



Escuela de Gobierno

Área de Educación

**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

Tesis

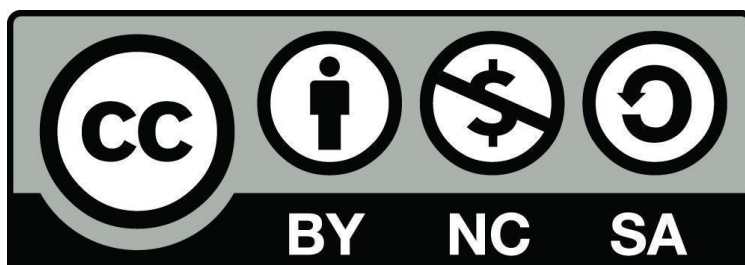
Maestría en Políticas Educativas

Autor: Fernando E. Zullo

Tutor: Dra. Claudia Romero

Julio de 2021

Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



Reconocimiento: En cualquier explotación de la obra autorizada por la licencia se debe reconocer la autoría.



No Comercial: La explotación de la obra queda limitada a usos no comerciales.



Compartir igual: La explotación autorizada incluye la creación de obras derivadas siempre que mantengan esta misma licencia al ser divulgadas.



Índice

Agradecimientos.	5
Resumen	6
Introducción	7
I. Estado del Arte	9
Historia y legado de la mejora en educación.	9
II. Marco Teórico	17
Innovación, cambio y mejora en la escuela.	17
El clima escolar.	19
El lugar del liderazgo en los escenarios de mejora.	22
El agotamiento profesional.	26
Condiciones Básicas de una Buena Escuela.	29
III. Marco Metodológico.	34
Selección de la muestra	35
Instrumentos	37
IV. Resultados	41
1. Las condiciones de las escuelas que mejoran desde la perspectiva de los directores.	41
La organización del tiempo escolar.	41
El espacio y el mobiliario.	41
El proyecto escolar.	42
El equipo directivo y el proyecto escolar.	42
La planificación y el seguimiento de la enseñanza	43
Las políticas de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje.	43
Las expectativas y la conformación de la escuela.	44
Las políticas de apoyo al aprendizaje.	44
La escuela y su entorno	45
La evaluación	45



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

2. Los efectos profesionales del liderazgo en los propios directores de las escuelas que mejoran.	46
3. El clima escolar de las escuelas que mejoran desde la perspectiva de los docentes.	50
a) Ambiente físico.	51
b) Relación entre los docentes.	51
c) Relación entre los estudiantes.	52
d) Liderazgo y toma de decisiones.	52
e) Patrones de convivencia.	53
f) Ambiente de aprendizajes	53
g) Cultura y actitudes	53
h) Relación escuela – comunidad.	54
3. El clima escolar desde la perspectiva de los referentes institucionales.	54
V. Discusión de resultados	58
VI. Conclusiones	61
<i>Anexo A.</i> Encuesta Institucional Educación Primaria Gestión Estatal	65
<i>Anexo B.</i> Adaptación Cuestionario MBI	73
<i>Anexo C.</i> Medición del Clima Escolar	74
Bibliografía	77



Agradecimientos.

Al incondicional apoyo de mi familia.

A la invaluable guía de la Dra. Claudia Romero.

A la Universidad Torcuato Di Tella por esta oportunidad de única.

Resumen

Este trabajo se sitúa en el campo de la mejora escolar y busca analizar y comprender características de las escuelas que logran mejorar. Para ello se desarrolla una investigación que describe las condiciones institucionales, el clima escolar y los efectos en el liderazgo directivo en una muestra de 7 escuelas primarias con evidencia de mejora en los aprendizajes. Las condiciones institucionales y el clima escolar se describen a partir de la perspectiva de los actores (directores y docentes), mientras que los efectos del liderazgo se reconocen a partir de las evidencias sobre el cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal de quienes ejercen la dirección escolar. Los resultados son consistentes con la literatura. Las escuelas estudiadas están lideradas por directoras que atesoran el deseo por mejorar sus escuelas expresado en una alta realización profesional por la tarea que desempeñan bajo ciertas condiciones institucionales y cuentan con equipos docentes que reconocen un clima escolar de colaboración y confianza mutua.

Palabras clave: mejora escolar, escuela primaria, clima escolar, liderazgo.



Introducción

Desde hace poco más de medio siglo se ha instalado con mucha fuerza la necesidad de mejorar la escuela, para responder a las demandas de un entorno que presenta nuevos y más complejos desafíos, que ha motivado reformas y acciones tanto a nivel de los sistemas educativos como en el plano de las propias escuelas. Todo este tiempo ha dejado un importante registro de experiencias y de desarrollos teóricos que nos permiten abordar más comprensivamente las necesidades de la escuela.

Este trabajo recupera los principales desarrollos del campo de la mejora escolar y de los aprendizajes que dejaron las experiencias de mejora en cuanto a las condiciones institucionales, los rasgos del liderazgo directivo y las características del clima institucional. Estos aportes constituyen un cuerpo sólido de conocimiento para analizar y comprender los factores que intervienen en las escuelas que logran mejorar

En esta tesis, sobre una muestra de escuelas que presentaron mejoras en los logros de aprendizaje, se procura conocer y analizar las condiciones institucionales desde la perspectiva de los directores, describir los efectos profesionales del liderazgo directivo que ejercen estos directores y finalmente describir el clima escolar, desde la perspectiva de los docentes de estas escuelas.

Así, la investigación se basa en tres interrogantes centrales:

- a) Desde la perspectiva de los directores ¿cuáles son las condiciones institucionales que poseen las escuelas con evidencia de mejora en los aprendizajes?
- b) ¿El ejercicio de liderazgo en estas escuelas que mejoran, genera desgaste profesional en los directivos?
- c) Desde la perspectiva de los docentes ¿qué características tiene el clima escolar en estas instituciones?

**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

Para responder estos interrogantes, se parte de un marco teórico que selecciona tres componentes que la bibliografía ha demostrado ampliamente como variables de peso en los procesos de mejora (condiciones institucionales, liderazgo directivo y clima escolar), y, a través de diversos instrumentos, se recoge evidencia, desde la perspectiva de directores y docentes de una muestra de escuelas que mostraron mejoras en los aprendizajes de sus estudiantes.



I. Estado del Arte

Historia y legado de la mejora en educación.

Desde mediados del siglo pasado las intenciones por mejorar la escuela que surgieron a partir de los fracasos de las reformas educativas han dejado, “además de un regusto de amargura y desánimo” (Torrecilla, 2003, p. 2), un valioso registro teórico a partir del cual poder emprender caminos a recorrer para que cada escuela logre mejores resultados en su tarea.

Claudia Romero (2010) al igual que otros autores como Bolívar y Murillo (2017) proponen como punto de partida para realizar una mirada histórica de los movimientos de mejora, el controversial *informe Coleman*. El sociólogo norteamericano James Coleman estuvo al frente de una investigación que involucró la aplicación de pruebas estandarizadas a 570.000 alumnos y a 60.000 profesores en un universo de 4.000 escuelas. La indagación hizo foco en cuatro cuestiones: *la segregación racial, las características de las escuelas, el aprendizaje* (en áreas específicas) *y las relaciones entre la escuela y el aprendizaje*. El hallazgo más resonante fue la gran importancia que tiene el origen familiar en el rendimiento de los alumnos y que poco hace la escuela para modificar esta brecha. Como es de suponer, las críticas aparecieron casi al tiempo de la publicación del reporte.

No obstante, fue crucial el análisis de fiabilidad y validez que condujo Christopher Jencks quien en 1972 anunció que las pruebas utilizadas para el estudio no medían aprendizaje, sino aptitudes. Pero, lejos de retroceder, se inicia un proceso de preocupación y acción por aquello que la escuela ofrecía, pero no otorgaba.

En relación con estos estudios, hay consenso en asumir que ellos dieron lugar a la existencia de movimientos, entre los que se destacan: el Movimiento de Escuelas Eficaces y el Movimiento de Mejora Escolar, abriendo las

**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

posibilidades de indagación y construcción de conocimiento sobre aquellas acciones que las escuelas pueden conducir para mejorar sus logros.

A continuación, se propone un recorrido histórico revisando hitos en el desarrollo de la investigación y las experiencias en torno a la mejora de la educación que parten, esencialmente de Estados Unidos e irradian hacia toda América, aún en un escenario de gran diversidad en términos de cobertura del servicio educativo. Quizás pueda ser esta una de las razones por las cuales el desarrollo de investigaciones sobre estos temas sea dispar dependiendo del país, asumiendo que actualmente “no están alejados de estos temas [pero], tampoco sería muy preciso afirmar que se encuentre entre sus prioridades” (Bolívar & Murillo, 2017, p. 97) o que “el foco específico en la mejora escolar y el liderazgo no ha sido suficientemente acentuado” (Hopkins, 2017, p. 20).

Retomando el Informe Coleman (1966), puede plantearse que éste marca el inicio de un movimiento de investigación y aplicación de estrategias para la mejora de la escuela. Para Coleman y sus colaboradores “el currículum escolar y los recursos tienen un impacto muy limitado en el rendimiento de los estudiantes” (Bolívar & Murillo, 2017, p. 73), demostrando categóricamente que la historia familiar y socioeconómica de las familias constituían los factores determinantes para el éxito académico de los estudiantes y que la escuela no importaba. Como es de imaginar sus conclusiones desencadenaron la reacción de los teóricos que comienzan a diseñar investigaciones en torno a estos hallazgos.

Los años sesenta y principios de los setenta fue un período de desarrollo de planificaciones de reformas pensadas en los niveles más altos de los sistemas educativos e implantadas en las escuelas. Con lógica universalista, situando el objeto central “en la innovación y no en el usuario” (Fullan, 2002, p. 4) se consolidó la idea de una escuela como netamente receptora, de ahí que este mismo autor denomina a este período como “de adopción”. Ciertamente podría decirse que fue una etapa de ‘optimismo’ depositado, no sólo en el éxito de las planificaciones de reforma sino también en que los cambios curriculares darían como resultado las tan ansiadas mejoras.



Un gran caudal de estudio y de análisis se dedicó a comprender la escuela como una organización. Uno de los pioneros en el tema fue Matt Miles (1967) a quien se le atribuye ser “uno de los primeros en comprender la dinámica entre las condiciones organizacionales de la escuela y la calidad de la educación que brindan” (Hopkins, 2017, p. 21).

A partir de aquí se consolida la idea que las posibilidades de mejorar la educación sólo podrían venir de aquello que se generara dentro de las escuelas. Pero tanto la investigación sobre los determinantes sociológicos del aprendizaje, que provocan un cambio en el pensamiento científico, como los rezagos de las concepciones de Coleman generan nuevos interrogantes.

Por otra parte, dos cuestiones centrales no consideradas debidamente fueron: la importancia del liderazgo escolar y el respaldo empírico para comprobar el éxito de las estrategias implementadas para transformar la escuela (Hopkins, 2017). Estos dos elementos también motivarán nuevas miradas y renovados análisis sobre las estrategias para mejorar.

Surge así la figura de Ronald Edmonds, este educador norteamericano y pionero del movimiento educativo y de investigación Escuelas Eficaces (Effective Schools) es quien desarrolló una investigación que publicó en 1979, en la cual analizó las experiencias y los estudios realizados en escuelas que habían demostrado buenos resultados. El objetivo primordial de su investigación era plantear su clara oposición a la idea que la influencia de la familia o la historia familiar se convertía en un factor determinante en el desempeño académico de los alumnos en las zonas pobres. Aun respetando su foco inicial, su trabajo también arrojó un interesante número de constantes presentadas en aquellas escuelas que habían logrado buenos resultados. Sus conclusiones refuerzan la idea que el desempeño de los estudiantes dependía en gran medida de: las condiciones del liderazgo institucional, de las expectativas que se generaban en torno a esas comunidades y de la atmósfera institucional en que se desarrollaban las tareas.



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

Así, por primera vez surge la evaluación del clima institucional denominado con otros términos como “determinante institucional consistentemente esencial del desempeño del alumno”¹ (Edmonds, 1979, p. 18).

A los hallazgos de los trabajos estudiados, Edmonds suma aquellos de una investigación que conduce en Detroit y publica en 1978; esto le permite concluir en una definición de escuelas eficaces: aquellas en las que se elimina la relación entre desempeño académico y la historia familiar de los alumnos. Contribuye con su posición a definir que las diferencias entre desempeños efectivos o no tan efectivos en las escuelas no puede ser atribuido a la clase social y a las familias de los estudiantes que asisten a ellas. Siendo crítico a Coleman y a Jencks y a otros que él llama: los generadores de opinión que contribuían a sostener la idea de la historia familiar y su efecto en el desempeño académico de los estudiantes, sosteniendo que ese pensamiento y esa creencia podría absolver a los educadores de su responsabilidad profesional a ser “instruccionalmente efectivos” (Edmonds, 1979, p. 21).

Para este investigador, las escuelas que resultan exitosas en la enseñanza son aquellas que están comprometidas en atender a todos sus estudiantes, aunque para hacerlo deban establecer modificaciones en sus diseños curriculares, modos de enseñanza y/o en la selección del material didáctico. Su publicación finaliza con lo que él denomina, las más tangibles e indispensables características de una escuela eficaz: 1) poseen un liderazgo, que hoy podría llamarse pedagógico, en la figura del director. 2) Están claramente comprometidas en la enseñanza especialmente de los alumnos con desventajas socioeconómica. 3) Generan un clima de altas expectativas sobre los estudiantes no permitiendo su deserción o el logro insuficiente de las metas de aprendizajes.

En términos institucionales lo que él denomina atmósfera de la escuela se distingue por un clima de orden que, aun siendo rígido, no es opresivo; asumiendo que una escuela efectiva tiene como principal preocupación el logro de aprendizajes en todas las actividades que en ella se realizan. También

¹ Traducción propia.



destaca una flexibilidad necesaria en la energía y en los recursos que la escuela pueda utilizar para el cumplimiento de los objetivos. Y por último no deja de lado el monitoreo de los progresos académicos de los estudiantes.

Claudia Romero (2010) sintetiza el legado de las escuelas eficaces con los siguientes conceptos: todos los alumnos pueden aprender en condiciones adecuadas, las escuelas son responsables del aprendizaje de los alumnos, la calidad es equidad y la escuela es una comunidad. Como se puede apreciar dentro de estas grandes categorías fruto de las investigaciones de Rutter (1979) y Mortimore (1988) se encuentran incluidas las ideas originales de los hallazgos de Ronald Edmonds (1979). En este período que podríamos situar desde finales de los 70s y hasta mediados de los 80s la indagación sobre la mejora de la escuela “tendía a centrarse en el profesional [el educador] y a situarse en el quehacer de quienes estaban involucrados” (Hopkins, 2017, p. 24). El mismo autor enmarca todo ello en un contexto de gran cuestionamiento sobre los resultados académicos que motivaron mayores exigencias de rendición de cuentas, la mirada hacia los líderes escolares y un contexto mundial con tendencias hacia las reformas de los sistemas educativos.

Lo que sigue a esta etapa es el denominado Movimiento de Mejora de la Escuela que avanza tímidamente con experiencias aisladas. Hay cierto consenso en asumir que estas experiencias no centraban su preocupación en los aprendizajes, y que su fragmentación y desarticulación no permitió evidencias de mejora en los sistemas educativos, tal como lo plantean Krichesky y Murillo (2014).

A partir de la segunda mitad de los años 80 y la siguiente década la preocupación se orientó hacia la capacidad para sostener procesos de mejora, la gestión del cambio escolar y con el acento puesto en la importancia del liderazgo escolar (Hopkins, 2017). De ahí que Fullan (1998) lo denomina la “capacidad para el cambio”, que esencialmente radica en las capacidades que una institución educativa construye para impulsar y sostener cambios. Aquí aparecen dos movimientos que se destacan: el Movimiento de Eficacia escolar y el movimiento de la Mejora de la Escuela.



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

Tal como señala Romero (2010) los años setenta se destacaron por un mayor auge en la investigación, pero la aparición del movimiento de Mejora Escolar pone el énfasis en el interés práctico. Esta autora aclara que, si bien el foco está puesto en las escuelas, esto no implica la transferencia de todas las responsabilidades sobre la educación; sino que deben ser ellas las protagonistas de la construcción de una nueva cultura institucional (Romero, 2010). También sintetiza los principales conceptos presentes en este movimiento tales como considerar a la escuela centro del cambio, la extensión de las barreras institucionales hacia la atención de los contextos en que se encuentra, la importancia de la planificación, sistematización y evaluación de este proceso de cambio que darán lugar a su institucionalización.

