

Controversias del liderazgo escolar en la implantación de materiales digitales

School leadership controversies in the implementation of digital materials

José Peirats Chacón¹, Jesús Rodríguez Rodríguez², Ángel San Martín Alonso¹

¹ Universidad de Valencia, España

² Universidad de Santiago de Compostela, España

jose.peirats@uv.es , jesus.rodriguez.rodriguez@usc.es , angel.sanmartin@uv.es

RESUMEN. El presente texto parte de una investigación financiada por el programa estatal de I+D+i, y focaliza la atención sobre las controversias que suscita el ejercicio del liderazgo y de coordinación entre los distintos agentes escolares en siete centros de primaria, públicos y concertados, de tres comunidades autónomas. Todos ellos comparten la coyuntura de estar implementando las tecnologías digitales respecto a los materiales curriculares. La metodología ha sido principalmente de corte naturalista adoptando el modelo de estudio de casos múltiples. Entre los resultados, se destaca la existencia de roles y comisiones de coordinación diferentes en los distintos tipos de centros, disputa del liderazgo entre diversas figuras, la sustitución o pérdida de importancia del coordinador TIC en los concertados, la democratización de la toma de decisiones en los centros públicos o las resistencias hacia la intensificación del trabajo impuesto por lo digital en casi todos. Respecto a los objetivos de este trabajo se concluye que, en la organización de los centros analizados, emergen diversidad de agentes y funciones liderando la implementación de los materiales digitales. Se difumina el perfil del liderazgo tradicional y aparecen otras figuras e instancias que se proponen ejercer esas tareas, lo cual contribuye a tensar las relaciones entre los agentes escolares generando complejas controversias en la gobernanza de los centros y sobre las que seguimos indagando.

ABSTRACT. This paper is based on a study funded by the national R&D&I Innovation program. It focuses on the controversies caused by the exercise of leadership and coordination among school agents in seven public and state-subsidised primary schools in three autonomous communities. All of the schools were implementing digital technologies for curricular materials. A primarily naturalist methodology was applied with a multi-case study model. Among the findings that stand out are the existence of different coordination roles and committees at each type of school, leadership disputes, the replacement or reduction of authority of ICT coordinators at state-subsidised schools, the democratization of decision making at public schools and resistance to increased workloads from digitisation at almost all schools. Insofar as our aims, it is concluded that a variety of agents and roles at the analysed schools emerge to lead the implementation of digital materials. Traditional leadership profiles become blurred and other figures appear to carry out these tasks, which adds tension to relations among school agents and generates complex controversies regarding school governance, which we continue to investigate.

PALABRAS CLAVE: Educación primaria, Liderazgo, Clima escolar, Organización, Material didáctico, Tecnología.

KEYWORDS: Primary education, Leadership, Classroom climate, Organization, Teaching aid, Technology.

1. Introducción

El concepto de liderazgo, cabe destacar, es tributario de una determinada concepción de los estudios sobre las organizaciones. Concepción desarrollada en el contexto de los enfoques más clásicos de las teorías sobre la organización. En segundo lugar, la institución escolar no es ajena a los profundos cambios políticos y económicos de la sociedad contemporánea, a la dialéctica entre lo público y lo privado, la desregulación y el control, la descentralización y la recentralización, lo global y lo local, el conocimiento frente a la información difundida masivamente a través de los diferentes medios tecnológicos (De Sousa Santos, 2016).

Uno de los efectos con un mayor impacto estructural de los citados cambios, es la lenta y profunda mutación de las instancias y procedimientos de gobierno de las organizaciones. Las escolares tampoco escapan a este influjo. La implementación de nuevas estrategias de supervisión, de gestión de las tareas y de toma de decisiones de las organizaciones clásicas, ha dado lugar a lo que desde los años 90 se denomina “gobernanza” (Ball, 2014; Giddens, 1999; Sennett, 2006). Y en el contexto de la gobernanza, el concepto de liderazgo redefine su relevancia en la misma medida que se disuelve la consistencia de la estructura en la que se sustenta dicha figura. Cuestiones a las que prestan especial atención en sus análisis los autores citados, entre otros muchos y desde perspectivas diferentes.

Un trabajo exhaustivo de revisión de los enfoques e investigaciones sobre el liderazgo en educación, lo encontramos en Bolívar, López y Murillo (2013). La revisión se realiza clasificando los trabajos en función de las pretensiones y aspiraciones a perseguir desde el ejercicio del liderazgo. Así tenemos el liderazgo pedagógico que se preocupa de la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, el liderazgo distribuido que procura la implicación de todos los actores escolares para mejorar el funcionamiento de las organizaciones escolares y, por último, estaría el liderazgo comprometido con el ejercicio de la justicia social desde los centros escolares.

Algunos de los trabajos antes citados, al igual que otros de modo más explícito como el firmado por Cifuentes y Vanderline (2015), mantienen que la instancia de gobierno de las organizaciones escolares sobre la que hacen recaer la función de liderazgo, es la dirección de los centros. Con frecuencia se reconoce que los centros son suficientemente complejos como para asumir que la dirección convencional tenga capacidad suficiente como para guiar y animar toda suerte de proyecto de innovación que se proponga desarrollar (Fullan, 2016; Woods, 2004). Respecto al tema que nos ocupa y en relación con la vinculación establecida entre liderazgo y dirección escolar, además del argumento precedente, resultan relevantes algunos datos relativos a nuestro sistema escolar y que hemos tomado, entre otros, del último Informe TALIS 2018 (MEFP, 2019):

- a) Pese a que algo menos del 80% de los puestos docentes de primaria los ocupan mujeres, sin embargo, sólo un 62% de ellas llega a ocupar la dirección.
- b) La edad promedio del profesorado de primaria es de 43 años (de las más altas de Europa), pero la edad media de quienes ocupan la dirección es de 49, cargo al que han accedido tras un promedio de 15 años de experiencia docente.
- c) Y el dato más preocupante para el tema que nos ocupa: en algo menos de la mitad de los centros no se presenta ninguna candidatura a la dirección, y en el 49% que sí se presenta, solo concurre una candidatura. Por otra parte, el 36% de quienes acceden a la dirección permanecen un máximo de 5 años, lo cual está muy por debajo de la media de los países europeos (Ruiz Rosillo, 2018, p. 80).

Las vicisitudes organizativas que dibujan estos datos, invitan a considerar poco razonable atribuir efectividad al liderazgo ejercido por la dirección, particularmente cuando una proporción tan elevada accede al cargo mediante la designación de la administración. Evidencia que, sin embargo, no impide que numerosos estudios confirmen el que “la importancia del liderazgo escolar para la transformación educativa no parece aportar más novedad que reiterar lo ya conocido” (Murillo, 2014). Respecto a la incorporación de tecnologías, también se considera un factor determinante del éxito la capacidad de liderazgo que se ejerza en tal sentido desde la dirección de los centros (Hauge, Norenes & Vedoy, 2014; San Martín, Peirats & López, 2015; Sosa

& Valverde, 2015). No cabe cuestionar que sea así en los centros cuya dirección esté consolidada y además tenga la sensibilidad suficiente hacia los nuevos medios y las prácticas que potencian. Pero como ya hemos visto, en más de la mitad de los centros de nuestro entorno no se dan esas circunstancias, por lo cual conviene repensar el liderazgo escolar desde las nuevas coordenadas organizativas que, desde luego, no supondrá volver sobre “lo ya conocido”.

