión (19,14%) línea común de actuación	Relaciones 71 entre profesorado (25,54%)	Formación 33 del profesorado mediante actividades formativas (38,37%)	Coordinación de 73 tareas (19,89%)
Plan 61 de Centro (13,11%)	Relaciones 49 entre profesores/ alumnos (17,62%)	Redes 20 entre centros (23,25%)	Disposiciones, 53 órdenes e instrucciones administrativas (14,44%)
Programación 53 didáctica (11,40%)	Relaciones 66 entre profesores/ familias (23,74%)	Grupos de 19 trabajo y apoyo entre pares (22,09%)	Gestión 41 económica (11,17%)
Desarrollo de 26 Competencias(5,59%) Básicas	Clima de 25 aprendizaje (8,99%)	Auto- 14 evaluación del profesorado (16,28%)	Recursos 20 (5,45%)
Expectativas 17 y estándares/ (3,65%) niveles	Resolución 97 de conflictos y problemas de disciplina (34,89%)		Tarea 83 secretaría (22,62%)
Evaluación 16 formativa (3,44%)	Acogida e 12 integración del alumnado (4,32%)		Representación 42 del Centro (11,44%)
Evaluación de 12 Diagnóstico (2,58%)	Apoyo 46 moral al profesorado (16,55%)		Gestión del 34 personal del Centro (9,26%)
Auto- 44 evaluación (9,46%)			Convenios de 17 colaboración (4,63%)
Distribución 34 de funciones y cargos (7,31%)			Cumplimiento 51 de horarios (13,90%)
Refuerzos, 23 planes específicos de (4,95%) apoyo			Condiciones 26 físicas/ ambientales (7,08%)

ÁMBITO PEDAGÓGICO-CURRICULAR	ÁMBITO CLIMA INSTITUCIONAL-RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	ÁMBITO DESARROLLO PROFESIONAL	ÁMBITO GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y RELACIONES EXTERNAS
Actividades 51 extraescolares(10,97%) y culturales			
Innovación y 39 mejora (8,39%)			
Total 465 frecuencia de (100%) registros	278 (100%)	86 (100%)	367 (100%)

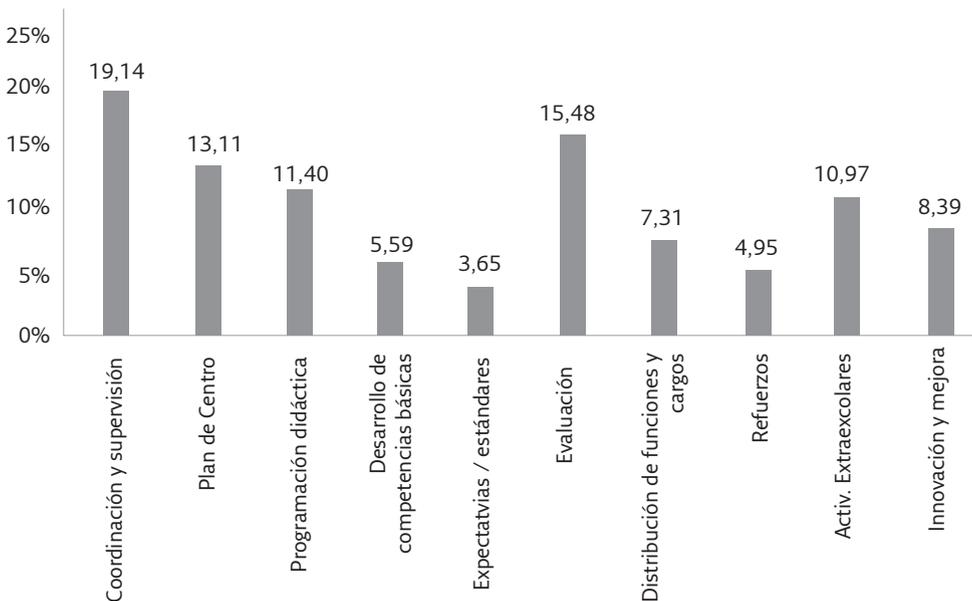
Los directores realizan fundamentalmente tareas administrativas y se quejan de esta excesiva carga administrativa y burocrática que no ven como importante y que les resta tiempo para dedicarse a lo que es realmente importante para ellos: las tareas de tipo educativo. Este dato lo podemos ver reflejado en algunos comentarios de directivos: “Tenemos un exceso de burocracia. Para cualquier cosa, son montones de papeles que tenemos que ir haciendo (C9) [...] ¡vamos a enterrar a la administración y al inspector en papeles! ¡Esto nos distrae de nuestra tarea educativa que es la importante! (C8)”.

