



***CHANGING EDUCATIONAL SYSTEMS
THROUGH A WCD LEADERSHIP¹***

**PROGRAMA DE LIDERAZGO PARA UNA
EDUCACIÓN INTEGRAL (LEI)**

RESUMEN EJECUTIVO

**DEL INFORME SOBRE LA EVALUACIÓN DEL
PROGRAMA DE LIDERAZGO PARA UNA
EDUCACIÓN INTEGRAL (LEI) EN CENTROS
DESFAVORECIDOS**

**CONCLUSIONES GENERALES SOBRE EL PROCESO DE
IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA LEI EN ESPAÑA Y PORTUGAL**

Mayo 2022

Arturo Galán (Dir.)
Rafael López-Meseguer
Diego Ardura

¹ Este proyecto de investigación está financiado por Porticus, una organización internacional que desarrolla y gestiona programas sin ánimo de lucro de entidades benéficas, creada por emprendedores de la familia Brenninkmeijer.

Índice de contenido

1. Introducción	3
1.1. Contexto de aplicación	4
2. Metodología, instrumentación y aplicación	5
2.1. Muestra	6
3. Evaluación del curso de formación	8
3.1. El Plan de Acción LEI para la mejora	8
4. Resultados de la evaluación del programa LEI.....	9
4.1. Conclusiones generales del dominio 1: Visión de la escuela	9
4.2. Conclusiones generales del dominio 2: Aproximación organizacional	13
4.3. Conclusiones generales del dominio 3: Enfoque curricular	16
4.4. Conclusiones generales del dominio 4: Desarrollo de las personas: motivación, acompañamiento y evaluación	20
5. El proceso de mentoría	24
6. Valoración de los avances globales, efecto de la pandemia y escalabilidad del programa...	25

1. Introducción

Este informe ejecutivo resume la evaluación del programa de Liderazgo para una Educación Integral (LEI). El programa se ha desarrollado en cuatro fases principales: Investigación, formación de directivos, implementación del programa con el apoyo de una mentoría y la propia evaluación del programa.

El documento aborda específicamente la última fase referida a la evaluación, la cual hace referencia, lógicamente, a las tres fases anteriores. El informe completo está estructurado en dos grandes apartados: antecedentes de la evaluación y resultados de la evaluación del programa. En los antecedentes se explica el origen y la elaboración del concepto de Educación Integral, a la que se llegó a partir de trabajos previos y de una exhaustiva revisión de la literatura de investigación, que dio origen al Programa LEI. Este programa tiene la meta final de proporcionar al alumnado una formación que abarque integralmente todas las dimensiones del ser humano, especialmente en entornos desfavorecidos, de modo que la primera estrategia para conseguirlo está en el liderazgo del equipo directivo; de esta forma, el liderazgo y la organización y gestión del centro se alinean para conseguir dicha meta. En el tercer capítulo se explica la metodología con la que se ha llevado a cabo la evaluación del programa.

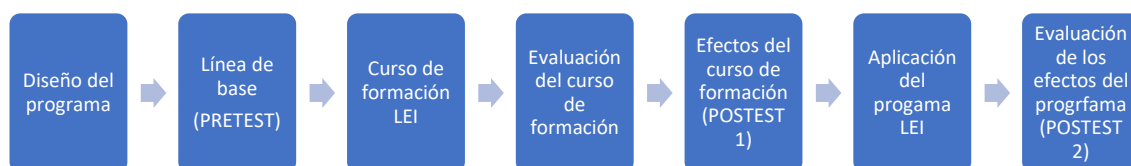
De acuerdo con la metodología, el resto del informe completo abarca el segundo gran apartado (Resultados de la evaluación), que sigue la secuencia lógica del diseño: 1. los resultados de las medidas tomadas *antes de la aplicación del programa* para obtener información de la situación de los centros y de los equipos directivos respecto a los indicadores básicos del LEI, 2. cómo se realiza la aplicación del programa a través de un *curso de formación* (que incluye la evaluación del curso de formación, en el que al menos participaron dos miembros de los equipos directivos de cada centro), 3. los resultados inmediatamente *después del curso de formación* como una primera medida postest y 4. *los resultados después de un año de implantación del proyecto LEI* ajustado a cada uno de los centros participantes, que contaron con el apoyo de una *mentoría* sobre la que se hace también una valoración de sus efectos. Este informe ejecutivo es una síntesis del informe de evaluación en el que queremos ofrecer una visión panorámica de los avances globales como consecuencia del programa LEI, un análisis sobre los inevitables efectos de la pandemia y una valoración sobre la escalabilidad del programa en un futuro próximo.