Por otra parte, en el curso 2016-17, según el Informe del Consejo Escolar del Estado (CEE, 2018), algo más de la mitad de los centros públicos de régimen general participaron en el programa Escuelas Conectadas. La dotación recibida, por tanto, les va a permitir acceder a los más de 2.200 Recursos Educativos Abiertos que el INTEF ofrece a través del servicio Procomún. La cuestión es que estos miles de centros públicos (más de 11.000), participan en otros muchos proyectos como puede ser el Erasmus Plus, e-Twinning, IdEA y todos los asociados a la Agenda Digital, además de los de las administraciones autonómicas. Estas breves referencias llaman la atención respecto a la sobrecarga de tareas administrativas que recaen sobre la dirección, privando de tiempo para otras tareas de naturaleza más pedagógica, tal como se reconoce en numerosos estudios, incluido el TALIS citado más arriba.

Tanto la estructura organizativa de los centros como la cultura que rodea a los principales cargos institucionales invita a reformular la concepción misma del liderazgo. Aquí lo entendemos como una función no directamente vinculada a cargos organizativos, sino como un elemento cultural que ejercen los miembros de la organización de forma fragmentada en contenido e intensidad. En este sentido algunos autores proponen que sea el profesorado del centro quien en distintos ámbitos y con diferente grado de implicación ejerza el liderazgo promoviendo la innovación educativa (Coronel, 2005; Harris, Adams, Jones & Muniandy, 2014; Supovitz, Sirinides & May, 2010). Apoyándonos en esta propuesta, ponemos el énfasis en el ejercicio colegiado del liderazgo en las organizaciones escolares, no tanto de lo que en la literatura especializada se denomina liderazgo “distribuido” (Campos, Chaves & Garzón, 2017), sino en que ha de ser ante todo democrático.

No nos detendremos aquí en clarificar las diferencias semánticas entre el liderazgo burocrático, carismático, pedagógico, educativo, motivacional, innovador ni siquiera si es o no distribuido (Gajardo & Ulloa, 2016). Sin mayores pretensiones utilizaremos el término de “liderazgo escolar” o “de aprendizaje” como prefiere Fullan (2016, p. 20). Da cabida a todos los agentes escolares, cualquiera sea su vinculación organizativa, implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como en el uso de los materiales didácticos. Por otro lado, la referida expresión permite mantener la presencia y hasta las competencias de las instancias instituidas en la organización de los centros, para así no minar los principios democráticos que deberían ser respetados por cualquier forma de liderazgo. Esta concepción, apoyada en las referencias teóricas señaladas, particularmente la de Robinson (2011), nos permite identificar cuatro dimensiones básicas que mostramos en la Figura 1 y que trataremos de rastrear en los materiales de campo. Dimensiones que incorporan los contenidos y destrezas requeridas por las distintas áreas de la competencia digital docente (INTEF, 2017); con lo que la Comisión Europea reclama para el liderazgo estratégico de la alta tecnología (Tokarski, 2017) y con los componentes asociados a la eficiencia del liderazgo en los centros escolares (Leithwood, Seashore, Anderson & Wahistrom, 2004; Maureira, Moforte & González, 2014).



Figura 1. Las cuatro dimensiones del liderazgo. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a esas cuatro dimensiones planteamos estas cuestiones: ¿Suscita alguna controversia el ejercicio del liderazgo en cuanto a la selección y manejo de los materiales digitales? ¿Qué patrón se sigue en la comunicación interna y externa de estos centros que trabajan ya materiales digitales? ¿Quiénes actúan como prescriptores y asesoran sobre los materiales? ¿Cuál es su fuente de legitimidad? ¿Cómo se negocia desde la micropolítica la presencia de una nueva instancia como es la coordinación TIC? ¿Qué conflictos aparecen en la gestión ordinaria del centro?

A partir de lo expuesto y advirtiendo los numerosos enfoques y planteamientos que rodean al estudio del liderazgo en los entornos educativos, planteamos como objetivo de este trabajo el identificar los núcleos controversiales suscitados por el liderazgo, formal e informal, cuando se ejerce en la implantación de los materiales digitales en los centros de primaria estudiados. De este objetivo nos fijaremos específicamente en:

1. Identificar a los distintos agentes que ejercen el liderazgo en los centros respecto a la implantación de los materiales digitales, y los posibles conflictos competenciales entre roles.
2. Contraponer los significados asociados al liderazgo en la bibliografía consultada con los que aparecen en los relatos del trabajo de campo.
3. Reconocer los argumentos utilizados por los agentes escolares en las cuatro dimensiones que constituyen el liderazgo en cuanto a la implantación de los nuevos materiales en los centros estudiados.

2. Marco metodológico

Como ya hemos apuntado, el trabajo se inscribe en un proyecto I+D+i, concretamente en su tercer estudio, después de haber dedicado un primero a una muestra de repositorios y plataformas, públicos y comerciales, de contenidos educativos digitales de primaria y un segundo que se ocupó de conocer las opiniones sobre el tránsito de los libros de texto a los contenidos digitales educativos de profesorado, alumnado, familias y editoriales. En éste abordamos, como objetivo general y con el mismo planteamiento metodológico, explorar el uso educativo de los materiales digitales en las aulas y su impacto en la enseñanza y en el aprendizaje del alumnado en una muestra de centros de Canarias, Galicia y Valencia.

Adoptamos un enfoque naturalista, abordado mediante el estudio de casos múltiples o colectivo (Stake, 2005), procurando siempre interferir lo mínimo posible en la dinámica ordinaria de los distintos centros (Flick, 2015). Conviene aclarar que la unidad de análisis, en esta fase, la constituía cada aula de quinto y sexto de primaria, de cada centro. Ahora bien, por coherencia epistemológica y estratégica con las fases previas del estudio, esas aulas se contemplaban a los efectos interpretativos formando parte constitutiva del centro escolar. Entendíamos que las prácticas curriculares de aula, con o sin materiales digitales, en gran medida vienen determinadas por las circunstancias organizativas de cada centro. A partir de esta consideración preliminar, exponemos sintéticamente los rasgos definitorios del desarrollo metodológico.

2.1. Participantes

Como se ha señalado, partimos del estudio de los centros para llegar a las aulas de quinto y sexto que aplican materiales didácticos digitales (MDD). Cada grupo de investigadores participante en el proyecto (tres equipos de universidades de Canarias, Galicia y Valencia), de acuerdo con sus recursos, seleccionó los centros y aulas que se atenían a los criterios preestablecidos en reunión de coordinación: uso regular de MDD y plataformas en los niveles de análisis, también elaboración propia de MDD, profesorado participante con mayoría de docencia en el grupo y, tipología de centros seleccionados (dos o tres, público/concertado) libre para cada equipo.

Resultado de las gestiones, en cuanto a participación, es la resumida a continuación (Tabla 1).



Centros Educación Primaria	Aulas		Dirección		Coord. TIC		Coord. ciclo		Profes.		AMPAs		Alumnado	
	P	C	5º	6º	F	M	F	M	F	M	F	M	G	
Canarias (Casos 5, 6 y 7)	2	1	3	3	1	2	3	2	1	4	5	2	1	4º (1), 5º (3), 6º (2)
Galicia (Casos 3 y 4)	2		2	2	1	1	1	3	1	1	3	3	2	5º (1), 6º (2), Mixto (1)
Valencia (Casos 1 y 2)	1	1	2	2	1	1	2	2		3	1	1	1	5º (2), 6º (2)

Nota: P (público), C (concertado). Género, M (masculino) F (femenino). G, Grupos estudiantiles (entre 4-6).

Tabla 1. Participantes por equipos de investigación. Fuente: Elaboración propia.

