

# Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos<sup>1</sup>: La perspectiva de los directores

## Leadership and School Success in Disadvantaged Contexts: The principals perspective

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451

Marta Camarero-Figuerola  
Juana-María Tierno-García  
Charo Barrios-Arós  
Pilar Iranzo-García

*Universitat Rovira i Virgili*

### Resumen

El liderazgo es un elemento clave para el éxito escolar y se fundamenta, sobre todo, en el establecimiento de metas comunes, la preocupación por el desarrollo de la comunidad educativa, el rediseño de la organización y la gestión del programa instruccional. Esto es especialmente importante en contextos desfavorecidos, porque construir valores y culturas compartidas entre toda la comunidad supone retos y dosis de compromiso todavía mayores. Este trabajo pretende profundizar en cómo perciben los directores de este tipo de contextos su funcionamiento, el grado de compromiso de la comunidad y cuáles son sus fuentes de satisfacción en el desarrollo de su cargo. Mediante un cuestionario *ad hoc* (n=128) se han analizado tendencias y diferencias significativas entre las percepciones de directores de centros en contextos no desfavorecidos respecto a las de directores que dirigen centros de contextos desfavorecidos de la provincia de Tarragona (España). Además, con estos últimos, se han realizado entrevistas (n=18) para profundizar en la naturaleza de sus concepciones ante los muchos

---

1 <sup>(1)</sup> Este artículo ha sido desarrollado en el marco del Proyecto 2014LINE-09 “Las nuevas exigencias para la dirección escolar en la educación primaria: análisis y propuestas” (financiación: Universidad Rovira i Virgili y Banco Santander).

retos inherentes a los propósitos educativos de éxito escolar y equidad. Los resultados muestran que especialmente en contextos desfavorecidos la dirección de las escuelas tiene un marcado sesgo de género (mayoritariamente femenino) y tienen un concepto de éxito escolar afín a la inclusión identitaria y orientado a expectativas académicas altas que superan visiones tradicionales restringidas al asistencialismo social. Como consecuencia de su aprendizaje profesional, estos directores se declaran más competentes para resolver conflictos pero perciben un bajo compromiso de alumnos, familias e, incluso del profesorado, con el éxito escolar. En este sentido, redefinir el rol de todos los agentes de la comunidad educativa aparece como un eje principal en los contextos desfavorecidos.

*Palabras clave:* Liderazgo, Dirección escolar, Escuela primaria, Educación inclusiva, Contexto social desfavorecido, Éxito escolar.

### **Abstract**

Leadership is a key element of school success and is mainly based on establishing common goals, developing a sense of educational community, redesigning the school's organizational structure, and managing the instructional program. These factors are especially important in disadvantaged environments, since building shared values and cultures is even more challenging and requires a greater commitment. This paper analyzes how principals in such environments perceive how their schools function, what the level of commitment from their community is, and what their sources of satisfaction are when they perform their managerial duties. To compile information, we prepared an *ad-hoc* questionnaire to examine the tendencies and significant differences between the perceptions of principals in disadvantaged and non-disadvantaged contexts in the province of Tarragona (Spain). We also interviewed principals in disadvantaged contexts (n=18) in order to gain their insight into the challenges to school success and equity. Our results show that principals, especially those in disadvantaged backgrounds, have a gender bias (i.e. most are women), that their concept of success is closely related to identity inclusion, and that they have high expectations that go beyond the traditional assistance-based approach. Their professional training leads these principals to consider themselves more capable of solving conflicts but they perceive a low commitment to school success from pupils, pupils' families, and even teachers. In this context, redefining the roles of all stakeholders in the educational community should be the main focus in disadvantaged backgrounds.

*Key words:* Leadership, School management, Primary school, Inclusive education, Disadvantaged social context, School success.

## **Introducción**

Está asumido a nivel internacional que la calidad de la educación implica aumentar el éxito escolar en términos de equidad y justicia social y que los sistemas educativos establezcan políticas de inclusión especialmente en contextos desfavorecidos (OECD, 2019). Aun así, la presión que ejercen las evaluaciones externas estandarizadas de carácter internacional estarían produciendo una homogeneización tanto en la concepción del éxito escolar como en su medición (Fuller y Hollingworth, 2014; Guzman y Ortiz, 2019). El desafío consiste en determinar qué es éxito escolar en contextos desfavorecidos donde las medidas estándar pueden no bastar como evidencias y cómo desde el liderazgo escolar se contribuye a su consecución. Por contextos desfavorecidos entendemos, siguiendo la síntesis conceptual de Moreno (2013), aquellos que, por razones diversas, congregan bajos niveles socioeconómicos y culturales que derivan en dificultades para el desarrollo de las propias capacidades, para la participación social y en claro riesgo de exclusión social, y en los que, globalmente, la dignidad y los derechos se ven mermados.

## **Éxito escolar en contextos desfavorecidos**

El concepto de éxito escolar es dinámico y se define desde planteamientos que atienden tanto a dimensiones individuales (resultados académicos, desarrollo personal, ciudadanía, motivación para el aprendizaje y formación a lo largo de la vida) como a dimensiones sociales (desarrollo y cohesión sociales, capacitación para el trabajo y desarrollo económico de las sociedades) (European Parliament, 2000).

El éxito escolar supone un rasgo preventivo que contribuye a sociedades más comprensivas, equitativas y cohesionadas (Ramírez, García y Sánchez, 2011). Así mismo, las recientes leyes educativas españolas definen el éxito escolar desde perspectivas competenciales multidimensionales que integran esferas personales, sociales, técnicas, científicas, vocacionales y profesionales que requieren abordajes instructivos, organizativos y relacionales altamente complejos.

Ahora bien, el éxito o fracaso escolar se está cuantificando fundamentalmente a través de indicadores fuertemente asociados a evaluaciones internacionales de carácter comparado (como ejemplo los

estudios PISA y TALIS de la OECD). Se estaría reduciendo, por tanto, un concepto complejo como el éxito o fracaso escolares a una de sus variables, rendimiento académico o notas, convirtiéndolo en su principal indicador y utilizando de forma perversa o errónea los modelos de medida (Castro, Gimenez y Pérez 2017; Fuller y Hollingworth, 2014; Martín-Lagos, 2018).

En contextos desfavorecidos conseguir el éxito escolar implica, además del desarrollo integral de los alumnos y la redistribución de recursos para afrontar las desigualdades socioeconómicas, énfasis en el reconocimiento de las necesidades identitarias y culturales y de las condiciones en las que se desarrollan individual y colectivamente los alumnos en riesgo de exclusión (Castro et al., 2017; DeMatthews y Mawhinney, 2014; Guzmán y Ortiz, 2019; Klar y Brever, 2014).