El programa LEI se remonta a 2018, cuando la Fundación Europea Sociedad y Educación (EFSE) en España y el Centro de Estudios sobre los Pueblos y Culturas de Habla Portuguesa de la Universidad Católica Portuguesa (CEPCEP), asumieron el diseño, desarrollo y monitorización de un programa experimental en liderazgo para una educación integral, en un conjunto de 14 escuelas públicas españolas y portuguesas, que atienden a niños en situación de especial adversidad.

Con este tipo de liderazgo se pretende contribuir a la implantación de una intervención educativa para el desarrollo integral de niños y jóvenes (Whole Child Development, WCD) que, a través de la función directiva, aspira, por una parte, a crear una cultura de cambio, impulsada por directores y equipos directivos motivados y, por otra, a involucrar a toda la comunidad escolar.

Las pretensiones del programa LEI en este primer año y medio de andadura tienen, por la lógica propia de implantación de un nuevo programa educativo, un alcance limitado: definir con mayor precisión conceptual el concepto de *Whole child development* (Educación Integral) y *Whole child development leadership* (Liderazgo para la Educación Integral), validar esta concepción del liderazgo en contextos desfavorecidos, ofrecerla a centros insertos en estos contextos para testar su aceptación y adecuación a sus necesidades, ofrecer una formación viable y realista a los equipos directivos de este tipo de centros, impartir la formación a los directivos de los centros voluntarios seleccionados y, finalmente, aplicar los principios del liderazgo LEI en dichos centros a partir de un Plan de Acción con la ayuda de un mentor. Como decíamos, desde la óptica del diseño y la evaluación de programas, no se puede pretender desde un primer momento ni que los centros aborden todos los aspectos de los cuatro dominios de actuación LEI, ni se pueden esperar efectos relevantes en tan corto período de tiempo (un curso escolar en medio del devastador efecto de la COVID). De esta premisa se derivan los planes de acción de los centros, de modo que cada equipo directivo se ha centrado en algunas acciones concretas dentro de los ámbitos o dominios de actuación que ha considerado más convenientes para su contexto particular. Por tanto, el enfoque evaluativo del programa LEI se centrará en los efectos del programa de formación sobre los equipos directivos y en la detección de las fortalezas y debilidades durante el primer año de implantación del mismo.

El informe final, así como este resumen ejecutivo, se nutre de la primera fase, necesaria para establecer las bases conceptuales del programa LEI, resume los resultados de la evaluación de la segunda (el curso de formación en LEI para los equipos directivos implicados en el proyecto), analiza la percepción de los directivos sobre la ayuda que ha supuesto la mentoría para implantar el Plan de Acción LEI de mejora de cada centro y, de modo central, presenta los resultados de la evaluación del programa mediante un diseño que compara la línea de base (medidas tomadas antes del comienzo del Programa) con la situación después del año de desarrollo del programa. En medio de ambas medidas, se tomó una medida intermedia al concluirse el curso de formación.



1.1. Contexto de aplicación

El programa se ha aplicado de forma **piloto** en 14 centros de dos países de la Península Ibérica: España y Portugal. Estas instituciones se seleccionaron por ser **centros en contextos de especial dificultad**. En España, un total de ocho centros de la Comunidad de Madrid han participado voluntariamente en el programa LEI. Cuatro de ellos imparten enseñanza infantil y primaria y otros cuatro, enseñanza secundaria. En Portugal han participado seis centros.