Trabajamos finalmente con dos centros gallegos (públicos) y valencianos (público y concertado), optando Canarias por seleccionar tres centros (dos públicos, uno concertado). En cuanto a singularidades, se señala que, los de Galicia tienen cada uno dos coordinadores relacionados con tecnología, uno TIC y otro del proyecto ABALAR. Además, en Valencia el concertado seleccionado no tiene coordinador TIC, aunque se reparten sus funciones entre distintos docentes, pero existe la figura de coordinador de innovación, igual que en el concertado de Canarias. También anotamos que, en los concertados, encontramos la doble condición de director-titular y director-pedagógico y, por último, en uno de los de Canarias los niveles fueron cuarto, por cumplir mejor los criterios acordados, y quinto.

2.2. Instrumentos

La propuesta inicial de instrumentos para recoger datos partió del equipo del investigador principal, seguidamente el proceso de elaboración continuó en las siguientes fases: a partir de la propuesta inicial de guiones de entrevistas y observaciones, fichas de recogida de datos, etc. se sometían a consideración y debate del resto de grupos. Con las sugerencias se realizaba una nueva versión, luego se discutía y cerraba definitivamente a partir de reuniones virtuales de los componentes de los equipos. Cuando no había acuerdo, se solicitaba el juicio razonado de alguna experta o experto en el campo. Un procedimiento muy semejante se siguió para elaborar las categorías y dimensiones de las matrices con las cuales se analizaban las transcripciones de las entrevistas.

Los instrumentos acordados fueron:

- Diario de campo por caso seleccionado, a cargo del subgrupo correspondiente de cada equipo.
- Fichas de recogida de datos: dos fichas de datos generales de centro y de ciclo a cumplimentar por el equipo directivo y coordinador de ciclo, otra de recursos digitales online generados por el centro y una más sobre infraestructuras y recursos TIC, a cumplimentar por el coordinador TIC.
- Documentación: historia, proyecto educativo, PGA, RRI, Plan TIC... a solicitar a dirección, coordinador TIC.
- Guiones para entrevistar a directivos, coordinadores, profesorado de quinto-sexto, estudiantes y miembros del AMPA; en este último caso, se acuerda un cuestionario inicial con posibilidad de entrevista posterior; en el caso del alumnado, se solicita autorización a familias; en el caso de los concertados, posibilidad de entrevistar al titular.
- Fichas de observación no participante (Kvale, 2011) para aulas de quinto-sexto.
- Guías para el análisis de MDD utilizados en las aulas de quinto-sexto.

2.3. Procedimiento

En las tres comunidades los siete centros fueron seleccionados de forma intencional (Otzen & Manterola, 2017) según los criterios de accesibilidad, grado e intensidad en el manejo de los MDD, además de considerar la titularidad de los mismos.

Con todos ellos se negoció acceso y el tipo de trabajo que realizaríamos, solicitando por escrito su consentimiento informado, además de garantizar el anonimato y la destrucción de los archivos de audio una vez transcritos y supervisado por los entrevistados. El principio que debía presidir todos estos procesos era el de facilitar que aflorara la voz “auténtica y genuina” de los agentes interpellados (Connelly & Clandinin, 1990).

Las fases definitivas por las que ha transcurrido este Estudio III han sido:

- Fase 1. Elaboración de la documentación para la recogida de datos y selección de centros, primer trimestre curso 2017-2018.
- Fase 2. Trabajo de campo; realizado en el segundo y tercer trimestre de 2018.
- Fase 3. Análisis de datos, elaboración de informes y presentación a los centros, primer y segundo trimestre curso 2018-2019.
- Fase 4. Análisis intercasos, mediante reunión presencial de equipos de investigación, en el segundo trimestre de 2019.

El proyecto de investigación tenía previsto acabar a finales de 2018. Sin embargo, debido al gran volumen de relatos y documentos recogidos en el trabajo de campo, se obtuvo del ministerio ampliación de seis meses.

2.4. Análisis

El proceso de elaboración, clasificación y análisis de los documentos fue largo y complejo, pero siguiendo siempre un procedimiento semejante en todos los casos. Al igual que en la elaboración de los instrumentos, los datos fueron analizados con unas matrices de doble entrada (Miles, Huberman & Saldaña, 2014) en las que se recogían, por un lado, sujetos y por otro categorías y dimensiones identificadas en los documentos, especialmente los guiones de entrevistas. Estas matrices fueron propuestas, discutidas y reformuladas en sesiones del equipo de investigación, así se precisaba lo que se buscaba y la uniformidad en la aplicación.

En todos los casos la fase de análisis acababa con un informe, basado en un guion cuya elaboración también siguió el mismo procedimiento. Finalmente se realizaron tres tipos de informes, uno de carácter extenso (“datos en bruto”) del caso, otro más sintético para entregar y debatir en grupo de discusión con la dirección del centro, que lo habría valorado con el resto de la comunidad escolar. Por último, un tercero más elaborado para el análisis final comparativo intercasos a realizar en reunión presencial de equipos al final del proyecto. Es el informe del que se han extraído las referencias recogidas en este trabajo.

3. Exposición de resultados

Los centros con los que se ha trabajado, comparten el contar con una extensa trayectoria de participación en proyectos innovadores, tanto de carácter local como europeo, no solo con la presencia de tecnología sino también otros recursos, y con una holgada mayoría de profesorado estable y experimentado. Son escuelas ampliamente dotadas de tecnología y con buena conectividad, algunos la consideran incluso notable (Caso 2), aunque la inmensa mayoría la califican como mejorable. Disponen de pizarra digital en todos los espacios y, sobre los dispositivos de trabajo, cinco de ellos, dos concertados y tres públicos (Casos 1, 2, 5, 6 y 7), utilizan diariamente las tabletas en las actividades escolares, mientras los otros los portátiles (Casos 3 y 4).

De los siete centros, seis tienen coordinador TIC y el séptimo es el concertado de Valencia (Caso 2), que reparte sus funciones entre diferentes personas del centro. Sin embargo, un documento tan importante como es el Plan TIC, no está actualizado en la mayoría (5 de 7 centros), uno no lo tiene y solo en un caso se actualiza todos los años. Si nos fijamos ahora en el material curricular, se encuentra casi totalmente digitalizado y la mayoría utilizan para abordarlo plataformas virtuales (seis de siete; entre ellas iTunes U o Google Classroom, o el de las propias editoriales que les proveen de material digital), libros de texto digitales y también material digitalizado elaborado por el profesorado, aunque en mayor o menor medida; como ejemplo, uno sólo usa los materiales elaborados por ellos mismos (Caso 1).

Todos los centros se acogen al modelo 1 a 1, usando la tableta tres de ellos (Casos 1, 2, y 7) y el portátil, generalmente del programa autonómico correspondiente (Proyecto Clíc Escuela 2.0 en Canarias o E-Dixgal en



Galicia), el resto (Casos 3, 4, 5, y 6). Finalmente, en esta síntesis descriptiva, se apunta la progresiva y general disminución en el uso y la importancia de las aulas informáticas: tres de ellos ya no tienen (Casos 2, 6 y 7), uno prácticamente obsoleta (Caso 1) y no muestran, en las entrevistas, excesivo interés para su uso y actualización; solo la mitad dispone de ese espacio utilizable (Casos 3, 4 y 5).