La relevancia de la planificación en este movimiento puede ligarse al surgimiento de nuevos paradigmas que abren las fronteras del modelo tradicional de planificación. Carlos Matus (1991) se constituye en el principal teórico que revela las causas de los fracasos en la planificación de las políticas públicas bajo el modelo tradicional, comparándolo con la Planificación Estratégica Situacional. Entre los elementos innovadores que incorpora está la cuota de incerteza o incertidumbre frente al escenario en que se darán los cambios que, aún conocidos, guardan ciertos interrogantes. Asimismo, incluye la importancia del contexto de la intervención.

De esta manera los cambios que comienzan a darse en la escuela tienen también un anclaje teórico en los cambios de visión de la planificación y ejecución de las políticas públicas. Esto no es un dato menor teniendo en cuenta que las políticas públicas y las decisiones en materia educativa están íntimamente ligadas, aunque las últimas se sustenten en fuertes tradiciones académicas o de investigación. Quizá esta renovada mirada sobre la planificación pudiera ser lo que dio origen a un "retorno a los diseños de enfoque sistémico para alcanzar una reforma a gran escala" (Krichesky et al., 2014, p. 77)



Es necesario destacar la relevancia que cobra el líder institucional en esta nueva era. Las expectativas frente a los cambios depositan las esperanzas del éxito en las escuelas autogestionadas, en el gobierno de las escuelas, es decir en el liderazgo escolar.

El movimiento que sigue a las Escuelas Eficaces y el Movimiento de Mejora de la Escuela es justamente el Movimiento de Mejora de la Eficacia (*Effectiveness School Improvement*); que es de hecho una combinación de ambos tomando los hallazgos de la teoría y de la práctica para construir un nuevo modelo. Fernández Aguerre (2004) destaca que este movimiento provoca "la revalorización de la política específicamente educativa como instrumento idóneo para avanzar en el desarrollo humano" (Fernández Aguerre, 2004, p. 399). Plantea que las investigaciones en torno a este modelo dan cuenta que la eficacia no reside en un modelo burocrático de escuela, sino en la conformación de un modelo comunitario y con características propensas a la construcción de consensos fuertes. De esta manera "las escuelas deben contar con mayores grados de autonomía para diseñar sus estructuras organizacionales, pero a la vez requieren de equipos con alta formación técnico-pedagógica capaces de asesorar a las escuelas en lugar de fiscalizarlas" (Fernández Aguerre, 2004, p. 401).

La implementación de programas durante este período ha procurado la recolección de evidencia robusta, así Hopkins rescata los hallazgos de Nunnery (1999) quien advierte que "las escuelas tienen mayores probabilidades de lograr mejoras medibles en el desempeño estudiantil si están acopladas con un equipo externo de refuerzo para la reforma" (Hopkins, 2017, pág. 30). Esto reconfigura el rol de las autoridades locales y centrales en torno a la mejora, un análisis que no se profundizará en este trabajo pero que resulta igualmente interesante.

Krichesky y Murillo (2014) caracterizan esta etapa como preocupada por rediseñar los nuevos roles y las nuevas estructuras en la escuela. No quedan dudas que el cambio debe surgir de ella y no planificado desde el exterior, pero también que debe darse un marco de flexibilidad para reconfigurar su



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

estructura interna tal que la fase de construcción de la capacidad del cambio involucre a los actores de la institución.

En las últimas décadas, la energía se centró en las capacidades de hacer más frecuentes las buenas experiencias con el horizonte de un cambio sistémico. No obstante, esos cambios a nivel del sistema son posibles cuando pueden establecerse redes entre las escuelas, así “el énfasis en el trabajo en redes se complementa con un creciente enfoque en el liderazgo” (Hopkins, 2017, p. 31). Entonces, el rol del director que ya fuera advertido por Edmonds (1979) hoy cobra renovada relevancia porque no quedan dudas de los “vínculos entre las prácticas de liderazgo y los resultados escolares” (Hopkins, 2017, p. 35).

Por la importancia que ha adquirido en los últimos tiempos el componente de liderazgo escolar y las comunidades profesionales de aprendizaje, merece la pena revisar algunos trabajos y definiciones al respecto en el apartado que sigue.

Para finalizar, conviene aclarar que este trabajo ubica en un lugar privilegiado a los hallazgos efectuados por Edmonds, ya que a partir de sus investigaciones se hicieron visibles un conjunto de observables que estuvieron presentes en los movimientos teóricos y prácticos que lo sucedieron. Básicamente identificó las condiciones de liderazgo y las condiciones de la atmósfera institucional como determinantes en un proceso de mejora.

En este trabajo, se propone una combinación alternativa de estas variables identificadas hace cuarenta años poniéndolas en juego con las condiciones básicas de mejora que identifica Claudia Romero (2010) desarrolladas más adelante. Así, explorar esas variables presentes en las escuelas que tuvieron éxitos en los procesos de mejora permitirá identificar los elementos comunes que hacen a una buena escuela.



II. Marco Teórico

Este trabajo pone en juego ideas y conceptos que giran en torno a la mejora de la escuela como línea de investigación y producción de conocimiento. A partir de ciertos desarrollos teóricos se definen tres conceptos que a los propósitos de este trabajo se consideran complementarios: *innovación, cambio y mejora*.

A estos procesos se suman algunas condiciones que favorecen la mejora, el *clima escolar* y el concepto de *liderazgo directivo* a partir de su desarrollo histórico focalizando en las últimas décadas y estableciendo relaciones con las mejores condiciones para el ejercicio de este rol pedagógico dentro de la escuela.

El sentido de estas definiciones y las relaciones que se establecen entre ellas dan marco al desarrollo que se realizará en este trabajo ya que dichos elementos se asocian a las *condiciones básicas para una buena escuela* (Romero, 2010).

Innovación, cambio y mejora en la escuela.

La primera cuestión que se plantea es en torno al concepto de cambio. En coincidencia con Inés Aguerro (2017), se asume que nuestra sociedad industrial y del conocimiento está experimentando un fenomenal cambio y que la educación no lo está acompañando al mismo ritmo, no hay dudas que la existencia de la escuela está condicionada a su capacidad de hacer frente a los desafíos que hoy la sociedad le demanda. La necesidad de la escuela por cambiar, adaptarse y estar a la altura de las circunstancias es una cuestión de subsistencia.



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

Tomando reflexiones de Garín y Rodríguez (2011) el cambio es concebido como una circunstancia que puede darse de manera espontánea o sistemática y que atraviesa la escuela como necesidad externa que impone modificar una realidad concreta. Otros autores sostienen que los cambios son en esencia procesos en los que se “requiere asumir su complejidad, conocer cuáles son las vías para llevarlo a cabo y cuáles son algunos de los factores que podrían incidir positiva o negativamente en su diseño e implementación” (Murillo & Krichesky, 2012, p. 27) como clave para tener éxito. Ellos hacen hincapié que este proceso implica además un aprendizaje constante, de ahí la importancia del desarrollo profesional de los docentes además de pensar en los estudiantes. Sostienen que “todo proceso de cambio debe focalizarse en cómo mejorar las capacidades de los miembros de la comunidad educativa para que, conjuntamente, mejoren las capacidades internas de la organización en su totalidad” (J. Murillo & Krichesky, 2012, p. 42)

Los grandes movimientos reformistas en educación han planificado e implementado cambios estructurales en los sistemas educativos pero los logros no han estado a la altura de las metas fijadas, es decir, los grandes esfuerzos por cambiar desde afuera de la escuela, en líneas generales, no han sido efectivos. Por lo tanto, una de las claves es que “las acciones decididas se ejecuten y sean de común acuerdo con la comunidad y tenga sentido para esta”

(Figuroa Céspedes et al., 2018, p. 6). Siguiendo con esta línea, un proceso de cambio debe partir como una necesidad de la escuela contemplando fases o etapas planificadas que surjan del conocimiento del contexto involucrando a quienes serán conductores de éste.

El segundo concepto que se discute es el de mejora que, en educación, implica la incorporación de “respuestas más aceptables que las existentes respecto a los valores o prioridades que se hayan establecido” (Garín & Rodríguez-Gómez, 2011, p. 33), pero con un “componente valorativo porque remite a cambios deseables en el nivel de las prácticas del aula y/o de las instituciones educativas” (Poggi, 2011, p. 7) con la característica de situado.



El tercer concepto asociado a los anteriores es la innovación que, en términos semánticos podría ser definido como la introducción de algo nuevo. En clave educativa, una innovación puede ser descrita como un cambio en lo preexistente, pero su nota distintiva es que “es algo más planeado, más deliberado, más sistematizado y más obra de nuestro deseo” (Barraza Macías, 2005, p. 6). Asimismo, remite más cualitativamente a aquello que se promueve en tal o cual escuela, dependiendo de su contexto, de su realidad y valorado con un sentido positivo. Para una mejor vinculación al ámbito educativo, la innovación podría ser considerada un sinónimo de “renovación pedagógica” (Carbonell Sarraboja, 2005).

La escuela como una institución social no está ajena a los procesos de transformación de su contexto, por lo cual, no puede resistirse a dicha transformación que podrá manifestarse de diferentes maneras: a) por un cambio por acción externa, b) por una mejora con intervención y participación interna o c) por una innovación que incluya un análisis crítico para definir ciertos cambios en contexto.

En este punto cabe distinguir los conceptos de mejora y de innovación de la idea de cambio. El primero refiere a una acción que incluye cambios planificados en componentes nodales de la organización de la enseñanza tanto como adecuaciones y correcciones para alcanzar los objetivos propuestos. La innovación convierte esos cambios en novedosos a la vez que necesarios, contextualizándolos para recobrar el valor singular de cada escuela.

Este trabajo deja de lado la discusión semántica porque entiende los tres conceptos como integrados y necesarios para emprender y sostener la mejora desde la escuela. A partir de aquí entonces, se define la mejora como un proceso integral, complejo y multidimensional que inicia en la escuela con su contexto y realidad pero que irradia necesariamente al sistema en que ella se encuentra.



El clima escolar.

En inglés el verbo *ser*, cuyo infinitivo es “to be”, también significa *estar*. Enseñar la semántica de esta palabra a quienes no son angloparlantes resulta complejo. Pero luego con el uso *en contexto*, el aprendiz incorpora con rapidez que su significado depende de ello, justamente del contexto de la oración, de la idea que se pretende transmitir. ¿Podemos entonces concebir que el *ser* también se comprende como el *estar*? Es decir, que “ser” implica “ser en un contexto”, lo que conlleva inevitablemente a un *estar*. En efecto, aunque el idioma español utilice dos términos diferentes, bien puede asumirse que no es posible *ser* sin *estar*. Juan Claro (2013) asocia mucho mejor estas ideas cuando dice “comprender lo humano, implica descubrir un ser que está-situado” (Claro, 2013, p. 348) y agrega que “el estar-situado abre una continuidad que comporta, sí, lo que podríamos llamar ámbitos-de-estar” (Claro, 2013, p. 350). El mismo autor además complementa esta idea con el concepto de calidad en el ámbito de la escuela. Como otros especialistas, además de considerar lo pedagógico-curricular y lo administrativo, hace hincapié en la implicancia que tiene el clima escolar como contexto para el desarrollo de los anteriores, es decir, la relevancia del cómo estar en la escuela.

En este apartado se pretende explorar un elemento clave de la calidad de la educación y quizás un componente no siempre tenido en cuenta por los teóricos o los decisores al momento de pensar cambios para mejorar la escuela. Es el propio Claro quien establece un interesante puente entre calidad y modo de habitar la escuela aludiendo que “la concepción de ser humano que está a la base de lo que entenderemos por calidad de la educación, se extiende más allá de la individualidad, está conformado [...], por lo-otro y el-otro. Es un ser humano situado y ese estar-situado implica al mundo”(Claro, 2013, p. 351).

Los autores que han tomado el tema del clima escolar como objeto de estudio Aron, Milicic, Armijo (2012), López, Bilbao (2014) entre otros coinciden en asumir la incidencia que éste tiene en el aprendizaje de los alumnos. Retomando la tensión que provocó el dilemático informe Coleman se puede proponer que la calidad de los aprendizajes de los estudiantes está vinculada,



también, a las variables del clima escolar. Tomando como base el documento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) de 2005, algunos autores reflejan que el clima escolar tiene mayor incidencia en el rendimiento académico que los recursos materiales, personales o las políticas educativas.

Se podría asumir entonces que el clima escolar en la combinación con ciertas condiciones institucionales y algunas características del liderazgo directivos han sido poco explorado en los intentos por mejorar la educación, al tiempo que se lo considera un factor menos necesario. Por ello, es preciso definir con claridad qué se entiende por clima escolar y cómo puede evaluarse o intervenir en el mismo. Para iniciar un esbozo de definición, Mario M. Brís (2000) toma dos cuestiones planteadas por Fernández y Asensio (1991). En primer lugar, se define el clima escolar como la atmósfera general que los integrantes de una institución perciben. Y, en segundo término, más estrechamente vinculado con la cualidad organizativa poniendo de relevancia la percepción de los directivos y de los profesores. Ninguna de las dos elude la determinación que tienen los “factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución” Stewart (1979) citado por (Bris, 2000, p. 107).

El clima escolar se entiende como una ‘percepción’ de un grupo que influye positiva o negativamente sobre éste y sobre los individuos. Para ser más precisos algunos autores lo definen como “un constructo multidimensional que hace referencia a las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento educacional construyen de éste y de las relaciones que en él se dan” (López et al., 2014). Hay dos elementos que confieren una complejidad a la forma de medir, evaluar o intervenir en el clima que se desarrolla en la escuela. Por un lado, la idea que al ser algo ‘percibido’ supone una sensación que vive individualmente cada integrante y por eso, medirlo implicaría considerar cada variable personal. Por otro lado, la multidimensionalidad implica considerar lo que perciben los actores



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

institucionales, los aspectos organizativos y las condiciones físicas en que se desarrollan las actividades escolares.

Por lo tanto, y retomando uno de los trabajos de Brís (2000) se podría aceptar que, si bien el clima escolar “se trata de una percepción individual antes que cualquier cosa”, también “se configura colectivamente a partir de actitudes y comportamientos de las personas que desarrollan las diversas actividades desde distintos puestos y misiones” (Bris, 2000, p. 108). Así entonces, hay que asumir la complejidad de estudiarlo y de medirlo por la incidencia que tiene cuando se pretende abordar la mejora de la escuela y establecer una línea de base sobre aquellos elementos que inciden en esa mejora.

Consecuentemente la importancia que tiene evaluar el clima radica en que ello, “permite al sistema escolar objetivar y tomar contacto con la percepción que sus distintos actores tienen de los diferentes aspectos del contexto escolar” (Aron et al., 2012, p. 806). Conocer en detalle el grado de pertenencia, los sentimientos y cómo son las relaciones entre los que conforman una institución educativa, puede aportar información para efectuar cambios que provoquen mejoras que luego impactarán en la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Por la importancia de este componente institucional, varios autores han diseñado e implementado escalas que permiten establecer mediciones en las dimensiones constitutivas del clima escolar. En la década de los 80 surge el interés por esta valoración dando lugar a la elaboración y uso de los primeros instrumentos de medición; cabe señalar que esta preocupación se da en pleno desarrollo de los movimientos de mejora mencionados precedentemente en este trabajo.

En suma, la habitabilidad de los espacios escolares supone la construcción de un *modo de estar* que implica a la vez, las condiciones no solo de ese estar sino también de estar aprendiendo; comprendiendo la complejidad de la diversidad, pero superando sus límites para hacer de ella una forma de comprender su riqueza y sus posibilidades.



El lugar del liderazgo en los escenarios de mejora.

En el recorrido histórico de la mejora el rol del director ha cobrado relevancia especialmente en los últimos años. Las experiencias han confirmado la inutilidad de las mejoras escolares “listas para usar” (Hopkins, 2017, p. 30) que se diseñan alejadas de los contextos de cada escuela. En su lugar, se abren las grandes posibilidades para aquellas organizaciones con líderes pedagógicos capaces de establecer rumbos claros para que los estudiantes logren aprendizajes en las realidades que se hallan, que promuevan innovaciones en las prácticas de sus docentes, que lideren las construcciones y el sostenimiento de redes para la mejora con las comunidades y que usen los datos como evidencia para medir logros.

