

revista de **e**EDUCACIÓN

Nº 388 ABRIL-JUNIO 2020



Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: La perspectiva de los directores

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

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



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos¹: La perspectiva de los directores

Leadership and School Success in Disadvantaged Contexts: The principals perspective

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

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

Universitat Rovira i Virgili

Resumen

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

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

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

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

Abstract

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

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

Introducción

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

Éxito escolar en contextos desfavorecidos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Liderazgo escolar en contextos desfavorecidos

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

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

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

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

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

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

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

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

En este trabajo nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

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

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

Método

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

Muestras

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

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

TABLA I. Perfil de la muestra de directores encuestados

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

Fuente: Elaboración propia

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

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

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

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

Fuente: Elaboración propia

Instrumentos

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

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

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

Procedimiento

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

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

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

Resultados

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

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

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

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

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

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

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

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

Mediación de conflictos

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

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

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

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

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

Éxito escolar del centro

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Percepción del compromiso de la comunidad educativa

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

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

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

Fuente: Elaboración propia

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

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

Compromiso del alumnado con sus resultados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Grado de satisfacción con el cargo directivo

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

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

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

Fuente: Elaboración propia

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

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

Procedimientos para gestionar los recursos

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

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

Reconocimiento social del director/a

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

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

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

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

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

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

Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

Leadership and School Success in Disadvantaged Contexts:¹ The principals' perspective

Liderazgo y éxito escolar en contextos desfavorecidos: La perspectiva de los directores

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

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

Universitat Rovira i Virgili

Abstract

Leadership is a key element of school success and is mainly based on establishing common goals, developing a sense of educational community, redesigning the school's organizational structure, and managing the instructional program. These factors are especially important in disadvantaged environments, since building shared values and cultures is even more challenging and requires a greater commitment. This paper analyzes how principals in such environments perceive how their schools function, what the level of commitment from their community is, and what their sources of satisfaction are when they perform their managerial duties. To compile information, we prepared an *ad-hoc* questionnaire to examine the tendencies and significant differences between the perceptions of principals in disadvantaged and non-disadvantaged contexts in the province of Tarragona (Spain). We also interviewed principals in disadvantaged contexts (n=18) in order to gain their insight into the challenges to school success and

⁽¹⁾ This study was conducted as part of Project 2014LINE-09 entitled *Las nuevas exigencias para la dirección escolar en la educación primaria: análisis y propuestas* (New requirements for school management in primary education: analysis and proposals), which is funded by the Universitat Rovira i Virgili and the Banco Santander.

equity. Our results show that principals, especially those in disadvantaged backgrounds, have a gender bias (i.e. most are women), that their concept of success is closely related to identity inclusion, and that they have high expectations that go beyond the traditional assistance-based approach. Their professional training leads these principals to consider themselves more capable of solving conflicts but they perceive a low commitment to school success from pupils, pupils' families, and even teachers. In this context, redefining the roles of all stakeholders in the educational community should be the main focus in disadvantaged backgrounds.

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

Introduction

In international spheres it is assumed that increasing the quality of education means achieving greater school success in terms of promoting greater equity and social justice and introducing inclusion policies into education systems, especially in disadvantaged contexts (OECD, 2019). However, the pressure exerted by internationally standardized external evaluations is leading to a homogenization of the concept and measurement of school success (Fuller and Hollingworth, 2014; Guzman and Ortiz, 2019). The challenges are to determine what school success means in disadvantaged contexts in which standard measures may not provide sufficient evidence and to assess how school leadership can help to achieve it. According to the conceptual synthesis provided by Moreno (2013), disadvantaged contexts are those in which, for various reasons, socioeconomic and cultural levels are low (individuals therefore find it difficult to develop their abilities or achieve social involvement and are at clear risk of social exclusion) and the dignity and rights of individuals are diminished.

School success in disadvantaged contexts

School success is a dynamic context that is defined from approaches that take into account both the individual dimension (academic results, personal development, citizenship, motivation for learning and lifelong

education) and the social dimension (social development, social cohesion, occupational training, and economic development) (European Parliament, 2000).

School success also includes a preventive aspect that helps to make societies more understanding, more equitable and more cohesive (Ramírez, García and Sánchez, 2011). Recent Spanish laws on education define school success from multidimensional competency perspectives that integrate personal, social, technical, scientific, vocational and professional spheres that require highly complex instructional, organizational and relational approaches.

However, school success or failure is quantified fundamentally using indicators that are strongly associated with international comparative evaluations (such as the OECD PISA and TALIS studies). The complex concept that is school success or failure is therefore being reduced to just one of the variables in these evaluations, i.e. academic performance or grades. But while this is becoming the main indicator of success or failure, the measurement models are being used perversely or erroneously (Castro, Gimenez and Pérez 2017; Fuller and Hollingworth, 2014; Martín-Lagos, 2018).

In disadvantaged contexts, achieving school success involves not only achieving the integral development of pupils and redistributing resources in order to tackle socioeconomic inequalities but also recognizing identity and cultural needs as well as the conditions in which students at risk of exclusion develop both individually and collectively (Castro et al., 2017; DeMatthews and Mawhinney, 2014; Guzmán and Ortiz, 2019; Klar and Brever, 2014).