3.1. Identificación del liderazgo en la implantación de los MDD

Para identificar el liderazgo nos vamos a fijar tanto en figuras y cargos de dirección o coordinación como en algunas comisiones y documentos de los centros estudiados que, según resultados, desempeñan un papel esencial en la implementación de MDD, por establecer perfiles y vínculos entre los líderes. En concreto, nos detendremos en titulares, equipo directivo, coordinador TIC y de ciclo, técnicos en informática, comisión de innovación/informática, y proyectos educativos y plan TIC de los centros:

- Titulares de centro: distintos según el tipo de centro y varía su papel en el tema que nos ocupa; en los públicos (Casos 1, 3, 4, 5, y 6), se relaciona con el ente político-administrativo del que forma parte. En los tres territorios la titularidad de los centros públicos recae en su comunidad (Canarias, Galicia o Valencia) y dependen jerárquicamente de su consejería de educación. Su representación, por delegación, recae en el equipo directivo y su relación con la autoridad y funciones se determina por el entramado normativo-legislativo vigente. En los concertados, en un centro (Caso 2) es el Arzobispado, ejercido a través de una parroquia de una ciudad cercana a Valencia y cuyo representante final es el párroco de una iglesia el que ostenta la condición de director-titular; en el otro (7) el titular es una congregación religiosa y designa al director-titular.
- Equipo directivo: en su composición tradicional (director, jefe de estudios, secretario), existe en los siete casos, aunque su papel es distinto si nos fijamos en su tipología y en la naturaleza de su elección. En los concertados (Casos 2 y 7) son designados como directores-pedagógicos por los directores-titulares siendo, por tanto, transmisores de las directrices y con funciones supervisadas por sus superiores. En los segundos, todos han sido elegidos entre el claustro por sus compañeros por lo que, aunque sus funciones están delimitadas por la normativa, su libertad de acción para impulsar proyectos innovadores o cambios en los centros, a priori, es mayor.
- Coordinador TIC y de ciclo: se identifican los dos al tener funciones distintas y relacionarse directamente con la implementación de MDD. Y se diferencian al ocuparnos, por un lado, del coordinador del tercer ciclo (quinto-sexto, generalmente) y, por otro, por la propia implementación de los materiales que, ordinariamente, debería formar parte del plan TIC, y a cargo de un coordinador TIC. De la lectura de los informes señalamos que, en todos los centros se cuenta con la figura de coordinador de ciclo, excepto en el Caso 4. Y lo mismo ocurre en cuanto al coordinador TIC, excepto en el Caso 2.
- Técnico en informática: profesional no reconocido en los públicos, siendo sustituidos o asumidas sus funciones por servicios propios o externos contratados por la administración (por ejemplo, en Valencia Suport i Assistència Informàtica -SAI- o Sistema de Información da Educación Galega -SIEGA-). Sin embargo, en los concertados sí cuentan en plantilla con ese técnico.
- Comisión TIC/Innovación: también distinguimos dos tipos de comisiones, en función de la tipología de centros. Por un lado, los concertados cuentan en su estructura organizativa con una Comisión que se ocupa de los proyectos “innovadores”, entre ellos los relacionados con los MDD. Por el contrario, esta comisión en los públicos no existe en la mayoría, en uno tuvieron una Comisión de informática hace años (Caso 3) y en otro disponen de Equipo de dinamización TIC (Caso 3); por tanto, las funciones de coordinación las detenta la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Proyecto educativo: documento fundamental y obligatorio, donde se explicitan funciones y responsabilidades de aquellas personas que asumen las condiciones de liderazgo; todos los casos lo poseen. En su composición debería incluirse el Plan TIC del centro.
- Plan TIC: otro documento fundamental. Sin embargo, excepto un caso que sí lo tiene y actualiza anualmente (Caso 5), otro no lo tiene (Caso 7) y en el resto está desactualizado, incompleto u obsoleto (Casos 1, 2, 3, 4, 6), y no reflejan el estado real de la implementación de los MDD en esos casos.

3.2. Significados del liderazgo en los relatos de campo

Varía en función del caso, distinguiéndose una gran diferencia entre públicos-concertados. Es debido, fundamentalmente, a la distinta naturaleza de las instancias que ejercen la toma de decisiones en los dos tipos de centros y a la presencia o no de comisiones de coordinación.

En los concertados sobresale, obviamente, el titular representando a una congregación religiosa y que ejerce su labor de forma vertical, selecciona sus figuras directivas, presiden sus comisiones y consejos de dirección, solo dan cuenta de sus decisiones a los patronatos de los que dependen y “ejercen”, “comparten” o “depositan” su liderazgo a distinto nivel organizativo y en distinta medida en los centros, según sus propias percepciones y análisis realizados tras la memoria de final del curso escolar.

Como ejemplo de autoridad, en el Caso 2 el titular asume el liderazgo del proyecto TIC y decide, una de sus primeras estrategias, seleccionar en foros y eventos experiencias de innovación en centros con tecnologías con resultado exitoso. Entre diversas iniciativas, encuentra el proyecto de Apple Education denominado “Mochila digital”, lo asume adaptándolo al centro e implica al equipo docente:

Cogí a muchos profesores y me los llevé a ver colegios. Cuando organizaban pues Apple, o quien fuera, pues cogía a dos o tres profesores y me iba con ellos. Entonces, claro aquí hubo en ese año 20, 25 profesores que vieron cosas nuevas. Y eso ayudó, en cuando empezamos el cambio, a que la gente tuviera un cierto interés.

Ese significado de liderazgo vertical queda confirmado en estas palabras de un miembro de su equipo directivo: “Digamos que no es algo que surge del profesorado, lo del tema de embarcarnos en esto, sino que hay una presión externa o más por la titularidad a lo mejor”. Y también queda constancia en la composición de la Comisión de Innovación Pedagógica, al ser presidida por el titular (art. 79) y en el Reglamento de Régimen Interior al señalar quién nombra y cesa a los miembros del equipo directivo, entre las causas se encuentra: “Por decisión del titular cuando concurren razones justificadas” (art. 52). Otro ejemplo, se halla en la inexistencia de coordinador TIC; aunque lo tuvieron, y ahora no se aducen razones para no tenerlo, distribuye sus funciones entre diversos docentes: director-pedagógico, jefe de estudios, coordinador de ciclo. Sin embargo, se detecta controversias al ser partidarios de esta figura algunos directivos, como el Jefe de estudios: “Yo soy partidario de que haya un coordinador TIC, que sea un poco la persona pues eso, que catalice todo el tema de las nuevas tecnologías dentro de un centro, que ayude a incentivar o a promover un poco el uso”.

Después del titular no hay duda que, en los concertados, el líder es el director-pedagógico: “El equipo directivo anterior, y en particular el director, tomó una serie de decisiones importantes para implantar y potenciar el uso de las TIC en primaria y secundaria, y el equipo directivo actual sigue ejerciendo funciones de liderazgo” (Caso 7), y después el Jefe de Estudios o el coordinador TIC. Esta distribución de responsabilidades, además, se ve favorecida por una estructura de mantenimiento en base a técnicos de informática y que no poseen los públicos: “el centro en su conjunto cuenta con dos personas más para el mantenimiento y la gestión de los recursos TIC -una a tiempo completo y otra a tiempo parcial” (Caso 7); “cuentan, regularmente, con un técnico en informática no docente a tiempo parcial y recurren a técnicos de Apple en los problemas más complejos” (Caso 2).