Hoy se resitúa en la escuela la figura de liderazgo pedagógico con las condiciones antes señaladas y que aporta a la construcción de comunidades de aprendizaje profesional como elemento innovador para que la mejora trascienda la escuela.

Para lograr la mejora es necesario el trabajo colectivo, porque si “no construye la capacidad interna de desarrollo [...] el trabajo innovador siempre será algo marginal, no sostenible en el tiempo” (Bolívar & Murillo, 2017, p. 83). Para ello, se requiere el impulso de un director capaz de “movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas en un contexto” (Romero, 2016, p. 475) asumiendo, casi sin cuestionamientos, que “descontando la enseñanza en el aula, el liderazgo es el elemento que más incide en los aprendizajes estudiantiles” (Bush, 2019, p. 108).

En esta línea Bolívar y Murillo aportan que la escuela como *unidad de cambio* solo se consigue bajo dos modos complementarios: ejerciendo un liderazgo educativo con características de colectivo y distribuido y generando la capacidad profesional colectiva, es decir conformando comunidades de aprendizaje (Bolívar & Murillo, 2017).



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

Alcanzar una única definición de liderazgo en la escuela resulta complejo porque al igual que los procesos de mejora, la concepción y las capacidades requeridas de un director han ido redefiniéndose en una secuencia que podría acoplarse a los enfoques de mejora descritos anteriormente. Tony Bush (2019) elabora una caracterización de los modelos de liderazgo señalando que la figura del director ha ido evolucionando conforme su rol principal. Así parte de una tarea centrada en la *administración educativa*, luego devenido en *gestión educativa* hasta la concepción más actual de *líder educativo*.

En la actualidad, un líder educativo exitoso procura llevar adelante un proceso que resulte en el logro de ciertos objetivos, posee una visión clara, sabe aprovechar las oportunidades e influye sobre otros para alcanzar las metas, que en general están orientadas a la mejora educativa.

En la primera etapa de cambio y mejora que se definió antes, entre los años sesenta y setenta el modelo de liderazgo imperante se describe como *liderazgo gestor*. El rol de los directores hacía foco en las tareas y las funciones dentro de la escuela; simplemente debía limitarse a “administrar la implementación de iniciativas diseñadas de manera externa” (Bush, 2019, p. 118) lo que conduciría al éxito.

Para la siguiente década el *liderazgo instruccional* se impone como modelo que exige al director centrarse en los aprendizajes, de ahí que también se lo conoce como liderazgo curricular o para el aprendizaje. El director se convirtió en un experto capaz de desarrollar un programa educativo. Una de las críticas a este modelo es que se centró en la enseñanza y no tanto en el aprendizaje.

Con la llegada de los años noventa, y luego de las lecciones sobre los cambios exo-generados, se esperaba que la escuela sea conducida por un agente que pueda lograr “el apoyo de los docentes y otros actores claves para abordar las prioridades” (Bush, 2019, p. 118) y así alcanzar las transformaciones de la escuela que eran responsabilidad indelegable del director. Este modelo de liderazgo se denominó *transformativo*, se lo reconoce como un modelo *relacional* porque los directores dedicaban tiempo a la construcción de



relaciones entre los colegas sobre los que debían influir para lograr su confianza. Esto derivó en la principal crítica al modelo, porque sostenía una esencia personalista o individual que procuraba ‘control’ sobre los docentes según su grado de adhesión a los valores del líder.

Con las diferentes críticas a estos modelos se fue definiendo el estilo de *liderazgo distribuido* que se ha impuesto como el “modelo de liderazgo normativo predilecto en el siglo veintiuno” (Bush, 2019, p. 119). Este promueve las potencialidades del colectivo y no únicamente las acciones individuales, lo que conlleva al trabajo en red y en comunidades. Según Harris (2004) se caracteriza por promover el desarrollo profesional de los docentes a partir del trabajo cooperativo, que no es “algo que alguien hace para otros, sino la propiedad emergente del grupo o de la red de individuos en la cual cada miembro comparte su experiencia”² (Harris, 2004, p. 2004). De aquí que este modelo se acopla perfectamente a las comunidades profesionales de aprendizajes.

A los modelos discutidos Bush (2019) aporta la utilidad del *liderazgo contingente*, esta nueva categorización resuelve de algún modo la situación que ninguno de los anteriores abordó por completo: la complejidad e imprevisibilidad de la escuela. Así como se planteó la inconveniencia de las recetas externas a la escuela para resolver las singularidades de cada una, las capacidades de un líder escolar deben incluir sus posibilidades de actuar en la contingencia y en lo emergente del cotidiano escolar. Por ello, el autor sugiere la conveniencia de un enfoque flexible prestando especial atención al liderazgo para el aprendizaje como “un elemento clave para una escolaridad exitosa” (Bush, 2019, p. 120).

En resumen, el rol que desempeña el director en la conducción de los procesos institucionales centrados en el aprendizaje constituye una variable de peso para la construcción de consensos en un marco de autonomía institucional responsable; asumiendo además la responsabilidad de los resultados y las

² Traducción propia.



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

acciones para superar los obstáculos. A ello, se adiciona el desafío sostenido en la generación de condiciones para la perdurabilidad de los cambios.

La bibliografía actualizada presenta concepciones renovadas sobre el director y las herramientas del trabajo colegiado claves para definir el rumbo a seguir en torno a la mejora. Como ya se mencionó, la formación de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) surge como una herramienta potente que un 'buen director' puede impulsar para mejorar el desempeño profesional de sus docentes. Krichesky y Murillo (2011) incluyen el desarrollo de comunidades profesionales como "algunas condiciones que hoy se saben elementales para que cualquier proceso de cambio escolar resulte eficaz" (Krichesky & Murillo, 2011, p. 66).

Estos autores plantean que no hay una única definición de CPA, pero se puede asumir que es una cultura de aprendizaje colectivo que el director impulsa basado en un modelo de liderazgo distribuido. Esto implica que se empodera a los docentes, pero también a otros actores de la comunidad para aprender y trabajar de forma conjunta, haciendo posible que la "CPA se nutra de las voces de todos" (Krichesky & Murillo, 2011, p. 71). Asimismo, se posibilita el incremento de los "niveles de conocimiento de todos los participantes de la comunidad educativa y, en consecuencia, mejorar la práctica de todo el centro" (Krichesky & Murillo, 2011, p. 71).

Para la conformación de estas comunidades, se requiere: a) cambios organizativos, b) construcción de una visión común e ideales compartidos, tanto como la confianza, el respeto y la corresponsabilidad y c) fortalecimiento de las relaciones personales y los vínculos. En síntesis, no implica "reestructuraciones masivas ni de grandes inversiones de dinero sino [...] generar espacios que desafíen la estructura tradicional de las escuelas" (Krichesky & Murillo, 2011, p. 75).

En este contexto se advierte la importancia del respeto por el otro, la confianza en las potencialidades de cada miembro de la escuela reconocidas por un líder pedagógico y resurge el concepto de clima escolar. Si bien este elemento fue



soslayado por los grandes esfuerzos realizados para mejorar la escuela centrados en el director y el aprendizaje, hoy cobra renovada vigencia a partir del reconocimiento de éste como determinante para la construcción de los lazos que hacen sostenible una mejora.

En este contexto se advierte la importancia del respeto por el otro, la confianza en las potencialidades de cada miembro de la escuela reconocidas por un líder pedagógico y resurge el concepto de clima escolar. Si bien este elemento fue soslayado por los grandes esfuerzos realizados para mejorar la escuela centrados en el director y el aprendizaje, hoy cobra renovada vigencia a partir del reconocimiento de éste como determinante para la construcción de los lazos que hacen sostenible una mejora.

El agotamiento profesional.

El estado de agotamiento profesional, también conocido como “síndrome de burnout”, es definido como un proceso de frustración o fatiga que evidencia una pérdida del sentido existencial de la vocación. En algún punto el entusiasmo, las emociones que pudieran haber motivado la elección de la profesión o la tarea, y la fuente de energía original, parecieran haberse extinguido.

Como ya se dijo el director escolar es concebido como una pieza clave para que sucedan procesos de mejora en las escuelas, se promuevan cambios y se experimenten innovaciones; por ello, es relevante conocer si estos líderes pedagógicos están atravesando alguna situación que limite sus capacidades, dado que un director que se encuentra atravesando un estado de frustración o fatiga en su desempeño profesional difícilmente pueda ponerse al frente de estos procesos. Flessa (2017) se refiere a ciertos recursos sociales con que cuenta el director que son: la percepción y manejo de las emociones, su optimismo, la autoeficacia y la resiliencia todos ellos con impacto en los aprendizajes de los alumnos. El autor afirma que el director obtendrá mejores resultados en sus alumnos si es optimista, si es resiliente frente a los desafíos, si cuenta con la capacidad de no darse por vencido, y sin culpar a otros, pero si



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

influyendo sobre ellos positivamente (Flessa, 2017). Todo esto es posible si el director no está atravesando un proceso de desaliento y desgaste.

Este trabajo incorpora una herramienta de medición de este estado, que se denomina el cuestionario *Maslach Burnout Inventory* traducido por Almada (Almada, 2012, pp. 34-35); este instrumento, diseñado por la psicóloga Cristina Maslach procura indagar el estado de desgaste profesional de ciertos grupos laborales entre los cuales puede incluirse a los docentes. La encuesta tiene tres dimensiones que permiten describir el síndrome de burnout: el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal.

El agotamiento profesional es descrito por Almada (2012) como la pérdida de la energía, la falta de voluntad o iniciativa y la incapacidad por experimentar placer en la tarea que se desarrolla.

En relación con la despersonalización, el mismo autor la sintetiza como “vivir el trabajo como algo ajeno y extraño” (Almada, 2012, p. 29), ello implicaría además comportamientos no comprometidos y en algunas oportunidades con manifestaciones negativas. Un aspecto destacado por el autor es que la despersonalización se da en dos planos, hacia el trabajo, pero también hacia aquellos para los que se trabaja. Contrariamente a lo que plantea Flessa (2017) un director ‘desgastado’ se vincula con los otros de forma protocolar y distante, recurriendo al cinismo y con una fuerte carga negativa que provoca la desvalorización de aquellos con quienes trabaja o para quienes lo hace.

El tercer componente de la encuesta mide la baja realización personal que se evidencia por medio de sensaciones de ser alguien inadecuado para la profesión que se desarrolla. El elemento que Almada (2012) considera más peligroso es la respuesta a este síndrome con mayor actividad que conduce a realizar más de aquello que no aporta buenos resultados, lo grafica diciendo: “perdimos el rumbo, pero redoblamos el esfuerzo” (Almada, 2012, p. 30).

Los directores que no están atravesando altos niveles de agotamiento emocional, están alejados de experimentar estados de abulia o anhedonia y



por el contrario se pueden convertir en líderes positivos para la generación de espacios y climas que promuevan el trabajo en grupo, el trabajo colaborativo y el sostenimiento de relaciones de empatía. Para Almada (2012) quienes no experimentan niveles altos de burnout, pueden encontrar placer en aquello que hacen y se comprometen en hacerlo mejor. Ellos se convierten en promotores para emprender mejoras y son fuente de energía para que otros las emprendan promoviendo innovación y cambios con baja resistencia.

Finalmente, si los directores están ubicados en estados medios y bajos de características asociadas con procesos de despersonalización, les permite vivir su trabajo y la tarea que realizan con involucramiento y como propio. Lo que implica compromiso con aquello que hacen y responsabilidad con los logros que se obtienen, predominando una actitud positiva de empatía que aleje condiciones de vínculo profesional que podrían ser reflectivas, como son la antipatía, el descuido y la alienación.

Condiciones Básicas de una Buena Escuela.

Romero (2010) llama “señas de identidad de una buena escuela” (Romero, 2010, p. 25) aquellas cuya preocupación principal es el aprendizaje de todos, en donde hay un clima que invite a habitar la escuela y donde todo ello sucede en un entramado de relaciones especiales entre los docentes, los alumnos y las familias. Una buena escuela está basada en objetivos y metas comunes y en el desarrollo de un sentido de comunidad educativa, estas características son especialmente importantes en los entornos desfavorables (Camarero-Figuerola et al., 2020). Tal como fue mencionado no existe un único elemento o factor que promueva y sostenga un proceso de mejora en la escuela, de acuerdo con lo analizado se puede decir que hay una serie de aspectos de la vida institucional sobre los cuales se deben intervenir para generar condiciones que hagan posible la mejora. Claudia Romero ha sintetizado los elementos que deben formar parte de la agenda de la gestión para conseguir mejorar la escuela, que denomina las “diez condiciones que constituyen una plataforma para la gestión de buenas escuelas” (Romero , 2010, p. 29). Los diez rasgos que identifica en las *buenas escuelas* se enuncian a continuación y se desarrollan brevemente más abajo:



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

- 1) *Existe una organización del tiempo que permite el máximo aprovechamiento para la enseñanza.*
- 2) *El espacio y el mobiliario son suficientes y adecuados para la tarea escolar.*
- 3) *Hay un proyecto escolar conocido y compartido por la comunidad.*
- 4) *Los directivos tienen presencia institucional y asumen el liderazgo del proyecto escolar.*
- 5) *La enseñanza se planifica, y existen estrategias de seguimiento del trabajo en el aula.*
- 6) *La enseñanza y el aprendizaje se enriquecen con el uso de diferentes recursos didácticos.*
- 7) *Los directivos y docentes tienen altas expectativas sobre su propio trabajo y sobre el de los alumnos, se actualizan y trabajan en equipo asumiendo responsabilidades compartidas por el aprendizaje de los alumnos.*
- 8) *Existe una política de apoyo a los aprendizajes.*
- 9) *La escuela mantiene una estrecha relación con las familias y trabaja con otras instituciones.*
- 10) *La evaluación y la autoevaluación son elementos esenciales.”*

(Romero , 2010, pp. 29-31)

La organización del tiempo en la escuela está vinculada a las oportunidades de aprendizaje. Todas las actividades que se planifican en la escuela y que conforman la “gramática básica de la escolaridad”³ (Tyack & Cuban, 1995, pág. 85) no han sufrido grandes modificaciones a lo largo de los años; esta invariabilidad constituye la herencia de un modelo que fue útil (Gvirtz et al., 2009) pero que hoy resiste a un cambio inevitable. En este componente, Romero (2010) centra su observación principalmente en dos variables actuales: el cumplimiento del calendario escolar, y que la organización de los tiempos escolares no colonice la vida de los alumnos al volver a sus casas (Romero, 2010, p. 29).

³ Traducción propia.



Este trabajo hace foco en el ausentismo docente porque es reconocido por su efecto negativo en todo el sistema educativo y asociado directamente con el logro de aprendizaje de los estudiantes (Bipath et al., 2019). Entre los múltiples impactos que tiene la falta de maestros se reconoce la discontinuidad de la propuesta educativa y por ello, el instrumento de indagación construido para esta investigación incluyó preguntas relacionadas con las acciones posibles para prevenir la interrupción de la enseñanza.

La infraestructura escolar es una variable que debe ser considerada al planificar las situaciones de enseñanza. Además de contar con los espacios y el mobiliario, Romero (2010) suma la funcionalidad de éstos, por lo que se indagó sobre las modificaciones funcionales de algunos sectores del edificio persiguiendo propósitos pedagógicos y el cuidado general de la escuela por toda la comunidad. La relevancia de la infraestructura en los resultados académicos también es retomada por las autoras Gvirtz, Grinberg y Abregú (2009) quienes reconocen las condiciones materiales y de infraestructura como pilares para que las escuelas puedan desarrollar proyectos pedagógicos de calidad.

Cuando Romero (2010) plantea la existencia de un proyecto escolar lo entiende como conocido y compartido por todos y a partir del cual se establecen prioridades y desarrollan acciones comunes. La autora aclara que los equipos docentes que surgen y se consolidan a partir de una necesidad o de la resolución de algún problema institucional funcionan mejor como equipo, reconociendo las potencialidades individuales, a la vez que alcanzan mejores logros en relación con ese proyecto. Hace hincapié especial en la conformación de “equipos de proyecto” (Romero, 2003, p. 23) diferenciándolas de otras conformaciones que respetan cargos jerárquicos de la estructura organizacional. De esta forma, los mejores resultados se obtienen por afiliación a un proyecto más que por el respeto a las indicaciones de la figura jerárquica evitando que los logros dependan de una persona ya que tal vez no se sostendrían en el tiempo o se interrumpirían con su ausencia (Gvirtz et al., 2009, p. 144).