Especialmente en estos contextos el éxito escolar está fuertemente vinculado a factores escolares como la capacitación del profesorado, participación del alumnado y colaboración con la comunidad atendiendo a aspectos cognitivos, afectivos y sociales de alumnos y familias (Ainscow y West, 2008; Darling-Hammond, 2001; Giroux y Schmidt, 2004; Sammons y Bakkum, 2011). Sin embargo, hay que mantenerse alerta para que el mismo sistema educativo no genere inequidades por su propia concepción tradicional basada, entre otros, en los intereses, expectativas y condiciones familiares de la clase media (Martín-Lagos, 2018; Moral, García-Garnica y Martínez-Valdivia, 2018; Murillo y Martínez-Garrido, 2018a).

En todo caso, las condiciones contextuales son críticas y la segregación por situaciones económicas desfavorecidas predice peores resultados (Orfield y Lee, 2005; United States Department of Education, 2008). Entre esas condiciones contextuales destacan el entorno social, el ambiente educativo en un sentido amplio y la importancia de los pares (Giménez, Martín-Oro y Sanaú, 2018; Raitano y Vona, 2013). En conjunto, esas condiciones definen ‘círculos de desventaja’ (Ainscow y West, 2008; Murillo y Hernández, 2011), propios de ‘contextos urbanos’ o ‘contextos de riesgo de marginación, guetización y exclusión social’, donde el *peer effect* es consustancial (DeMatthews y Mawhinney, 2014; Martín-Lagos, 2018) y tiene una influencia en el rendimiento académico superior al del propio nivel socioeconómico del estudiante. Julià, Escapa y Marí-Klose (2015) alertan, además, de nuevos riesgos sociales vinculados al empeoramiento de las condiciones laborales que afectan fuertemente a las estructuras familiares y a la desatención de niños y jóvenes.

Tales condiciones podrían desembocar en procesos de guetización o segregación que actúan globalmente sobre las escuelas, sus equipos directivos y su profesorado, desbordando sus capacidades ante los innumerables requerimientos y retos –internos y externos– (Moreno, 2013; Sammons y Bakkum, 2011). También se asocian a una posible concentración de profesorado con menor preparación, motivación e incentivos (Castro et al., 2017; DeMatthews y Mawhinney, 2014; Klar y Brever, 2014;), un desarrollo de bajas expectativas en familias, alumnado y profesorado (Darling-Hammond, 2007; Hanushek y Rivkin, 2010) y recursos económicos insuficientes (Castro et al., 2017).

Algunos datos concretos sobre condiciones que pueden afectar al éxito escolar: el 17 % de los docentes trabajan en escuelas donde, al menos el 10% de estudiantes tiene un origen inmigrante (OECD, 2019). Según el Informe de Save the Children, un 9% de los centros concentra más del 50% de alumnado en situación de vulnerabilidad y sólo un 19% tiene menos de 10% de estudiantes en esa situación (Martínez y Ferrer, 2018). El índice de Gorard de segregación escolar (Murillo y Martínez-Garrido, 2018b) es de 0.3533 en la Unión Europea y de 0.3846 en España. En Cataluña (contexto autonómico donde se desarrolla esta investigación) es de 0.3588. En cualquier caso, el índice de segregación es muy elevado en función de las condiciones socioeconómicas en todos esos contextos. Sin políticas de apoyo multidimensionales, las escuelas dejan de funcionar como ascensores sociales. Por ello, las actuaciones inclusivas deben establecerse desde perspectivas no deterministas sobre la capacidad del éxito escolar de niños y jóvenes, vivan en contextos desfavorecidos o no (Moral et al., 2018). La aspiración es aumentar el número de estudiantes llamados ‘resilientes’, capaces de obtener los mejores resultados aun con las peores condiciones sociales, culturales y económicas, valoradas actualmente con el índice ESCS (Economic, Social and Cultural Status). Según la OECD (2018), el porcentaje medio de resilientes que indican los resultados de PISA 2015 es de 29.2% y en España del 39.2%. Se daría un incremento del 1.5% de estudiantes resilientes desde 2006 en el conjunto de la OECD y de 10.7% en España.

## **Liderazgo escolar en contextos desfavorecidos**

Según la literatura internacional, características clave del liderazgo escolar son: construcción de altas expectativas, capacidad de transmitir energía y

confianza, capacidad de estimular el desarrollo profesional y personal de los miembros de la comunidad, así como compromiso con los proyectos educativos emergentes y contextualizados, conexión con la comunidad y empatía, y capacidad de asumir riesgos (DeMatthews y Mawhinney, 2014; Klar y Brever, 2014; Moral et al., 2018). Sammons y Bakkum (2011) asocian el éxito escolar en contextos desfavorecidos con un liderazgo que promueva el trabajo cooperativo desde perspectivas de instrucción estructurada y directa, y al análisis minucioso y sistemático de resultados. También es crucial mejorar aspectos como la participación de los estudiantes, la cultura escolar, la comunicación efectiva, la colaboración, la capacidad docente y la retención de docentes en los centros (Fuller y Hollingworth, 2014).

Sin embargo, hace falta investigar más cómo contribuye el liderazgo al éxito escolar y a la inclusión social en contextos desfavorecidos (DeMatthews y Mawhinney, 2014; León, Crisol y Moreno, 2018), en parte, porque la capacitación para la enseñanza en entornos multiculturales/multilingües y con estudiantes con necesidades específicas sigue siendo todavía un reto (OECD, 2019).

Si, en general, las claves se centran en el liderazgo distribuido y el liderazgo instruccional (Day et. al., 2010; Grootenboer, Edwards-Groves, y Rönnerman, 2015; OECD, 2016; Runhaar, 2017), en contextos desfavorecidos se habla, además, del liderazgo contextualizado (Dyson, 2008) o liderazgo inclusivo (DeMatthews y Mawhinney, 2014; León et. al, 2018), que enfatizan aspectos de respeto y consideración de las características identitarias de la comunidad, para conseguir el uso compensatorio y óptimo de recursos. Así, las 4 líneas que definen una dirección escolar eficaz (establecimiento de una dirección a seguir; preocupación por el desarrollo personal; rediseño de la organización y gestión del programa instruccional) (Day et al., 2010), orientan también la dirección en contextos desfavorecidos, si bien, en estos contextos, el peso del desarrollo e implicación de toda la comunidad educativa es más relevante (Dyson, 2008; Hopkins y Higham, 2007; Mulford, 2006) porque requiere la participación de toda la comunidad en proyectos compartidos a través de la creación de una cultura escolar con creencias y valores afines a la inclusión identitaria (DeMatthews y Mawhinney, 2014).