Pero el liderazgo y la coordinación entre profesorado no son suficientes, existen otros puntos de desencuentro a señalar. Según la coordinadora de ciclo, para que una metodología sea novedosa, es necesario avanzar continuamente y adoptar nuevos cambios que permiten desarrollar los objetivos del plan de trabajo. Para ello, menciona que los avances no van tan rápido como desean. “Sí que es cierto que intentamos avanzar en ciertos aspectos, pero nos falta tiempo porque requiere mucho trabajo. Mucho trabajo fuera de lo que es el horario lectivo” (Caso 2). Señala que la insuficiente disponibilidad temporal es debido a la cantidad de tareas a realizar durante el horario lectivo. Lo que conlleva que el profesorado, por intensificación del trabajo, han de llevarse parte fuera de su jornada laboral. A lo que la coordinadora del ciclo añadía, en el otro caso (Caso

7), la exigencia de “muchísima estructuración y, por supuesto, ya cuanto te hablo de niveles de navegar por internet y demás pues necesitas, pues, hombre, controles de, vamos que no se te pueden meter en cualquier página porque no dejan de ser niños”.

En los públicos, lo distintivo es la exigencia de la normativa legislativa que obliga a configurar las clásicas instancias: directores, jefes de estudios y secretarios, a la que añadiremos, también preceptiva, la del coordinador TIC; como así ocurre en los cinco públicos de la muestra. Y este entramado legal descansa en los documentos organizativos nombrados anteriormente, especialmente el proyecto educativo y el plan TIC, aunque ya hemos visto la importancia que merece en líneas anteriores. Parece, en principio, que las labores de liderazgo están oportunamente distribuidas; sin embargo, en los centros suelen aparecer controversias relacionadas con el liderazgo.

En el Caso 1, por ejemplo, el liderazgo es asumido, sin ningún género de dudas, por una de las maestras. Ella ha decidido y no el coordinador TIC, los avances relacionados con tecnología en las aulas; actualmente, el proceso didáctico se basa en utilización de tabletas, plataformas y materiales elaborados por el propio profesorado. Evidencia tenemos en la entrevista al coordinador TIC: “Fue la que nos dijo, yo lo llevo adelante... y nosotros nos aprovechamos de tu trabajo y además nos enseñas”. Apunta también que esta profesora ha adaptado todos los recursos digitales del ordenador a la tableta y enseña al resto de profesorado. Sin embargo, en este caso existe también, en la organización, otras figuras de apoyo al liderazgo de la maestra que asumen, especialmente, labores de gestión, como son el propio coordinador TIC y la directora.

Los dos siguientes casos, en Galicia, inciden especialmente en el liderazgo de los equipos directivos. En el Caso 3, la labor de apoyo de los dos últimos equipos directivos ha sido esencial, según entrevista al coordinador TIC:

“A verdade é que os dous equipos directivos cos que traballei, é dicir, este e o anterior, o papel sempre foi de apoio total. O actual Director era o Xefe de Estudos anteriormente e a primeira aula de... [informática], cando eu cheguei a este cole, esa aula xa a montara el. É unha persoa que sempre traballou a favor das novas tecnoloxías. Xa antes coma Xefe de Estudos e agora como Director”.

Donde se revela una trama de relaciones estrechas entre instancias que alientan y coordinan proyectos innovadores a lo largo del tiempo y desde distintos espacios. Este liderazgo de la dirección también ocurre en el Caso 4, una escuela rural, y en el relato del informe realizado es reconocido por los agentes entrevistados. Se destaca, en base a su contexto, la importancia otorgada a las TIC en el mundo rural, como señalaba la directora: “en los años 80-90, las modas entraban en la ciudad y luego meses después podía llegar al rural, ahora todas las novedades entran a la vez, porque entran por las nuevas tecnologías...”.

Y en los centros canarios públicos encontramos liderazgo compartido entre equipo directivo y coordinador TIC. En el Caso 5, claro liderazgo del coordinador TIC (S), aunque con el apoyo de la dirección: “ahora mismo no se pueden quejar, ya que las aulas de 5º y 6º están dotadas de portátiles, todas las aulas tienen ordenador, pizarra digital, proyector, fibra óptica”. Que se manifiesta en las entrevistas al profesorado: “este año, en este curso estoy en manos de S”, o esta otra “... a nivel de TIC muchísimas, porque yo sé manejar a nivel de usuario básico, entonces recorro mucho a la ayuda de S: ‘S cómo se hace esto, cómo se hace lo otro’, porque no soy autónoma en este sentido”. Y en el Caso 6, ocurre lo mismo, un fuerte liderazgo compartido entre la directora del centro (M) y el coordinador TIC (L) que se explica, en parte, porque es el secretario; aunque el proceso no fue fácil, otro espacio controversial, y se revela una clara dependencia entre uno y otra, según la directora:

“Yo sudé la gota gorda, porque claro, era enfrentarme a algo que no me gustaba, que yo sé que tiene muchas posibilidades y cada vez me entusiasma más, pero siempre con un poquito de recelo por ese miedo, que no lo he perdido”.

3.3. Las dimensiones del liderazgo en el relato de los agentes escolares

a) En las organizaciones emergentes la **legitimidad** de quienes guían sus procesos, deviene en un problema fundamental, pues el liderazgo formal se ve cuestionado porque otros agentes toman decisiones sin que propiamente sea esa su responsabilidad. Las organizaciones escolares no escapan de esta tendencia, tal como tratamos de mostrar en la tabla siguiente (Tabla 2).

Muestra	Tipología	Liderazgo formal	Liderazgo subalterno
Caso 1	Público	Dirección, Coordinador-TIC	Profesora, Coordinador-TIC
Caso 2	Concertado	Titular, Coordinador-TIC	Dirección, Titular, Jefe Estudios, Director-Pedagógico
Caso 3	Público	Dirección, Coordinador-TIC, Coordinador ABALAR	Coordinador-TIC, Dirección, Coordinador ABALAR
Caso 4	Público	Dirección, Coordinador-TIC, Coordinadora ABALAR	Dirección, Coordinador-TIC, Coordinadora ABALAR
Caso 5	Público	Dirección, Coordinador-TIC	Coordinador-TIC
Caso 6	Público	Dirección, Coordinador-TIC	Coordinador-TIC (secretario), Directora
Caso 7	Concertado	Titular, Coordinador-TIC	Dirección, Coordinador-TIC, Coordinador innovación

Nota. Última columna ordenada por prelación de importancia en el liderazgo.

Tabla 2. Legitimidad en el liderazgo de los casos. Fuente: Elaboración propia.

Aunque en la mayoría de los casos coincide el liderazgo formal con quien realmente guía el proceso, pero casi nunca en el mismo orden, de la tabla se desprenden varias conclusiones. Por un lado, siempre existe un líder en la implementación de MDD en los centros, aunque no coincide esta condición ni en la misma instancia ni con la misma intensidad. Por otro, casi siempre encontramos un liderazgo ejercido entre diversas figuras: profesorado, coordinador TIC, titular, dirección... lo que indica que no hay un líder recurrente en los centros, aunque es el coordinador TIC quien asume la responsabilidad formal. Ahora bien, ¿un experto en TIC lo es también en el uso didáctico de los materiales digitales? ¿El procedimiento de selección y nombramiento le asegura la legitimidad ante el resto de colegas? Por último, algunos líderes comparten cargos y liderazgo (secretario y coordinador TIC en el Caso 6, director-pedagógico y jefe de estudios con funciones de coordinador TIC en el Caso 2, dos coordinadores relacionados con tecnología en el caso de Galicia (Casos 3-4).

b) Respecto a los canales de **comunicación** relacionados con los MDD, en los centros se vehiculan de varios modos, en primer lugar, a través del trabajo desarrollado en los equipos docentes y las distintas comisiones de coordinación (Comisión de Coordinación Pedagógica, Innovación, TIC...); también en la interrelación que se establece entre la comunidad, ya sea el que la establece el líder (coordinador TIC, titular, equipo directivo, etc.), la administración, el profesorado, alumnado y familias, tanto por interlocución directa en reuniones o mediante utilización de la web, blogs o plataformas digitales. Veamos, en la tabla siguiente (Tabla 3), una síntesis de esta dimensión.