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

En esta línea surge el componente de liderazgo del director, haciendo evidente su presencia en cada una de sus acciones y en el compromiso que asume frente a la gestión del proyecto institucional. A los fines de esta investigación se orientó el instrumento de indagación hacia la agenda del director, de esta forma se pudo evaluar la relevancia que otorga a ciertos aspectos de su gestión por sobre otros.

Para la planificación de la enseñanza y el seguimiento del trabajo en el aula en una *buena escuela*, Romero (2010) deja claro que los docentes no sólo se anticipan y planifican su tarea, sino que además renuevan sus prácticas con nuevos enfoques de enseñanza y son supervisados en su desempeño. Sobre este último aspecto, Oubel (2017) advierte que el director no debe ingresar al aula para observar cómo enfocaría él la enseñanza, en su lugar debe preguntarse “¿Cómo puede este profesor mejorar lo que hoy está haciendo?” (Oubel, 2017, p. 86) y emprender acciones para ayudarlo. Esto implica nuevas formas de involucramiento del director en la mejora de la enseñanza, sin dejar de lado otras formas como son: la autoevaluación y las actividades de reflexión entre docentes.

La renovación de las estrategias de enseñanza es un factor necesario para alcanzar mejoras en los aprendizajes, pero no es suficiente, la escuela requiere contar con los recursos que necesita. Al respecto Tenti Fanfani advierte que no se puede pedir a la escuela aquello que no está en condiciones de satisfacer que resume cuando expresa que “el aprendizaje de ciertos conocimientos estratégicos solo puede lograrse mediante una escuela dotada de recursos pertinentes y suficientes” (Tenti Fanfani, 2016, p. 122). En la investigación se procuró conocer el impacto en las prácticas que tuvieron las capacitaciones docentes y la dotación de recursos disponibles para renovarlas y para que la escuela deje de ser una escuela conservadora, es decir donde se desarrolle el saber adaptativo como lo define Rivas cuando se refiere a las escuelas que tienen flexibilidad, que miran las nuevas tendencias y se apropian de ellas (Rivas, 2016).



El involucramiento de los directivos y los docentes en los logros de aprendizajes de los estudiantes es otra condición que distingue a las buenas escuelas; como señala Romero ello implica “altas expectativas sobre su propio trabajo y sobre el de los alumnos” (Romero, 2010, p. 30). Nuevamente se destacan las capacidades de gestión pedagógica del director en el marco de un modelo de “liderazgo distribuido”. En pos del objetivo de lograr buenos resultados de aprendizajes es necesario un trabajo horizontal y articulado, para lo cual, el director requiere un equipo de docentes que se mantenga estable durante el desarrollo del proyecto, que contribuya a la implementación de las acciones y que acompañe la gestión asumiendo la corresponsabilidad por los resultados.

La octava condición básica de una escuela que logra buenos resultados es el apoyo a los aprendizajes pudiendo detectar los problemas relacionados con ellos y abordarlos para garantizar que todos puedan aprender, ello implica una condición de escuela inclusiva ya que “la calidad no puede perseguirse a costa de la segregación” (Romero, 2010, p. 31). En este punto es tan relevante la capacidad de detección de las necesidades especiales de aprendizaje tanto como la implementación de acciones para acompañar a los estudiantes. La encuesta aplicada a los directores de las escuelas seleccionadas procuró conocer cómo identifican los problemas y sus capacidades para resolverlos.

Las buenas escuelas, mantienen buenas relaciones con su entorno. Por ello, Romero (2010) identifica esta condición caracterizando a las escuelas que fortalecen los vínculos con las familias, atendiendo sus demandas, pero además favoreciendo su participación. La entrevista a los directores incluyó algunos indicadores que permitieran aportar evidencias del vínculo con las comunidades en que se hallan insertas.

Finalmente, el componente de evaluación es retomado por la autora cuando define que la buena escuela “se responsabiliza por los procesos que desarrolla y por los resultados que obtiene” (Romero , 2010, p. 31) retroalimentándose de forma permanente. La evaluación implica conocer las opiniones de los distintos actores institucionales considerando las mejoras que sean necesarias.



La entrevista también indagó sobre las opiniones de la comunidad acerca de las evaluaciones estandarizadas. En este punto es necesario efectuar una distinción que hace Oubel (2017) entre calidad y desempeño. Mientras que la calidad implica la emisión de un juicio de valor, el desempeño es el resultado y la medición. Una advertencia que ella efectúa es que ciertas escuelas que obtienen buenos desempeños porque transitan exitosamente evaluaciones externas, puede no siempre ser el resultado de buenos procesos internos. Por esta razón, este trabajo toma como *una* de las variables el desempeño de estas escuelas en las evaluaciones externas como una forma de aproximarse a su identificación como una buena escuela. La propia autora establece una relación de causalidad entre la mejora y los resultados y el concepto de desempeño advirtiendo la existencia de otros factores (Oubel, 2017). Otros autores añaden que las evaluaciones externas ejercen presión a las escuelas pero que los verdaderos desafíos consisten en “determinar que significa éxito en contextos desfavorables en los cuales las mediciones estandarizadas podrían no aportar evidencia suficiente” (Camarero-Figuerola et al., 2020, p. 164).

III. **Marco Metodológico.**

Esta investigación tiene por objetivo general comprender las condiciones institucionales, efectos en el ejercicio del liderazgo directivo y el clima escolar en una selección de escuelas con evidencias de mejora en los aprendizajes demostrados en las pruebas nacionales de calidad educativa.

Como objetivos específicos definimos:

1. Conocer y analizar las condiciones de las escuelas que mejoran desde la perspectiva de los directores.
2. Describir los efectos profesionales del liderazgo en los propios directores de las escuelas que mejoran.

3. Describir el clima escolar de las escuelas que mejoran desde la perspectiva de los docentes.

Estos objetivos pretenden responder a las preguntas iniciales planteadas en la Introducción de este estudio guardando relación con el marco teórico desarrollado.

1. Desde la perspectiva de los directivos ¿Cuáles son las condiciones institucionales que poseen las escuelas que mostraron mejoras en los aprendizajes?
2. ¿El ejercicio de liderazgo en escuelas que mejoran, genera desgaste profesional en los directivos?
3. Desde la perspectiva de los docentes ¿Qué características tiene el clima escolar en estas instituciones?

La investigación asume el carácter de un estudio exploratorio (para los objetivos específicos 1 y 3 y descriptivo para el objetivo específico 2. Se trata de un estudio de tipo mixto cuanti y cualitativo. Dentro del aspecto cuantitativo, se aplican procedimientos estandarizados y constructos de reconocida utilización en el ámbito académico, como la medición del síndrome de burnout de los directores aplicando el Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981) y el análisis de los datos de los resultados de evaluaciones estandarizadas sobre logro de aprendizajes.

El aspecto cualitativo del estudio está fundado en la acción dinámica entre los hechos y la interpretación de los mismos basado en “una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas)” (Baptista Lucio et al., 2010, p. 8). En tal sentido se han recogido datos no estandarizados desde las perspectivas de algunos participantes que por su tarea o rol institucional resultó valioso registrar sus experiencias y vivencias en relación, por ejemplo, al clima institucional. Por ello se ha empleado la técnica del grupo focal con los referentes institucionales del clima escolar.



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

La utilización de enfoques combinados procura alcanzar la validez de las conclusiones por medio de los datos, el análisis de los mismos y las fundamentaciones y conclusiones que de ello deriva en lugar de la utilización de un único método (Hernandez Sampieri et al., 2006). Las investigaciones que utilizan estos métodos combinados permiten “la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa” (Mertens, 2000) en (Hernandez Sampieri et al., 2006, p. 755) y ayudan a producir “datos más “ricos” y variados, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos, ambientes y análisis” (Hernandez Sampieri et al., 2006, p. 756).

Selección de la muestra

Teniendo en cuenta el carácter acotado de este estudio y atendiendo a la accesibilidad del tesista a las instituciones y sus directivos se selecciona el nivel educativo primario.

La disponibilidad de información estadística oficial comparable en el tiempo sobre logros de aprendizajes contenidas en las pruebas nacionales de calidad educativa Aprender, se selecciona un primer grupo de escuelas que son las escuelas primarias que mostraron mejoras en los resultados de las pruebas Aprender 2018 comparados con 2016. Se realiza además un recorte geográfico y por tipo de gestión dada la accesibilidad al mismo, definiéndose entonces una nueva selección que considera las escuelas de gestión estatal del distrito de Berazategui, Provincia de Buenos Aires.

A partir de los resultados de la Evaluación Nacional Aprender 2016 y 2018 de las 56 escuelas primarias de gestión estatal de Berazategui y para identificar aquellas que mejoraron se consideraron los resultados en Lengua y Matemática de los niveles Básico, Satisfactorio y Avanzado. Esto arrojó que 24 escuelas habían mejorado en Lengua y 47 en matemática y sólo 20 escuelas lograron mejorar los resultados en ambas.



De las 20 escuelas que evidenciaron una variación positiva en Lengua y Matemática se seleccionan 7 escuelas para realizar el estudio. La selección de este grupo final procura contener diversidad de características escolares y del entorno: su antigüedad, su ubicación geográfica y las características del contexto socio-comunitario, la matrícula que atiende y disponibilidad de la oferta, como se sintetiza en la Tabla 1.

Tabla 1 Características de las escuelas de la muestra

CLAVE PROVINCIAL (MODIFICADA)	Antigüedad	Ubicación				Disponibilidad de la oferta del nivel la cercanía.			Contexto Socio comunitario		Tipo de oferta		PROMEDIO de la matrícula escolar
	Centenaria	Céntrica	Periurbana/barrio comunitario	Rural	Única oferta del nivel	Única oferta del nivel en gestión estatal	Otras ofertas de gestión estatal	Otras ofertas de gestión privada	Favorable	Desfavorable	Jornada Simple	Jornada Completa	
0119PP000A	x		x					x	x	x		x	553
0119PP000B	x		x					x	x	x		x	762
0119PP000C	x	x	x					x	x	x		x	651
0119PP000D				x	x	x					x	x	133
0119PP000E			x					x			x	x	293
0119PP000F			x			x					x	x	210
0119PP000G			x					x		x		x	195

Se consideran también características de su ubicación que se sintetizan en la Tabla 2.

Tabla 2 Características del entorno de las escuelas de la muestra que se estudia

CLAVE PROVINCIAL (MODIFICADA)	Características distintivas del entorno / comunidad
0119PP000A	Ubicada en límite con dos distritos.
0119PP000B	Localidad alejada de la cabecera del distrito.
0119PP000C	Céntrica.



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

0119PP000D	Contexto periurbano, población de la zona mayormente dedicada a la producción agrícola.
0119PP000E	Contexto desfavorable urbanizado.
0119PP000F	Contexto desfavorable urbanizado.
0119PP000G	Contexto urbano.

En síntesis, el estudio se realiza sobre 7 escuelas primarias de gestión estatal del distrito de Berazategui que evidenciaron mejoras en los resultados de aprendizaje de Lengua y Matemática de las pruebas Aprender 2016 a 2018. Los sucesivos recortes realizados obedecen a las condiciones de posibilidad de una tesis y no pretenden establecer resultados generalizables sino explorar y describir de manera fundamentada condiciones y características que permitan iluminar posibles respuestas a nuestras preguntas de investigación.

Instrumentos

Se definen una variedad de instrumentos que permiten producir información sobre las condiciones institucionales de mejora desde la perspectiva de los directivos, los efectos del desempeño profesional de los directivos y los rasgos de clima escolar que se vive dentro de estas instituciones desde la perspectiva de los docentes, de acuerdo con los objetivos planteados.

Para dar respuesta al primer objetivo, las condiciones de la escuela desde las perspectivas de los directores, se realiza una entrevista semiestructurada construida a partir de las diez condiciones que constituyen una plataforma para la gestión de buenas escuelas, establecidas por Romero (2010). El instrumento que se incluye en el Anexo A consta de 42 ítems. Estos ítems se organizaron en diez temas coincidentes con los propuestos por la autora citada: la organización del tiempo escolar, el espacio y el mobiliario, el proyecto escolar, el equipo directivo y el proyecto educativo, la planificación y el seguimiento de la enseñanza, la enseñanza y el aprendizaje, las expectativas y la conformación de estas escuelas, las políticas de apoyo al aprendizaje, la escuela y su entorno y la evaluación.



En relación con el segundo objetivo específico, describir los efectos profesionales del liderazgo en los propios directivos se indagó sobre el desgaste profesional de estas siete directoras. Para ello, se aplicó la adaptación del inventario de desgaste profesional de Maslach (1981) que aporta Almada (2012), se incluye en Anexo B. Este instrumento consta de 22 afirmaciones sobre las cuales cada entrevistado debió indicar la frecuencia con la que experimentó cada una. Este cuestionario contiene tres subescalas que permiten medir el nivel de cansancio emocional, de la despersonalización y de la realización personal por separado y en conjunto el nivel de desgaste profesional. Este instrumento se aplicó como formulario en línea y cada directora respondió el mismo de forma individual aportando además datos personales y de desempeño en sus escuelas. Inicialmente se aplicó en noviembre de 2019 y resultó adicionalmente interesante volver a indagar en diciembre de 2020. Este año se caracterizó por una interrupción casi total de las actividades presenciales en las escuelas desde finales del mes de marzo a pocas semanas del inicio del ciclo lectivo a causa de la pandemia por coronavirus.

Para abordar el tercer objetivo específico, la descripción del clima escolar desde la perspectiva de los docentes, se implementaron dos formas de recolección de datos. Por un lado, la aplicación de una encuesta sobre el clima escolar de la que participaron todas las maestras de cada una de las escuelas y eventualmente algún otro agente como profesores de áreas específicas u otros cargos. El instrumento utilizado que se incluye en el Anexo C está compuesto por 8 categorías denominadas factores: ambiente físico, relación entre docentes, relación entre estudiantes, liderazgo y toma de decisiones, patrones de convivencia, ambiente de aprendizaje, cultura y actitudes y relación escuela y comunidad. Cada uno de los factores contiene distinto número de afirmación a las que cada respondiente debió asignar una frecuencia con la que el/ella lo observa (ejemplo: “la escuela luce limpia, organizada y bien cuidada”). La escala de frecuencia está compuesta por 5 puntos que van de “nunca” a “siempre”.



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

Por otro lado, se incluye la técnica de grupos focales con referentes escolares de clima escolar. Estos docentes fueron inicialmente elegidos para participar de un programa provincial que ofreció a estas escuelas apoyo técnico y económico para la mejora. Estos referentes se eligieron para participar de la formación técnica sobre el clima escolar y para implementar acciones institucionales para su mejora. Se convocó a cada uno de los referentes de cada escuela, pero al encuentro solo concurrieron 4. Se utilizaron las preguntas guías de una publicación de Orlando Mella (2000) que resume las principales características de esta técnica y que aporta secuencias para el desarrollo de este tipo de indagación. Este encuentro aportó una visión complementaria del clima escolar como se describe en los resultados.

La Tabla 3 muestra un detalle de los instrumentos utilizados y la cantidad de sujetos a los que fueron aplicados.

Tabla 3. Instrumentos que se utilizan en el estudio.

<i>Instrumento</i>	<i>Rol institucional del encuestado</i>	<i>Cantidad</i>	<i>Procedimiento</i>
<i>Entrevista semiestructurada</i>	Director/a	7	Encuentro presencial siguiendo el guion de la entrevista
<i>Inventario de Desgaste Profesional</i>	Director/a	7	Formulario on-line de completamiento individual del cual se toman los datos para la evaluación individual de cada respondiente.
<i>Encuesta sobre Clima Escolar</i>	Docentes	99	Formulario impreso entregado a cada respondiente y recogido en el día. Posteriormente los datos fueron volcados a una base de dato para su análisis.
<i>Focus Group</i>	Referente institucional de clima escolar	4	Encuentro convocado ad hoc moderado por el investigador. Se registró audio del encuentro.



IV. **Resultados**

A continuación, se presentan los resultados organizados a partir de cada uno de los tres objetivos específicos establecidos.

1. Las condiciones de las escuelas que mejoran desde la perspectiva de los directores.

De acuerdo con el objetivo uno y con el fin de conocer y analizar las condiciones de las escuelas que mejoran desde la perspectiva de los directores procedimos a aplicar una entrevista semiestructurada a las directoras elaborada a partir de las condiciones básicas para la mejora de la escuela propuestas por Romero (2010). La adecuación contempló una serie de preguntas adaptadas al contexto del distrito. Las respuestas se basaron en sus percepciones, su experiencia y las particularidades observables de las escuelas que conducen.