En todo caso, uno de los aspectos clave en centros en contextos desfavorecidos es que la dirección escolar intervenga sobre el propio contexto con medidas internas y externas al propio centro (Dyson, 2008),

creando un ambiente de confianza y participación del profesorado que genere una sensibilidad y compromiso hacia el contexto (Moral et al., 2018; Senge, 1995) y grandes dosis de responsabilidad moral (Guzman y Ortiz, 2019). Deben facilitar recursos, oportunidades y apoyos y dar seguridad y empoderamiento a todos los miembros fomentando un desarrollo profesional (DeMatthews y Mawhinney, 2014; Senge 1995) orientado, sobre todo, a generar elevadas y claras expectativas de éxito, estructurar climas afectivamente cálidos en los que se ofrezca apoyo y motivación al alumnado (Sammons y Bakkum, 2011) y promover la inclusión de alumnos y familias.

Los directores de centros en contextos desfavorecidos que trabajan desde ese paradigma se ven inmersos en dilemas y retos continuos sobre cómo sostener la inclusión y conseguir el éxito escolar debiendo, no obstante, tomar riesgos (DeMatthews y Mawhinney, 2014; León et al., 2018). Eso acentúa sus esfuerzos para mantener el compromiso con las líneas rectoras de una dirección eficaz.

La legislación educativa española actual favorece la autonomía de centros para que los recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a la realidad de cada centro, aunque estas competencias no están del todo desarrolladas por igual en las comunidades autónomas (Sancho Gargallo, 2014). En el contexto de este estudio, Cataluña, la Administración Educativa (Generalitat de Catalunya, 2014, Art. 1.1a) establece una clasificación de centros considerados de máxima complejidad atendiendo a criterios como condiciones socio-económicas y culturales desfavorables del entorno donde se ubica el centro, nivel de instrucción, socioeconómico y profesional de las familias o número de alumnos con necesidades educativas específicas o extranjeros. En esos casos ofrece recursos específicos (económicos y humanos) para desarrollar propuestas de mejora, y más competencias en la selección de personal. En adelante nos vamos a referir a este tipo de centros como “CMC” (Centros de Máxima Complejidad) y al resto de escuelas como “no-CMC”.

En este trabajo nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Los directores de CMC y no-CMC perciben de manera diferente el funcionamiento de sus centros?
- ¿El compromiso de la comunidad educativa es percibido de manera diferente en los centros de máxima complejidad?

- ¿Las fuentes de satisfacción respecto al cargo directivo difieren en estos dos tipos de escuela?

## Método

Con una metodología mixta (Creswell y Plano, 2006) se pretende integrar en un único estudio datos cuantitativos (QUAN) provenientes de un cuestionario *ad hoc* y cualitativos (QUAL) obtenidos a través de entrevistas semiestructuradas. Para la integración metodológica (QUAN+QUAL), se ha seguido la estrategia de combinación de ambos enfoques (Bericat, 1998) considerando el cuestionario como instrumento principal complementado, a posteriori, con entrevistas en profundidad.

## Muestras

La provincia de Tarragona cuenta con dos Servicios Territoriales del Departamento de Educación. Nuestro trabajo se centra en uno de ellos, que tiene 217 escuelas (N=217), de las cuales 189 son no-CMC y 28 son CMC.

Para el cuestionario (QUAN), a partir de la fórmula estadística para población finita con un margen de error del 5%, se calculó el tamaño de la muestra, que resultó ser de 139 centros. Se obtuvo un 92% de participación, con una muestra aceptante de 128 escuelas (n=128), de las cuales 110 son no-CMC y 18 son CMC. La selección fue probabilística, estratificada con afijación proporcional según criterios de ubicación geográfica y titularidad (públicas/concertadas), garantizando la representatividad de la muestra en la zona del estudio. La caracterización de la muestra se resume en la Tabla I.



**TABLA I.** Perfil de la muestra de directores encuestados

VARIABLES	CMC	No-CMC	TOTAL
Género	77.7% Mujeres 22.3% Hombres	68.2% Mujeres 31.8% Hombres	69.5% Mujeres 30.5% Hombres
Edad	27.8% ≤ 45 años 61.1% entre 46 y 54 años 11.1% ≥ 55 años	21.8% ≤ 45 años 40% entre 46 y 54 años 38.1% ≥ 55 años	22.6% ≤ 45 años 43% entre 46 y 54 años 34.4% ≥ 55 años
Años de experiencia director/a	16.6% ≤ 1 año 16.6% entre 2 y 4 años 22.2% entre 5 y 8 años 44.4% ≥ 9 años	5.7% ≤ 1 año 13.2% entre 2 y 4 años 33% entre 5 y 8 años 48.1% ≥ 9 años	7.2% ≤ 1 año 13.7% entre 2 y 4 años 31.45% entre 5 y 8 años 47.6% ≥ 9 años
Titularidad escuela	100% Pública 0% Concertada	85.5% Pública 14.5% Concertada	87.5% Pública 12.5% Concertada

Fuente: Elaboración propia

El perfil mayoritario corresponde a mujeres de más 45 años, con más de 9 años de experiencia en el cargo directivo. También se ha constatado que al frente de los CMC, que son todos de titularidad pública, hay más mujeres y que éstas son ligeramente más jóvenes y con menos años de experiencia.

Para la entrevista (QUAL), con la finalidad de contrastar y completar la información, se realizó una selección no-probabilística, por cuotas, a partir de los 128 directores que contestaron el cuestionario, siguiendo criterios de ubicación geográfica, titularidad, variable dicotómica (CMC y no-CMC) y género del director/a. Se realizaron un total de 18 entrevistas de las cuales 5 eran directores de CMC, que son las analizadas en este artículo por ser su foco de interés prioritario. En la tabla II se detalla el perfil de los directores entrevistados:

**TABLA II.** Perfil de la muestra de directores de CMC entrevistados

ID32	ID44	ID53	ID60	ID96
Hombre	Mujer	Mujer	Hombre	Mujer
51 años	51 años	51 años	57 años	45 años
10 años de experiencia	1 año de experiencia	14 años de experiencia	23 años de experiencia	4 años de experiencia

Fuente: Elaboración propia

## Instrumentos

El cuestionario fue diseñado a partir de una revisión bibliográfica extensa sobre la temática (Ainscow y West, 2008; Blase y Kirby, 2013; Bolívar, López y Murillo, 2013; Day et al., 2010; Spillane, 2012). Dos expertos de universidades españolas y la directora de los Servicios Territoriales del Departamento de Educación de Tarragona validaron el contenido. También se consideraron las indicaciones de una prueba piloto con un director y una directora en activo, ajenos a la muestra. La versión final del cuestionario tiene 34 preguntas referidas a datos de la escuela y director, acceso, formación y percepciones sobre satisfacción con el cargo, compromiso comunidad educativa y el desarrollo de competencias y funciones directivas. Para este artículo se ha cruzado la variable dicotómica (CMC, no-CMC) con las variables relacionadas con: situación actual de la escuela, compromiso de la comunidad educativa y satisfacción con el cargo directivo.