La resolución de conflictos también es un aspecto a destacar para el mantenimiento del sistema y los directores se quejan de que están especialmente dedicados a “apagar” los posibles fuegos que puedan surgir como destaca un director del estudio: “La mayoría del tiempo nos dedicamos a apagar fuegos, a resolver problemas, y no tenemos tiempo de hacer lo que realmente nos gustaría hacer [...] nos limitamos a resolver un conflicto detrás de otro” (C12).

Estos datos coinciden con los resultados obtenidos de la investigación de Horg, Klasik y Loeb (2010) y del informe Talis (OCDE 2014), las cuales destacan que los directores dedican la mayor parte de su tiempo a tareas administrativas y de resolución de conflictos y poco a tareas relacionadas con la instrucción o con el desarrollo profesional del profesorado.

Como se puede observar en el siguiente gráfico, los directores no dedican el suficiente tiempo a las actividades relacionadas con el cambio y la mejora (8,39% de las tareas del ámbito pedagógico-curricular).

Las barreras que los directores destacan como impedimentos para dedicarse a cuestiones de innovación y mejora son en primer lugar relativas a la falta de formación que tienen: “Para los proyectos de mejora hay que formarse, y la formación no es la que debería [...]. Tengo poca fe en la innovación porque implican una formación paralela que no está a la altura de las expectativas [...]” (C5).

**Gráfico 1. Frecuencia de realización de tareas del ámbito pedagógico-curricular**

Otro de los grandes problemas o barreras que destacan es el problema del compromiso o de la cultura del centro en general:

El problema que te encuentras cuando salen propuestas de mejora es la falta de compromiso [...] Yo intento coordinar y que confluyan, recoger las iniciativas e intentar reconducirlas para llegar a un acuerdo aunque el problema está siempre en el compromiso y en la práctica. (C3)

Se requiere un clima y una cultura particular para impulsar la mejora en los centros y el aprendizaje de los alumnos, una cultura basada en un ambiente colaborativo que implique a todos los miembros del centro (Seashore Louis y Wahistrom, 2011), pero parece ser que hay dificultades para que este ambiente colaborativo pueda producirse, como señala el siguiente comentario:

La idea ha sido implantar esa cultura de trabajo en equipo, y ha habido insuficiente implicación. [...] La propia estructura que tenemos de horarios de clases y de trabajo dificulta mucho la coordinación de equipos. [...] No estoy

satisfecha con los niveles de colaboración que hay. [...] No tenemos cultura de colaboración ni en equipo aquí en España. (C14)

Los directores hacen referencia a los problemas que surgen cuando intentan construir un ambiente colaborativo, siendo el grado de implicación y participación del profesorado un elemento a tener en cuenta:

Fomentar la colaboración es complicado. (C7) [...]

Yo tengo que buscar a la gente para que tengan y adquieran una concepción de la enseñanza como actividad colaborativa, como participación de iguales, y, a mí, plantear eso me da pánico. Porque es un trabajo que debe empezar por una ley educativa que construya una estructura escolar que, poco a poco, nos lleve hacia esta otra concepción de la educación como actividad compartida. (C5)

Los directores se sienten tensos cuando hay que entrar en un sistema de relaciones o cuando intentan modificar las cosas (Tabla 2), pero como sabemos el líder es fundamental para implicar a toda la comunidad y para que se produzca un trabajo en colaboración entre los diferentes niveles de la organización (Leithwood et al, 2007; Leithwood y Jantzi, 2011; Spillane, Halverson y Diamond, 2004).

