

## CONSTRUIR RESILIENCIA EN LAS ESCUELAS DESDE LA ACCIÓN DE LIDERAZGO

### BUILDING RESILIENCE IN SCHOOLS THROUGH LEADERSHIP ACTION

**Marta Olmo-Extremera<sup>(1)</sup>; Isabel Maria Sabino de Farias<sup>(2)</sup>; Jesús Domingo Segovia<sup>(3)</sup>**

*(1) Universidad Isabel I (España); (2) Universidad Estadual do Ceará - Fortaleza (Brasil); (3) Universidad de Granada (España)*

**E-mail:** olmoextremera@gmail.com <sup>(1)</sup>; isabel.sabino@uece.br <sup>(2)</sup>; jdomingo@ugr.es <sup>(3)</sup>  
**ID. ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6282-4038> <sup>(1)</sup>; <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963> <sup>(2)</sup>; <https://orcid.org/0000-0002-8319-5127> <sup>(3)</sup>

---

**Recibido:** 06/12/2020

**Aceptado:** 29/01/2021

**Publicado:** 31/05/2021

#### RESUMEN

Este artículo se focaliza en como un liderazgo resiliente contribuye a desarrollar la resiliencia de escuelas en contextos retantes, capacidad imprescindible para afrontar los constantes retos que el contexto y la sociedad actual plantea a la educación y a la escuela. Se han desarrollado tres estudios de caso en escuelas de educación secundaria obligatoria que han logrado cambiar significativamente sus trayectorias de fracaso, afrontando y superando sus adversidades. Se han desarrollado paralelamente a lo largo de tres cursos escolares. Entre los resultados más relevantes destaca la función de liderazgo resiliente, transformador y distribuido como apoyo y motor para el desarrollo de la capacidad de resiliencia en estas escuelas. El principal impacto detectado es que se va fortaleciendo la confianza relacional, se estimula la colaboración profesional y el apoyo mutuo, y se abordan los retos desde mentes afirmativas. Se afirma también que esta capacidad es especialmente relevante en contextos educativos retantes o de difícil desempeño.

*Olmo-Extremera, Marta; Farias, Isabel Maria Sabino de; Domingo Segovia, Jesús (2021). Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 69-90. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17002>*

**Palabras clave:**

calidad de la educación; cambio cultural; contextos desafiantes; liderazgo; resiliencia

**ABSTRACT**

This article focuses on how resilient leadership contributes to developing the resilience of schools in challenging contexts; this capacity is essential to face the constant challenges that today's context and society pose to education and schools. Three case studies have been developed in compulsory secondary schools that have managed to significantly change their trajectories of failure, facing, and overcoming their adversities. They have been carried out in parallel over three school years. Among the most relevant results, the role of resilient, transformative, and distributed leadership as a support and driver for the development of resilience capacity in these schools stands out. The main impact detected is that relational trust is strengthened, professional collaboration and mutual support is stimulated, and challenges are approached with affirmative mindsets. It is also stated that this capacity is especially relevant in challenging or difficult educational contexts.

**Keywords:**

challenging contexts; cultural change; leadership; resilience; quality of education

**Introducción**

En un mundo cambiante y en una sociedad plural y democrática la escuela debe dar respuesta educativa justa y ello requiere asumir nuevas competencias profesionales e institucionales. Como señala Kugelmass (2003), la escuela necesita transformarse en un escenario en el que la resiliencia actúe como un factor de apoyo y de sostenibilidad para afrontar los constantes retos a los que viven sometidos nuestros centros educativos.

Es por ello, que cabe plantearse otro tipo de escuela a partir de la construcción y el desarrollo de nuevas culturas escolares y nuevas formas de liderar inspiradas en otros valores, creencias y visiones (Day y Leithwood, 2007). Por tanto, docentes resilientes en escuelas resilientes, para lo que necesitan también líderes resilientes (Day y Gu, 2015).

En esta línea de reflexión surge una cuestión central, cómo conseguir el desarrollo de la capacidad de resiliencia como un elemento que capacita el estímulo de mentes afirmativas capaces de ver los desafíos como oportunidades y que desplazan la mirada de los problemas hacia las posibilidades (Sammons, *et al.*, 2014). Los centros educativos como organizaciones y la educación como tal deben ser constructoras y fomentadoras de resiliencia entre sus educandos y en la comunidad educativa en general.

Como respuesta, es necesario disponer de equipos directivos y de profesorado que estén dispuestos a trabajar a partir de una actitud de servicio y optimismo hacia su comunidad escolar (Lazaridou y Beka, 2014). Un centro con resiliencia está al servicio de una comunidad que participa y responde a sus necesidades a partir de su contexto social, cultural y escolar. A su vez, la resiliencia estimula a los docentes a construir espacios cargados de optimismo y esperanza siendo significativo para una cultura escolar (Beard, Hoy y Hoy, 2010).

Este fin demanda conocer las debilidades del centro para construir nuevas vías de mejora mediante redes de apoyo entre los agentes escolares. Así como ejercer una empatía con el contexto en tiempos y espacios concretos. Podría decirse que se trata de una actitud personal y un proceso de desarrollo profesional que puede ser el resultado de transformaciones provocadas por determinadas formas de liderar un centro.