La pauta de la entrevista consta de 23 ítems y fue creada a partir de los resultados del cuestionario. Todas las entrevistas se realizaron en las escuelas con una duración media de 40 minutos.

En ambos casos se solicitó el consentimiento informado a todos los participantes y se garantizó el uso ético de los datos.

## Procedimiento

El cuestionario fue distribuido mediante la plataforma on-line *Lime Survey* y los resultados se analizaron con el programa SPSS (v.22.0). Se realizó un tratamiento cuantitativo a través de estadística descriptiva: ANOVA de un factor [F] y t de Student [t]. A continuación, se utilizó la prueba de Levene para determinar la homogeneidad de las varianzas y en función de su resultado se aplicó el test HSD (Honestly-significant-difference) de Tukey que permitió comparar las medias de los [t] niveles de un factor después de rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias mediante la técnica ANOVA. Se han considerado diferencias significativas para  $p \leq 0.5$ . La fiabilidad (Alfa de Cronbach) de los ítems analizados es superior a 0.8 (oscila entre 0.821 y 0.884), por lo que se considera aceptable.

Para el análisis de las entrevistas se utilizó el programa Atlas.Ti. (versión 7.5.18). Se identificaron categorías emergentes y se seleccionaron

las citas textuales que mejor las ilustran. Las entrevistas se realizaron en catalán y el equipo de investigación ha traducido al castellano las citas seleccionadas. También ha destacado en negrita las ideas claves.

## Resultados

A continuación, se muestran los principales resultados organizados en tres apartados. En cada uno de ellos, presentamos la tabla que recoge las puntuaciones medias (1=grado mínimo al 5=grado máximo) y la desviación estándar de cada ítem) correspondientes a CMC y no-CMC.

Para facilitar la lectura de las tablas, los ítems se han ordenado de mayor a menor puntuación media en los CMC. Se han marcado en negrita los ítems dónde se han detectado diferencias significativas entre CMC y no-CMC. A continuación, se recoge una selección de las citas textuales de las entrevistas para profundizar en esos aspectos desde la perspectiva de los directores de CMC.

## Valoración de los aspectos claves que influyen en el funcionamiento de las escuelas

En la Tabla III mostramos la percepción de los directores sobre una serie de ítems propuestos en el cuestionario para la correcta dinámica de los centros educativos.

---

**TABLA III.** Percepción de los directores sobre la situación actual del funcionamiento de sus escuelas: aspectos clave

---

	Media (1 a 5)		Desviación estándar	
	CMC	no-CMC	CMC	no-CMC
Liderazgo compartido entre el equipo directivo	4.71	4.43	0.588	0.693
Seguimiento de los acuerdos	4.56	4.33	0.512	0.660
<b>Mediación de conflictos</b>	<b>4.50</b>	<b>3.99</b>	<b>0.730</b>	<b>0.773</b>
Gestión de recursos del centro	4.31	4.08	0.479	0.720

Convivencia en la comunidad educativa	4.13	4.09	0.885	0.790
Relación de las familias con el centro	3.94	4.16	1.063	0.640
Delegación de responsabilidades y tareas hacia el profesorado	3.88	3.88	0.806	0.706
Control del estrés que conlleva el cargo	3.88	3.79	0.885	0.706
Representación institucional	3.80	3.97	1.207	0.969
Entusiasmo del profesorado del centro	3.76	3.87	0.664	0.751
Creación y aplicación de proyectos innovadores	3.75	3.80	0.683	0.821
Vinculación del centro con su entorno social a partir de proyectos	3.62	3.87	1.087	1.011
Planteamiento del trabajo escolar como actividad colectiva	3.60	3.82	0.828	0.763
<b>Éxito escolar del centro</b>	<b>3.50</b>	<b>4.03</b>	<b>0.894</b>	<b>0.649</b>
<b>Colaboración de las familias en los procesos educativos promovidos por el centro</b>	<b>2.88</b>	<b>3.66</b>	<b>1.025</b>	<b>0.877</b>

Fuente: Elaboración propia.

En opinión de todos los directores (de CMC y de no-CMC), la mayoría de ítems obtienen una media positiva (superior a 3.75). Los aspectos que perciben más desarrollados son el *Liderazgo compartido entre el equipo directivo* (4.71 (CMC) y 4.43 (no-CMC)) y el *Seguimiento de los acuerdos* (4.56 (CMC) y 4.33 (no-CMC)). En cualquier caso, estos ítems no muestran diferencias significativas entre ambos tipos de centro. Los tres aspectos donde sí emergen diferencias significativas son:

- *Mediación de conflictos* [ $t(117)=2.470$ ,  $p=.015$ ], con un valor medio de 4.50 (CMC) y 3.99 (no-CMC).
- *Éxito escolar del centro* [ $t(117)=2.874$ ,  $p=.005$ ], que obtiene una puntuación de 3.50 (CMC) y de 4.03 (no-CMC).
- *Colaboración de las familias en los procesos educativos promovidos por el centro* [ $t(118)=3.273$ ,  $p=.001$ ], con un valor medio de 2.88 (CMC) y de 3.66 (no-CMC).

Cabe destacar que la mediación de conflictos se percibe mejor resuelta en los CMC donde existe más prevalencia de situaciones conflictivas que necesitan de la intervención del equipo directivo. Sin embargo, en los dos tipos de centro, el éxito escolar y la colaboración familiar en temas académicos son los aspectos con más margen de mejora, especialmente

en los CMC. El análisis de las entrevistas, que mostramos a continuación, permite profundizar en las percepciones de los directores de los CMC sobre estos tres ítems.