**Tabla 2. Emociones negativas (nerviosismo y estrés) en la realización de tareas**

ÁMBITO PEDAGÓGICO-CURRICULAR	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Programación didáctica	58,3%	25,0%	16,7%		
Desarrollo de Competencias Básicas	62,5%	12,5%	25%		
Expectativas y estándares/niveles	57,1%	14,3%	28,6%		
Evaluación de Diagnóstico	60,0%	20,0%	20,0%		
Innovación y mejora	54,5%	18,2%	18,2%		
ÁMBITO CLIMA INSTITUCIONAL POSITIVO-RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Relaciones entre profesorado	61,5%	23,1%		15,4%	
Relaciones entre profesorado/alumnos	58,3%	25,0%		16,7%	
Relaciones entre profesorado/familias	52,6%	21,1%	10,5%	10,5%	5,3%

Resolución conflictos y problemas de disciplina	47,1%	23,5%	11,8%		17,6%
ÁMBITO GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y RELACIONES EXTERNAS	NADA	POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Representación del Centro	41,7%	25,0%	16,7%	16,7%	
Condiciones físicas/ambientales	37,5%	25,0%	12,5%	25,0%	

No obstante, si este ambiente no se crea de manera natural, el director puede propiciar rutinas que provoquen el intercambio y la participación, delegando responsabilidades para el logro de objetivos compartidos, para que la organización no sea una estructura separada en celdas balcanizadas o en unidades departamentales. Pero desgraciadamente encontramos comentarios que muestran una forma de trabajo poco colaborativa inserta en rutinas difíciles de modificar: “Lamentablemente, las dinámicas de trabajo que tenemos en la enseñanza están condicionadas por la estructura fraccionada por departamentos y asignaturas. [...] Lo hace bastante complicado a la hora de innovar o querer trabajar de forma colaborativa [...]” (C7).

Existen barreras organizativas que deben reformarse y adaptarse para generar un contexto natural en que la gente tome la responsabilidad en su trabajo con los demás y para promover una visión distribuida del liderazgo sustentada en la interacción entre los sujetos que comparten fines, valores y propósitos comunes. Pero los directores de nuestro estudio reflejan ciertas dificultades cuando intentan generar una visión común y unos valores compartidos pues existen una serie de barreras que lo impiden:

[...] He intentado establecer una visión compartida a nivel interno, y no es sencillo. [...] La participación es una de mis líneas y ahí todavía estoy suspensa, porque no es fácil que la gente se implique y hay muchas reticencias. [...] La inercia histórica de lo ya establecido, de trabajar cada uno por su lado, pues cuesta convencer a esos compañeros”. (C8)

Para conseguir que la gente se implique y alcanzar una visión compartida debe existir un ambiente de confianza, pues se sabe que es el eslabón esencial para que la gente trabaje, para que los equipos funcionen, para que exista lealtad y compañerismo, pero los directores reflejan las dificultades para conseguir un cierto grado de confianza: “Si tuviésemos más trabajo en equipo, más confianza para trabajar todos al lado de este proyecto, conseguiríamos un 150% más de lo que conseguimos” (C10).

En un ambiente de confianza es más fácil aprender juntos y construir conocimiento y significado de manera colectiva y colaborativa (Lambert, 2003; Hopkins et al., 2014). Sin embargo, los directores manifiestan que no tienen un ambiente propicio para generar una construcción colectiva de conocimiento mediante propuestas de investigación-acción. Expresan que es difícil llevarlas a cabo porque no suelen estar impulsadas por los profesores, sino por la dirección, y, cuando surgen de los profesores, no son propuestas que fácilmente continúen, pues no hay una estructura que las proteja y las promocióne:

Para el tema de la investigación en el aula, el trabajo en equipo, etc., necesitas que nazca de personas interesadas y dispuestas a tirar del asunto. [...] Cuando la propuesta parte de la dirección, la verdad es que cuesta muchísimo. (C5) [...] La clave está en la gente, en su iniciativa y en la continuidad para seguir promoviendo. [...] El funcionamiento de nuestro sistema educativo no debería basarse en la buena voluntad y en el trabajo altruista. [...] Si no hay otra estructura que favorezca, es muy difícil. (C7)

Además, el liderazgo distribuido interesado en la mejora del aprendizaje requiere centrarse en el profesionalismo de los profesores a través de un proceso de autoevaluación y de desarrollo profesional constante, pero nuestros directores no dedican mucho tiempo a las tareas encaminadas al desarrollo profesional del profesorado (7,19% del total de tareas) pues destacan una serie de dificultades:

Para potenciar el desarrollo profesional del profesorado, la cultura y estructura escolar no ayudan [...], nos falta la cultura y la formación... Tampoco tengo ningún tipo de poder para implicar de otra forma que no sea convenciendo. (C5) [...] Hemos creado herramientas para la auto-reflexión docente, pero me falta poder para decirle al profesorado: ‘es que tú lo haces porque, si no, estás incumpliendo una parte de tu trabajo’. (C8)

Este comentario también refleja un estilo de liderazgo solitario en la que muestra un tipo de relación con el profesorado difícil y una forma de definir la autoridad del director centralizando el poder (Lumby, 2013; Shen y Xia, 2012). De todas formas, aunque los directores sean conscientes de que en sus manos tienen el poder de ejercer su autoridad de forma centralizada, pues desde la administración educativa queda establecido así, ellos comprenden que ésta no es la forma de hacer progresar al centro y relacionarse con el profesorado, por tanto son partidarios de ejercer

una “autoridad moral” sin imponer las cosas de manera coercitiva e intentando potenciar un sistema de relación no jerárquico. No obstante, los datos de nuestra investigación reflejan una gran confusión a la hora de entender la autoridad del director cuando se trata de incentivar mejoras y cambios, aspecto que debería ser aclarado para dar seguridad a la actuación de los directores.

Con el tiempo, he ido adquiriendo una autoridad moral. [...] Yo tenía una autoridad impuesta, y he ido adquiriendo una autoridad moral necesaria para dirigir un centro, y ésta es la que vale ante el profesorado. [...] Yo no tengo autoridad ante el profesorado. Cuando comento esto a la administración, me dicen: ‘tú, sí tienes toda la autoridad; ahora mismo, levantas tres expedientes y...’. Esa no es la autoridad que yo necesito. Si hago eso, mañana, el que sale de aquí soy yo, y, además, no me hará caso nadie. [...] Con ese tipo de autoridad es que me cargo el centro. (C13)

#### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El liderazgo distribuido ha sido en estos últimos años el modelo de liderazgo que se ha presentado como la alternativa más eficaz para conseguir la mejora de la escuela, un modelo de liderazgo distribuido que no rechaza la figura del director sino que recupera su rol central para dinamizar el cambio. Sin embargo, lo que hemos apreciado en los Institutos de Educación Secundaria analizados no va en una línea distribuida sino en una línea centralizadora que recae en la figura del director, un director que, generalmente, actúa de una manera solitaria apoyándose solamente en su equipo directivo, un director que además está esencialmente preocupado de las tareas meramente burocráticas, aunque indudablemente se encuentren algunas excepciones en la muestra utilizada.

Desgraciadamente podríamos decir que en los centros analizados existen muchas dificultades estructurales y culturales para adoptar una aproximación colectiva en la dirección del centro presentándose como algo inconcebible en la práctica, pues los IES están montados en una estructura jerárquica en la que el poder recae en el equipo directivo que está en la cabeza o en la cima, y este poder del equipo directivo no es utilizado para extender el liderazgo a través de la organización y hacerlo distribuido.

Por otro lado, las tareas pedagógicas e instructivas no tienen el protagonismo de las tareas administrativas y de resolución de conflictos, y aunque las investigaciones muestran la necesidad de mantener una mezcla de tareas administrativas e instructivas y que las dos son necesarias para producir un liderazgo efectivo (Spilla-

ne, 2013; Spillane y Diamond, 2007), el equilibrio que se debe producir entre estos dos tipos de tareas y el desarrollo y mantenimiento de rutinas promotoras de la mejora del aprendizaje parece no ser el caso de los contextos que hemos investigado, pues el “rellenar papeles” no es una tarea administrativa que pueda clasificarse de ir encaminada al desarrollo de una estructura que mantenga el sistema para producir la innovación, el cambio y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La cultura de colaboración no es tampoco un rasgo que caracterice a los Institutos analizados, así que aunque el informe Talis (OCDE, 2014) indique que se está produciendo una revolución del modelo de dirección pasando de un modelo básicamente burocrático-administrativo a un modelo de dirección que tiene como centro la enseñanza y que fomenta una cultura de colaboración y un liderazgo más distribuido, no es nuestro caso, ya que los datos obtenidos no reflejan que se esté produciendo un cambio cultural hacia un ambiente más colaborativo y participativo encaminado a la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje.