In these contexts in particular, school success is strongly associated with school factors such as teacher training and pupil and community involvement and with attending to the cognitive, affective and social aspects of pupils and their families (Ainscow and West, 2008; Darling-Hammond, 2001; Giroux and Schmidt, 2004; Sammons and Bakkm, 2011). However, we must remain alert so that the educational system itself does not generate inequalities on account of its traditional concept, which is based, for example, on middle-class interests, expectations and family conditions (Martín-Lagos, 2018; Moral, García-Garnica and Martínez-Valdivia, 2018; Murillo and Martínez-Garrido, 2018a).

In any case, contextual conditions are critical and segregation caused by a disadvantaged economic situation is a predictor of worse results

(Orfield and Lee, 2005; United States Department of Education, 2008). Of particular note among the contextual conditions are the social environment, the educational environment in a broad sense, and the importance of peers (Giménez, Martín-Oro and Sanaú, 2018; Raitano and Vona, 2013). Put together, these conditions define 'circles of disadvantage' (Ainscow and West, 2008; Murillo and Hernández, 2011), which are typical of 'urban contexts' or 'contexts with risk of marginalization, ghettoization and social exclusion', where the *peer effect* is consubstantial (DeMatthews and Mawhinney, 2014; Martin-Lagos, 2018) and has a greater effect on a pupil's academic performance than his or her socioeconomic level. In addition, Julià, Escapa and Marí-Klose (2015) warn of new social risks linked to a deterioration in working conditions that strongly affect family structures and lead to the neglect of children and teenagers.

These conditions may lead to a process of ghettoization or segregation that acts upon schools, school authorities and academic staff and overstretches their capacity to address the innumerable internal and external requirements and challenges they face (Moreno, 2013; Sammons and Bakkum, 2011). They are also related to a possible concentration of less-prepared and less-motivated teachers with fewer incentives (Castro et al., 2017; DeMatthews and Mawhinney, 2014; Klar and Brever, 2014), low expectations among families, students and teachers (Darling-Hammond, 2007; Hanushek and Rivkin, 2010), and insufficient financial resources (Castro et al., 2017).

Data on the conditions that may affect school success are as follows: 17% of teachers work in schools where at least 10% of students are from immigrant families (OECD, 2019). According to a Save the Children report, in 9% of schools over 50% of pupils are in a vulnerable situation, whereas in only 19% of schools are less than 10% of pupils in a similar situation (Martínez and Ferrer, 2018). Gorard's segregation index (Murillo and Martínez-Garrido, 2018b) is 0.3533 for the European Union, 0.3846 for Spain, and 0.3588 for Catalonia (the region in which this study was conducted). In all these contexts, the segregation index is very high for the socioeconomic conditions involved. In the absence of multidimensional support policies, schools cease to function as social elevators. Inclusive actions must therefore be introduced from non-deterministic perspectives on the capacity of children and teenagers to succeed academically whether or not they live in disadvantaged contexts (Moral et al., 2018). The aspiration is to increase the number of so-called 'resilient' pupils.

These are pupils who are able to obtain the best results even in the worst social, cultural and economic conditions as currently evaluated by the ESCS (Economic, Social and Cultural Status) index. According to the OECD (2018), the average percentage of resilient pupils as indicated by the results of PISA 2015 is 29.2% in OECD countries as a whole and 39.2% in Spain, while since 2006 the number of resilient pupils has increased by 1.5% in OECD countries as a whole and by 10.7% in Spain.

School leadership in disadvantaged contexts

According to international literature, the key characteristics of school leadership are: building high expectations, being able to transmit energy and confidence, being able to stimulate the professional and personal development of members of the school community, being committed to emerging and contextualized educational projects, having a connection with the community, having empathy, and being able to take risks (DeMatthews and Mawhinney, 2014; Klar and Brever, 2014; Moral et al., 2018). Sammons and Bakkum (2011) associate school success in disadvantaged contexts with having a leadership that promotes cooperative work from the perspective of structured and direct instruction and a thorough and systematic analysis of results. Improving aspects such as pupil involvement, school culture, effective communication, collaboration, teacher competence and teacher retention are also crucial (Fuller and Hollingworth, 2014).

However, more research is needed to determine how leadership contributes to school success and social inclusion in disadvantaged contexts (DeMatthews and Mawhinney, 2014; León, Crisol and Moreno, 2018). This is partly because teacher training in multicultural and multilingual environments and in environments with students with specific needs remains a challenge (OECD, 2019).

While the focus is generally on distributed leadership and instructional leadership (Day et. Al., 2010; Grootenboer, Edwards-Groves, and Rönnerman, 2015; OECD, 2016; Runhaar, 2017), also mentioned in disadvantaged contexts are contextualized leadership (Dyson, 2008) and inclusive leadership (DeMatthews and Mawhinney, 2014; León et. al, 2018). These emphasize respect and consideration for a community's identity characteristics in order to achieve the compensatory and

optimal use of resources. The four axes that define effective school management (establishment of a direction to follow; concern for personal development; organizational redesign, and curriculum management) (Day et al., 2010) also guide management in disadvantaged contexts, though in these contexts the development and involvement of the whole educational community is more important (Dyson, 2008; Hopkins and Higham, 2007; Mulford, 2006) since the whole community needs to be involved in shared projects through the creation of a school culture that encompasses beliefs and values that accept the inclusion of identity (DeMatthews and Mawhinney, 2014).