A continuación, se detallan los resultados obtenidos en cada ítem de la referida entrevista.

La organización del tiempo escolar.

Estas escuelas contemplan provisiones para la continuidad de la enseñanza. Todas las escuelas poseen bajo índice de horas sin docente, no superior al 15% semanal en promedio anual. En todos los casos hay previsión de un docente de reemplazo que puede ser otro maestro, otro cargo docente o un miembro del equipo directivo. Como debilidad se encontró es que las actividades que realizan los estudiantes con los docentes suplentes no siempre son planificadas, en su mayoría, son improvisadas o tomadas de un repositorio institucional.

El espacio y el mobiliario.

Los espacios para la enseñanza en estas escuelas son dinámicos y suficientes. En general, las directoras manifiestan haber promovido cambios en la organización de los espacios escolares sobre alguna estrategia pedagógica. Esto incluyó la creación de nuevos espacios como aula de medios

**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

audiovisuales y la adaptación de mobiliario para niños más pequeños. En la mayoría de estas escuelas la infraestructura y el mobiliario escolar es suficiente para el dictado de clases, como así también existen otros espacios para usos específicos. En otros casos, si no existieran otros espacios, al menos aquellos para el dictado de clases son suficientes. En relación con el cuidado de la escuela, todas las directoras refieren a una preocupación de los miembros de la comunidad o al menos por los adultos, por el mantenimiento del edificio y el mobiliario. Ninguna de estas escuelas ha sufrido situaciones de vandalismo o robo en los últimos años.

El proyecto escolar.

Las escuelas estudiadas han orientado su proyecto escolar principalmente a la mejora en alguna área curricular. Cinco de las siete definieron prácticas del lenguaje como un eje de trabajo, mientras que las dos restantes han priorizado la convivencia como la preocupación que guíe las acciones institucionales. En su totalidad, el equipo directivo tiene una fuerte presencia en la definición del proyecto escolar y los maestros se involucran sostenidamente en las propuestas institucionales.

Por otra parte, los profesores (de inglés, artística y educación física) son señalados como los principales actores institucionales que no han participado en la definición del eje del proyecto. Aun así, lograr el involucramiento de ellos se define como una acción realizable o posible con mucho esfuerzo.

Finalmente, las directoras han expresado que una vez definido el proyecto el sostenimiento de las acciones planificadas es posible.

El equipo directivo y el proyecto escolar.

Como se ha planteado, el director es una figura clave tanto para el diseño de la propuesta de mejora como para la puesta en marcha de las acciones pensadas. La distribución del tiempo en las agendas de los directivos es relevante para conocer dónde se deposita mayor esfuerzo por parte de ellos, también permite conocer el nivel de planificación de su tarea. En general se han identificado valores coincidentes, como era de suponer, una parte de su

tiempo escolar se dedica a ejercer reemplazos docentes. Si bien esto aleja al director de su tarea y le impone alterar su agenda, hay una preocupación por la enseñanza y porque los procesos no se interrumpan ante las ausencias docentes. Las otras tareas que implican mayor tiempo a estos directores son: las visitas a las aulas, la elaboración de informes y el asesoramiento a los docentes, y en igual proporción la supervisión de proyectos de mejora de aprendizajes.

En general, todas acuerdan que, para mejorar la calidad de los aprendizajes, los directores requieren de mayor autonomía. Esta opinión no está claramente definida hacia el sistema de sanciones por los incumplimientos docentes, ya que, al ser interrogadas, la mayoría se mostró en desacuerdo que modificando ese sistema se lograrían mejores resultados de aprendizaje. Estas directoras confían en sus propias capacidades para tomar decisiones y asumen contar con los conocimientos para hacerlo porque preguntadas si su capacitación es suficiente la mayoría expresa que puede afrontar los desafíos de la gestión.

La planificación y el seguimiento de la enseñanza

Este apartado ha reportado las mayores disparidades en las respuestas. Se indagó sobre momentos institucionales para la discusión de proyectos de trabajo docente, la mayoría responde que se logra con ciertas discontinuidades; lo mismo sucede con instancias de evaluación de proyectos. No se identificaron elementos que den cuenta que estas escuelas hayan superado los obstáculos de los tiempos insuficientes y la falta de horas institucionales con la utilización de nuevas herramientas tecnológicas. Una causa posible, es el déficit en el uso de la tecnología y otros recursos; los directores lo han señalado entre las necesidades de capacitación de sus docentes también.

Las políticas de apoyo a la enseñanza y al aprendizaje.

Resultó relevante conocer la opinión de las directoras sobre los planes y programas que ingresan a la escuela desde el ámbito nacional o provincial de gestión. Consultadas, aseguran de forma unánime que la presencia de los programas orientados a la mejora ha provocado resultados favorables; y que lo



mismo ha sucedido con los cambios promovidos desde la escuela sobre la organización de los tiempos y los espacios. Si bien entienden que deberían ser consultados sobre los espacios de formación que deberían transitar sus docentes, las capacitaciones preestablecidas de estos programas, a consideración de ellas, han provocado mejoras en el desempeño profesional de los maestros, lo cual ha impactado en la calidad de los aprendizajes.

Las expectativas y la conformación de la escuela.

Las escuelas analizadas demuestran que más de la mitad del plantel docente es titular con desempeño efectivo en esa institución y que esos valores se mantuvieron estables en la mayoría de las escuelas en los últimos años. Consultadas las directoras expresan que hay un grupo mayoritario de docentes que facilita la implementación de planes y de programas. Pero el interrogante que surge a partir de los resultados explicitados por ellas es: ¿cómo se miden los resultados del trabajo docente? Hay coincidencia que la principal fuente de información es la visita al aula, otras incorporan conversaciones con padres y espacios informales para la observación de alumnos y la conversación con ellos.

Como forma de poder validar estas apreciaciones y de otorgarles solidez en las evidencias, se pidió a los directores enumerar al menos cuatro indicadores, datos, o fuente de información que ellos consideran más confiable para medir resultados de aprendizaje o rendimiento escolar de uso frecuente. Hay coincidencia en que las calificaciones trimestrales aportan el dato más utilizado, es el único indicador recurrente, ya que otras mencionan acciones del equipo directivo como visado de cuaderno de alumnos, la participación de muestras institucionales y el ausentismo como observables.

Las políticas de apoyo al aprendizaje.

Este ítem procura descubrir la preocupación de la escuela en torno al aprendizaje de los alumnos y cómo se evalúan sus resultados. En las escuelas de la muestra las áreas de matemática y prácticas del lenguaje surgen como las más problemáticas para la enseñanza y el aprendizaje. En su mayoría toman los resultados institucionales de las evaluaciones APRENDER como

basamento para su preocupación. Las directoras consultadas proponen que para resolver los principales problemas de la enseñanza y el aprendizaje en su escuela se deberían involucrar mucho más las familias, como así también se retoma la necesidad de mayores espacios institucionales de capacitación.

La escuela y su entorno

Las directoras hacen hincapié en la importancia que tienen las familias para mejorar los resultados de aprendizaje. La vinculación de sus escuelas con la comunidad es entre 'buena' y 'muy buena'; todas refieren que la participación de las familias en las actividades de la escuela tanto como la escuela en las actividades de la comunidad del barrio alcanza niveles de buenos y en algún caso mejorables. La comunicación entre la escuela y la comunidad se valora, en general, como muy favorable. Ninguna de las consultadas hace referencia a conflictos con la comunidad o a situaciones de no integración de la escuela con el barrio. Ninguno de los edificios de estas escuelas tiene inscripciones o grafitis en sus paredes externas y no han sufrido ni sufren vandalismo.

La evaluación

En este ítem interesó conocer la posición de la escuela frente a la evaluación. Intentando identificar posibles resistencias se consultó a las directoras si las pruebas Aprender generaron conflictos o incomodidades en la escuela, casi la totalidad indica que no; la única institución que se expresa en contra lo hace por la manera de evaluar haciendo críticas al formato de evaluación estandarizada, y a ciertos ítems que no son habituales en las evaluaciones que realizan los estudiantes. Pero en general se asume que la evaluación provoca cambios y que ellos son muchas veces para la mejora. Los consultados refieren a la utilización de variados instrumentos de evaluación como son los reportes escritos, las entrevistas personales con los docentes y algunas grillas. Varios de los consultados introducen la coevaluación como elemento distintivo.

Desde la representación que tienen las directoras de sus escuelas, se puede resumir que:



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

- Los niveles de ausentismo docente en estas escuelas son bajo y existe un compromiso con la utilización del tiempo escolar en procesos que promuevan aprendizajes impartidos por docentes.
- Hay preocupación por el ambiente físico y por las condiciones del desarrollo de los procesos de aprendizaje, pero también de la enseñanza. No hay urgencias en relación con la infraestructura escolar lo que podría permitir trasladar la preocupación a adaptar los espacios existentes a nuevas propuestas de enseñanza.
- Hay una preocupación por los aprendizajes definida en el proyecto institucional y expresada en el sostenimiento de las acciones planificadas.
- Hay un marcado involucramiento de las directoras en los aprendizajes que se traduce en acciones concretas y en las tareas a las cuales ellas les otorgan mayor relevancia. Además, se evidencia una confianza en las propias capacidades tanto para la planificación y el ajuste de la rutina, como para resolver los desafíos.
- Surgen elementos disonantes en relación con la medición de los aprendizajes. Los instrumentos utilizados para medir logros de aprendizajes podrían abrir debates sobre qué miden estos indicadores y sobre su confiabilidad; a la vez que podrían dejar interrogantes no resueltos sobre la enseñanza. Este punto no se profundiza en este estudio.

2. Los efectos profesionales del liderazgo en los propios directores de las escuelas que mejoran.

Teniendo en cuenta que “los directivos escolares son factores clave en el logro de buenas escuelas” (Romero, 2020, p. 73) y siguiendo con el objetivo dos, interesó describir los efectos profesionales del liderazgo en los propios



directores de las escuelas que mejoran. Resultó relevante conocer si alguna de las directoras de las escuelas estudiadas pudiera estar atravesando niveles altos de desgaste profesional (burnout) que pueda condicionar sus capacidades de liderazgo también entendido como condición de mejora escolar (Romero, 2010).

El burnout en los docentes está asociado a la incapacidad para hacer frente a los problemas cotidianos de la práctica profesional y al incremento en los niveles de frustración y estrés (Seidman & Zager, 1986) que pueden condicionar el logro de buenos resultados. En tal sentido, altos niveles de desgaste en las directoras podrían condicionar el logro de buenos resultados institucionales.

Para efectuar esta medición se solicitó a las siete directoras que respondan el cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI) traducido y adaptado por Almada (2012). Las tres subescalas que constituyen este instrumento miden el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal. Estos tres componentes aportan información por separado pero los resultados de los tres son indicadores de la presencia o no del síndrome: puntuaciones altas en las escalas de cansancio emocional y despersonalización y baja en la de realización personal definen el síndrome y queda descartado de forma contraria (Almada, 2012). Si bien la bibliografía específica expresa advertencias sobre el uso de puntos de corte dado que las mediciones podrían estar ligeramente afectadas por las traducciones de las escalas y aspectos relacionados con el lenguaje que se utiliza (Schaufeli & Van Dierendonck, 1995), para la identificación del síndrome, este trabajo reconoce que “existen altas posibilidades de poseerlo con más de 27 puntos en cansancio emocional, más de 10 en despersonalización y menos de 33 en realización personal” (Almada, 2012, p. 37).

Los resultados de los siete cuestionarios aplicados muestran que ninguna de las directoras estaba atravesando procesos asociados con el síndrome de burnout, no padeciendo procesos de agotamiento de sus recursos psicológicos



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

para afrontar las demandas de su trabajo que pudiera conducir las a la pérdida del sentido de valor a la tarea que realizan (Almada, 2012).

El gráfico 1 representa los valores de las tres escalas por persona, para evitar su identificación personal se utiliza la edad. Como se muestra, se registraron valores bajos en el cansancio emocional y en la despersonalización y valores altos en la realización personal de estas siete directoras. El único valor alto en el cansancio emocional se identificó en la directora de mayor edad (59 años).

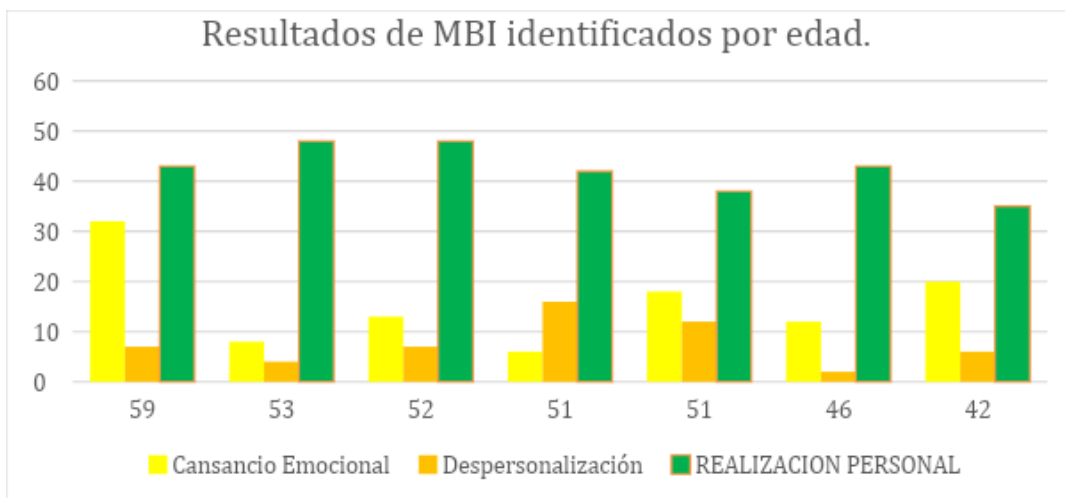


Gráfico 1. Resultados del Maslach Burnout Inventory aplicado a las 7 directoras.

Como análisis complementario se cruzaron los resultados de las subescalas con los años de antigüedad por escuela como se muestra en el gráfico 2, pero no se encontraron valores que a simple evaluación puedan conducir a relaciones causales.

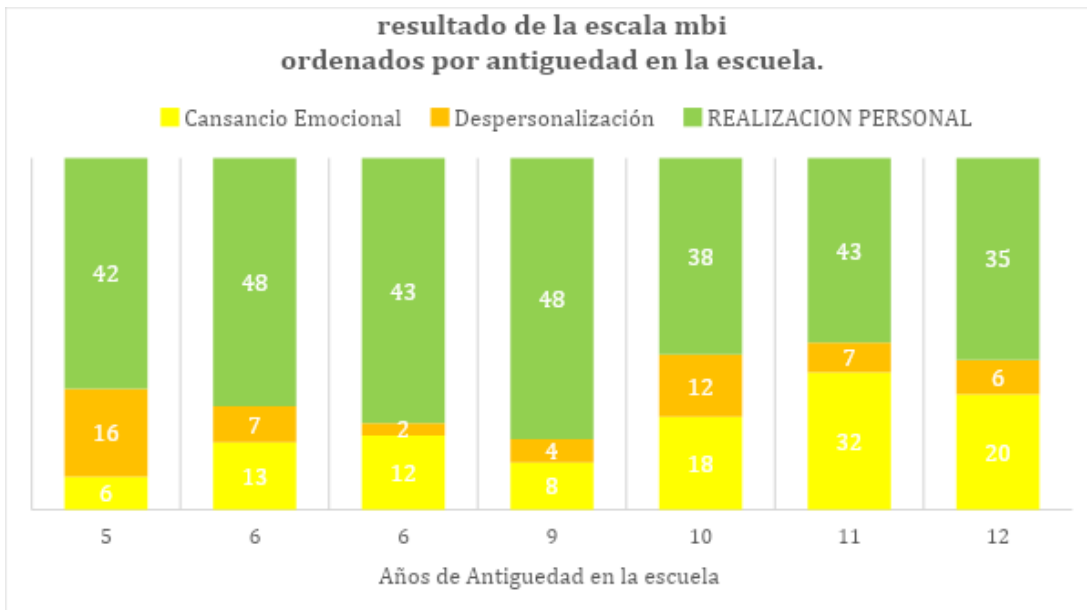


Gráfico 2. Resultados del MBI de acuerdo con la antigüedad en la escuela.