### *Mediación de conflictos*

Como ya se ha apuntado, los conflictos son una realidad inherente del trabajo en los CMC. Quizás por ello, los directores de estos centros los tratan con más naturalidad e incluso como una oportunidad para su propio aprendizaje profesional. Parecen haber aprendido a desarrollar respuestas rápidas y directas desde la gestión entendida como mediación:

*“Pienso que aquí [en la escuela] es necesaria una **respuesta ultra rápida ante cualquier problema** que surja [...]. Es básico tener sentido común y saber ponerte en el lugar del otro y escuchar. [...] Si les permites este espacio y reflexionas con ellos, seguramente el gran problema se convertirá en la mitad del problema y podremos resolverlo sin demasiados altibajos”(ID32)*

*“**Aprendo a ser director en el momento en que hay conflictos con los alumnos, en el momento en que hay conflictos con las familias, cuando hay conflictos como ahora, que es época de crisis y tenemos que mejorar los resultados**”(ID44)*

*[...] con la familia, si hay un conflicto concreto o situaciones básicas que no tienen cubiertas, hago un poco de **trabajo de integrador social, asistente social...**”(ID60)*

En las aulas, los conflictos más habituales están relacionados con las conductas de alumnos. Más allá de las paredes de la escuela, las familias también pueden plantear situaciones problemáticas. En cualquier caso, cuando fallan los mecanismos básicos de delimitar los problemas y buscar soluciones, como la escucha activa o la mediación, en los CMC no dudan en recurrir a medidas más drásticas con las que los no-CMC están menos familiarizados, o las ven como un fracaso de la propia gestión de la escuela: enfrentamientos físicos, expedientes disciplinarios o, incluso, intervención policial.

### *Éxito escolar del centro*

En la definición de éxito escolar, los directores destacan en primer lugar aspectos académicos, aunque también hacen mención a aspectos relacionales, emocionales y asistenciales.

*“Entiendo el éxito escolar como el éxito académico. Cuando al finalizar una etapa educativa se adquieren una serie de objetivos. El departamento pone unos mínimos, pero no creo que estos mínimos sean éxito escolar. Más allá, otro tipo de éxito [...] es pretender que todos (los alumnos) tengan éxito como persona”(ID96)*

*“Éxito escolar es ser capaces **que los alumnos vengan a la escuela contentos, felices, tranquilos y con ganas de aprender**. Por tanto, que vengan motivados. La segunda parte es que sean capaces del nivel curricular, darles autonomía y una capacidad de trabajo propia a cada alumno”(ID60)*

*“También es exitoso que un niño que no come prácticamente en su casa porque no tienen recursos, que nosotros de una forma u otra le ofrezcamos **la posibilidad de que tenga una beca** y se pueda quedar a comer en la escuela”(ID32)*

En definitiva, estas voces suelen huir del tópico de que en los CMC no se valoran los aspectos académicos porque, como puede observarse, se tienen presentes como un elemento central en el éxito escolar, dado que tienen el mismo mandato que cualquier escuela (alcanzar los niveles académicos exigidos, las competencias básicas y los objetivos establecidos para cada etapa). No obstante, matizan que no es el único aspecto a tener en cuenta y en sus definiciones incluyen otros logros orientados a la igualdad de oportunidades y derechos básicos. Los directores de estos centros no parecen resignarse a una lectura del éxito escolar “a la baja”.

### *Colaboración de las familias en los procesos educativos promovidos por el centro*

En relación con el tema de la colaboración de las familias en cuestiones académicas, se detecta una cierta insatisfacción tanto en no-CMC como en CMC, que se agudiza especialmente en estos últimos. Esta mayor dificultad la atribuyen a factores socioeconómicos y a concepciones culturales muy arraigadas:

*“En el proyecto del centro uno de nuestros objetivos era potenciar la participación de las familias y la integración en el entorno escolar y es complicado [...]. No tienen tradición colaborativa ni participativa allá de donde vienen. Pero, poco a poco, se va avanzando”(ID32)*

Aun siendo complicada la colaboración, se hacen esfuerzos para estrechar los lazos con las familias y para que éstas valoren la educación. En esta idea se abunda en el próximo apartado.

## Percepción del compromiso de la comunidad educativa

En opinión de todos los directores (de CMC y de no-CMC), los más comprometidos con el *Funcionamiento del centro* y con la *Comunidad educativa* son ellos mismos. Por detrás, y por este orden, estaría el compromiso del profesorado, del alumnado y de las familias. En general, el compromiso es siempre considerado algo menor en los CMC (Ver Tabla IV).

**TABLA IV.** Percepción de los directores sobre el compromiso de la comunidad educativa

	Media (1 a 5)		Desviación estándar	
	CMC	no-CMC	CMC	no-CMC
Propio cargo con el funcionamiento del centro	4.78	4.85	0.548	0.510
Propio cargo con la comunidad educativa	4.78	4.73	0.548	0.524
Profesorado con el éxito escolar	4.29	4.54	0.686	0.664
Profesorado con los proyectos del centro y comunidad	4.24	4.39	0.664	0.641
Profesorado con las familias	4.18	4.37	0.728	0.667
Alumnado con los proyectos del centro y comunidad	3.81	4.07	0.911	0.809
<b>Alumnado con sus resultados</b>	<b>3.44</b>	<b>4.04</b>	<b>0.727</b>	<b>0.780</b>
<b>Familias con los proyectos del centro y comunidad</b>	<b>3.19</b>	<b>3.93</b>	<b>1.276</b>	<b>0.773</b>
<b>Familias con los resultados de sus hijos/as</b>	<b>3.06</b>	<b>3.95</b>	<b>0.929</b>	<b>0.821</b>

Fuente: Elaboración propia

Los datos relativos a los directores de CMC y no-CMC muestran tres diferencias significativas:

- *Compromiso del alumnado con sus resultados* [ $t(121)=3.230$ ,  $p=.002$ ], con un valor medio de 3.44 (CMC) y 4.04 (no-CMC)
- *Compromiso de las familias con los proyectos del centro y la comunidad* [ $t(120)=3.975$ ,  $p=.000$ ], que obtiene una puntuación de 3.93 (no-CMC) y de 3.19 (CMC), y *Compromiso de las familias con los resultados de sus hijos* [ $t(121)=2.894$ ,  $p=.005$ ], con un valor medio de 3.95 (no-CMC) y 3.06 (CMC)

### *Compromiso del alumnado con sus resultados*

Cuando los directores de CMC valoran el compromiso del alumnado con sus propios resultados, aluden a la importancia de que los alumnos tengan altas expectativas académicas, a pesar de las posibles dificultades económicas o socioculturales:

*“Los alumnos tienen sus expectativas (con su propio éxito escolar) y a partir del ciclo superior empiezan a trabajar el paso a la ESO. Son alumnos que lo viven como una etapa más de la vida, una etapa positiva. Está bien que se impliquen y piensen que son capaces de llegar donde quieran”(ID32)*

En estos contextos, la implicación aumenta si el profesorado “trabaja” explícitamente temas de motivación, inclusión, autoconcepto positivo y sentimiento de pertenencia con sus alumnos. En cierto modo, se habla de empoderarlos:

*“Los niños no saben que están en un centro de máxima complejidad, ellos vienen y están bien. Intentamos **potenciar el sentimiento de pertenecer a la escuela**, de estar orgullosos de ellos”(ID96)*

También se destaca la importancia de la implicación de la familia, no sólo por ella misma, sino por el papel determinante que juega en la implicación del propio alumnado.