One of the key aspects of schools in disadvantaged contexts is that the school management intervenes in the context itself by applying internal and external measures (Dyson, 2008) to create an environment of trust and teacher involvement that generates both sensitivity and a commitment to the context (Moral et al., 2018; Senge, 1995) and a large amount of moral responsibility (Guzman and Ortiz, 2019). These measures should provide resources, opportunities and support, and offer security and empowerment to all members of the teaching staff by promoting professional development (DeMatthews and Mawhinney, 2014; Senge 1995) that above all generates clear and strong expectations of success, constructs an emotionally warm climate that provides pupils with support and motivation (Sammons and Bakkum, 2011), and promotes the inclusion of pupils and their families.

Headteachers in disadvantaged contexts whose work is based on this paradigm become immersed in a continuous flow of challenges and dilemmas about how best to sustain inclusion and achieve school success while also needing to take risks (DeMatthews and Mawhinney, 2014; León et al., 2018). This makes their efforts to uphold their commitment to the guidelines of effective management even harder.

Current Spanish legislation on education supports school autonomy to enable economic, material and human resources to be adapted to each school context. In reality, however, this competence is not fully implemented equally across all of Spain's autonomous communities (Sancho Gargallo, 2014). In the region in which this study was conducted (Catalonia), the Educational Administration (Generalitat de Catalunya, 2014, Art. 1.1a) establishes a category of schools that are considered to be of maximum complexity according to criteria such as unfavorable socioeconomic and cultural conditions in the school's catchment area,

the academic, socioeconomic and professional levels of families, the number of pupils with specific educational needs, and the number of foreign pupils. In such cases, schools are provided specific (financial and human) resources to develop improvement projects and are given more responsibility to select their own teaching personnel. Henceforth we refer to these schools as 'SMC' (schools of maximum complexity) and to other schools as 'non-SMC' (schools not of maximum complexity).

The research questions we aim to answer in this paper are as follows:

- Do the headteachers of SMC and non-SMC perceive that their schools operate differently?
- Is the commitment of the educational community perceived to be different in schools of maximum complexity?
- Are the principals' sources of satisfaction with their managerial position different in these two types of school?

Method

Using a mixed methodology (Creswell and Plano, 2006) we combine quantitative data (QUAN) from an *ad hoc* questionnaire with qualitative data (QUAL) from semi-structured interviews into a single study. To combine methodologies (QUAN + QUAL) in this way, we employed the approach outlined by Bericat (1998), whereby we considered the questionnaire as the main instrument and then complemented this instrument with the in-depth interviews.

Samples

The province of Tarragona has two local services belonging to the Department of Education. Our work focused on one of these, which is responsible for 217 schools (N = 217), 189 of which are non-SMC and 28 are SMC.

For the questionnaire (QUAN), from the statistical formula for a finite population with a 5% margin of error, we calculated the sample size, which was 139 schools. Participation was 92% and the accepting sample comprised 128 schools (n = 128), 110 of which were non-SMC and 18 were SMC. Selection was probabilistic and stratified with proportional

allocation according to geographic location and type of school ownership (state school or charter school) in order to ensure that the sample was representative in the region in which the study was conducted. Table 1 shows the characteristics of the sample.

TABLE I. Profiles of the principals surveyed.

VARIABLES	SMC	non-SMC	TOTAL
Gender	77.7% Women 22.3% Men	68.2% Women 31.8% Men	69.5% Women 30.5% Men
Age	27.8% ≤ 45 years old 61.1% between 46 and 54 years old 11.1% ≥ 55 years old	21.8% ≤ 45 years old 40% between 46 and 54 years old 38.1% ≥ 55 years old	22.6% ≤ 45 years old 43% between 46 and 54 years old 34.4% ≥ 55 years old
Years' experience as a principal	16.6% ≤ 1 year 16.6% between 2 and 4 years 22.2% between 5 and 8 years 44.4% ≥ 9 years	5.7% ≤ 1 year 13.2% between 2 and 4 years 33% between 5 and 8 years 48.1% ≥ 9 years	7.2% ≤ 1 year 13.7% between 2 and 4 years 31.45% between 5 and 8 years 47.6% ≥ 9 years
School ownership	100% State school 0% Charter school	85.5% State school 14.5% Charter school	87.5% State school 12.5% Charter school

Source: authors' own

The principals were mainly women aged over 45 years old with over 9 years' experience in their position. Most principals of the SMCs, which were all publicly owned, were women. These principals were slightly younger and had fewer years of experience.

To compare and complete this information, for the interviews (QUAL) we conducted a non-probabilistic selection, by quotas, of the 128 principals who completed the questionnaire according to the following criteria: geographic location, type of school ownership, the dichotomous variable (SMC or non-SMC), and gender. In total we conducted 18 interviews, five of which were with principals of SMCs. As these schools were the main focus of our study, these were the interviews we have analyzed in this paper. Table II shows the profiles of the SMC principals we interviewed.