2. Metodología, instrumentación y aplicación

El enfoque evaluativo se puede incluir dentro de lo que se ha caracterizado como una estrategia de evaluación comprensiva y lo enmarcamos en lo que se denomina investigación evaluativa mediante un diseño de métodos mixtos secuencial y longitudinal.

El diseño parte del establecimiento de 19 indicadores relacionados con la teoría elaborada sobre el Liderazgo para la Educación Integral. Estos 19 indicadores han servido tanto para la construcción de los instrumentos de medida cuantitativos (escalas y cuestionarios), como para el establecimiento de los guiones y las categorías necesarias para el análisis cualitativo del contenido de las entrevistas y los grupos focales.

Los 19 **indicadores** se agrupan en torno a los cuatro dominios de actuación definidos en las bases conceptuales y que configuran también la estructura del curso de formación:

- Dominio 1. Visión de la escuela (6 indicadores)
- Dominio 2. Aproximación organizacional (6 indicadores)
- Dominio 3. Enfoque curricular (3 indicadores)
- Dominio 4. Desarrollo profesional y acompañamiento (4 indicadores)

Los **instrumentos, fuentes y técnicas** de recogida de información han sido cuestionarios y escalas Likert para los equipos directivos, entrevistas semiestructuradas en profundidad y breves para los directores, grupos focales de directivos y profesores.

El **plan de análisis** es principalmente descriptivo y longitudinal. Consecuentemente con la metodología, se ha recogido información mediante instrumentos y técnicas cuantitativas y cualitativas en tres momentos temporales:

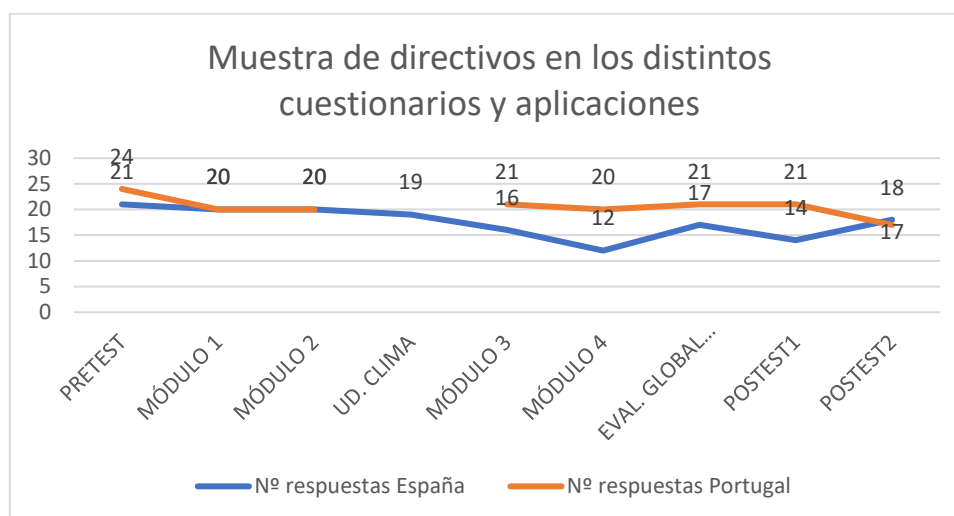
1. Antes de la aplicación del programa: es lo que denominaremos **pretest** y lo que dará lugar al establecimiento de la línea de base. Mediante la información recogida en este momento podremos conocer cómo perciben los equipos directivos la situación de los centros respecto a los 19 indicadores de los cuatro dominios de actuación. Adicionalmente, se han analizado los documentos institucionales más importantes de los centros para conocer en qué medida dichos documentos recogen ya parte de los elementos que se potencian el Programa LEI.
2. Después del curso de formación: es lo que denominamos **postest 1**. El plan de análisis consiste fundamentalmente en comprobar si se producen diferencias en los diversos indicadores entre el pretest y el postest. Se trata de una medida de control y de evolución de las creencias de los equipos directivos, ya que no han empezado todavía a aplicar un Plan de Acción que lleve a los centros las características seleccionadas del programa LEI. No hay unas hipótesis de partida en cuanto al comportamiento de las puntuaciones, se trata simplemente de observar qué sucede después del curso de formación.
 - a. Entre el prest y el postest 1 se desarrolló el curso de formación. Se llevó a cabo la evaluación mediante un análisis descriptivo de cada uno de los cuatro módulos que constituyen el curso de formación y la evaluación final del mismo. Para ello, se utilizaron cuestionarios y una entrevista telefónica breve, de la que se realizó el correspondiente análisis de contenido.