Para que el liderazgo distribuido sea posible se requiere el tiempo necesario para que los profesores se reúnan y planifiquen juntos, discutan sus temas (Harris, 2003), se introduzcan en proyectos de investigación-acción con ricas oportunidades para su desarrollo profesional (Day y Harris, 2002), que exista un ambiente de confianza y respeto que propicie la participación e implicación de todos el profesorado (Seashore Louis et al., 2009; López Yáñez, 2010; Slater, 2008), y adquieran un compromiso con la mejora y el cambio adoptando roles de liderazgo. Pero los profesores suelen preferir la comodidad de rutinas bien establecidas, y como señala nuestra investigación, no quieren comprometerse y participar activamente. Por este motivo los profesores se abandonan a favor de unas rutinas estables y se conforman con ellas, incluso resistiéndose a la creación e implementación de nuevos roles de liderazgo que requieran su participación (Murphy, 2009).

Los directores se encuentran con un hándicap tremendo al intentar modificar estas rutinas atrincheradas y estancadas en los centros educativos que impiden la institucionalización de otra cultura y otros roles entre los miembros de la organización (Spillane, 2013; Spillane y Diamond, 2007; Hallet, 2007; Diamond, 2007). Por estas cuestiones, parece que conseguir desestructurar la fragmentación existente en los centros y crear una comunidad profesional de aprendizaje dinamizadora del cambio es una de las cuentas pendientes de los sistemas educativos (Torres-Arcadia y Flores-Kastanis, 2014).

Por tanto, ante todas estas evidencias podemos concluir que el modelo de liderazgo que se aprecia en los Institutos de Educación Secundaria analizados refleja una marcada tendencia a un liderazgo burocrático de modelo centralizador,

preocupado con la rendición de cuentas externa y que “el centro funcione”, sin propiciar un ambiente de colaboración y de toma de decisiones compartido.

Aunque es cierto que la investigación también destaca la importancia de las tareas administrativas y de gestión como tareas necesarias para conseguir un liderazgo efectivo, el director no debe tener como centro la mera gestión burocrática de un sistema rutinario para salir del paso en la rendición de cuentas externa. El director debe ser promotor del cambio, por supuesto, dando estabilidad al sistema pero cambiando las rutinas estancadas y ‘atrincheradas’ por otras rutinas generadoras de capacidad que permitan promover la mejora del aprendizaje y sostenerla en el tiempo.

Por tanto, no puede imperar un estilo de liderazgo administrativo de mero mantenimiento rutinario del sistema centralizado en la figura del director que se enfrenta “solo ante el peligro” sin promover la participación y colaboración del profesorado, sino un estilo de liderazgo distribuido facilitador de la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje, en las que las tareas administrativas y de gestión, además de mantener el sistema, estén fundamentalmente dirigidas a la construcción del ambiente propicio para facilitar el cambio y la mejora del aprendizaje de los alumnos.

Respecto a las implicaciones del estudio hay que señalar que los datos recogidos en nuestra investigación provienen de una muestra relativamente pequeña y localizada en la provincia de Granada, con lo cual el grado de generalización de nuestras conclusiones no es muy elevado, pero consideramos que la realidad que muestra nuestra investigación puede propiciar una reflexión más profunda sobre la figura del director de los Institutos de Enseñanza Secundaria y preguntarse si se producen situaciones parecidas en otros espacios y contextos.

Por tanto, aunque con las limitaciones propias de nuestra investigación, queremos subrayar que se debería insistir en definir la figura del director no sólo desde las tareas administrativas sino también desde las tareas encaminadas a generar una cultura de centro promotora de la construcción de una comunidad profesional de aprendizaje. De esta forma la dirección quedaría configurada desde una línea más distribuida, en la que, sin restar importancia a la figura del director como centro dinamizador de la capacidad de mejora del centro, se mantuviera un liderazgo de tipo “híbrido” (Groom, 2009), lo cual requerirá un balance entre modelos laterales y verticales o modelos de arriba-abajo y de abajo-arriba orquestados por el director del centro para la mejora de los resultados del aprendizaje (Groom, 2009; Hopkins et al., 2014; Harris, 2013; Spillane, 2013).

Por todas estas razones, la Administración educativa debería reflexionar sobre la realidad que refleja el estudio, una radiografía que, entre otros aspectos, muestra las dificultades que impiden el desarrollo y presencia de un modelo de liderazgo

más distribuido y promotor de capacidad de mejora en los centros de Educación Secundaria.