Desde esta perspectiva se enmarca el trabajo que presentamos. Mostrando tres centros educativos situados en contextos desafiantes<sup>1</sup> que buscan mejorar y utilizan la resiliencia para transformar la realidad y dar mejor respuesta educativa, superando dificultades y retos para asumirlos como posibilidades de mejora. Se trata de pasar de problemas a problemáticas y ámbitos de mejora.

## **1. Construir resiliencia a través del liderazgo**

Con ello, se puede entender que la resiliencia se alimenta de las interacciones que existen entre la persona y su entorno, es decir, entre factores sociales y atributos personales (Pérez, 2007). Por

ende, la resiliencia no procede exclusivamente de algo innato o del entorno, sino que es fruto de ambos provocando que la resiliencia no sea terminantemente estable ni absoluta. “La resiliencia es relativa, evolutiva, dinámica y está influenciada por el contexto” (Day y Gu, 2015. p. 46). La resiliencia es la competencia de afrontar de forma positiva y afectiva el riesgo o la adversidad (Luthar y Cushing, 1999). No obstante, ser resiliente frente a una situación concreta no determina que tenga que ser siempre así, pues hay situaciones que pueden desbordar dicha capacidad.

En esta misma línea y teniendo en cuenta la escuela y que puede hacer esta para construir resiliencia entre sus individuos, cabe destacar un liderazgo que impulse e interaccione con el contexto y la idiosincrasia de la organización (Contreras y Barbosa, 2013). Para ello, hay que partir de que cada escuela es singular y tiene un contexto específico.

Ser un profesional con resiliencia dentro de un centro educativo, se puede aprender, adquirir y lograrse mediante factores de apoyo (Day y Gu, 2015). Para este fin, se necesita de equipos directivos que ejerzan un liderazgo que promueva altas expectativas, entornos positivos de aprendizaje, una comunidad social de apoyo y unas relaciones sólidas y fuertes entre pares. La resiliencia se construye a partir de las relaciones entre unos y otros (Douglass, 2016).

En este sentido, se puede destacar a Hargreaves y Fullan (2012), cuando aluden a la combinación de tres tipos de capital (humano, social y decisional) que permiten el desarrollo del liderazgo y la resiliencia. De un lado, se encuentran las actitudes individuales (capital humano) y su interacción a través del diálogo, de otro, las relaciones sólidas (capital social) que construyen redes de apoyo y confianza, y la experiencia práctica y el reflexionar conjuntamente (capital decisional).

Combinar los tres capitales trae en consideración al capital humano como aquel compuesto por las capacidades y actitudes individuales de cada uno de los miembros de una escuela. Junto a las interacciones entre unos y otros que ayudan a la transmisión de una actitud de resiliencia, a construir valores, metas, cultura y formas de organización que facilitan el buen funcionamiento escolar,

así como, el conjunto de experiencias, prácticas y reflexiones desde lo individual a lo colectivo que permiten crear y diseñar planes estratégicos de liderazgo y propagar la resiliencia, teniendo en cuenta el contexto social y las personas de dicho lugar (Alfiz, 1997).

La resiliencia es una actitud alimentada por las características personales del propio ser. Para liderar un centro educativo con resiliencia se necesita de un liderazgo que transforme, que vaya más allá y se centre en las personas (Ferrer y Caridad, 2017). Construir esta resiliencia precisa de un liderazgo donde las relaciones interpersonales entre los miembros de un centro sean constructivas, así como un clima y una cultura escolar positiva. Si bien, también es verdad que, disponer de un liderazgo resiliente no supone de por sí superar las adversidades y la consecución de una escuela exitosa, justa y equilibrada en resultados, sin embargo, ayuda a afrontar realidades arduas buscando posibilidades y oportunidades de éxito (Hairon, 2017), aportando perspectivas de futuro y de transformación.

Desarrollar un liderazgo que promocióne resiliencia conlleva que la escuela sea capaz de promover ambientes afectivos y de confianza (Henderson y Milsten, 2004) destacando las fortalezas internas de los miembros de una comunidad escolar (Camerón, 2008) y las fortalezas del liderazgo y la organización como ente con identidad propia (Douglass, 2016).

Un centro educativo liderado con resiliencia moviliza a la organización (Contreras y Barbosa, 2012) y canaliza mejor las incertidumbres y adversidades a partir de factores de apoyo (Bass y Riggio, 2006). Desde esta perspectiva, el liderazgo ha de contribuir al crecimiento personal y social de los grupos humanos (Ferrer y Caridad, 2017), motivando a las personas a desarrollar sus funciones, fomentando la cooperación y buscando altos desempeños de los equipos (Sambrano, 2010).

## 2. Método

El objeto de estudio es dinámico, complejo y contextual. Utiliza una metodología de estudio de caso múltiple (Stake, 2016). Ello permite describir, interpretar y entender realidades y fenómenos

educativos contextualizados, propios de cada uno de los centros estudiados. Para ello se usa tanto la observación participante como la visión, reflexión y opinión de los sujetos participantes (McMillan y Schumacher, 2005).