Muestra	Tipo	Comisión	Plataformas	Web/Blog
Caso 1	P	Equipo de ciclo, Comisión de Coordinación Pedagógica	ITACA (Admon., Dirección), Google Classroom (profesorado, alumnado, familias)	Web y Blog del centro. Web del AMPA Actualizadas regularmente. Red social: Facebook.
Caso 2	C	Comisión de Innovación, Comisión de Coordinación Pedagógica	ITACA (Admón., Dirección), iTunes U (profesorado, alumnado), Educamos (profesorado, familias)	Web del centro, actualizada regularmente, participa AMPA. Red social: Youtube y Facebook.
Caso 3	P	Equipo de dinamización TIC, Comisión de Coordinación Pedagógica	E-Dixgal (profesorado, alumnado) Proyecto Abalar (profesorado, familias)	Web del centro, con blogs por niveles, participa AMPA. Actualizadas. Red social: Edmodo
Caso 4	P	No existe referencia de comisión en el informe	E-Dixgal (profesorado, alumnado) Proyecto Abalar (profesorado, familias)	Web del centro, con blogs externos de materias. Actualizadas. Red social: Facebook. Un canal podcast
Caso 5	P	No existe referencia en el informe	PROIDEAC, para la planeación didáctica	Web del centro, actualizada regularmente y blog de recursos digitales, participa AMPA que además tiene blog propio.
Caso 6	P	Comisión de Coordinación Pedagógica	PROIDEAC	Web del centro actualizada por el equipo directivo. AMPA con blog propio desactualizado. Canal de YouTube. Red social Twitter
Caso 7		Equipo de Innovación. Equipo de Coordinación Pedagógica	Qualitas Educativa, para gestión y comunicación con familias. Google Classroom en aulas y editoriales	Web del centro actualizada con espacio para AMPA y dos blogs de materias. Facebook. Cuentas en Twitter, YouTube y Google +. Tienen responsable de comunicación social.

Tabla 3. Instrumentos de comunicación en los centros. Fuente: Elaboración propia.

Tras mostrar estos resultados, apuntamos varias conclusiones. En general, irregularidad en la utilización de la comunicación por las comisiones-equipos, aunque con matizaciones. En los dos concertados se dispone de una comisión que se encarga de coordinar los proyectos innovadores del centro, a diferencia de los públicos, lo que da idea de un entramado homogéneo estructural, y también de una comisión de coordinación pedagógica por imperativo legal. En los públicos (1, 3, 4, 5 y 6) es donde se encuentra una manifiesta irregularidad, no en todos los informes se cita la labor de la comisión de coordinación pedagógica y, entre las singularidades, de los cinco uno hace referencia al trabajo coordinado del equipo de ciclo (Caso 1) y otro (Caso 3) a un equipo de dinamización TIC y, por último, una directora (Caso 4) declaraba que con estos materiales los chicos aprendan más y, sobre todo, permiten mantener una escuela a la altura del siglo XXI y muy bien comunicada con familias y con el entorno sociocultural: “fomentamos la página web del centro como espacio de comunicación y de colaboración con toda la comunidad educativa” (Caso 4).

Siguiendo con resultados, todos utilizan las plataformas institucionales (ITACA en Valencia, E-DIXGAL en Galicia), aunque en mayor o menor medida; coinciden, como es obvio, en las comunicaciones con la administración educativa. En las utilizadas para labores docentes y de comunicación con las familias se encuentra gran variedad: iTunes U, Google Classroom, Qualitas Educativa, PROIDEAC, Proyecto Abalar...

También destaca, en cuanto a los canales de comunicación, una fuerte presencia en las redes sociales: sin contar los controvertidos grupos de whatsapp, todos los centros tienen al menos una, especialmente en Facebook y YouTube, pero también en Twitter, Google +, Edmodo. Incidimos, por su singularidad, en los concertados; por un lado, porque están presentes en más de una y, esto es particularmente importante, porque en un caso (7) disponen de responsable de comunicación social que prueba el interés de los concertados, lícito por otra parte, por publicitar su oferta educativa para la captación de matrículas.

Para finalizar, todos disponen de página web actualizada, especialmente en el caso de anuncios y noticias, y con espacio para las disposiciones de la AMPA; en casi la mitad de centros, esta asociación también cuenta con web o blog. Y, en la mayor parte de casos se utilizan los blogs y foros, generalmente para materias, aunque

algunos ya no están activos.

c) La dimensión de **asesoramiento** corresponde, evidentemente, a quien ejerce la coordinación en cuanto a los MDD; entre sus funciones, debería estar la de asesoramiento al profesorado. Y, si nos fijamos en la tabla 2, observamos que existe esta instancia en todos, incluso hay dos en los gallegos, al participar en dos programas institucionales: Proyecto Abalar y E-DIXGAL. Sin embargo, debemos diferenciar al menos dos tipos de asesoramiento, el pedagógico y el técnico.

En cuanto al primero, en la reunión de equipos se concluyó, con carácter general, que es irregular señalando diversas particularidades. Tales como en el Caso 4 (Galicia), donde al Coordinador TIC se le pide, por parte del profesorado, más apoyo técnico que didáctico, y es el que habitualmente ofrece, aunque en el Plan TIC se detallan funciones como:

(...) gestionar y facilitar el mantenimiento de la red local, orientar y asesorar al profesorado del centro sobre los recursos y sobre la solución de problemas técnicos que pudiesen surgir con el uso de las TIC, establecer canales para la difusión de la experiencia y el intercambio de información con otros centros, e impulsar actuaciones tendentes a la ampliación y avance del proyecto.

Lo mismo ocurre en los dos casos canarios, en el Caso 5 las dificultades “son a nivel de tipo técnico, el problema es que perdemos mucho tiempo, que los equipos no funcionan a veces”; y en el caso 6, como ejemplo, la directora (M) del segundo centro público decía:

Yo soy una atacada con esto y cuando algo no me funciona..., eso es... [M, con las manos. hace el gesto de hablar por teléfono]: ‘L (coordinador), sube, cambio y corto’. Así estoy todo el día”.

Y del asesoramiento técnico, en las conclusiones se destaca irregularidad, escasez y diversidad. Sin embargo, entre las peculiaridades, destaca el apoyo técnico a los públicos ofrecido por servicios técnicos de las consejerías de Valencia y Galicia; aunque este aspecto, por controversial, se debe matizar ya que disponer del servicio no significa inmediatez en la resolución, un coordinador (Caso 1) apuntaba:

Tu envías un aviso con el número de serie del ordenador; y ellos (Conselleria) si pueden te dan la solución por correo o si no te asignan un técnico que viene al cabo de dos meses. Lo que hacemos es agrupar avisos y cuando tenemos 10..., y el chico viene una mañana y nos arregla las 10 cosas estropeadas. Mientras tanto, pues nos fastidiamos un poquitín y nos adaptamos.