TABLE II. Profiles of the SMC principals interviewed

ID32 Male 51 years old 10 years of experience	ID44 Female 51 years old 1 year of experience	ID53 Female 51 years old 14 years of experience	ID60 Male 57 years old 23 years of experience	ID96 Female 45 years old 4 years of experience
---	---	---	---	--

Source: authors' own

Instruments

The questionnaire was designed following an extensive literature review of the subject (Ainscow and West, 2008; Blase and Kirby, 2013; Bolívar, López and Murillo, 2013; Day et al., 2010; Spillane, 2012). Two experts from Spanish universities and the director of the local services of the Department of Education in Tarragona validated the content. Suggestions by two principals from outside the sample during a pilot test were also considered. The final version of the questionnaire comprised 34 questions about the school and the principal, school admission, training, and perceptions of the principals' satisfaction with their position, the commitment of the educational community, and the development of managerial skills and functions. For this paper we crossed the dichotomous variable (SMC or non-SMC) with the variables related to the school's current situation, the commitment of the educational community, and principals' satisfaction with their managerial position.

The guidelines for the interviews, which comprised 23 items, were designed from the results of the questionnaire. All interviews were conducted in the schools and took an average of 40 minutes.

For both instruments, informed consent was provided by all participants and the ethical use of the data was ensured.

Procedure

The questionnaire was distributed via the online *Lime Survey* platform and the results were analyzed using the SPSS program (v.22.0). The data were treated quantitatively using descriptive statistics: one-factor

ANOVA [F] and Student's t test [t]. The homogeneity of the variances was then determined using Levene's test. Based on this result, Tukey's HSD (Honestly Significant Difference) test was applied, which enabled us to compare the means of the [t] levels of a factor after rejecting the null hypothesis of equality of means using the ANOVA technique. Differences were considered significant for $p \leq 0.5$. The reliability (Cronbach's Alpha) of the items analyzed was greater than 0.8 (ranging from 0.821 to 0.884) and was therefore considered acceptable.

The Atlas.Ti program (version 7.5.18) was used to analyze the interviews. We identified emerging categories and selected the quotations that best illustrate them. The interviews were conducted in Catalan and the selected quotes have been translated into English. The key ideas emerging from these quotations are shown in bold.

Results

Below we show our main results divided into three sections. The table in each section shows the average (1 = minimum grade to 5 = maximum grade) and the standard deviation for each item for SMCs and non-SMCs.

To enable faster reading of the tables, the items are arranged from the highest average score to the lowest average score for the SMCs. Items with significant differences between the SMCs and the non-SMCs are marked in bold. Below each table we include a selection of quotations from our interviews with the SMC principals in order to further illustrate the relevant aspects.

TABLE III. Principals' perceptions of how their schools are currently run: key aspects

	Average (1 to 5)		Standard deviation	
	SMC	non-SMC	SMC	non-SMC
Leadership shared amongst the management team	4.71	4.43	0.588	0.693
Follow-up of agreements	4.56	4.33	0.512	0.660
Conflict mediation	4.50	3.99	0.730	0.773
Management of the school's resources	4.31	4.08	0.479	0.720
Harmony amongst the educational community	4.13	4.09	0.885	0.790
Relationship with the pupils' families	3.94	4.16	1.063	0.640
Delegation of responsibilities and tasks to members of the teaching staff	3.88	3.88	0.806	0.706
Management of the stress that goes with the role of principal	3.88	3.79	0.885	0.706
Institutional representation	3.80	3.97	1.207	0.969
Teachers' enthusiasm with the school	3.76	3.87	0.664	0.751
Design and application of innovative projects	3.75	3.80	0.683	0.821
Relationship with the school's social environment through projects	3.62	3.87	1.087	1.011
Treating the work of the school as a collective activity	3.60	3.82	0.828	0.763
The school's success	3.50	4.03	0.894	0.649
The collaboration of families in the school's educational processes	2.88	3.66	1.025	0.877

Source: authors' own

All principals (of both SMCs and non-SMCs) gave most items a positive score (above 3.75). The highest scores were for *Leadership shared amongst the management team* (4.71 (SMC) and 4.43 (non-SMC) and for *Follow-up of agreements* (4.56 (SMC) and 4.33 (non-SMC)). Moreover, these items showed no significant differences between the two types of schools. The three aspects in which significant differences did arise were:

- *Conflict mediation* [$t(117)=2.470, p=.015$], with average scores of 4.50 (SMC) and 3.99 (non-SMC)
- *The school's success* [$t(117)=2.874, p=.005$], with average scores of 3.50 (SMC) and 4.03 (non-SMC)

- *The collaboration of families in the school's educational processes* [t(118)=3.273, p =.001], with average scores of 2.88 (SMC) and 3.66 (non-SMC)

Conflict mediation was perceived to be better resolved in the SMC, where there is a greater prevalence of conflict situations that require intervention by the school's management team. However, in both types of schools (and especially in the SMC), school success and the collaboration of families in the school's educational processes are the areas with the greatest room for improvement. By analyzing the interviews (see below), we are able to further explore the opinions of the SMC principals in these three areas.