Los casos estudiados han sido seleccionados de forma intencionada. La Delegación Provincial de Educación proporcionó centros educativos que fuesen ejemplos de escuelas que, a pesar de sus adversidades, iban mejorando educativamente. Se buscaban centros (IES) que a pesar de sus realidades escolares fuesen espacios significativos de estudio y ejemplos de éxito de resiliencia. Son escuelas que a lo largo de su historia han construido respuestas de acciones eficaces frente a las adversidades, a través de la perseverancia y el optimismo en su trabajo diario.

El estudio se concreta en tres centros educativos públicos de Educación Secundaria (con la particularidad que ello supone), situados en contextos desafiantes con un bajo índice socioeconómico y cultural (ISEC), pero que están avanzando y obteniendo cada vez mejores resultados educativos en relación con otros centros educativos en contextos similares. En estos centros concurren además otros aspectos no menores: atienden a un volumen significativo de alumnado disruptivo y con un profesorado no cohesionado. Cuentan tanto con docentes que se resisten a aceptar las particularidades y retos del contexto escolar en el que se trabaja, como con otro grupo motor (de profesorado y equipos directivos) que están motivados para luchar y mejorar a pesar de las adversidades. Estas son cuestiones que suponen grandes desafíos para las escuelas, especialmente por deber garantizar una adecuada respuesta educativa que incremente las posibilidades de éxito educativo para todos. Véase la tabla 1 para un mayor detalle sobre lo expuesto.

Tabla 1.  
Características principales de los centros educativos

Centro educativo	Características principales
Centro A	Situado en una zona rural. Alumnado poco motivado para el estudio. Familias dedicadas a la vida en el campo y con pocos estudios básicos. Los profesores son itinerantes, solo están un año y cambian de centro, haciendo difícil la puesta en práctica de proyectos pedagógicos.
Centro B	Alumnado de etnia gitana, sin motivación hacia el estudio y con comportamientos disruptivos. Alto índice de absentismo y resultados académicos bajos. Profesorado que se resiste a tener una conciencia real sobre el tipo de centro donde trabaja. La familia no participa ni se implica con la educación de sus hijos.
Centro C	Alumnado muy heterogéneo compuesto por 35 nacionalidades diferentes. Esto provoca un desfase curricular significativo. Las familias no participan en el centro ni en la formación de sus hijos, ya que son familias que se dedican al sector servicios (empleos domésticos u hostelería). Los docentes desempeñan acciones pedagógicas tradicionales dificultando el aprendizaje de los alumnos.

Fuente: elaboración propia.

Los informantes clave de cada centro educativo estudiado son docentes, equipos directivos, orientadores y otros agentes escolares componiendo con ello todo el corpus profesional de un centro escolar. De forma más detallada, se puede observar la tabla 2 donde se reflejan los distintos participantes.

Tabla 2.  
Participantes del estudio

Funciones	Centro A	Centro B	Centro C	Total
Docentes	3	9	6	18
Director	1	1	1	3
Vicedirector	0	1	1	2
Jefe de Estudios	1	1	1	3
Jefe de Estudios Adjunto	0	4	2	6
Secretarios	1	1	1	3
Orientadores	2	2	1	5
Otros agentes <sup>2</sup>	2	2	2	6
Informantes por centro	10	21	9	40

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la recogida de datos se tuvo en cuenta el método etnográfico, que nos permitió conocer de forma exhaustiva la realidad de los centros con la finalidad de comprender las historias de vida de cada uno de ellos. Su profesorado, alumnado, direcciones escolares, su día a día, sus complejidades, acciones de mejora, relaciones profesionales, vínculos de confianza y motivaciones, entre otros aspectos.

También, se utilizó la entrevista dialógica-comunicativa (Elboj y Gómez, 2015), buscando conocer con más detalle el desarrollo del liderazgo y la resiliencia en los centros educativos.

Las entrevistas tuvieron un orden en el tiempo. En un primer lugar, se entrevistó a los directores de cada centro. Después, se fueron alternando profesores con miembros de los equipos directivos, orientadores, agentes externos y así sucesivamente. Se terminó con una entrevista final a cada uno de los directores, llegando con ello a una cascada de profundización reflexiva a partir de los relatos de cada uno de ellos. Este orden, tiene un sentido basado en la construcción de una visión detallada y holística de

como las escuelas funcionan, gestionan, lideran, organizan y responden con resiliencia.

Por estas razones, las entrevistas se estructuraron en tres niveles de información, siendo elaboradas a partir del modelo Tavistok<sup>3</sup>. Este modelo engloba aspectos de: conocer la escuela, hacer en la escuela y ser en la escuela.

Para el desarrollo de las entrevistas, se utilizó primeramente un sistema de categorías procedente de la teoría para garantizar el tratar aspectos clave de investigación sobre escuelas con resiliencia a partir de las acciones de liderazgo (Cascio, 2009; Day, 2014; Drabek, 2003; Lazaridou y Becka, 2014; Longstaff, 2005, Pittaluga, 2013). Estas categorías fueron: reflexión, optimismo, dimensionar problemas, esperanza, humor, autoeficacia, asertivo, servicial, sociable, motivar, confianza y empatizar.