*“La implicación del alumnado depende mucho de las expectativas que tenga la familia. [...] por ejemplo, le preguntan por los deberes, se ofrecen a ayudarle. Si la mochila llega a casa y nadie la mira, el niño piensa que a sus padres no les interesa”(ID44)*



*“Hay alumnos con los cuales has de hacer un refuerzo positivo [...] cuando hablas con ellos te dicen ‘mi padre dice que no sirvo para nada’”(ID32)*

Durante la educación primaria, se percibe una relación tan estrecha entre el compromiso personal y el de sus familias que es muy difícil atribuir los resultados concretos a uno o a otro.

*Compromiso de las familias con los proyectos del centro/comunidad, y con los resultados de sus hijos*

En cuanto a la **implicación de las familias**, según los directores de CMC, no se puede generalizar el tipo de familia ni su nivel de implicación porque éstos son muy heterogéneos. Sí son sensibles a las diferencias que puede haber entre las familias de este tipo de escuela respecto a las de otros centros:

*“Nosotros tenemos **familias que están muy implicadas y familias que no lo están nada** [...] nos gustaría más participación directa, pero entendemos que no todo el mundo puede participar”(ID53)*

*“**No tenemos el mismo tipo de familias que pueden tener en otros centros**”(ID96)*

Según los directores, tampoco son homogéneos los motivos que obstaculizan la participación: económicos, idiomáticos y/o culturales.

*“A veces no hay (implicación familiar) quizás porque tienen otras prioridades como preocuparse por: dónde vivir, qué comer... **Tenemos personas con muchas dificultades económicas en el centro**. Sí que se preocupan de sus hijos, pero no es una necesidad básica para ellos. También nos encontramos a familias que no saben leer, ni escribir, no conocen la lengua... A veces no pueden ayudar, pero no es porque no quieran”(ID44)*

En casos puntuales se habla incluso de dejadez de la familia en sus funciones (constituir el núcleo básico de socialización y afectividad, marcar límites,...). Este tipo de comportamiento suele ser el que estigmatiza a este colectivo de familias, y suele “hacer saltar las alarmas” sociales. No obstante, los directores de los CMC entrevistados se han referido a este tipo de situaciones catalogándolos de casos extremos y aislados.

*“Las escuelas cada vez son más la segunda casa de los niños porque las familias (algunas de ellas) tienen **dejadez en algunas de las funciones como padres y madres**, en cuanto a las normas y a veces también a nivel socioafectivo con sus hijos [...] A veces, hay situaciones de desamparo”(ID60)*

Asumidas estas dificultades, la mayoría de los directores dicen implementar acciones para implicar a las familias. Las más efectivas suelen ser abrir o consolidar canales de comunicación escuela-hogar. En este sentido, se ha recogido una amplia gama de alusiones de este tipo: reuniones al inicio de curso y de seguimiento (ID53, ID96), jornadas de puertas abiertas (ID53), entrevistas con el tutor (ID44, ID53, ID96), talleres de formación para las familias (ID44, ID60) y gestión de becas y ayudas (ID32). Solo en algún caso, se hace referencia a una planificación de acciones al servicio de un objetivo común y compartido por toda la comunidad educativa, dando a las familias un rol eminentemente participativo:

*“Estamos participando en el “plan educativo de entorno” que consiste en que dos días a la semana los alumnos están una hora más en el centro y se les ayuda con los deberes y **se invita a las familias que vean cómo se hace el proceso de acompañamiento**”(ID44)*

## **Grado de satisfacción con el cargo directivo**

Como puede apreciarse en la tabla V, todos los directores coinciden en que lo que más satisfacción les aporta son las *Tareas realizadas por el equipo directivo*, con unas puntuaciones medias de 4.67 (CMC) y 4.60 (no-CMC). Por el contrario, lo que menos satisfacción les produce es el (poco) *Reconocimiento social que reciben como director/a* con una media de 3.00 (CMC) y 3.50 (no-CMC).

**TABLA V.** Grado de satisfacción de los directores con su cargo

	Media (1 a 5)		Desviación estándar	
	CMC	no-CMC	CMC	no-CMC
Tareas realizadas por el equipo directivo	4.67	4.60	0.485	0.529
Relación de los docentes con el equipo directivo	4.53	4.52	0.514	0.555
Implicación del equipo docente en el funcionamiento del centro	4.50	4.47	0.618	0.665
Participación y colaboración de los alumnos en los proyectos del centro	4.44	4.24	0.784	0.827
Grado de cumplimiento de los acuerdos	4.35	4.36	0.702	0.633
Competencia docente del profesorado	4.31	4.31	0.704	0.621
Utilidad del proyecto educativo para definir los valores del centro	4.17	4.24	0.514	0.782
Relaciones de los miembros del centro con los padres/madres de los alumnos	4.17	4.14	0.707	0.736
Oportunidades para crear proyectos innovadores y creativos	4.11	4.30	0.832	0.733
Libertad y autonomía para tomar decisiones	3.94	4.23	0.929	0.708
Disposición de los docentes para encontrar espacios de trabajo conjuntos	3.94	4.15	0.748	0.773
Apoyo de la Administración en tu tarea de director/a	3.88	3.64	1.054	0.958
Coordinación y cooperación con el entorno social del centro (asociaciones, escuelas ...)	3.82	4.01	1.015	0.838
<b>Procedimientos para gestionar los recursos</b>	<b>3.65</b>	<b>4.00</b>	<b>0.996</b>	<b>0.768</b>
<b>Reconocimiento social que recibes como director/a</b>	<b>3.00</b>	<b>3.50</b>	<b>1.138</b>	<b>1.009</b>