Conflict mediation

As we mentioned earlier, conflicts are inherent to the work of an SMC. Perhaps for this reason, the principals of these schools treat conflicts more naturally, and even see them as an opportunity to learn professionally. These principals seem to have developed fast, direct responses by adopting an approach that combines management with mediation:

*"I think that here [at school] an **ultra-fast response** is needed to respond to any problem that arises [...]. Common sense and the ability to put yourself in the other person's shoes and listen are essential. [...] If you allow them this space and reflect on the issue with them, the problem will be halved and can be solved without too much upheaval" (ID32)*

"I learn how to be a principal when there are conflicts with pupils, conflicts with families, and conflicts such as those right now, when we are in a recession and have to improve our results" (ID44)

[...] With families, if there is a certain conflict or a basic situation that has not been covered, my work is a bit like that of a social integrator, a social worker..."(ID60)

Inside the classroom, the most common conflicts are associated with pupil behavior. Outside school, families can also cause problem situations. When the basic mechanisms for defining problems and finding solutions fail, such as active listening and mediation, SMC principals do not hesitate to resort to drastic measures with which non-SMC principals are less familiar or which they see as a failure of school management, i.e. physical confrontation, disciplinary proceedings, and even police intervention.

The school's success

When defining a school's success, the principals first highlight academic aspects but also mention those related to relationships, emotions and care.

“I understand school success as academic success. When a series of objectives are acquired at the end of an educational stage. The department establishes certain minimums, but I don't think these minimums signify school success. Another kind of success [...] is expecting that all (our pupils) will succeed as people” (ID96)

*“School success means **that our pupils will come to school happy, contented, calm and eager to learn.** That they will be motivated to come to school. Secondly, that they will have the ability, autonomy and capacity to complete the work for their curricular level” (ID60)*

*“Success also means that in one way or another we give children who practically do not eat at home because their families do not have enough resources **the opportunity to be given an allowance that enables them to stay at school and have lunch**” (ID32)*

In summary, the principals avoid the stereotype that suggests that SMC do not value academic matters since, as we have seen, they are central elements of their notion of school success. After all, these schools receive the same mandate as other schools (i.e. reaching certain academic standards, developing basic competences, and fulfilling the objectives set for each stage). However, they also assert that academic matters are not the only ones that should be considered and their definitions of success include other achievements that are related to equal opportunities and basic rights. The principals of these schools appear not to resign themselves to 'dumbing down' school success.

The collaboration of families in the school's educational processes

We detected a certain dissatisfaction in both SMC and non-SMC with regard to the extent of family collaboration in their school's academic processes. This is especially true when it comes to the SMC and is attributed both to socioeconomic factors and deeply rooted cultural conceptions:

“One of our aims was to encourage families to participate and help them to integrate into the school environment, but it’s difficult [...]. Where they come from, there is no tradition of collaboration or participation. However, some progress is gradually being made” (ID32)

Although such collaboration is difficult, the schools are making efforts to strengthen their bonds with families and encourage them to value education. This idea abounds in the following section.

Principals’ perceptions of the commitment of the educational community

All principals (of both SMC and non-SMC) believe they are the individuals who are most committed to the *running of the school* and the *educational community* as a whole. The next most committed groups are teachers, pupils and families (in that order). Commitment is generally considered to be somewhat lower in the SMC (See Table IV).

TABLE IV. Principals’ perception of the commitment of the educational community

	Average (1 to 5)		Standard deviation	
	SMC	non-SMC	SMC	non-SMC
Their own commitment to the running of the school	4.78	4.85	0.548	0.510
Their own commitment to the educational community	4.78	4.73	0.548	0.524
The commitment of teaching staff to school success	4.29	4.54	0.686	0.664
The commitment of teaching staff to school and community projects	4.24	4.39	0.664	0.641
The commitment of teaching staff to pupils’ families	4.18	4.37	0.728	0.667
The commitment of pupils to school and community projects	3.81	4.07	0.911	0.809
The commitment of pupils to their results	3.44	4.04	0.727	0.780
The commitment of families to school and community projects	3.19	3.93	1,276	0,773
The commitment of families to their children’s results	3.06	3.95	0.929	0.821

Source: authors’ own

The data provided by SMC and non-SMC principals show three significant differences:

- *The commitment of pupils to their results* [$t(121)=3.230$, $p =.002$], with average scores of 3.44 (SMC) and 4.04 (non-SMC)
- *The commitment of families to school and community projects* [$t(120)=3.975$, $p =.000$], with average scores of 3.93 (non-SMC) and 3.19 (SMC)
- *The commitment of families to their children's results* [$t(121)=2.894$, $p =.005$], with average scores of 3.95 (non-SMC) and 3.06 (SMC)

The commitment of pupils to their results

When the SMC principals evaluate their pupils' commitment to their results, they mention how important it is – despite the possible economic or sociocultural difficulties – for the pupils to have high academic expectations:

*“The pupils have their own expectations (about their school success) and begin working towards their entry into compulsory secondary education (ESO) from the upper cycle of primary school onwards. These pupils experience this period as just another stage in life – but a positive one. **It's good that they get involved and believe they are capable of achieving whatever they want**” (ID32)*

In these contexts, the pupils' level of commitment increases if their teachers work 'explicitly' with them on issues of motivation, inclusion, positive self-concept and a feeling of belonging. To some extent, the principals talk of empowering their pupils:

*“The children do not know that they are at a school of maximum complexity; they just come and they are fine. We try to **enhance their sense of belonging to the school**, of being proud of themselves” (ID96)*

They also highlight the importance of family involvement, not for its own sake but for its decisive role in pupil involvement.