Los propios relatos y discursos de los informantes produjeron un conjunto emergente de factores de liderazgo y resiliencia, configurando con ello, nuevas “unidades de significado”. Como consecuencia de ello, surgieron elementos propios de la teoría fundamentada, permitiéndonos una constante comparativa de los episodios narrados y reflejados en las distintas entrevistas, tratando de identificar nuevos temas fundamentales (Barnes, 1996; Wells, 1996) que pudiesen ayudar a comprender mejor el fenómeno estudiado.

Por otro lado, y en lo que respecta al análisis de los datos, se utilizó el análisis temático, con el fin de comprender con mayor exactitud y en profundidad el sentido de lo expresado y reflejado en las distintas entrevistas. También, se realizó un análisis narrativo y paradigmático (Bolívar y Domingo, 2006), siendo que en el primero de ellos es la propia narrativa quien muestra el sentido del conjunto, mientras que del segundo tipo de análisis se extrae y abstrae la información mediante un conjunto de significados.

Todo ello nos permitió obtener una serie de factores de resiliencia que son transmitidos a una organización escolar mediante el liderazgo, destacando con ello: actitud de mejora, apoyo, asertivo, autoeficacia, confianza, compromiso social, constancia, creatividad, dialogar, dimensionar problemas, empatía, esperanza, humor,

motivación, oportunidad, pasión, positivo, reflexionar, servicial y sociable.

El desarrollo y análisis de los datos se llevó a cabo con el programa cualitativo Nvivo, obteniendo una relación de datos a partir de matrices de categorías y su frecuencia de aparición en los distintos relatos. Así se pudo entender que las categorías más citadas son las que permiten entender la resiliencia y el liderazgo en los centros educativos estudiados.

### 3. Resultados

Entre los resultados se destacan los factores de resiliencia más usados y presentes en el discurso de los participantes. Estos factores son reflejo de sus realidades diarias en cuanto a la actitud y las medidas de resiliencia presentes en la vida escolar transmitidas a partir del liderazgo. La tabla 3 muestra los factores más destacados.

Tabla 3.  
Factores de resiliencia de los participantes

Factores de resiliencia	Frecuencia unidades de significado	Porcentaje
Actitud de Mejora	127	11,35%
Apoyo	107	9,56%
Asertivo	7	0,63%
Autoeficacia	30	2,68%
Confianza	52	4,56%
Compromiso Social	97	8,67%
Constancia	31	2,77%
Creatividad	29	2,59%
Dialogar	51	4,56%
Dimensionar Problemas	42	3,75%
Empatía	75	6,7%
Esperanza	6	0,54%
Humor	10	0,89%
Motivación	135	12,06%

Oportunidad	59	5,27%
Pasión	69	6,17%
Positivo	62	5,54%
Reflexionar	96	8,58%
Servicial	23	1,97%
Sociable	13	1,16%

Fuente: Elaboración propia.

La *motivación* (con un 12.06%) es el factor más representado y se puede destacar que las organizaciones educativas cuyos miembros están motivados favorecen el fortalecimiento interno de dicha organización. En los casos estudiados este factor es considerado como el motor que mueve, impulsa y lleva a la acción; es transmitida entre unos y otros generando climas y ambientes escolares llenos de energía, posibilidades y ganas de hacer.

A pesar de la resistencia por parte de algunas personas del claustro, la mayoría de nosotros estamos motivados en trabajar, en hacer, luchar y conseguir. Una de las claves es la constancia y no perder la esperanza. Y eso en este centro se respira en el ambiente. Tú vas por los pasillos y hay muy buen rollo, muchas ganas de hacer (Docente. Entr. 17).

Una escuela motivada es una escuela atenta y confiada, con un liderazgo claro, coherente y abierto a la resiliencia. Dichos aspectos, podían verse reflejados en las reuniones semanales por parte del equipo directivo con los distintos docentes de ciclo y el equipo de orientación. O en las relaciones e interacciones con otras instituciones municipales (Biblioteca, Cruz Roja, Ayuntamiento) con las que se colaboraba a través de proyectos pedagógicos.

Tener motivación en escuelas con desafíos constantes empuja a caminar buscando la posibilidad y la transformación, así como adaptarse de la mejor forma a las nuevas circunstancias. También, facilita lazos de unión entre unos y otros fortaleciendo las relaciones internas y estructurales de la organización en sí.

[...] desde la dirección, hasta el personal de administración pasando por el profesorado siempre están luchando por lo que se quiere conseguir. Yo siento aquí que la gente te escucha, te sonríe, te ayuda, te apoyan cuando lo necesitas. Eso me motiva para venir a trabajar y hacer cosas para mejorar (Educador Social. Entr. 25).