Fecha de recepción del original: 21 de septiembre de 2014

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 14 de octubre de 2015

## REFERENCIAS

- Ban Al-Ani, A. H. y Bligh, M. C. (2011). Collaborating with 'virtual strangers'. Towards developing a framework for leadership in distributed teams. *Leadership*, 7, 219-249.
- Barnett, K. y McCormick, J. (2012). Leadership and team dynamics in senior executive leadership teams. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(6), 653-671.
- Bolivar, A. y Moreno, J. M. (2006). Between transaction and transformation. The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7, 19-31.
- Day, C. (2009). Capacity building through layered leadership: Sustaining the turnaround. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 121-138). London: Springer.
- Day, C. et al. (2008). Research into the impact of school leadership on pupil outcomes: Policy and research context. *School Leadership and Management*, 28(1), 5-25.
- Day, C. y Harris, A. (2002). Teachers leadership, reflective practice and school improvement. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second International handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 957-977). Dordrecht: Kluwer Academic.
- Day, C. y Gurr, D. (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. London: Routledge.
- Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- De Horng, E. L, Klasik, D. y Loeb, S. (2010). Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education*, 116, 491-523.
- Diamond, J. (2007). Cultivating high expectations in an urban elementary school: The case of Kelly School. En J. Spillane y J. Diamond (Eds.), *Distributed Leadership in Practice* (pp. 63-84). New York: Teachers College Press.
- Dimmock, C., Kwek, D. y Toh, Y. (2013). Leadership for 21 century learning in Singapore's high performing schools. En OECD Center for Educational Re-

- search and Innovation (Ed.), *Leadership for 21st Century Learning* (pp. 107-132). Fundació Jaume Bofill.
- Evertson, C. y Green, J. (1986). Observation as inquiry and method. En M. Witrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 162-213). New York: MacMillan Publishing Company.
- FoshaugVennebo, K. y Otesen, E. (2012). School leadership: constitution and distribution. *International Journal of Leadership in Education*, 15(3), 255-270.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gimeno, J., Beltrán, F., Salinas, B. y San Martín, A. (1995). *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. En K. Leithwood and P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 653-696). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-138.
- Gronn, P. (2009). From distribute to hybrid leadership practice. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 197-218). London: Springer.
- Gurr, D. (2014). Finding your leadership. *Perspectives on educational leadership*, 2.
- 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: Routledge.
- Hadfield, M. (2003). Building capacity versus growing schools. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, y C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 107-120). New York: RoutledgeFalmer.
- Hallett, T. (2007). The case of Costen Elementary School. En J. Spillane y J. Diamond (Eds.), *Distributed Leadership in Practice* (pp. 85-105). New York: Teachers College Press.
- Hallinger, P. y Heck, R. (1998). Exploring principal's contribution to school effectiveness (1980-1995). *School Effectiveness and School Improvement*, 9, 157-191.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), 645-678.
- Hallinger, P. y Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359-367.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital professional*. Madrid: Morata.
- Harris, A. (2003). Teachers leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership and Management*, 23(3), 313-324.

- Harris, A. (2003a). The changing context of leadership: research, theory and practice. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves y C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 9-19). New York: RoutledgeFalmer.
- Harris, A. (2003b). Teachers leadership and school improvement. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, y C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 72-83). New York: Routledge Falmer.
- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know? En A. Harris (Ed.), *Distributed Leaders. Different perspectives* (pp.11-25). London: Springer.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration and Leadership*, 41(5), 545-554.
- Harris, A. y Jones, M. (2011). *Professional learning communities in action*. London: Leannta Publishing
- Halverson, R. (2007). Systems of practice and professional community. En J. Spillane y J. Diamond (Eds.), *Distributed Leadership in Practice*, (pp. 35-62). New York: Teachers College Press.
- Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, y C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 55-71). New York: RoutledgeFalmer.
- Hopkins, D. y Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, y C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 84-104). New York: RoutledgeFalmer.
- Hopkins, D. et al. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.
- Klar, H. (2012). Fostering department chair instructional leadership capacity: laying the groundwork for distributed instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 175-197.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis. An introduction to its methodology*. Thousand Oaks: CA. Sage.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Leithwood, K. (2011). The four essential components of the leader's repertorie. En K. Leithwood y K. Seashore Louis (Ed.), *Linking leadership to student learning* (pp. 57-67). NJ: Jossey Bass.