“The involvement of our pupils depends largely on their families' expectations. [...] for example, asking about their homework, offering

to help. If the kids go home and nobody takes any interest in the contents of their schoolbag, they think their parents are not interested” (ID44)

“With some pupils you have to engage in positive reinforcement [...] when you talk to them they say, ‘my dad thinks I’m useless” (ID32)

At the primary education stage, the principals perceive such a close relationship between personal commitment and the commitment of the pupils’ families that it is very difficult to attribute results specifically to one or to the other.

The commitment of families to school and community projects and to their children’s results

With regard to the **commitment of families**, the SMC principals believe that neither the type of family nor their level of commitment can be generalized since these are very heterogeneous. However, they are sensitive to the potential differences between the families of children who attend this type of school and those of children who attend other types of school:

*“We have **families who are very involved and families who are not involved at all** [...] we would like to have more direct participation, but we understand that not everyone is able to” (ID53)*

*“We **don’t have the same type of families as other schools can have**” (ID96)*

According to the principals, the obstacles to involvement (financial, linguistic and/or cultural) are also not homogeneous.

*“Sometimes there is no family commitment, perhaps because they have other priorities such as worrying about where to live and what to eat, etc. At our **school we have people with many financial problems**. They do care about their children, but for them it is not such a basic need. There are also families who can’t read or write, or don’t know the language ... Sometimes they can’t help, but it’s not because they don’t want to” (ID44)*

In some cases, the principals speak about the neglect some families show with regard to their functions (e.g. being the nucleus for socialization

and affection, establishing limits, etc.). This type of behavior is usually what stigmatizes this type of family and usually “sets the social alarm bells ringing”. However, the SMC principals who were interviewed described such cases as extreme and isolated.

*“Increasingly, schools are second homes for the children because (some of) the **mothers and fathers neglect some of their functions**, in terms of establishing rules or providing their children with socio-affective support [...] Sometimes, there are instances of neglect” (ID60)*

In light of such difficulties, most principals say they are introducing actions to involve the families. The most effective actions usually involve opening or consolidating school-home communication channels. In this context, a wide range of measures are mentioned, including meetings early in the school year and follow-up meetings (ID53, ID96), open days (ID53), meetings with tutors (ID44, ID53, ID96), training workshops for families (ID44, ID60), and the administration of grants and other allowances (ID32). Only in a few cases is reference made to planning actions that aim to achieve an objective shared by the whole educational community and give families an eminently participatory role:

*“We are participating in an ‘education plan with our environment’. This consists of two days a week when our pupils spend an extra hour at school during which they are helped with their homework and **their families are invited to see how the accompaniment process works**” (ID44)*

Degree of satisfaction with their managerial position

As Table V shows, all principals agree that what gives them the most satisfaction are the *tasks performed by the management team*, which receive average scores of 4.67 (SMC) and 4.60 (non-SMC). On the other hand, what gives them the least satisfaction, with average scores of 3.00 (SMC) and 3.50 (non-SMC), is the (little) *social recognition they receive as a school principal*.

TABLE V. Principals' degree of satisfaction with their position

	Average (1 to 5)		Standard deviation	
	SMC	non-SMC	SMC	non-SMC
Tasks performed by the management team	4.67	4.60	0.485	0.529
Relationship between teachers and management team	4.53	4.52	0.514	0.555
Involvement of teaching staff in the running of the school	4.50	4.47	0.618	0.665
Participation and collaboration of pupils in the school's projects	4.44	4.24	0.784	0.827
Degree of compliance with agreements	4.35	4.36	0.702	0.633
Teachers' teaching competence	4.31	4.31	0.704	0.621
Usefulness of the educational project for defining the school's values	4.17	4.24	0.514	0.782
Relationship between the school's staff the pupils' parents	4.17	4.14	0.707	-0736
Opportunities for creating innovative and creative projects	4.11	4.30	0.832	0,733
Freedom and autonomy for taking decisions	3.94	4.23	0.929	0.708
Willingness of teachers to find areas for collaboration	3.94	4.15	0.748	0.773
Support from the authorities in one's work as a principal	3.88	3.64	1,054	0.958
Coordination and cooperation with the school's social environment (associations, other schools, etc.)	3.82	4.01	1.015	0.838
Procedures for managing resources	3.65	4.00	0.996	0.768
Social recognition as a school principal	3.00	3.50	1,138	1,009

Source: authors' own

Most aspects analyzed are considered satisfactory by the principals of both the SMC and the non-SMC, judging by their average scores (above 4). The aspects that can be considered differential depending on the type of school are the two that are evaluated the lowest. In both cases, SMC principals are more dissatisfied than their non-SMC counterparts. The differences that are statistically significant are:

- *Procedures for managing resources* [$F(1,121)=4.293, p=.010$], with average scores of 3.65 (SMC) and 4.00 (non-SMC)

- *Social recognition as a school principal* [$F(1.119)=7.783$, $p=.007$], with average scores of 3.00 (SMC) and 3.50 (non-SMC)

Procedures for managing resources

Although some principals believe that increasing material and human resources may lead to academic improvements, such improvements will not be achieved of their own accord or through a strict cause-effect relationship. The SMC principals seem to attach greater importance to a proper organization of resources and a degree of autonomy that takes into account their own characteristics (such as the need for staff to help them with social inclusion, closer contact with social services, and reinforcement of oral expression in the vehicular language, etc.).