Otro factor significativo es la *actitud de mejora* (11,35%), apreciándose con ello que la actitud con la que se hagan o se enfrenten las cosas determina la efectividad. La actitud es un aspecto consciente e inconsciente que provoca respuestas positivas o negativas. Además, está relacionada con las creencias y hábitos personales y profesionales predisponiendo con ello a que un individuo reaccione de un modo u otro.

En este sentido, en las narrativas de los participantes se podía apreciar una actitud abierta y constructiva hacia la mejora, el logro y el éxito. Al tratarse de centros que buscaban mejorar aspectos educativos más que un rendimiento académico, se consideraban escuelas que buscaban lo positivo dentro de las adversidades. Por ejemplo, luchando contra el absentismo escolar, mejorando las relaciones entre familia y escuela, combatiendo las relaciones disruptivas, construyendo climas de convivencia llenos de respeto y apoyo entre los discentes y fomentando la atención pedagógica en el alumnado.

Llevamos tres años trabajando con lecturas dialógicas en las que participan las familias, sobre todo las madres y la verdad que desde que empezamos hasta ahora la participación de la familia ha ido mejorando y sobre todo aumentando. Al principio vienen un poco reacios, sin mucha motivación, pero cuando ven y conocen como trabajamos, el centro, se encantan y cambian totalmente la actitud (Coordinador de Departamento. Entr. 14).

También cabe destacar el *apoyo* (9,56%) como un elemento que genera seguridad y confortabilidad dentro de un contexto de trabajo. El apoyo entre los distintos miembros de un centro escolar facilita las relaciones interpersonales y profesionales, así como hace aflorar la confianza en la comunidad escolar. Que una escuela

otorgue apoyo mediante su liderazgo demuestra el valor de la calidad humana de su personal y su preocupación por el bienestar de los compañeros.

En este sentido, y como reflejan los distintos discursos, desde las direcciones de las escuelas se preocupaban por las necesidades emocionales de los docentes y discentes; del mismo modo, se reforzaba positivamente el trabajo bien hecho y se fomentaba el compromiso y las responsabilidades entre los docentes repercutiendo en una mejor calidad del trabajo.

El apoyo es un factor que refuerza la resiliencia. Un reflejo de ello se presenciaba en los momentos tensos o situaciones arduas, como por ejemplo cuando un profesor fue insultado por un alumno y desde la dirección escolar y el equipo docente lo acogió desde el apoyo y el consuelo, o cuando había situaciones tensas de un padre querer agredir a un profesor y desde la comunidad escolar se unieron para proteger y mediar ante dicha situación. Como se puede apreciar, en este tipo de comportamientos o reacciones, la resiliencia está presente y el liderazgo ayuda a que sea transmitida entre unos y otros, en cuanto al hacer (comportarse) y el ser (tomar actitud).

(...) tenemos a las cuatro una reunión todo el profesorado y el equipo de dirección. Debemos mantener una postura firme y unida, de apoyo y fuerza. No podemos permitir que ese tipo de actitudes por parte de los padres sean consideradas como normales y permitidas en el centro. Los alumnos ven, escuchan e imitan. Hay que ser tajantes. Si un padre amenaza o insulta a un compañero, también me está insultado a mi (Directora C. Entr. 28).

Si puedo definir a esta escuela con una palabra, sería apoyo. Te dan libertad para hacer, te apoyan en lo que presentes. Eso enriquece mucho al maestro en sí y al centro (Docente. Entr. 6).

El *compromiso social* (8, 67%) es otro factor que destacar. Los centros estudiados situados en contextos con bajos índices socioeconómicos y culturales buscan construir ambientes escolares cargados de igualdad, inclusión, respeto y solidaridad.

Como voy a enseñarle a un alumno a las nueve de la mañana las ecuaciones de segundo grado, si el niño viene de su casa sin tomar desayuno o sin dormir porque en su casa no hay un adulto que le enseñe que se tiene que ir a la cama temprano para el día siguiente ir a la escuela. Es difícil, ¿entiendes? Entonces aquí tienes que cambiar el chip. Hay que darle importancia y prioridad a otras cosas, las cuales deberían de venir de casa aprendidas (Docente. Entr. 8).

Desarrollar un compromiso social en escuelas donde las necesidades básicas de los alumnos son precarias es una tarea difícil. La escuela ejerce un papel de mediador entre el niño y el mundo. Pero cuando se trata de alumnos que crecen en ambientes familiares disruptivos, que no tienen un apoyo familiar en cuanto a su formación académica, es difícil formar con este sentido. Por esta razón, desde las escuelas se respondían con medidas de enseñar el respeto, el saber convivir con la diversidad (otras etnias, culturas), hablar sin agresividad y ayudar a los compañeros. En este sentido, la resiliencia podía tener un carácter más social y de adaptabilidad a lo nuevo y diferente, utilizando un liderazgo más carismático y empático.

Tenemos un centro muy heterogéneo, por eso lo que se intenta es hacer trajes a medida para cada uno de nuestros alumnos. (...) lo que pretendemos es que salgan con unos mínimos de la escuela, que sepan relacionarse con otras personas fuera del centro, ser educados y respetar, aparte de saber leer y escribir, que esa es otra (Director B. Entr. 2).