- Después de un curso escolar con la implantación del programa: se trata de lo que hemos denominado **postest 2** y es la medida más importante del proceso. La implantación del programa LEI se ha realizado a través del llamado Plan de Acción del Centro y con ayuda de un mentor. De modo global se espera que el programa LEI haya tenido algún efecto en algunos indicadores, especialmente en aquellos en donde se hayan visto mayores carencias en la línea de base. Se va a indagar no solo en las propias creencias y percepciones del equipo directivo, sino que se va a buscar también el impacto indirecto que haya podido tener en el profesorado (a través, fundamentalmente, del conocimiento que tengan de la aplicación del programa).

2.1. Muestra

Directivos

La muestra de España está formada por 21 directivos agrupados en 8 centros educativos, mientras que la de Portugal está formada por 24 directivos, agrupados en 6 escuelas. En el gráfico siguiente se ve la frecuencia de respuesta de los directivos en cada cuestionario y cada aplicación. El cuestionario sobre clima orientado al buen trato solo se aplicó en España, ya que se incluyó una unidad didáctica específica sobre este tema en el curso de formación.



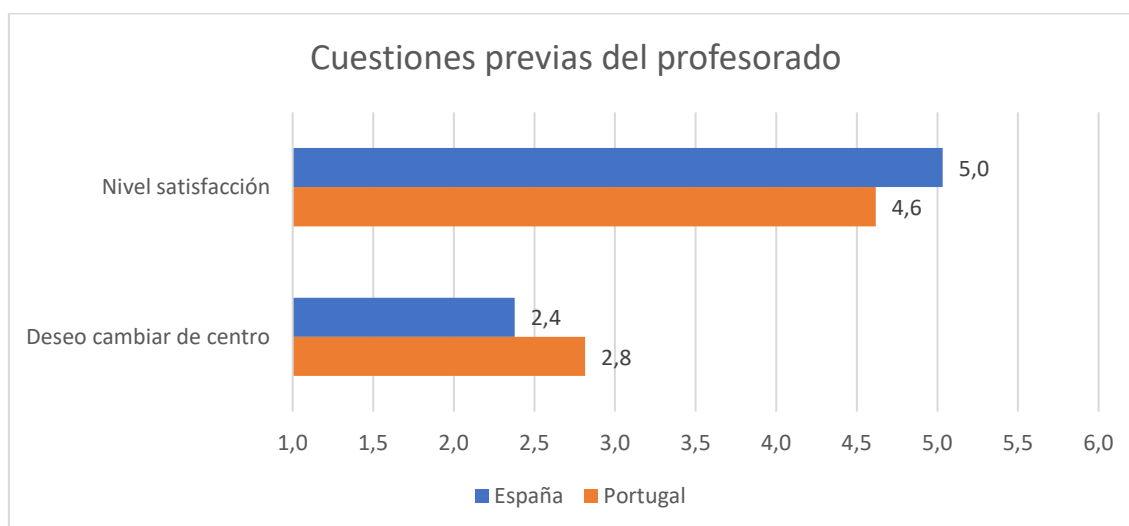
Respecto a las técnicas cualitativas, en España se realizaron las 8 **entrevistas** a los 8 directores de los centros tanto en la fase pretest como en las dos fases postest (entrevista telefónica después del curso de formación y entrevista final). En Portugal han faltado tres de las seis entrevistas de la fase final, ya que las fechas de realización coincidieron con el final de curso y tres directores no se mostraron disponibles para llevarlas a cabo, pese a los numerosos intentos realizados. Los resultados en la tercera fase, por tanto, solo son referibles a dichas escuelas, aunque se haga referencia a España y Portugal por razones de economía lingüística.