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los aspectos analizados se consideran satisfactorios tanto en los CMC como en los no-CMC, a juzgar por las puntuaciones medias (superiores a 4). Los aspectos que pueden considerarse diferenciales, según la tipología de centro, son precisamente los dos peor valorados. En ambos casos, estarían más insatisfechos los directores de los CMC. En concreto, las diferencias estadísticamente significativas son:

- *Procedimientos para gestionar los recursos* [ $F(1,121)=4.293, p=.010$ ], con un valor medio de 3.65 (CMC) y 4.00 (no-CMC)
- *Reconocimiento social que recibes como director/a* [ $F(1,119)=7.783, p=.007$ ], que obtiene una puntuación de 3.00 (CMC) y de 3.50 (no-CMC)

### *Procedimientos para gestionar los recursos*

Aunque algunas voces consideran que el aumento de los recursos materiales y humanos podría suponer mejoras académicas, éstas no vendrían solas ni como una relación estricta de causa-efecto. Los directores de CMC entrevistados parecen darle más importancia a la buena organización de los recursos y a una cierta autonomía que tenga en cuenta sus especificidades (necesidad de personal de apoyo a la inclusión social, contacto más estrecho con servicios sociales, refuerzo de la expresión oral de la lengua vehicular,...).

*“Faltarían recursos [...] Si tuviéramos más recursos materiales y recursos humanos y se gestionaran bien, creo que mejoraríamos. Aunque teniendo muchos recursos tampoco se garantiza el éxito. La clave está en utilizarlos bien”*(ID96)

### *Reconocimiento social del director/a*

En general, se opina que el reconocimiento del equipo directivo está muy vinculado al prestigio y la imagen que proyecta la propia escuela, que en los CMC suelen ser inferiores.

*“Hay mucho prejuicio. En nuestra escuela, hay mucha inmigración, sobre todo magrebí, y la gente se asusta porque no lo conoce o no lo quiere conocer”*(ID44)

*“Un centro así (CMC) requiere un extra de energía porque las cosas son más difíciles y se tiene que llegar a los mismos objetivos”*(ID96)

En este sentido, la manera que perciben para obtener mayor reconocimiento pasa por enfrentarse a los prejuicios y trabajar para disminuir la distancia entre “lo ideal” y “lo real”. El mayor reto es ir avanzando y consolidando objetivos. Constatar las mejoras en sus respectivas escuelas parece ser lo que más les motiva:

*“Me propongo cada año pequeños objetivos a conseguir [...] la constancia y continuidad es la estimulación que tengo porque es un reto cada año para seguir adelante”(ID60)*

*“darle la vuelta de 360 grados al centro, la visión que tenían de él [...] hemos pasado de un porcentaje de matrícula muy bajo a un porcentaje muy elevado de demanda. [...] Si vas logrando los objetivos que te has planteado en tu proyecto de dirección, hay un grado de satisfacción del alumnado, de resultados, de profesorado, de las familias, de tu equipo”(ID53)*

## Conclusiones

Definir el éxito escolar en contextos desfavorecidos implica asumir los principios de inclusión identitaria y de justicia social para atender las necesidades singulares de esos contextos. Los procesos de homogeneización, vengan de presiones de *evaluaciones externas* o de políticas que conceden escasa autonomía real a los centros, pueden aumentar las dificultades propias de los círculos de desventaja y afectar negativamente a la labor de equipos directivos y profesorado de las escuelas haciéndolos menos eficaces y no reconociendo la naturaleza de su trabajo. En ese mismo sentido, el liderazgo contextualizado e inclusivo centrado en atender holísticamente las necesidades de las comunidades educativas, las condiciones de sus contextos y en organizar sus recursos para conseguir cotas elevadas de éxito escolar, también dedica altas dosis de energía y compromiso para alcanzar mayores grados de resiliencia entre sus alumnos y aumentar las expectativas de éxito entre todos los agentes de la escuela (Dyson, 2008; Moreno, 2003).

Equipo directivo y profesorado deben resolver una ecuación difícil: integrar las características económico-culturales especiales, y a veces extremas, de los contextos educativos, con el compromiso orientado hacia la capacidad y motivación de todos los agentes implicados. Para ello, es necesario ofrecer oportunidades que marquen direcciones, permitan el aprendizaje profesional, rediseñen la organización y establezcan los mejores programas instructivos para alumnos (y familias) (Day et. al, 2010; Runhaar, 2017).

Nuestro estudio muestra que los directores, sean de centros en contextos desfavorecidos o no, tienen percepciones similares respecto a su mandato

de líderes escolares, si bien en los aspectos considerados más débiles o de difícil consecución, por parte de ambos grupos de directores, es donde aparecen diferencias significativas. El funcionamiento del centro, el éxito escolar y la colaboración familiar que se perciben significativamente más bajos en contextos desfavorecidos, mientras que la capacidad de mediar en conflictos se considera más alta en estos últimos centros. También en el compromiso, se detecta una percepción inferior en los centros de contextos desfavorecidos respecto al compromiso de los alumnos y de las familias con los resultados académicos y proyectos del centro y la comunidad. Estas diferencias son coherentes con la idea de que los procesos de liderazgo y mejora escolar implicados en la resolución de esa compleja ecuación tensionan fuertemente los valores, creencias y acciones de los directores en tanto se erigen en “*context-responsive leaderships*” (DeMatthews y Mawhinney, 2014; Klar y Brever, 2014).

Por otra parte, los directores de centros en contextos desfavorecidos muestran una fuerte convicción de servicio asumiendo el mandato de éxito académico como primer elemento definitorio del éxito escolar, si bien reivindican una visión ampliada de ese concepto, más acorde con los paradigmas curriculares actuales que pretenden consolidar también otras competencias personales y sociales. La función asistencial a la que se asociaba de forma restringida la labor educativa en contextos desfavorecidos se está moviendo hacia una visión de más altas expectativas sobre el éxito escolar.

Sus acciones demuestran que son activos articulando mejoras respecto a todos esos agentes, pero, aun así, el peso de esos déficits en resultados y compromiso, les hacen construir una idea de baja satisfacción. Son conscientes de que necesitan más recursos de todo tipo, pero sobre todo necesitan nuevas formas de organización de los mismos que capaciten al centro para respuestas eficaces y que refuercen un reconocimiento social más positivo. Subrayan su alta capacidad para la mediación de conflictos y cómo ello es una fuente de aprendizaje para liderar.