- Leithwood, K. et al. (2004). *How leadership influences student learning*. Minnesota: Carei.
- Leithwood, K. et al. (2006). *Successful school leadership. What it and how it influences pupil learning*. UK: National College for School Leadership.
- Leithwood, K., et al. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 37-67.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2011). The reality of leadership distribution within the school community. En K. Leithwood y K. Seashore Louis (Ed.), *Linking leadership to student learning* (pp. 124-140). NJ: Jossey Bass.
- Leithwood, K. y Seashore Louis, K. (2011). Leadership and learning. The critical connection. En K. Leithwood y K. Seashore Louis (Ed.), *Linking leadership to student learning* (pp. 1-7). NJ: Jossey Bass.
- López Yáñez, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 85-106.
- Lumby, J. (2013). Distributed leadership: The uses and abuses of power. *Educational Management Administration and Leadership*, 4(5), 581-597.
- Moral, C. y Amores, F. J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Educación Secundaria. *Bordón*, 66(2), 121-138.
- Murillo, J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE*, 4(4e), 11-24.
- Murphy, J. (2009). Teachers leadership: barriers and supports. En T. Townsend (Ed.), *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (pp. 681-706). Springer: The Netherlands.
- Newmann, F., King, M. y Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108, 259-299.
- OECD Secretariat (2013). Learning leadership for innovative learning environments. The overview, OECD Center for Educational Research and Innovation (Ed.), *Leadership for 21st Century Learning* (pp. 13-58). Fundació Jaume Bofill.
- OECD (2014). Talis 2013-Results. An international perspective of teaching and learning. OECD.
- Pepper, C. (2014). Leading for sustainability in western Australian regional schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(4), 506-519.
- Seashore Louis, K. et al. (2009). The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 157-180). London: Springer.

- Seashore Louis, K. y Wahlstrom, K. (2011). Shared and Instructional Leadership. When principals and teachers successfully lead together. En K. Leithwood y K. Seashore Louis (Ed.), *Linking leadership to student learning* (pp. 25-41). NJ: Jossey Bass.
- Sharon, C. y Sukkyung, Y. (2014). Role stress revisited: Job structuring antecedents, work, outcomes, and moderating effects of locus of control. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(2), 184-206.
- Shatzer, Ryan H. et al. (2014). Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement: Implications of practice. *Educational Management Administration and Leadership*, 42(4), 445-459.
- Shen, J y Xia J. (2012). The relationship between teachers' and principals' decision-making power: is it a win-win situation or a zero-sum game? *International Journal of Leadership in Education*, 15(2), 153-174.
- Slater, L. (2008). Pathways to building leadership capacity. *Educational management Administration and leadership*, 36(1), 55-69.
- Spillane, J. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations, OECD Center for Educational Research and Innovation (Ed.), *Leadership for 21st Century Learning* (pp. 59-82). Fundació Jaume Bofill.
- Spillane, J., Camburn, E. y Pareja, A. (2007). Taking distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6, 103-125.
- Spillane, J. y Diamond, J. (2007). Taking a distribute perspective. En J. Spillane y J. Diamond (Eds.), *Distributed Leadership in Practice* (pp. 3-15). New York: Teachers College Press.
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. y Hunt, B. (2010). Days of their lives: a mixed-methos, descriptive analysis of the men and women at work in the principal's office. *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 293-331.
- Spillane, J. y Zuberi, A. (2009). Designing and piloting a leadership daily practice log: using logs to study the practice of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375-423.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115-127.
- Teddle, C. y Tashakkori, A. (2011). Mixed methods research. Contemporary issues in an emerging field. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp. 285-300). Los Angeles: SAGE.
- Thoonen, E. et al. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role

- of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460.
- Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 1-26.
- Torres-Arcadia, C. y Flores-Kastanis, E. (2014). Mexico – From fragmentation to community: a journey of change. En C. Day y D. Gurr (Eds.), *Leading schools successfully. Stories from the field* (pp. 31-43). New York: Routledge.
- Vesico, V., Ross, D. y Adams, D. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Western, S. (2012). An overview of the leadership discourses. En M. Preedy, N. Bennet y C. Wise (Eds.), *Educational Leadership. Context, strategy and collaboration* (pp. 11-24). Los Angeles: SAGE Publications.
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.