En España se condujeron dos **grupos focales** diferentes, uno por etapa, dado que la muestra se compone de 4 centros de primaria (CEIP) y 4 de secundaria (IES). De los centros de **primaria** se

tuvo representación de 3 de los 4 centros, mientras que de los de **secundaria** se obtuvo de 2 de los 4 centros. Se ha obtenido, pues, una muestra suficientemente diversa para los casos de España. En Portugal también se condujeron 2 grupos de discusión y se obtuvo representación de cinco de las seis escuelas participantes.

Profesores

La muestra de profesores de España está compuesta por 119 profesores. De los ocho centros, solo hubo respuestas aceptables en cinco, con frecuencia de respuesta de entre 13 y 36 profesores (en los otros tres la tasa fue de 0, 1 y 3 respuestas). La muestra de Portugal está compuesta por 243 sujetos. De los seis centros, en solo cuatro hubo respuestas, que varían de 41 a 78 respuestas por centro. Los profesores portugueses, con un 86% de tasa de respuestas de mujeres, son 4 años de media mayores que los españoles (48 años). Tienen una experiencia mucho mayor, tanto en total (23 años) como en el centro actual (10 años). El 79% de ellos son profesores fijos, mientras que en España solo lo es el 50%. A diferencia de España, en Portugal solo el 40% considera que sus centros son centros de especial dificultad o desfavorecidos, y solo un 13% (frente al 90% de España) los califica de centros muy desfavorecidos (valores 5 y 6 de la escala). En general se trata de un profesorado bastante satisfecho con su centro (más en España que en Portugal), como vemos en el siguiente gráfico.



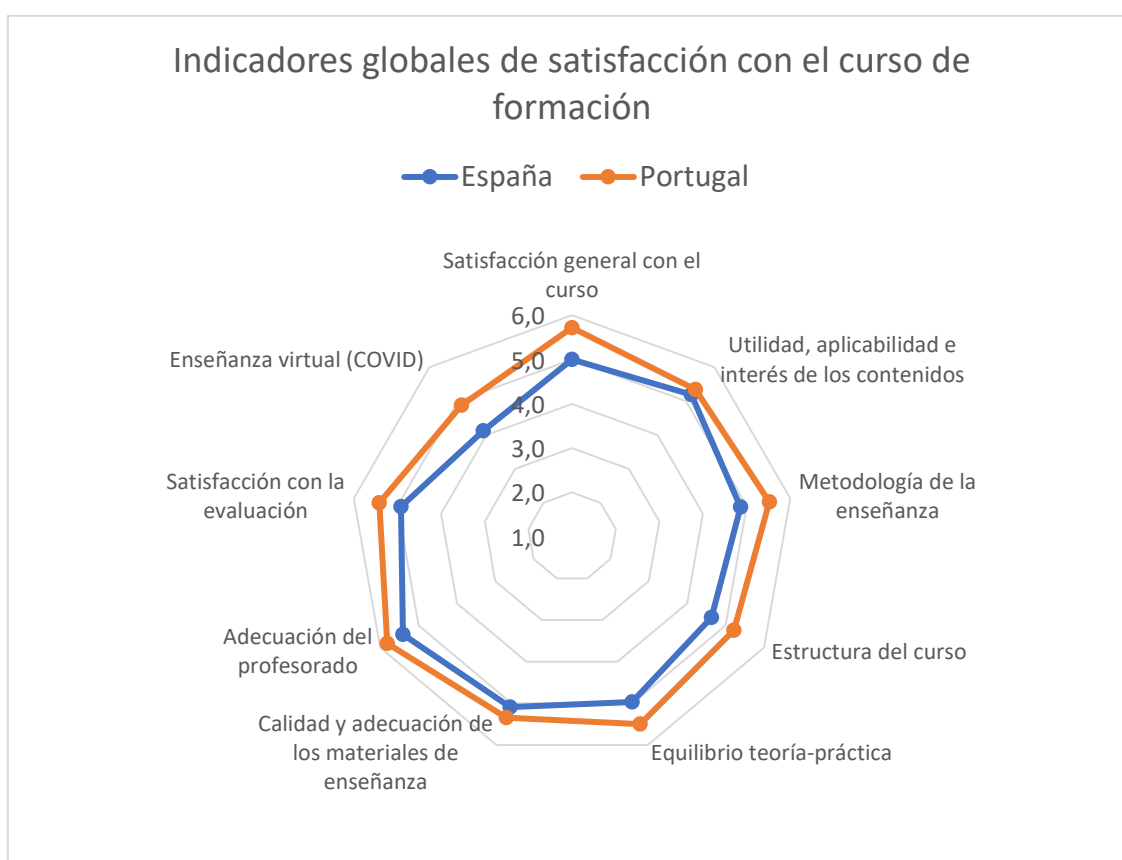
Así, en España, hasta un 45% muestra una satisfacción máxima como profesor del centro, frente al 28% de Portugal. En la franja de satisfacción moderada (valores 3 y 4), Portugal dobla a España (34% frente a 16%). Esto parece tener que ver ($r=-0,48$) con su deseo de cambiar de centro (son los profesores más satisfechos los que menos quieren cambiar de centro), de modo que en Portugal también encontramos casi el doble de porcentaje de profesorado que decididamente (valor 6 de la escala) quiere cambiar de centro, un 12% frente a un 7% en España. Al contrario, un 10% más de profesores españoles (48% frente al 38% de Portugal) tienen claro que no quieren cambiar de centro.