“Resources are needed [...] If we had more material and human resources and these were managed well, I think we would improve. However, having a lot of resources does not guarantee success either. The key is to use them well” (ID96)

Social recognition as a school principal

In general, the principals believe that the school management team's social recognition is strongly linked to prestige and the image of the school, which are usually poorer in SMC.

“There is a lot of prejudice. At our school, there are a lot of immigrants, especially from the Maghreb, and people get scared because they don't know anything about them, or don't want to know” (ID44)

“A school like this (SMC) requires more energy because things are more difficult but you still have to reach the same goals” (ID96)

They believe that greater recognition can be achieved by confronting prejudices and by striving to reduce the distance between what is 'ideal' and what is 'real'. The greatest challenge is to progress and consolidate objectives. What seems to motivate the principals is seeing their schools improve:

“Every year my resolution is to achieve small objectives [...] consistency and continuity are my motivation because each year they represent a challenge to moving forward” (ID60)

“Turning the school around 360°, their perception of it [...] we have gone from a very low rate of enrolment to a very high level of demand. [...] If you continue achieving the objectives you set for your management project, you get a certain degree of satisfaction from the pupils, the results, the teachers, the families, and your staff” (ID53)

Conclusions

To define school success in disadvantaged contexts we have to assume the principles of identity inclusion and social justice so as to meet their unique requirements. The processes of homogenization derive from the pressures of *external evaluations* or from policies that afford schools little real autonomy. They can increase the difficulties faced by disadvantaged circles and negatively affect the work performed by a school's management team and teaching staff, making them less efficient and causing the nature of their work to go unrecognized. In this sense, contextualized and inclusive leadership that focuses on holistically addressing the needs of educational communities and the conditions that prevail in their contexts as well as on organizing their resources to achieve high levels of school success, also expends large doses of energy and commitment on achieving greater levels of resilience among their pupils and on increasing expectations of success among all the school's stakeholders (Dyson, 2008; Moreno, 2003).

The management team and teaching staff have to solve a difficult equation: how to combine the special and sometimes extreme economic and cultural characteristics of the educational contexts with a commitment to enhancing the capacity and motivation of all the stakeholders involved. To do so, they must be offered opportunities that establish directions, enable professional learning, redesign the organization, and establish the best instructional programs for pupils (and their families) (Day et. Al, 2010; Runhaar, 2017).

Our study shows that principals have similar perceptions of their mandate as school leaders, irrespective of whether their schools are in disadvantaged contexts. On the other hand, with regard to aspects that are considered weaker or more difficult to achieve, significant differences exist between their respective perceptions. In disadvantaged contexts, the running of the school, school success and family participation are

perceived to be being significantly inferior, whereas the capacity to mediate in conflicts is perceived to be greater. Perception of the level of commitment of both pupils and their families to academic results and school and community projects is also lower for principals of schools in disadvantaged contexts. These differences are consistent with the idea that the processes of leadership and school improvement that are involved in trying to solve this complex equation put a great strain on the values, beliefs and actions of principals, who engage in '*context-responsive leaderships*' (DeMatthews and Mawhinney, 2014; Klar and Brever, 2014).

On the other hand, principals of schools in disadvantaged contexts express a strong conviction to their service when they accept academic success as the primary definition of school success – though they demand a broader vision of this concept that is more in line with current curricular paradigms that aim to also consolidate other personal and social skills. The care function with which the education profession has been associated in disadvantaged contexts in a limited way is moving towards a vision of greater expectations for school success.

Although the actions of these principals demonstrate that they are active in coordinating improvements with all stakeholders, the weight of the deficiencies in results and commitment cause them to have low levels of satisfaction. They know they need more of all sorts of resources but also that they especially need new ways of organizing those resources that will enable their schools to provide effective responses and be more positively recognized by society. They stress their great capacity to mediate in conflicts and report how doing so is an opportunity for them to learn how to be leaders.

It is necessary to work on identity inclusion with all stakeholders in the community, to continue investing in mechanisms for collaboration and leadership among the teaching staff, to increase participation and the development of cognitive and non-cognitive competences among pupils, and to redefine the role of families in schools by systematizing and expanding their participation in their children's education from flexible but radical and compelling perspectives (Castro et al., 2017; Julià et al., 2015). In contexts in which socioeconomic and cultural difficulties exist, it is even more important that the whole community should be active and feel as if they are participating in the school's success. School management teams must find ways to initiate and maintain this collaboration as a fundamental pillar of educational and social success.