Por otra parte, otra singularidad encontramos en el coordinador TIC del Caso 6, que establece un puente con su consejería, si puede solventar el problema él mismo. Otra en el técnico de informática contratado por los concertados. En este último dato, se desvela que en el Caso 2, si es necesario, se contrata a técnicos externos, si es necesario: “(...) y cuando hemos tenido algún problema más gordo han venido los de Apple a atendernos aquí durante ciertos días...”. Y, por último, en el mismo caso, se asesora desde el colegio a las familias, impartiendo cursos sobre qué van a hacer sus hijos, permanencia ante pantallas, higiene visual, control parental, uso de plataforma, etc.

d) En cuanto a la **negociación**, fundamental en la vida cotidiana de las organizaciones a fin de superar situaciones conflictivas, no se ha encontrado demasiados referentes en los relatos. De la lectura se desprende que en los concertados hay una mayor resistencia a poner en práctica estrategias negociadoras, al ser relaciones basadas en decisiones que emanan de instancias superiores y que se deben acatar. A modo de ejemplo tomamos el Caso 2 sobre la decisión de utilizar tabletas iPad:

Yo eso lo dije a los profesores: mira esto no es cambiar los libros de texto por PDF. (...) aquí tenemos que cambiar la metodología y para cambiar la metodología vamos a utilizar la mejor herramienta que consideramos que puede ayudarnos en ese cambio metodológico. Esa es la filosofía.



En los públicos, la negociación se establece, normalmente, entre la dirección con aquellos que pueden desempeñar la coordinación TIC ya que, aunque la normativa asigna determinadas horas para las labores del cargo, son insuficientes y no siempre se encuentra a docentes que asuman esas funciones, por lo que tampoco se puede hablar de negociación en sentido estricto, ya que poco les pueden ofrecer. Son personas que les gusta la tecnología, que ya llevan años de servicio y de innovación mediada con TIC y que no les importa colaborar con este tipo de proyectos, como ejemplo:

Por eliminación [...] entre que tienes que tener ganas, que te guste e implicarte en el tema de gestión y que después tienes que tener ciertos conocimientos, pues seguramente hay 3 personas que puedan tener ese perfil (Caso 1).

En el Caso 3 ante la pregunta de la entrevistadora de si fue algo forzado responde: “Non, non, forzado non, que a min sempre me gustaron estas historias”. Nos encontramos con un docente con experiencia previa de trabajo: “co tema das novas tecnoloxías xa traballaba un pouco antes de chegar a este cole e logo me gustou o tema”. O esta otra directora que utiliza la palabra “delegar” al referirse al coordinador:

Te da mucha cancha poder delegar y tener tanta gente responsable, sino eso no saldría, ni saldría una semana cultural, ni saldría un programa de radio semanal como sale, ni saldría un montón de proyectos que tiene el centro (Caso 6).

4. Discusión

Hablábamos al principio del texto sobre la lenta mutación de las instancias y procedimientos de gobierno de las organizaciones y se comprueba, en los resultados, que ocurre lo mismo en los centros escolares. Lo que nos lleva a señalar, coincidiendo con Peirats y Esnaola (2015), que nos encontramos ante una coyuntura escolar caracterizada por un proceso imparable de digitalización, con nuevos dispositivos y materiales implementados por líderes que promueven su uso y que pueden y deben llevar al cambio y la innovación. En este proceso “el liderazgo del equipo directivo es fundamental, si bien las motivaciones y circunstancias son muy distintas en uno y otro centro. Los puntos diferenciales tienen que ver con la relación que mantienen con los agentes tecnológicos, con la administración educativa y con las familias” (San Martín, Peirats & López, 2015, p. 156); sin embargo, las tensiones internas pueden malograr el proceso.

La implantación de los MDD, como hemos visto, transcurre en medio de las viejas estructuras basadas en figuras, comisiones y documentos establecidos mediante procedimientos demasiado directivos. Tal vez por ello los resultados no sean los esperados, se gastan demasiadas energías en redefinir las relaciones de coordinación y liderazgo en los procesos de introducción de materiales digitales. La gobernanza señalada por Giddens (1999), Sennett (2006) o Ball (2014), basada en nuevas estrategias de gestión impulsadas por las autoridades escolares, debilitan las viejas formas de liderazgo escolar en aras de unos resultados no siempre relacionados con la educación. Aparecen así entramados organizativos poco estructurados en los que no hay una dirección clara para el quehacer educativo ni para saber si los materiales de clase los decide el equipo de ciclo, el coordinador TIC o el titular. En estos modelos organizativos emergentes, se configura un tipo de liderazgo de perfil bajo y ejercido desde distintas instancias y agentes escolares, lo que en el caso de los MDD es paradigmático. Ante esta aparente dispersión de responsabilidades, el modelo de gobernanza en educación (Hudson, 2007) trata de superarla mediante estrategias de evaluación: sean de aprendizaje, de equipamiento o de acceso a los portales de contenidos.

Si nos fijamos en los tipos de liderazgo (Bolívar, López & Murillo, 2013), se ha observado que, sobre el papel, el pedagógico existe en todos los casos analizados, aunque el líder puede ser una instancia distinta en cada uno de ellos, pero se ocupa más de asesorar en cuestiones técnicas que en las pedagógicas, lo que indica que el aspecto de mantenimiento todavía no se encuentra resuelto satisfactoriamente; y aquí encontramos otra diferenciación entre los distintos tipos, ya que los concertados sí lo contemplan en su propia estructura de plantilla. Sobre este tema, si bien el coordinador TIC debería ejercer por su cometido el papel de líder pedagógico, hemos visto que no ocurre en todos los casos, e incluso en algún centro no se dispone de esa

instancia, aunque emerge ciertas controversias en el mismo centro, al ser partidarios algunos cargos intermedios y no la autoridad real.

Por otra parte, el liderazgo distribuido, aquel que busca la implicación de todos los agentes, se refleja en las prácticas del profesorado y alumnado y en el papel de las asociaciones de familias, más evidente en los temas de comunicación y visualización social a través de la web. En este liderazgo distribuido, no obstante, hay que hacer una distinción fundamental entre públicos y concertados, al disponer de mayores garantías democráticas en los primeros, al menos sobre el papel, al ser centros con direcciones elegidas democráticamente, frente a decisiones o imposiciones más o menos arbitrarias emanadas desde instancias superiores en los concertados. Y, por último, el comprometido, no señalado anteriormente, se manifiesta claramente en los centros concertados, por su labor pastoral.

Volviendo a la figura que ejerce el papel de líder en los centros, vimos en el primer apartado que, con carácter general, Cifuentes y Vanderline (2015) sostienen que la instancia de autoridad sobre la que recae la función de liderazgo es la dirección. Y en el tema concreto que nos ocupa, la incorporación de los MDD en relación con el liderazgo, Hauge, Norenes y Vedoy, (2014) y también Sosa y Valverde (2015) consideran la capacidad de liderazgo de la dirección escolar como el elemento clave para el éxito. Sin embargo, vistos los centros estudiados y los resultados obtenidos encontramos otro espacio controversial, al manifestarse que no es solo esa autoridad sino otras muchas (titular, coordinador TIC, secretario, director...) las que se arrojan el papel de líder en este proceso de digitalización, lo que nos lleva a señalar la diversidad como el rasgo característico del liderazgo y coordinación escolar en la digitalización de los materiales. Aspecto corroborado también por Coronel (2018), aunque más general, al apuntar al conjunto del profesorado, con distintos niveles y grados de compromiso, como los líderes para la innovación y no centrarse únicamente en la dirección.

Respecto a los datos del informe TALIS 2018 (MEFP, 2019), comentados más arriba, cabe destacar que el 42'8% de los centros que participaron en nuestro proyecto de investigación tienen al frente del equipo directivo a una mujer; según el citado informe la media es del 62% de mujeres en la dirección. Al margen a los centros concertados y superando lo que se afirma en el informe, la totalidad de los centros públicos con los que hemos colaborado contaron con candidatura a la dirección del centro en las últimas elecciones.