Las siete directoras respondieron el cuestionario por primera vez entre el 8 y el 12 de noviembre de 2019 y teniendo la oportunidad de volver a aplicar la medición se repitió la encuesta a las mismas siete personas el 17 de diciembre de 2020. Luego de un año y habiendo atravesado la pandemia por coronavirus, no se observaron distorsiones o cambios significativos que pudieran conducir a aproximaciones al síndrome de burnout como se puede apreciar en el gráfico 3. Nuevamente, ninguna de estas directoras demostró síndrome de desgaste profesional y en términos comparativos, los valores de las subescalas son mejores que el año anterior. Asimismo, se mantienen las tendencias observadas en la medición anterior: la directora con mayor antigüedad que había demostrado valor elevado en la categoría de cansancio emocional, lo mantiene alto, aunque se redujera en 5 puntos. También se mantuvo la evidencia de altos valores de realización personal en todas ellas.

**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

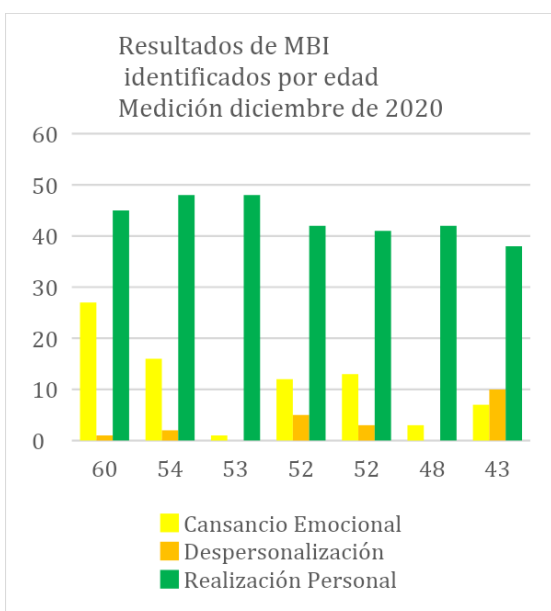
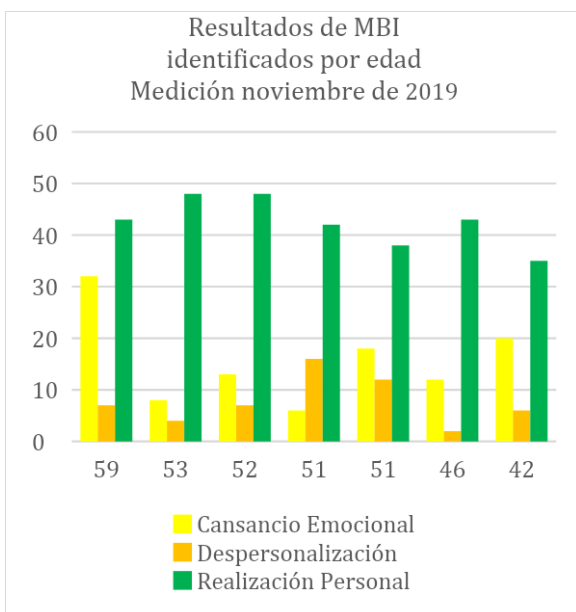


Gráfico 3. Comparación de mediciones del MBI 2019 y 2020.

En síntesis, habiendo aplicado esta prueba sobre las siete directoras de estas escuelas identificadas como buenas escuelas, se observaron algunas constantes:

- Ninguna de las directoras estaba atravesando un proceso de desaliento profesional (Almada, 2012).
- Todas ellas han demostrado altos niveles de realización personal asociado con la tarea que realizan.

- Todas ellas demostraron bajos o medios niveles de despersonalización esto representa que ninguna de ellas vive el trabajo como ajeno.
- Los valores de esta evaluación no se han visto alterados de forma significativa luego de un año de trabajo singular como fue el que atravesaron estas directoras a causa de la pandemia por coronavirus.

3. El clima escolar de las escuelas que mejoran desde la perspectiva de los docentes.

En línea con el objetivo tres: describir el clima escolar de las escuelas que mejoran desde la perspectiva de los docentes se privilegió la consulta a las maestras ya que son, en general, los docentes con mayor carga horaria en la misma institución. Se pidió al total de las maestras que trabajan en estas escuelas (99) que respondan sobre ocho factores: ambiente físico, relación entre docentes, relación entre estudiantes, liderazgo y toma de decisiones, patrones de convivencia, ambiente de aprendizaje, cultura y actitudes, y relación escuela-comunidad.

Los resultados muestran que en estas escuelas se registran valores positivos altos en todos los ítems valorados para la medición del clima escolar (ver gráfico 4). El componente que registró la menor valoración es el que describe la relación entre los estudiantes.



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

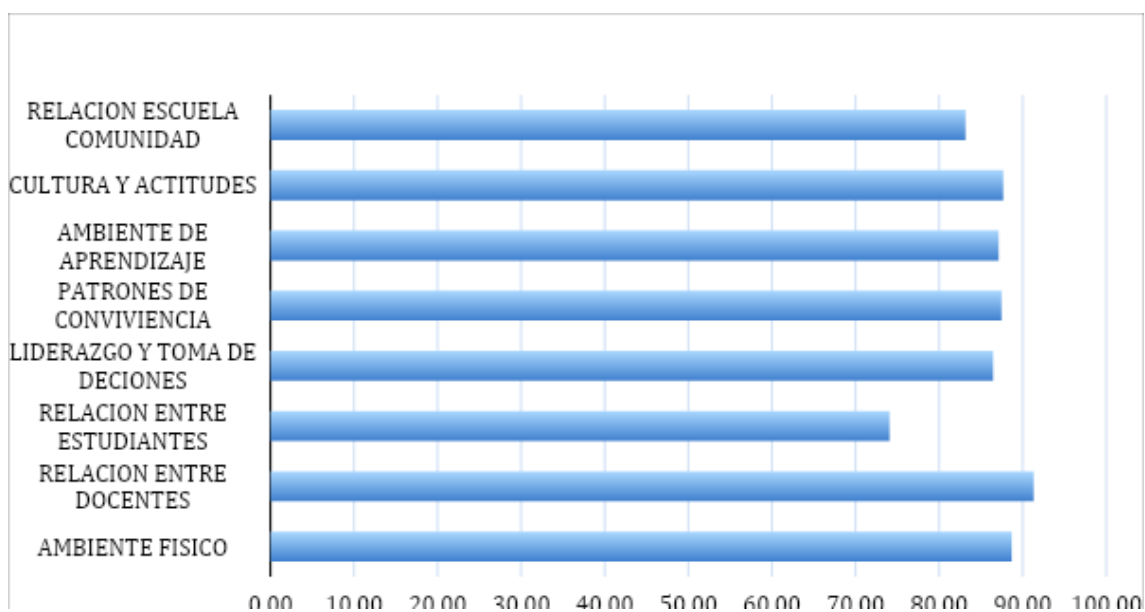


Gráfico 4. Valoraciones positivas sobre los componentes del clima escolar.

a) Ambiente físico.

Se consultó a las docentes sobre sus percepciones respecto de la escuela tanto en su aspecto edilicio como el estado de limpieza y mantenimiento procurando contar con evidencias. El cuestionario indagó sobre el estado de los sanitarios, del aula que esa docente utiliza y sobre la existencia y condiciones de otros espacios. El 91% de ellas refiere que su aula es cómoda, amplia y se ajusta al número de estudiantes que la utilizan. El 85 % indican que el mobiliario disponible permite el trabajo en grupos. Para la mayoría, la escuela luce limpia, ordenada y bien cuidada. Se evidencia que todos los espacios de la escuela pueden ser utilizados para que los alumnos realicen y presenten sus producciones, el 99% de las consultadas admiten que siempre o a menudo la escuela expone los trabajos artísticos, deportivos o innovadores de los estudiantes. En general este factor es valorado de forma promedio con el 88,70% de percepciones positivas.

b) Relación entre los docentes.

La conformación de equipos docentes se nutre de las relaciones que surgen a partir del trabajo, por ello lo relevante en este factor es encontrar elementos que permitan conocer la forma en que los adultos se vinculan en el espacio institucional. Se indagó sobre la relación entre los docentes y el equipo directivo y el 97% de las consultadas admiten que siempre o casi siempre

mantienen buenas relaciones; y con respecto a la relación entre los pares docentes, la valoración fue similar, únicamente 25 participantes admitieron que de vez en cuando podrían existir comentarios negativos de maestros hacia otros maestros. Todos refieren que hay relaciones de apoyo y trabajo en equipo y que la participación de los docentes en las actividades escolares se da siempre o casi siempre. Este factor alcanza el 91,31% de percepciones favorable siendo aquel que reúnen los valores positivos más altos en relación con los otros de la encuesta.

c) Relación entre los estudiantes.

En estas escuelas el 90% de las docentes observan que sus alumnos cumplen con las normas y respetan las reglas establecidas contra la violencia y las agresiones físicas o verbales. Solamente 6 de ellas manifiestan que suelen emerger situaciones en que algunos estudiantes insulten o se burlen de sus compañeros. Por último, 28 docentes expresan que la existencia de espacios institucionales para resolver conflictos no es constante. El promedio de valoraciones para este factor es el más bajo. Aun así, el 74% de las respuestas son favorables a la existencia de buen clima entre los estudiantes de estas escuelas.

d) Liderazgo y toma de decisiones.

Este factor intentó rescatar por medio del cuestionario, la percepción que las docentes poseen de la gestión integral de la escuela. Muchas veces los directores lideran procesos que se sostienen en relaciones “menos jerárquicas y más colaborativas” (Murillo Estepa & Becerra Peña, 2009, pág. 382) y por ello, interesó conocer el nivel de involucramiento y participación de los docentes en la concreción del proyecto institucional y en la toma de decisiones. El 100 % de las respondientes expresan que confían en la gestión de la escuela que llevan adelante sus directoras, a la vez que 83 de ellos afirmaron que siempre o casi siempre participan en la toma de decisiones con el equipo de gestión. Un total de 88 participantes entiende que el proyecto de la escuela concibe una visión y una misión que es compartida por la comunidad.



e) Patrones de convivencia.

Cabe recordar que el cuestionario se aplicó únicamente a las docentes por lo tanto la mirada de los estudiantes está plasmada por medio de los observables que ellas reportan. En relación con este ítem 65 de las consultadas afirmaron que siempre el equipo de gestión y los docentes promueven consistentemente la autodisciplina en los estudiantes; el resto indicó que esto sucede 'casi siempre'. Con respecto al trato, todas respondieron que siempre o casi siempre es amable, humano, digno y de respeto entre los maestros y los alumnos. Sin embargo, casi el 30 % de las maestras siente que en su escuela existen demasiadas reglas y que los estudiantes necesitan permiso para hacer otras cosas.

f) Ambiente de aprendizajes

El 90% de las consultadas consignó que predominan las labores en común entre los alumnos y que aprendieron a trabajar en grupo. El buen comportamiento de los estudiantes es siempre o a menudo recompensado e incluso evaluado por el 82% de estas maestras.

g) Cultura y actitudes

Este factor se orientó a conocer evidencias sobre el clima de la escuela en la relación entre estudiantes. Cuando se preguntó a las maestras si los alumnos respetan las diferencias entre ellos, por ejemplo, de género, de origen o de pertenencia barrial, las respuestas fueron variadas. Solo el 27% afirmó que siempre existe una relación libre de componentes de discriminación o segregación; se reportó casi un 60 % de respuestas que manifestaron posibles transgresiones a estas normas de convivencia. No obstante, el 90% de las respondientes afirmó que en su escuela es constante o muy frecuente el trabajo sobre las emociones en un sentido pedagógico dando oportunidades para que los estudiantes puedan expresar sus sentimientos.

h) Relación escuela – comunidad.

Por último, este factor procura relevar la percepción que los maestros tienen de la relación que se establece entre la escuela y su entorno. El ítem más relevante fue conocer cuán elegida es la institución por las familias que envían a sus hijos allí. El 86% de los consultados expresaron que siempre o casi siempre la escuela es elegida por el entorno. Un dato que confirmaría el reconocimiento social que tiene la escuela es que 83 de ellos aludieron que miembros de la comunidad colaboran con la escuela y cuyos aportes son muy apreciados por el liderazgo escolar y los estudiantes. La relación entre las familias y los docentes es medida de acuerdo con la confianza que ellas demuestran, el 98% de las maestras siente que confían en ellas y que apoyan sus decisiones siempre o a menudo. El cuestionamiento de las decisiones que toma la escuela es muy esporádico, solo 20 respondieron que siempre o casi siempre su escuela es cuestionada en las decisiones.

3. El clima escolar desde la perspectiva de los referentes institucionales.

De manera complementaria y sosteniendo el objetivo tres de describir el clima escolar se incluyó la voz de una figura existente relacionadas con este aspecto. Estas escuelas estaban incluidas en el programa provincial denominado Red de Escuelas de Aprendizaje que promovía acciones de mejora con el aporte de capacitación docente y de financiamiento para proyectos e insumos. Dado que este programa contemplaba la figura de un docente referente de clima escolar que tuvo entre sus tareas participar de los espacios de capacitación y promover acciones para abordar este eje en su escuela, se decidió incluir su perspectiva utilizando la técnica de grupo focal. Participaron 5 de los 7 referentes. La discusión se organizó en torno a las siguientes preguntas:

1) Preguntas claves

¿Cómo definen “clima escolar”?

¿Qué entienden los integrantes de su escuela sobre buen clima escolar?

¿Cómo se mide el clima escolar en sus escuelas?



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

Entre los referentes surge por consenso que no hay una definición clara sobre qué es clima escolar, no obstante, lo entienden como “lo que se vive en la escuela [...] es la vida de la escuela” expresa una de ellas. Otras agregan: “es el contexto”, “es la convivencia diaria”. Un bienestar en la escuela no solo importa para mejores aprendizajes, sino que mejora el clima entre todos en la escuela y tiene impacto en la enseñanza, así declara Karina cuando dice “de a poquito fui viendo un cambio, no solo en el aprendizaje de los nenes, sino en la enseñanza en mí”.

El desánimo y la frustración se mencionan como situaciones que se viven al no lograr los resultados esperados, pero si predomina un ambiente que se siente propio y un bienestar en la escuela, la energía para volver a intentar se renueva expresa una de las convocadas agregando “el sentido de pertenencia tiene mucho que ver, porque sos parte de eso”.

Ponerse en el lugar del otro es una forma de comenzar a modificar situaciones difíciles también para los docentes, por ejemplo, en relación con la convivencia. Poder poner en palabras aquello que nos pasa con los otros, contribuye a “humanizarnos”, caracteriza una de las participantes.

Las emociones, surgen como un componente constitutivo del clima escolar que debe ser incluido en las propuestas de la clase. Por ejemplo, los estados de ánimo, cómo estamos en la escuela al inicio de la jornada y qué modificaciones se van sucediendo a lo largo del día escolar.

Frente al interrogante de las formas de medir el clima escolar, hay consenso entre los docentes que no puede medirse porque se basa en las emociones. No obstante, habría evidencias en por ejemplo la reducción de situaciones de conflicto en la escuela. Es decir, podrían medirse las consecuencias de un buen o mal clima escolar. Otras de las evidencias que ellas rescatan, es el impacto en la asistencia de los docentes y de los alumnos. Una de las consultadas relata: “cuando las mamás te dicen, yo no lo quería traer, pero lo traje porque me hinchó para venir [...] él se levantó y quiso venir igual”. Las



ganas de ir a la escuela por parte de los docentes y de los alumnos son un “termómetro emocional” agrega la misma docente.

También los docentes acuerdan en asumir que, si el clima en la escuela no es bueno, “uno podría ir a cumplir” pero no hay impacto de ese ‘asistir’ en los resultados de la escuela.

Se puede resumir que las emociones, las sensaciones y los deseos de estar en la escuela tanto de docentes como de los alumnos son determinantes para obtener buenos resultados. El clima escolar es asociado a la convivencia y se reconoce su impacto en los aprendizajes y en la enseñanza.

La visión de los docentes que conforman estas escuelas evaluadas a partir de los componentes del clima escolar aporta los siguientes elementos:

- La escuela se percibe como un ambiente limpio, ordenado y en buen estado donde el mobiliario permite otras formas de trabajo y las producciones de los estudiantes pueden ser exhibidas/mostradas.
- Las relaciones entre pares docentes se reconocen como buenas y de respeto y apoyo mutuo. Los comentarios negativos entre colegas no son admitidos como frecuentes.
- Las maestras perciben que sus estudiantes cumplen las normas y las agresiones físicas y/o verbales no son frecuentes y por el contrario es habitual el trabajo en grupos al igual que el trabajo sobre las emociones en un sentido pedagógico.
- En su totalidad las consultadas expresaron que confían en la gestión de sus directoras y en su mayoría participan en las tomas de decisiones.
- Casi la totalidad de las maestras consultadas siente que la comunidad confía en ellas y que apoyan sus decisiones y que la escuela es elegida por el entorno.