Por último, se consideró el factor *reflexión* (8,58%). Reflexionar es tomar conciencia, tener paciencia, observar y dejar madurar. Reflexionar abre las puertas de la empatía y despierta la atención. Sin reflexión difícilmente se lleva a cabo un liderazgo eficaz y una actitud de resiliencia. En este estudio, la reflexión forma parte de los pasos llevados a cabo por los equipos directivos y las decisiones por parte del profesorado. Estos reflexionan sobre su

modo de liderar, aprenden de los errores y refuerzan lo positivo. De igual modo, no se puede ejercer resiliencia sino hay una reflexión previa de como se ha respondido ante un hecho, circunstancia y adversidad.

Gracias a la reflexión puedo tomar conciencia de los errores. A veces me frustro por no tener soluciones inmediatas para solucionar los problemas. Pero reflexiono, pido opiniones a mis compañeros y de un modo u otro buscamos hacer lo mejor dentro de nuestras posibilidades (Directora C. Entr. 21).

Es que, si no reflexionamos sobre los pasos que damos, no sabemos si estamos yendo por el buen camino. A mí me gusta reflexionar, tomar conciencia y aprender de lo bueno y lo malo (Docente. Entr. 19).

En este sentido, la reflexión juega un papel relevante, invitando a pensar en “qué puedo hacer” y “que podemos hacer”, provocando que se genere un dinamismo entre factores contextuales, características del centro y perfiles profesionales. Así, la resiliencia se convierte en un conjunto de elementos externos e internos que la hacen elástica en el espacio y flexible en el tiempo y las circunstancias. Es el caso de los centros estudiados, donde el liderazgo y la resiliencia son desarrollados a partir de sus contextos, circunstancias y características internas y externas, guiado por un liderazgo que transforma hacia nuevas posibilidades de mejora.

#### **4. Discusión y conclusiones**

Con este estudio se pretendía conocer y reflexionar sobre la presencia de la resiliencia en los centros educativos y el desarrollo de esta mediante las acciones de liderazgo. Los estudios de caso abordados muestran descriptiva y comprensivamente la realidad de estos tres centros educativos, ofreciendo pistas significativas sobre cómo y bajo qué factores caminan hacia la resiliencia institucional dinamizados por liderazgos resilientes. Tienen la credibilidad de partir de distintas narrativas de los sujetos participantes y

debidamente contextualizados desde la observación participante. Pero al tratarse de estudio de casos, aunque ofrezca pistas interesantes para aportar al debate sobre la mejora de los centros educativos y sobre el propio rol de liderazgo en educación, no se pueden generalizar ni extrapolar más allá de sus propios centros.

Los resultados de la investigación informan que la resiliencia en estas instituciones educativas ayuda a caminar buscando la mejora en la adversidad. Para ello, los desafíos deben ser interpretados desde la posibilidad y visto como oportunidades por el conjunto de una comunidad escolar (Huisman, Singer y Catapano, 2010).

Del mismo modo, de los resultados obtenidos se podría inferir que para que exista resiliencia en un centro escolar se precisa de profesionales (líderes y docentes) que estén motivados, tengan actitudes abiertas al cambio, la transformación y la posibilidad, y donde la resiliencia sea transmitida a través de un liderazgo que camine hacia un compromiso social.

No obstante, no se puede olvidar que la naturaleza de la resiliencia es dinámica y puede variar en el tiempo y circunstancia. Esta es construida e inventada por cada uno, en función de sí mismo y de su contexto. Es un proceso complejo que invita a la inteligencia emocional y da lugar a la creatividad y la libertad (Muñoz y de Pedro, 2005).

Frente a esa complejidad, el estudio muestra que la resiliencia ayuda a que existan equipos directivos que desarrollen liderazgos eficaces que contribuyan de una forma activa para dinamizar, apoyar y construir nuevas formas de hacer, de tal modo que mejoren sus culturas escolares (Bolívar, 2010) y generen con ello espacios para la resiliencia (Day y Gu, 2015).

Los resultados también señalan -de acuerdo con Rosario (2013)- que junto a la resiliencia se precisa de un liderazgo crítico, transformacional y adaptativo que promueva cambios, desarrolle acciones que respondan a las particularidades y necesidades del contexto y conozca los aspectos psicosociales de la población escolar. En este sentido, se habla de un liderazgo que construye para avanzar y crecer, que relaciona aspectos directamente relacionados con el ser y actuar de la resiliencia. "La resiliencia es

una cualidad necesaria para el éxito del liderazgo” (Day y Gu, 2015, p. 173).

Los informantes de los centros estudiados verbalizan que la resiliencia es parte importante de su identidad institucional; ello es consistente con lo que dice la investigación sobre que un centro escolar con una clara identidad genera un sosiego en los momentos de adversidad donde el miedo paraliza. En este sentido, la identidad escolar moviliza elementos internos que activan de forma inconsciente la resiliencia (Day y Hong, 2016).