Given the data on school segregation across Catalonia, Spain and Europe, the dangers of school ghettoization mean it is essential to introduce educational policies of accompaniment and compensation directed at pupils, families, teachers, schools and the community as a whole. If not, the low perceptions regarding the commitment of members of educational communities in schools in disadvantaged contexts may well overwhelm their educational capacities (Moreno, 2013).

Bibliography

- Ainscow, M. and West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Blase, J. and Kirby, P.C. (2013). *Estrategias para una dirección escolar eficaz. Cómo motivar, inspirar y liderar*. Madrid: Narcea.
- Bolívar, A., López, J. and Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Castro, G., Giménez, G. and Pérez Ximénez-de-Embún, D. (2017). Educational inequalities in Latinoamérica, 2012 PISA: causes of differences in school performance between public and private schools. *Revista de Educación*, 376, 32-59. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-376-343
- Creswell, J.W. and Plano Clark, V.L. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, CA, EE.UU: SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., Leithwood, K., Gu, Q. and Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims for Successful School Leadership in English Schools*. Londres: National College for Leadership of Schools and Children Services.
- DeMatthews, D. and Mawhinney, H. (2014). *Social Justice Leadership and Inclusion: Exploring Challenges in an Urban District Struggling*

- to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844–881. <https://doi.org/10.1177/0013161X13514440>.
- Dyson, A. (2008). Más allá de las puertas de la escuela: contexto, desventajas y “escuelas urbanas”, en Ainscow y West. *Mejorar las escuelas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea, 159-173.
- European Parliament (2000). *Presidency conclusions. Lisbon European Council*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- Fuller, E.J. and Hollingworth, L. (2014). Bridge Too Far? Challenges in Evaluating Principal Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 466–499. Doi:10.1177/0013161X13506595
- Generalitat de Catalunya (2014). Resolución ENS/90672014, de 23 de abril por la que se determinan los centros educativos y los puestos de trabajo docentes que tienen la consideración de dificultad especial. *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*. DOGC, 6613. <https://portaldogc.gencat.cat/utillsEADOP/PDF/6613/1352400.pdf>
- Gimenez, G., Martín-Oro, A. and Sanaú, J. (2018). The effect of districts' social development on student performance. *Studies in Educational Evaluation*, 58, 80-96. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.009>
- Giroux, H.A. and Schmidt, M. (2004). Closing the achievement gap: a metaphor for children left behind. *Journal of Educational Change*, 5, 213-228. Doi:10.1023/B:JEDU.0000041041.71525.67
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. and Rönnerman, K. (2015). Leading practice development: voices from the middle. *Professional Development in Education*, 41(3), 508-526 Doi:10.1080/19415257.2014.924985
- Guzmán, M. and Ortiz, L.O. (2019). El moderno Prometeo: El director escolar como líder mediador para la Justicia Social y el desarrollo sostenible. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 63-78. <http://dx.Doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.004>
- Klar, H.W. and Brewer, C.A. (2014). Successful leadership in a rural, high-poverty school: The Case of County Line Middle School. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 422-445. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2013-0056>
- Hanushek, E.A. and Rivkin, S.G. (2010). The Quality and Distribution of Teachers under the No Child Left Behind Act. *Journal of Economic Perspectives*, 24(3), 133-50. Doi: 10.1257/jep.24.3.133
- Hopkins, D. and Higham, R. (2007). System leadership: mapping the landscape. *School Leadership and Management*, 27(2),147-166. Doi:10.1080/13632430701237289

- Julià, A., Escapa, S. and Marí-Klose, M. (2015). Nuevos riesgos sociales y vulnerabilidad educativa de chicos y chicas en España. *Revista de Educación*, 369, 9-30. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-369-288
- León, M.J., Crisol, E. and Moreno Arrebola, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Martín-Lagos López, M.D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman. *Revista de Educación*, 380, 186-209. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-380-377.
- Martínez, L. and Ferrer, A. (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación socioeconómica a la educación inclusiva*. Save the Children. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf
- Moral, C., García-Garnica, M. and Martínez-Valdivia, E. (2018). Leading for social justice in challenging school contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 21(5), 560-579. Doi:10.1080/13603124.2016.1274784
- Moreno, M.A. (2013). La guetización escolar, una nueva forma de exclusión educativa. *Revista de Educación*, 361, 358-378.
- Mulford, B. (2006). Leadership and quality secondary education. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(1). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART2.pdf>
- Murillo, F.J. and Hernández, R. (2011). La equidad en la investigación sobre eficacia escolar. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3). <http://www.ugr.es/~recfpro/rev153ART1.pdf>
- Murillo, F.J. and Martínez-Garrido, C. (2018a). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación*, 381, 67-93. Doi:10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381
- Murillo, F.J. and Martínez-Garrido, C. (2018b). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación*, 11(1), 37-58. <https://doi.org/10.7203/RASE.11.1.10129>
- OECD (2016). School leadership for developing professional learning communities. *Teaching in Focus*, 15. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jlr5798b937-en>.

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

Contact address: Marta Camarero-Figuerola. Universitat Rovira i Virgili, Facultat de Ciències de la Educació i Psicologia, Departament de Pedagogia. Carretera de Valls, s/n. 43007. Tarragona. E-mail: marta.camarero@urv.cat