Además, se debe enfatizar un trabajo de inclusión identitaria con todos los agentes de la comunidad, seguir invirtiendo en mecanismos de colaboración y liderazgo entre el profesorado, aumentar la participación y el desarrollo de competencias cognitivas y no cognitivas entre el alumnado y redefinir el rol de las familias en las escuelas, sistematizando y ampliando la participación en la educación de sus hijos, desde perspectivas flexibles pero radicales y contundentes (Castro et. al.,

2017; Julià et. al., 2015). En contextos de dificultades socioeconómicas y culturales, es aún más acuciante que toda la comunidad sea activa y se sienta partícipe del éxito escolar. Las direcciones escolares deben encontrar las formas de iniciar y mantener esta colaboración como uno de los pilares fundamentales del éxito educativo y social.

Los riesgos de guetización escolar, dado que los datos de segregación escolar son altos tanto en Cataluña como en España y Europa, hacen necesarias políticas educativas de acompañamiento y compensación tanto dedicadas a los alumnos y sus familias, como al conjunto del profesorado y a los centros y entornos considerados holísticamente. De otra forma, estas percepciones a la baja sobre el compromiso de los agentes implicados en las comunidades educativas de centros en contextos desfavorecidos pueden desbordar las propias capacidades educativas (Moreno, 2013).

## Referencias bibliográficas

- Ainscow, M. y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Blase, J. y Kirby, P.C. (2013). *Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Castro, G., Giménez, G., y Pérez Ximénez-de-Embún, D. (2017). Educational inequalities in Latinoamérica, 2012 PISA: causes of differences in school performance between public and private schools. *Revista de Educación*, 376, 32-59. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-376-343
- Creswell, J.W. y Plano Clark, V.L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA, EE.UU: SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.

- Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims for Successful School Leadership in English Schools*. Londres: National College for Leadership of Schools and Children Services.
- DeMatthews, D. y Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion: Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844–881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>.
- Dyson, A. (2008). Más allá de las puertas de la escuela: contexto, desventajas y “escuelas urbanas”, en Ainscow y West. *Mejorar las escuelas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea, 159-173.
- European Parliament (2000). *Presidency conclusions. Lisbon European Council*. [https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm](https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm)
- Fuller, E.J. y Hollingworth, L. (2014). Bridge Too Far? Challenges in Evaluating Principal Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 466–499. Doi:10.1177/0013161X13506595
- Generalitat de Catalunya (2014). Resolución ENS/90672014, de 23 de abril por la que se determinan los centros educativos y los puestos de trabajo docentes que tienen la consideración de dificultad especial. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. DOGC*, 6613. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6613/1352400.pdf>
- Gimenez, G., Martín-Oro, A. y Sanaú, J. (2018). The effect of districts' social development on student performance. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 80-96. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.009>
- Giroux, H.A. y Schmidt, M. (2004). Closing the achievement gap: a metaphor for children left behind. *Journal of Educational Change*, 5, 213-228. Doi:10.1023/B:JEDU.0000041041.71525.67
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. y Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526 Doi:10.1080/19415257.2014.924985
- Guzmán, M. y Ortiz, L.O. (2019). El moderno Prometeo: El director escolar como líder mediador para la Justicia Social y el desarrollo sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 63-78. <http://dx.Doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.004>
- Klar, H.W. y Brewer, C.A. (2014). Successful leadership in a rural, high-poverty school: The Case of County Line Middle School. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 422-445. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2013-0056>



- Hanushek, E.A. y Rivkin, S.G. (2010). The Quality and Distribution of Teachers under the No Child Left Behind Act. *Journal of Economic Perspectives*, 24(3), 133-50. Doi: 10.1257/jep.24.3.133
- Hopkins, D. y Higham, R. (2007). System leadership: mapping the landscape. *School Leadership and Management*, 27(2),147-166. Doi:10.1080/13632430701237289
- Julià, A., Escapa, S. y Mari-Klose, M. (2015). Nuevos riesgos sociales y vulnerabilidad educativa de chicos y chicas en España. *Revista de Educación*, 369. 9-30. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-369-288
- León, M.J., Crisol, E. y Moreno Arrebola, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Martín-Lagos López, M.D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman. *Revista de Educación*, 380, 186-209. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-380-377.
- Martínez, L. y Ferrer, A. (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save the Children. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate\\_conmigo.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf)
- Moral, C., García-Garnica, M. y Martínez-Valdivia, E. (2018). Leading for social justice in challenging school contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 21(5), 560-579. Doi:10.1080/13603124.2016.1274784
- Moreno, M.A. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361, 358-378.
- Mulford, B. (2006). Leadership and quality secondary education. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART2.pdf>
- Murillo, F.J. y Hernández, R. (2011). La equidad en la investigación sobre eficacia escolar. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART1.pdf>
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2018a). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación*, 381, 67-93. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381
- Murillo, F.J. y Martínez-Garrido, C. (2018b). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>

- OECD (2016). School leadership for developing professional learning communities. *Teaching in Focus*, 15. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlr5798b937-en>.
- OECD (2018). *PISA 2015. Results in focus*. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing. Doi:10.1787/1d0bc92a-en
- Orfield, G. y Lee, C. (2005). Why Segregation Matters: Poverty and Educational Inequality. *UCLA: The Civil Rights Project*. <https://escholarship.org/uc/item/4xr8z4wb>.
- Raitano, M. y Vona, F. (2013). Peer heterogeneity, school tracking and students' performances: evidence from PISA 2006. *Applied Economics*, 45(32), 4516-4532. DOI:10.1080/00036846.2013.791020
- Ramírez, S., García, A. y Sánchez, C.A. (2011). *El Éxito Escolar*. Madrid: CEAPA.
- Runhaar, P. (2017). How can schools and teachers benefit from human resources management? Conceptualising HRM from content and process perspectives. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(4). 639-656. Doi:10.1177/1741143215623786
- Sammons, P. y Bakkum, L. (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART2.pdf>
- Sancho Gargallo, M. Á. (2014). Posición de las comunidades autónomas ante la autonomía escolar de los centros públicos. *Revista de Educación*, 366, 64-86.
- Senge, P. (1995). *La quinta disciplina en la práctica*. Barcelona: Granica.
- Spillane, J. (2012). *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- United States Department of Education (2008). *OSEP's 30th Annual Reports to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. <https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2008/parts-b-c/index.html>

**Información de contacto:** Marta Camarero-Figuerola. Universitat Rovira i Virgili, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Departamento de Pedagogía. Carretera de Valls, s/n. 43007. Tarragona. E-mail: [marta.camarero@urv.cat](mailto:marta.camarero@urv.cat)