También se ha mostrado como relevante para esta resiliencia que exista un apoyo, tanto por parte de la institución escolar como entre los compañeros, permitiendo que las relaciones tomen más fuerza, se fortalezcan, se desarrolle más confianza y haga que la resiliencia sea compartida facilitando así un bienestar comunitario (Gil, 2010) e incrementando la confianza relacional imprescindible para la mejora educativa.

Está suficientemente avalado que conseguir escuelas con resiliencia demanda líderes con alta capacidad de mantener a todo un equipo motivado, fomentar la autoeficacia, inyectar el compromiso institucional y social. En este sentido sus líderes muestran que consideran muy relevante reflexionar sobre las acciones llevadas a cabo, las expectativas elevadas y optimistas, los entornos de aprendizaje, la gestión y las relaciones con la comunidad (Johnson, Howard y Oswald, 1999).

De los resultados se desprende que ejercer resiliencia en las instituciones escolares es una disposición personal y profesional que responde a unos valores y objetivos organizacionales y personales. Un ejemplo de ello fue el estudio llevado a cabo por (Huxham y Vangan, 2005) donde mostraban que los docentes pueden reaccionar positiva o negativamente frente a situaciones que suponen un desafío, y esto dependerá de la calidad del liderazgo, las relaciones profesionales, el clima institucional y la cultura escolar, así como del compromiso de cada uno de los agentes educativos.

De acuerdo con Day y Gu (2015) el estudio muestra que la construcción de la resiliencia en la institución y en sus profesionales se relaciona con las capacidades del líder para sostener su

bienestar emocional y compromiso profesional reflejándose en cada una de sus acciones y formas de liderar un centro. Con ello se refuerza su finalidad educativa y su propósito social y comunitario frente a las adversidades, Cuestión central en escuelas que están al servicio de comunidades sociales desfavorecidas.

### Referencias bibliográficas

Alfiz, I. (1997). *El Proyecto Educativo Institucional. Propuestas para un diseño colectivo*. Buenos Aires: Aique.

Barnes, D. M. (1996). An Analysis of the Grounded Theory Method and the Concept of Culture. *Qualitative Health Research*, 6(3), 429- 441.

Bass, B. M.; Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah, New Jersey (USA): Lawrence Erlbaum Associates.

Beard, K., Hoy, W. K.; Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26 (5), 1136- 1147.

Bolívar, A.; Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: campos de desarrollo y estado actual. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 7(4) Recuperado de <http://jbposgrado.org/icuali/La%20investigacion%20biografica%20y%20narrativa%20en%20iberoamerica%20%20%20.pdf>

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112>

Cameron, K.S. (2008). Paradox in positive organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 44, 7–24. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/250959728\\_Paradox\\_in\\_Positive\\_Organizational\\_Change](https://www.researchgate.net/publication/250959728_Paradox_in_Positive_Organizational_Change)

Cascio, J. (2009). Resilience. Cover story. *Foreign Policy*, 172(2), 82- 92.

Contreras, F.; Barbosa, D. (2013). Del liderazgo transaccional al liderazgo transformacional: implicaciones para el cambio organizacional. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 39, 152- 164. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194227509013.pdf>

Day, C.; Leithwood, K. (2007). *Successful Principal Leadership in Times of Change. An International Perspective*. Dordrecht (Nederland): Springer.

Olmo-Extremera, Marta; Farias, Isabel Maria Sabino de; Domingo Segovia, Jesús (2021). Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, N.º 18, 2021, 69-90. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17002>

Day, C. (2014). Resilient principals in challenging schools: the courage and costs of conviction. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 20(5), 638- 654.

Day, C.; Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.

Day, C.; Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher education*, 59, 115-125.

Douglass, A. (2016). Resilience in change: Positive perspectives on the dynamics of change in early childhood systems. *Journal of Early Childhood Research*, 14(2), 211- 225. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1476718X14555704>

Drabek, C. (2003). Professional emergency manager. My emphasis increased community resilience through more active citizen involvement is consistent with the view of others. In Alfred, A. y Random, H. (Eds.), *The Edge of Disaster: Rebuilding a Resilient Nation* (pp. 143- 169). Madrid: Random House.

Elboj, C.; Gómez, J. (2015). El giro dialógico de las ciencias sociales: hacia la comprensión de una metodología dialógica. *Acciones e investigaciones sociales*, 12, 77- 94. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=206415>

Ferrer, S.; Caridad, E. (2017). Liderazgo resiliente y calidad de vida desde la orientación: Una revisión analítica. *Orientación y sociedad*, 17, 85-94. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68803/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/68803/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Gil, G. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El guiniguada*, 19, 27-42.

Hairon, S. (2017). Teacher leadership in Singapore: the next wave of effective leadership. *Educational Administration & Leadership*, 2(2), 170-194. Recuperado de [https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/19569/1/REAL-2\\_2\\_170.pdf](https://repository.nie.edu.sg/bitstream/10497/19569/1/REAL-2_2_170.pdf)

Hargreaves, A.; Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York (USA): Teachers College Press.