Apuntamos finalmente otros espacios controversiales que giran en torno a la documentación y la presencia o no de las comisiones de coordinación. Se detecta una escasa importancia del Plan TIC en la mayoría, menos uno todos están desactualizados, por lo que no se convierte en un instrumento que clarifique funciones, establezca responsabilidades y, en fin, delimite los posibles liderazgos en el centro en el proceso de implementación de MDD. Si no se obliga en la normativa tanto su presencia como actualización en los proyectos educativos, tampoco se puede exigir que sea un documento relevante en la estructura de gestión organizativa de los centros. Lo mismo se puede afirmar sobre las comisiones de coordinación.

5. Conclusiones

Adoptamos en nuestro trabajo una concepción contextual y situada de las organizaciones escolares, circunstancia que comparte plenamente con el resto de organizaciones económicas y culturales. En la configuración actual de unas y otras, es preciso revisar y redefinir la función misma de liderazgo en virtud de los nuevos elementos que las constituyen suscitando complejas controversias.

Para ello se debe volver al informe TALIS 2018 (MEFP, 2019), para fijar una serie de datos generales que les afecta. Así leemos en el documento que uno de cada diez centros de primaria de España (11%) se ve afectado bastante o mucho por la escasez o inadecuación de material docente, en claro contraste con países como Turquía (24%) o Francia (39%), aunque en nuestro país este problema afecta a más del doble de centros que en Japón (4%) o Suecia (5%). Y también que la falta de material docente afecta de forma desigual a las comunidades; a menos del 5% en Cantabria y La Rioja y al 10% en el Principado de Asturias y en Castilla y León. Lo que demuestra la gran irregularidad que concurre en nuestro país y que los responsables políticos, tanto gubernamentales como autonómicos, deberían subsanar a la mayor brevedad, ya que se han presentado



resultados de tres comunidades que, en los casos analizados, se prodiga el material, especialmente el digital. Aunque son datos no generalizables, sí que son representativos de aquellos centros que apuestan por la innovación en su actividad docente, por la participación en programas de implementación digital, por la utilización de materiales, ya sea en formato digital o elaborado por el propio profesorado, y por la distribución de las responsabilidades entre distintas instancias del centro, aunque esta asunción signifique un aumento o intensificación de su trabajo.

A tenor de lo observado, el liderazgo sobre la implantación de los MDD lo ejercen distintos agentes escolares y en ámbitos diferentes de las tecnologías, por lo que se diluye el perfil del liderazgo clásico y aparecen otras figuras e instancias que se proponen ejercer esas tareas, lo cual contribuye a tensionar, en ocasiones, las relaciones entre los agentes escolares y a generar controversias para las que no tienen clara respuesta. Esta circunstancia debilita la posición de quienes ejercen ese liderazgo, razón por la cual lo calificamos como “subalterno” o de “bajo perfil” porque es el que mejor encaja en las organizaciones sometidas a la transformación radical de los nuevos sistemas de gestión actuados mediante tecnologías digitales.

Nos referimos a las organizaciones “uberizadas”, tal como la describen Pardo, Waliño y San Martín (2018), y que suscitan tantas controversias que es preciso seguir indagando sobre su configuración. Controversias también en torno al tipo de liderazgo que se está ejerciendo en la actual implantación de los MDD, quién o quiénes actúan como prescriptores de los materiales, de los estándares tecnológicos adoptados, del asesoramiento y formación de los agentes escolares, etc. En aras de asegurar la democratización del proceso, es preciso seguir estudiando sobre las dimensiones de la figura y que le confieren un nuevo perfil al liderazgo: cómo los agentes perciben el asesoramiento sobre los materiales, cómo se negocia su adquisición (no solo qué se compra y quién paga), responsabilidad y reconocimiento de quiénes intervienen en las decisiones y cómo se comunica entre los agentes escolares.

Agradecimientos

El presente trabajo se inserta en el proyecto I+D+i denominado “La escuela de la sociedad digital: Análisis y propuestas para la producción y uso de los contenidos digitales educativos (Escuel@ Digit@l)” (EDU2015-64593-R). También, se agradece a los siete centros su colaboración para el desarrollo de esta investigación.

Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Peirats Chacón, J.; Rodríguez Rodríguez, J.; San Martín Alonso, A. (2019). Controversias del liderazgo escolar en la implantación de materiales digitales. *Campus Virtuales*, 8(2), 19-34. (www.revistacampusvirtuales.es)

Referencias

- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(41), 1-13.
- Bolívar, A.; López, J.; Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Campos, A.; Chaves, E.; Garzón, E. (2017). Liderazgo distribuido y empleo de las TIC para favorecerlo: un estudio de percepción en los IES de Melilla. *Innoeduca*, 3(2), 118-127.
- CEE (2018). Informe 2018 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2016-2017. Madrid: MEYFP.
- Cifuentes, G.; Vanderline, R. (2015). Liderazgo de las TIC en educación superior: estudio de caso múltiple en Colombia. *Comunicar*, 45, 133-142.
- Connelly, M.; Clandini, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(4), 2-14.
- Coronel, J. M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: lematías para su análisis e investigación. *Revista española de pedagogía*, 232, 471-490.

- De Sousa Santos, B. (2016). *La difícil democracia*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gajardo, J.; Ulloa, J. (2016). Liderazgo pedagógico: conceptos y tensiones. Chile: Universidad de Concepción.
- Gewerc, A.; Montero, L. (2013). Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas. *Revista de Educación*, 362, 323-347. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-362-163
- Giddens, A. (1999). *La tercera vía. La renovación de la socialdemocracia*. Madrid: Taurus.
- Harris, A.; Adams, D.; Jones, M.; Muniandy, V. (2014). Leading system improvement: The importance context. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 1-5.
- Hauge, T.; Norenes, S.; Vedoy, G. (2014). School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change*, 15(4), 357-376.
- Hudson, Ch. (2007). Governing the governance of education: the state strikes back? *European Educational Research Journal*, 6(3), 266-282.
- INTEF (2017). *Marco común de competencia digital docente*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Leithwood, K.; Seashore, K.; Anderson, S.; Wahistrom, K. (2004). How leadership influences student learning. University of Minnesota and University of Toronto. (<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>)
- Maureira, O.; Moforte, C.; González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36(146), 134-153.
- MEFP, (2019). *TALIS 2018 Informe internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional. (<http://ir.uv.es/dTV94IE>)
- Miles, M.B., Huberman, A.M.; Saldana, J. (2014). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Los Angeles: Sage.
- Murillo, F. J. (2014). La investigación sobre liderazgo educativo: una mirada desde el presente proyectada al futuro. *Revista Fuentes*, 14, 9-14.
- Otzen, T.; Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *Int. J. Morphol.*, 35(1), 227-232.
- Pardo, I.; Waliño, M. J.; San Martín, (2018). La "uberización" de los centros escolares: reestructuración del trabajo pedagógico mediante las plataformas digitales de contenidos. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 187-208.
- Peirats, J.; Esnaola, G. (2015). Digitalización de los contenidos curriculares. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 11-14.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ruiz Rosillo, M^a. A. (2018). Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2018. Madrid: Fundación Ramón Areces/Fundación Europa. (<http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-2018-1.pdf>)
- San Martín, A.; Peirats, J.; López, M. (2015). Las tabletas y la gestión de los contenidos digitales en los centros escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 139-158.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sosa, M^a. J.; Valverde, J. (2015). El equipo directivo "E- Competente" y su liderazgo en el proceso de integración de las TIC en los centros educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 77-103.
- Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Supovitz, J.; Sirinides, P.; May, H. (2010). How principal and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(1), 31-56.
- Tokarski, S. (2017). *Capacidades de liderazgo para la alta tecnología para Europa*. Bruselas: Comisión Europea.
- Woods, P. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions whit distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 3-26.