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

- Específicamente desde la visión de los referentes institucionales del clima escolar se puede agregar que si bien no hay una definición precisa sobre qué se entiende por clima, hay consenso en asociarlo con la convivencia y con las emociones. Una forma de evaluación del clima escolar referida es el bajo número de situaciones de conflicto en el ámbito escolar.



V. **Discusión de resultados**

En coincidencia con lo propuesto por Romero (2010) se han identificado características identitarias de una buena escuela en la voz de todos los actores institucionales consultados: centralidad de la enseñanza y el aprendizaje demostrado en la organización de los tiempos, del espacio, el mobiliario y en la planificación de la enseñanza; y evidencia de un bien estar en la escuela desde la voz de las directoras, pero también de los docentes.

Un reporte sobre la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE⁴ enfatiza la calidad de los espacios escolares por su mera existencia resaltando que la organización y la planificación de éstos afecta diversos aspectos que influyen en el aprendizaje (Duarte et al., 2017). En ninguna de las escuelas estudiadas se evidencian problemas graves de infraestructura que preocupe a los directores y en varias de ellas se han efectuado adecuaciones de organización y uso de los espacios disponibles que son suficientes y adecuados.

Los resultados aportados en esta tesis permiten establecer coincidencias con una investigación realizada por Romero (2021) sobre la relevancia del liderazgo directivo en contextos desfavorables. Como en la investigación citada, las directoras de nuestro estudio “se preocupan especialmente por generar un clima escolar que resulte académicamente estimulante” (Romero, 2021, p. 86) corroborado, a su vez, por la valoración de las docentes hacia el clima de estas escuelas y por la relevancia otorgada a este componente de mejora.

En estas escuelas, al igual que en la investigación referida, “imperan un clima de confianza y alta valoración directiva” (Romero, 2021, p. 86) demostrado en la respuesta unánime de todos los docentes consultados que confían en la gestión de la escuela que impulsan sus directoras.

⁴ Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) 2013 realizado por UNESCO.



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

Las directoras de estas escuelas están alejadas del estado de desgaste o desaliento profesional lo que podría ubicarlas en un grupo de agentes con ciertas características que son favorables para emprender procesos de mejora. Ellas han demostrado altos niveles de realización personal, que podría evidenciar alta autoestima en relación con lo que hacen sin experimentar sensaciones de fracaso o sentimientos de incapacidad en la tarea que realizan (Almada, 2012). Una de las condiciones necesarias para la mejora que identifica Romero (2010), dentro del factor director, es que, en las buenas escuelas, “los directivos tienen altas expectativas sobre su propio trabajo” (Romero, 2010, p. 30) que termina influyendo en las posibilidades y las expectativas de aprendizaje de los estudiantes.

Habiendo tenido la oportunidad de repetir la medición luego de un año de pandemia por coronavirus y obteniendo resultados similares se puede coincidir en que estas directoras mantienen sus capacidades de gestión pudiendo “superar las barreras del contexto” (Romero, 2021, p. 87) aun cuando estos contextos sean inéditos.

En la evaluación sobre su escuela, efectuada por los docentes, se identificó que existen algunas condiciones básicas compartidas que son identificadas por la bibliografía como condiciones que favorecen la mejora de los aprendizajes. Los docentes reflejan un clima de buenos “vínculos interpersonales sobre los cuales se asienta la tarea” (Krichesky & Murillo, 2011, p. 75). Esta condición podría constituirse en “un elemento facilitador y también el resultado de numerosas interacciones y planteamientos organizativos” (Bris, 2000, p. 104) que pudieran dar lugar a los cambios organizativos de los espacios de aprendizaje como la organización de la enseñanza convirtiéndose en promotores de mejora. Las altas valoraciones de estos docentes sobre el liderazgo de sus directores y a su vez del mismo reconocimiento que efectúan las directoras sobre su equipo docente permiten verificar la existencia de un “nivel de reconocimiento que se da en la relación directivo-docente” (P. Murillo & Becerra, 2007) también reconocido como un elemento relevante “para generar espacios de encuentro, de participación, y de trabajo en equipo” (P. Murillo & Becerra, 2007, p. 395).



En conclusión, los hallazgos presentes en estas siete instituciones sobre las condiciones básicas para mejorar la escuela (Romero, 2010), las características del clima escolar evaluado por los docentes y los efectos del ejercicio profesional de las directoras, permite por un lado ratificar la importancia de estos elementos como constitutivos de la mejora en estas escuelas y por el otro, entenderlos como una combinación posible que resultó para la evaluación de estas instituciones que lograron mejorar.

VI. Conclusiones

La preocupación por mejorar la educación viene ocupando la agenda de los decisores políticos que persisten en intentos reformistas para alcanzar objetivos muchas veces ambiciosos y pocas veces exitosos. Por su parte, los académicos y los especialistas en educación han dedicado medio siglo a esta preocupación construyendo enfoques registrados en las investigaciones y en las experiencias desarrolladas. A pesar de estos esfuerzos, todavía hoy seguimos pensando nuevas respuestas a viejos interrogantes en torno a la mejora.

En esta tesis nos propusimos comprender las condiciones institucionales, los efectos profesionales en el liderazgo directivo y el clima escolar en una selección de 7 escuelas con evidencias de mejora en los aprendizajes demostrados en las pruebas nacionales de calidad educativa y al final del camino creemos haber alcanzado una comprensión sobre los aspectos planteados. Si bien todo proceso de conocimiento sobre estas realidades es siempre incompleto y provisorio, los aspectos explorados en la combinación propuesta pueden delinear recorridos posibles hacia la mejora sostenible en las escuelas.

En este trabajo se recuperan las variables del clima escolar y las condiciones de liderazgo del director reconocidas por Edmonds (1979) como determinantes para la mejora; como así también las condiciones básicas de una buena escuela definidas por Romero (2010). A partir de un abordaje equilibrado entre estos tres elementos se procuró indagar formas alternativas para describir y comprender la mejora, no reduciendo el análisis solamente a los resultados del desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas; ya que éstas pueden aportar resultados que no respondan a la calidad de los procesos internos que se desarrollan en la institución sino al “capital social de los alumnos que asisten a esa escuela” (Oubel, 2017, p. 87). En esta línea, la definición de una buena escuela no es medida en extenso por las valoraciones de evaluaciones estandarizadas y dicha cualidad puede pasar desapercibida cuando solo se analizan datos estadísticos.

Si bien el punto de partida para seleccionar las escuelas estudiadas fueron los resultados de desempeños en pruebas nacionales y los valores de eficiencia interna, el foco de esta investigación se centró en la puesta a prueba de herramientas que permitieron conocer mejor las escuelas y afirmar que todas ellas desarrollaron condiciones institucionales propicias a la mejora y que podrían estar explicando en parte los buenos resultados.

Por otra parte, este trabajo se centró en la figura del director porque existe evidencia sólida para identificar “el factor director [...] como factor estratégico” para lograr una buena escuela (Romero, 2017, p. 95).

Se identifica como un buen director aquel que ejerce un liderazgo contingente (Bush, 2019), esta nueva categorización resuelve de algún modo la situación que ninguno de los desarrollos teóricos anteriores abordó por completo: la complejidad e imprevisibilidad de la escuela.

En este sentido un líder escolar debe contar con la capacidad para actuar en la contingencia y en lo emergente del cotidiano sin perder de vista el logro de los objetivos institucionales. Esta idea es concurrente con lo planteado anteriormente en relación con la inconveniencia de las recetas externas para resolver los problemas singulares de cada escuela.

Con la aplicación de instrumentos para medir el síndrome de burnout se ha podido observar que estas directoras que no atraviesan niveles elevados de desgaste profesional conservan competencias esenciales para liderar procesos de mejora exitosos. Ellas atesoran un deseo por mejorar su escuela.

Por la misma razón pueden sostener relaciones empáticas, cercanas y de gran motivación para quienes trabajan con ellos, en especial para con sus docentes; de esta forma contribuyen a las buenas emociones, las sensaciones y los deseos de estar en la escuela tanto de docentes como de alumnos que son determinantes para obtener buenos resultados.



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

Por último se aportan resultados sobre el clima escolar, Claro destaca “la percepción acerca de lo que emerge en medio de un grupo humano e influye en el bienestar y la consecución de logros” (Claro, 2013, p. 353), por ello se recogió la opinión de todos los maestros de las escuelas estudiadas. Estos maestros reconocen el liderazgo de sus directivos, se sienten valorados en las tareas que realizan tanto como consultados y formando parte de las decisiones; sin desconocer roles y funciones de cada actor institucional. Todos los grupos de docentes evidenciaron poseer una visión común e ideales compartidos que se ven fortalecidos por la confianza, el respeto y la corresponsabilidad por los resultados.

Todos los docentes de estas instituciones están preocupados por los aprendizajes de los estudiantes y se sienten valorados por sus directivos por las tareas de enseñanza que realizan; como así también los docentes reconocen las capacidades de estos líderes para intervenir en los contextos de las escuelas que conducen. Se puede asumir entonces, como plantea Bush, la conveniencia de un enfoque flexible que preste especial atención al liderazgo para el aprendizaje como “un elemento clave para una escolaridad exitosa” (Bush, 2019, p. 120); que, a su vez, se ve enriquecida y sostenida por un clima de “altas expectativas sobre su propio trabajo y el de los alumnos” (Romero, 2010, p. 30).

Se abren al menos dos interrogantes centrales para profundizar el análisis: a) ¿Qué hicieron y qué hacen estas directoras para generar estas condiciones y para sostenerlas como elementos de mejora institucional? y b) ¿Cómo pueden extenderse las condiciones institucionales y el clima escolar evidenciado en estas escuelas a otras escuelas, promoviendo la mejora del sistema? Ambos interrogantes requerirían abordar nuevos estudios.

Otra cuestión para profundizar en futuras investigaciones es la calidad de los instrumentos para registrar el clima escolar aportando que, al menos una parte de ellos, deben ser diseñados de forma artesanal para cada entorno. La clave de efectividad de estas herramientas de medición podría estar en su construcción contextual. Quizás pensar una construcción colaborativa de



formas de medir el clima institucional, pueda aportar información sobre aquellos aspectos que son requeridos mejorar.

El éxito de la escuela es dinámico y se define a partir de múltiples dimensiones (Camarero-Figuerola et al., 2020, pp. 164–165) que deben ser explorados para emprender y sostener procesos de mejora. El recorrido exitoso por caminos de mejora institucional está fuertemente condicionado por el conocimiento de la escuela; poder contar con evidencia confiable de las fortalezas y de las debilidades de cada entorno permite tomar las decisiones más adecuadas para mejorar.

Poner un conjunto organizado de condiciones bajo la lupa puede resultar en organizador de la agenda de la mejora. Debiendo incluir en esta pesquisa dos variables igualmente importantes: cómo se cohabita el escenario escolar y con qué capacidades se timonea el barco que navega hacia los horizontes de la mejora.



Anexo A. Encuesta Institucional Educación Primaria Gestión Estatal

Adaptación de: Romero, C. (2010). Hacer de una escuela, una buena escuela: prácticas y escenarios de gestión. (págs. 25-36). Buenos Aires: AIQUE.

Encuesta Institucional Educación Primaria Gestión Estatal

Adaptación de:

Romero, C. (2010). Hacer de una escuela, una buena escuela: prácticas y escenarios de gestión. (págs. 25-36). Buenos Aires: AIQUE.

1. ¿En qué año nació?

2. Antigüedad en el cargo.

3. Antigüedad en la escuela.

1. ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR

4. Estime el porcentaje de horas libres semanales por ausencia de maestros (total escuela).

Marca solo un óvalo.

- a) Hasta 5% de horas semanales.
- b) Hasta 15% de horas semanales.
- c) Hasta 25% de horas semanales.
- d) Mas de 25% de horas semanales.

5. ¿Existen actores institucionales que garanticen la continuidad de horas de clase por ausencia de los maestros?

Marca solo un óvalo.

- Si
- No

6. ¿Gulenes?

7. Las actividades que realizan los alumnos en horas sin el maestro del grado son:

Marca solo un óvalo.

- Planificadas por el docente del curso a principio del año/trimestre.
- Tomadas de un recurso/repositorio común para toda la escuela.
- Improvisadas.

2. ESPACIO Y MOBILIARIO

8. ¿Se han adecuado los espacios físicos en función de alguna estrategia pedagógica?

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

9. Si su respuesta anterior fue afirmativa, brinde detalles en una o dos oraciones

10. Elija una de las opciones

Marca solo un óvalo.

- a) La infraestructura y el mobiliario escolar son suficientes para el dictado de clases y existen otros espacios para usos específicos (arte, biblioteca, música, etc)
- b) La infraestructura y el mobiliario escolar son suficientes, pero no hay otros espacios/mobiliario que permitan otras actividades educativas (laboratorio, sum, etc)
- c) La infraestructura y el mobiliario escolar son insuficientes/no adecuados.

11. Con respecto al cuidado y mantenimiento del edificio y mobiliario, elija una opción.

Marca solo un óvalo.

- a) Todos los miembros de la comunidad escolar se preocupan por su cuidado y mantenimiento.
- b) Los adultos procuran el cuidado, pero se producen deterioros voluntarios.
- c) El deterioro voluntario del edificio y el mobiliario son una preocupación para equipo directivo

3. PROYECTO ESCOLAR

12. ¿Quién o quienes definieron el Proyecto Institucional?

13. ¿Cuál es el eje que aborda el proyecto Institucional?

14. ¿Quiénes no participan/participaron del proyecto Institucional?



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

15. Indique el nivel de dificultad

Marca solo un óvalo por fila.

	Imposible	Requiere mucho esfuerzo de parte del Equipo Directivo.	Realizable	Sencillo y efectivo
La socialización del proyecto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El involucramiento de los maestros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El involucramiento de los profesores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El involucramiento de los auxiliares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El sostenimiento de las acciones planificadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. EL EQUIPO DIRECTIVO Y EL PROYECTO ESCOLAR

16. Distribuya el 100% de su tiempo como director entre las siguientes categorías:

Marca solo un óvalo por fila.

	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
Relaciones con la comunidad (padres, autoridades políticas, otros del barrio/entorno).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolución de conflictos de convivencia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Visitas al aula, informes y asesoramiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supervisión de proyectos para la mejora de aprendizajes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompañamiento de trayectorias, supervisión de proyectos especiales para estudiantes con necesidades académicas especiales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temas administrativos (acciones administrativas, rendición de fondos, pedidos de suplentes, otros)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ejercer el reemplazo de ausentes (cualquier puesto / función).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



17. Expresa tu posición respecto de las siguientes afirmaciones.

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Los directores necesitan mayor autonomía para mejorar la calidad de los aprendizajes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Modificando el sistema de sanciones se mejoraría el rendimiento de los docentes y consecuentemente los resultados de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los resultados de aprendizaje están condicionados por la formación inicial de los docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La capacitación de los directores es insuficiente para afrontar los desafíos de la gestión	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. LA PLANIFICACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA ENSEÑANZA

18. ¿Qué porcentaje del total de maestros necesitan asesoramiento y seguimiento por parte del equipo directivo?

19. ¿Qué porcentaje del equipo docente reclama espacios concretos de capacitación?

20. ¿En qué espacios / áreas se demanda mayor capacitación en su escuela?

Selecciona todos los que correspondan.

Pedagógico-didáctica áreas/materias específicas.

Convivencia y gestión de conflictos en el aula.

Uso de tecnología y otros recursos.

Otro: _____



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

21. **¿Existen momentos/formas institucionales previstos para...**

Marca solo un óvalo por fila.

	Si. Se calendariza y se cumple.	Si. Se logra con ciertas discontinuidades.	Eventualmente.	Casi nunca.	Nunca.
la discusión sobre proyectos de trabajo docente?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
la evaluación de proyectos y discusión sobre nuevas acciones?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
el trabajo entre pares (por área/año)?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

22. **Titide las afirmaciones según la escuela a su cargo:**

Marca solo un óvalo por fila.