Henderson, N.; Milstein, M. (2004). *Resiliencia en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Olmo-Extremera, Marta; Farias, Isabel Maria Sabino de; Domingo Segovia, Jesús (2021). *Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo*. DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 69-90. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17002>

Huisman, S.; Singer, N. R.; Catapano, R. (2010). Resiliency to success: supporting novice urban teachers. *Teacher Development*, 14(4), 483- 499.

Huxham, C.; Vangen, S. (2005). *Managing to collaborate: The theory and practice of collaborative advantage*. Abingdon (UK): Routledge.

Johnson, B.; Howard, S.; Oswald, M. (5-9 noviembre, 1999). *Quantifying and prioritising resilience – promoting factors: teachers' views*. Conferencia en Australian Association for research in education and New Zealand association for research in education Melbourne conference. Melbourne (Australia): Australia University of Melbourne.

Kugelmass, J. W. (2003). *Inclusive Leadership. Leadership for inclusion*. London (UK): National College for School Leadership (NCSL).

Lazaridou, A.; Beka, A. (2014). Personality and resilience characteristics of Greek School principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 42 (5), 321- 334. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143214535746>

Longstaff, P. H. (2005). *Security, resilience and communication in unpredictable environments such as terrorism natural disasters and complex technology*. Cambridge, MA (USA): Harvard University.

Luthar, S. S.; Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. En M. D. Glantz y J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development. Positive Life adaptations* (pp. 129-160). New York (USA): Kluwer Academic/Plenum Press.

McMillan, J.; Schumacher, S. (2005). *Investigación en Educación*. Madrid: Pearson.

Muñoz, V.; de Pedro, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en las prevenciones de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16(1), 107-124. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120107A/16059>

Pérez Ibarra, A. J. (2007). La resiliencia una tarea educativa. *Revista de la Universidad de La Salle*, 44, 88 – 93. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1244&context=ruls>

Pittaluga, C. (2013). *Liderazgo resiliente. La innovación en entornos adversos*. Caracas (Venezuela): Galac.

Rosario, M. M. (2013). *El rol del director de escuela en el desarrollo de la resiliencia en un contexto de pobreza*. [Disertación de máster en Educación. Universidad de Puerto Rico].

Sambrano, J. (2010). *Resiliencia transformación subjetiva en la adversidad*. Caracas (Venezuela): Editorial ALFA.

Sammons, P.; Davis, S.; Day, C., Gu, Q. (2014). Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership: An example of a longitudinal study in England. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 565- 589. Recuperado de <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JEA-10-2013-0121/full/pdf>

Stake, R. (2016). *A arte da investigação com estudos de casos*. 4ª Ed. London (UK): Sage.

Wells, K. (1995). The strategy of grounded theory: Possibilities and problems. *Social Work Research*, 19(1), 33- 37.

### **Para saber más sobre los/as autores/as...**

#### **Marta Olmo-Extremera**

Doctora en Educación. Profesora de la Universidad Isabel I (Burgos) y Coordinadora de Prácticum del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de idiomas. Su línea de investigación comprende aspectos de liderazgo y resiliencia en directores escolares. Miembro activo de la Red de Investigación de Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE) de Latinoamérica. Colaboradora internacional con la Universidad Estatal de Ceará (UECE, Ceará, Brasil).

#### **Isabel Maria Sabino de Farias**

Doctora en Educación brasileña. Profesora del Centro de Educación y del Programa de Posgraduación en Educación (PPGE) en la Universidad Estatal de Ceará (UECE, Ceará, Brasil). Líder del Grupo de Investigación Educación, Cultura escolar y Sociedad (Educas/CNPq). Coordinadora del Observatorio de Desarrollo Profesional Docente e Innovación Pedagógica. Su línea de investigación aborda formación de profesorado, currículum y didáctica.

#### **Jesús Domingo Segovia**

Doctor en Pedagogía, Catedrático de Universidad y Profesor de la Universidad de Granada (España). Su línea de investigación versa sobre liderazgo y asesoría para la mejora y la equidad en educación; es especialista en investigación (auto)biográfico-narrativa en educación. Miembro de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME) y del Proyecto Atlántida. Asesor de la asociación Innovación y

*Olmo-Extremera, Marta; Farias, Isabel Maria Sabino de; Domingo Segovia, Jesús (2021). Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, N.º 18, 2021, 69-90. ISSN: 2182-018X. DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17002>*

Asesoría Educativa en defensa de la Educación Pública Mexicana. Editor Adjunto de "Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado".

**Como citar este artículo...**

Olmo-Extremera, Marta; Farias, Isabel Maria Sabino de; Domingo Segovia, Jesús (2021). Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo. *DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 18, 69-90.

DOI: <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17002>

---

<sup>1</sup> Contextos desafiantes: Lugar constituido por barrios con un índice socioeconómico y cultural bajo, y familias con diferentes etnias, razas, inmigrantes y rurales.

<sup>2</sup> Otros agentes: Personas externas al centro educativo que desempeñan alguna función; educadores sociales, personal de una asociación, etc.

<sup>3</sup> Modelo Tavistok: Estudia el comportamiento de los grupos que forman parte de una organización. A partir de los comportamientos de estos, la organización funciona, responde y produce de un modo y otro.