	Sucedió	Sucede	Nunca sucedió
Hay presencia de planes y programas que produjeron mejoras en la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se han efectuado cambios en la organización de los tiempos y los espacios que dieron resultados favorables.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se hace lo mejor posible con los recursos existentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. **Indique su posición frente a las siguientes afirmaciones:**

Marca solo un óvalo por fila.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Las capacitaciones han provocado mejoras en el desempeño profesional de los docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las capacitaciones han provocado mejoras en la calidad de los aprendizajes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El asesoramiento del equipo directivo tiene mayor impacto que las capacitaciones masivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El equipo directivo debe ser consultado sobre las necesidades de capacitación de los docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. EXPECTATIVAS Y CONFORMACIÓN DE LA ESCUELA

Asigne porcentaje de MAESTROS según situación de revista (considere desempeño efectivo).



24. Titulares

25. Provisionales

26. Suplentes

27. Tilde las afirmaciones según la escuela a su cargo.

Marca solo un óvalo por fila.

	Sucedió	Sucede	Nunca sucedió
Existe un grupo mayoritario de docentes que facilita la implementación de planes y programas porque se involucran y contribuyen a su aprovechamiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay un grupo mayoritario de docentes que son titulares en la escuela y que apoyan la implementación de innovaciones.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay un grupo de docentes titulares que no apoya tanto los cambios.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hay un grupo de docentes heterogéneo (titulares, provisionales y suplentes) y no mayoritario que contribuyen a sostener el proyecto de la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. En los últimos tres años la cantidad de docentes titulares:

Elija la opción

Marca solo un óvalo.

- Se incrementó
- Se mantuvo estable
- Disminuyó

29. ¿Cómo se miden los resultados del trabajo docente?

30. ¿Indique, al menos, cuatro indicadores (datos / información que se consideren más confiables para medir los resultados de aprendizajes/rendimiento escolar?

8. POLÍTICA DE APOYO AL APRENDIZAJE



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

31. Como director, ¿recibe capacitación que le aporta herramientas para resolver los temas de su mayor preocupación en la escuela?

32. ¿Cuál es el área de aprendizaje donde se presentan los mayores problemas de enseñanza/aprendizaje?

33. ¿Qué insumos / datos / Indicadores utilizó para llegar a esta conclusión?

34. ¿Participan los docentes en la definición de áreas problemáticas de aprendizaje?
¿Cómo?

35. ¿Las acciones propuestas por los docentes, contribuyen a resolver el problema?

36. En su opinión, ¿Cómo se resolverían mejor los problemas de enseñanza/aprendizaje en su escuela particularmente?

9. LA ESCUELA Y SU ENTORNO.





37. ¿Cómo evalúa los siguientes ítems en su escuela?

Marque solo un óvalo por fila.

	Muy favorable	Buena	Mejorable	Malta
La relación de la escuela con el barrio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La relación de la escuela con los organismos administrativos (Sede Inspectores. – S.A.D. – H. Consejo Escolar – Municipio)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La comunicación entre la escuela y las familias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La participación de la escuela en las propuestas barriales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La participación del barrio en las propuestas de la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. LA EVALUACION.

38. ¿Considera que las pruebas APRENDER generan conflictos/incomodidades en su escuela?

Marque solo un óvalo.

- Sí
 No
 Tal vez

39. Fundamente su opción anterior.

40. ¿Cómo se evalúa el desempeño global de los docentes en su escuela?

41. ¿Cómo se reconoce el trabajo de quienes hacen mejor su tarea?

42. ¿En general, la evaluación provoca cambios favorables? Cuáles?

Anexo B. Adaptación Cuestionario MBI

Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P., Schaufeli, W. B., & Schwab, R. L. (1986). Maslach burnout inventory (Vol. 21, pp. 3463-3464). Palo Alto, CA: Consulting psychologist's press.
Traducción (versión en español): Almada, R. (2013). El cansancio de los buenos: la logoterapia como alternativa al desgaste profesional. Ciudad Nueva.

Edad							
Antigüedad en la escuela							
	Nunca	Pocas veces al año o menos	Una vez al mes o menos	Unas pocas veces al mes o menos	Una vez a la semana	Pocas veces a la semana	Todos los días
Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo.							
Cuando termino mi jornada de trabajo me siento vacío.							
Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado.							
Siento que puedo entender fácilmente a los alumnos.							
Siento que estoy tratando a algunos alumnos como si fueran objetos impersonales.							
Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa.							
Siento que trato con mucha eficacia los problemas de los alumnos.							
Siento que mi trabajo me está desgastando.							
Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas a través de mi trabajo.							
Siento que me he hecho más duro con la gente.							
Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.							
Me siento con mucha energía en mi trabajo.							
Me siento frustrado en mi trabajo.							
Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo.							
Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a los alumnos.							
Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa.							
Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con los alumnos							
Me siento estimado después de haber trabajado íntimamente con los alumnos.							
Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.							
Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.							
Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada.							
Me parece que los alumnos me culpan de alguno de sus problemas.							



Anexo C. Medición del Clima Escolar

Adaptación de "CLIMA ESCOLAR–CUESTIONARIO PARA DOCENTES - Escuelas Jornada Regular " del Ministerio de Educación de República Dominicana.

CLIMA ESCOLAR		SIEMPRE	A MENUDO	DE VEZ EN CUANDO	RARA VEZ	NUNCA
AMBIENTE FÍSICO	En la escuela se exponen los trabajos artísticos, deportivos, creativos e innovadores de los estudiantes.					
	La escuela luce limpia, organizada y bien cuidada.					
	Los baños de la escuela funcionan bien.					
	A los alumnos les agrada permanecer más tiempo en la escuela.					
	La escuela tiene espacios adecuados para diferentes actividades (biblioteca, deportes y salón multiusos).					
	Mi aula es amplia y cómoda, para el número de estudiantes que aloja.					
	Los espacios donde se desarrollan otras actividades escolares son cómodos y cuentan con materiales y recursos.					
	Mi escuela es un lugar seguro y agradable.					
RELACION ENTRE DOCENTES	El mobiliario es cómodo y permite el trabajo en grupos.					
	La escuela tiene comedor para que los estudiantes que lo utilizan estén cómodos.					
	El personal directivo y los maestros mantenemos buenas relaciones de trabajo en la escuela.					
	Las relaciones entre los maestros de esta escuela son de apoyo y trabajo en equipo.					
	Los maestros mantenemos un alto grado de respeto el uno por el otro.					
	Los maestros hacemos comentarios negativos de otros maestros.					
	Los maestros asistimos a las actividades y actos escolares.					
	Los estudiantes cumplen con las reglas contra la violencia verbal o física.					
RELACION ENTRE ESTUDIANTES	En esta escuela los estudiantes pueden hablar y confiar en sus amigos si tienen algún problema.					
	Los estudiantes cuentan espacios institucionales específicos para resolver conflictos de convivencia.					
	Los estudiantes tienen un sentido de comunidad y aman su escuela.					
	Los estudiantes insultan a sus compañeros, los ridiculizan o se burlan de ellos.					
	Se percibe que los estudiantes tienen vínculos de amistad en el curso o con otros cursos.					

LIDERAZGO Y TOMA DE DECISIONES	La escuela tiene su Proyecto Educativo de Centro que concibe una visión y una misión que es conocida por toda la comunidad escolar.					
	Los docentes participamos en la toma de decisiones a través del Equipo de Gestión u otra forma organizativa.					
	La escuela cuenta con grupos pedagógicos que apoyan a los docentes y al Equipo de Gestión.					
	Los miembros del Equipo de Gestión y los docentes a cargo de tutorías, talleres y otros, demuestran un alto nivel de responsabilidad y cumplimiento.					
	El personal docente y administrativo respeta y confía en el liderazgo de la gestión de la escuela.					
	El Equipo de Gestión y los docentes promovemos consistentemente la autodisciplina.					
PATRONES DE CONVIVENCIA	En la interacción maestro- estudiante se percibe un trato amable, humano, digno y de respeto.					
	Los maestros de esta escuela utilizamos correcciones de comportamiento que evitan castigar o avergonzar a los estudiantes.					
	Los estudiantes disfrutan de los recreos.					
	En mi escuela existen demasiadas reglas (excesivas). Los estudiantes necesitan permiso para hacer cualquier cosa.					
	Los maestros mostramos entusiasmo por la enseñanza.					
	Los estudiantes generan labores en común y aprenden a trabajar en equipo.					
AMBIENTE DE APRENDIZAJE	Los docentes ayudamos a los estudiantes a ser innovadores/as y a pensar por sí mismo/a.					
	Los recursos humanos existentes para la docencia son suficientes en nuestra escuela.					
	El buen comportamiento de los estudiantes (esfuerzo, atención, disciplina, etc.) es recompensado e incluso a veces evaluado.					
	Los alumnos aprenden nuevas habilidades consideradas útiles para la vida, la comunidad y la sociedad.					
	Entiendo que con Red de Escuelas tuvimos mayores oportunidades para atender las necesidades de los estudiantes.					
	Con Red de Escuelas se pudieron mejorar los aprendizajes.					
CULTURA Y ACTITUDES	Los estudiantes de la escuela respetan las diferencias entre ellos (por ejemplo, de género, de origen/barrio, sus creencias, etc.)					
	Los estudiantes prestan atención al docente y siguen sus indicaciones.					
	Los estudiantes se sienten bienvenidos y cómodos al hablar con docentes.					
	En mi escuela se educa para manejar las emociones; expresar sentimientos; y tener una actitud positiva.					



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

RELACION
ESCUELA
COMUNIDAD

Los estudiantes hablan de su escuela con orgullo y en términos positivos.					
Las familias perciben a la escuela como acogedora/grata.					
Las familias eligen esta escuela por sobre otras opciones.					
Las actividades de la escuela, deportivas, artísticas, científicas, religiosas, festivas son muy concurridas, participativas y promovidas por la escuela.					
Existen miembros de la comunidad que colaboran con la escuela y sus esfuerzos son muy apreciados por el liderazgo escolar y los estudiantes.					
Las familias confían en los docentes y los apoyan en sus decisiones.					
Las decisiones que toma la escuelas son cuestionadas por las familias.					



Bibliografía

- Almada, R. (2012). El cansancio de los buenos. Buenos Aires, Argentina: Ciudad Nueva. 249p.
- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: Una escala de evaluación -escala de clima social escolar, ECLIS. *Universitas Psychologica*, 11(3), 803–813. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy11-3.csee>
- Asensio, I., & Fernandez, M. J. (1991). El clima de las instituciones de Educación Superior. *Revista Complutense de Educación*, 2(3)(3), 501–518.
- Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C., & Hernández Sampieri, R. (2010). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. *Metodología de La Investigación*, 2–23.
- Barraza Macías, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5, 19–31.
- Bipath, K., Venketsamy, R., & Naidoo, L. (2019). Managing teacher absenteeism: Lessons from independent primary schools in gauteng, south africa. *South African Journal of Education*, 39(December), 1–9. <https://doi.org/10.15700/saje.v39ns2a1808>
- Bris, M. M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 103–117.
- Bol, L., Warkentin, R. W., Nunnery, J. A., & O'Connell, A. A. (1999). College Students' Study Activities And Their Relationship To Study Context, Reference Course, And Achievement. *College Student Journal*, 33(4).
- Bolívar, A., & Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once Miradas*, 71-112.
- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo (School improvement and leadership models: towards the understanding of an effective leadership). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 107. <https://doi.org/10.14244/198271993067>
- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., Barrios-Arós, C., & Iranzo-García, P. (2020). Leadership and school success in disadvantaged contexts:1 the principals' perspective. *Revista de Educación*, 2020(388), 163–187. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-451>
- Carbonell Sarraboja, J. (2005). El Profesorado y la Innovación Educativa. En P. De León , *La innovación educativa*. (págs. 11-26). Madrid: Ediciones AKAL.
- Claro, J. S. T. (2013). *Calidad en educación y clima escolar: Apuntes generales*.



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

- Estudios Pedagógicos, 39(1), 347-359.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100020>
- Duarte, J., Jaureguiberry, F., & Racimo, M. (2017). equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Fernández Aguerre, T. (2004). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. *Estudios Sociológicos*, XXII(2), 377-408.
- Figuroa Céspedes, I., Soto Cárcamo, J., & Yáñez-Urbina, C. (2018). Concepciones sobre el cambio educativo de docentes participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43, 380-399.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>
- Flessa, J. (2017). Las escuelas que queremos, los directores que necesitamos. En C. Romero, *Ser director: liderazgo directivo en la escuela*. (págs. 53-66). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Educación.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado*, 6(1-2), 0-0.
- Garín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50.
<http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/244621>
- Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, V. (2009). La educación ayer, hoy y mañana. In *La educación ayer, hoy y mañana*.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (1998). *What's Worth Fighting for Out There?* Teachers College Press,
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
<https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., Pilar, D., & Lucio, B. (2006). *Metodología de la investigación Cuarta edición (4ta ed.)*.
- Hopkins, D. (2017). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. En J. W. (editores), *Liderazgo educativo en la escuela: once miradas* (págs. 17-70). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Jencks, C. (1972). *Desigualdad: una reevaluación del efecto de la familia y la educación en Estados Unidos*.
- Krichesky, G. J., Javier, F., Torrecilla, M., Bolívar, A., Bush, T., Glover, D., Redondo-Sama, G., Liderazgo, E. D. E. L., González-pulido, A., Romero, C., Krichesky, G. J., Torrecilla, F. J. M., Caballero Prieto, P., Liderazgo, E. D. E. L., &



- González-pulido, A. (2014). Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional. *Psicoperspectivas*, 11(3), 437–457. <https://doi.org/10.3926/ic.651>
- Krichesky, G. J., & Murillo, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejroa para una Nueva Concepción de Escuela. 9.
- López, V., Bilbao, M. A., Ascorra, P., Moya, I., & Morales, M. (2014). La Escala de Clima Escolar: Adaptación al Español y Validación en Estudiantes Chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(3), 1111–1122. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy13-3.ecea>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Morales Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman , 50 años después The Coleman Report , fifty years later. *Asociación de Sociología de La Educación*, 9, 9–21. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8400/7993>
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., & Ecob, R. (1988). *School matters*. Univ of California Press.
- Murillo, J., & Krichesky, G. (2012). El Proceso del Cambio Escolar. Una Guía para Impulsar y Sostener la Mejora de las Escuelas. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 10, 26–43.
- Murillo, P., & Becerra, S. (2007). La percepción del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de « redes semánticas naturales ». Su importancia en la gestión de los centros educativos The perceptions of the school climate by head-masters , teachers and students. 375–399.
- Oubel, C. (2017). Liderazgo pedagógico: Nuevas herramientas para la gestión curricular. En C. Romero, *Ser Director: innovación edcuativa y gestión escolar*. (págs. 83-106). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Educación.
- Poggi, M. (2011). Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina. *Organizacion de Las Naciones Unidas Para La Educacion y La Ciencia y Cultura*.
- Rirvas, A. (2016). Caminos para revivir el aula. En C. (. Romero, *Ser director: escenarios e instituciones educativas*. (págs. 93-110). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Educación.
- Romero, C. (2003). El Cambio Educativo y la Mejora Escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1.
- Romero, C. (2010). Hacer de una escuela, una buena escuela. *Evaluación y mejora de la*



**Escuelas que logran mejorar:
condiciones, liderazgo directivo y clima escolar.**

- gestión. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.: Aique Educación.
- Romero, C. (2016). Liderazgo Directivo para la Mejora Escolar: Regulación, Formación y Prácticas. Un Estudio sobre Directores Escolares en Argentina. *Investigación*, 474–478.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679653/109_liderazgo_romero_CILME_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Romero, C. (2020). Liderazgo Directivo en Escuelas que Superan las Barreras del Contexto. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 19(1), 83–103. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Romero, C. (2021). Principal leadership in schools that overcome contextual barriers. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion*, 19(1), 73–90. <https://doi.org/10.15366/REICE2021.19.1.005>
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. Harvard University Press.
- Schaufeli, W. B., & Van Dierendonck, D. (1995). A Cautionary note about the cross-national and clinical validity of cut-off points for the Maslach Burnout Inventory. *Psychological Reports*, 1083–1090.
- Seidman, S., & Zager, J. (1986). The Teacher Burnout Scale. *Educational Research Quarterly*, 11(1), 26–33.
- Tenti Fanfani, E. (2016). Mitos de la educación argentina. . En C. (. Romero, Ser Director: escenarios e instituciones educativas. (págs. 111-124). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Educación.
- Tiramonti, G. (2005). La escuela en la encrucijada del cambio epocal.
- Tyack, D. B., & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Harvard University Press.
- Torrecilla, F. J. M. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2), 1–22.