En España se condujeron dos **grupos focales** de profesores, uno para los centros de primaria (CEIP) y otro para los de secundaria (IES). De los centros de **primaria** se tuvo representación de 3 de los 4 centros, mientras que de los de **secundaria** se obtuvo de 2 de los 4 centros. En Portugal solo se pudo realizar un grupo focal y solo se obtuvo representación de una escuela, debido a que las fechas de fin de curso impidieron obtener participación de otros centros.

3. Evaluación del curso de formación

La experiencia de este primer curso piloto sobre Liderazgo para una educación Integral (LEI) en Madrid y Lisboa puede considerarse **un éxito si nos basamos tanto en la satisfacción de los alumnos directivos como en su percepción de los aprendizajes adquiridos, su utilidad y aplicabilidad a contextos especialmente desfavorecidos.**

Aunque las valoraciones han sido satisfactorias en los dos países y con tendencias casi idénticas, estas han sido mejores en Portugal, donde se planificó un curso eminentemente presencial, mientras que en España se combinó con unas actividades y una consulta documental a través de la plataforma de enseñanza de EFSE. Sin embargo, en mitad del curso irrumpió la pandemia COVID-19, por lo que las enseñanzas tuvieron que pasar a desarrollarse de modo virtual.



3.1. El Plan de Acción LEI para la mejora

El elemento final del curso de formación fue el establecimiento de un **plan de acción** en el que los equipos directivos debían **operativizar y seleccionar**, a partir de la formación recibida sobre LEI a través de los cuatro dominios de actuación, **qué actuaciones concretas querían llevar a cabo para conseguir transformaciones en su centro en la dirección LEI.** Los planes de mejora, por tanto, serían el elemento central de la implementación del programa, además de aquello que permite conectar las mejoras acreditadas en el momento final con la situación de partida (línea de base) y la formación recibida (fase 2). Sobre este proceder, hay un consenso unánime

entre los participantes en que se trata de una manera adecuada de dar por finalizada la formación y comenzar la implementación del programa LEI en los centros.

4. Resultados de la evaluación del programa LEI

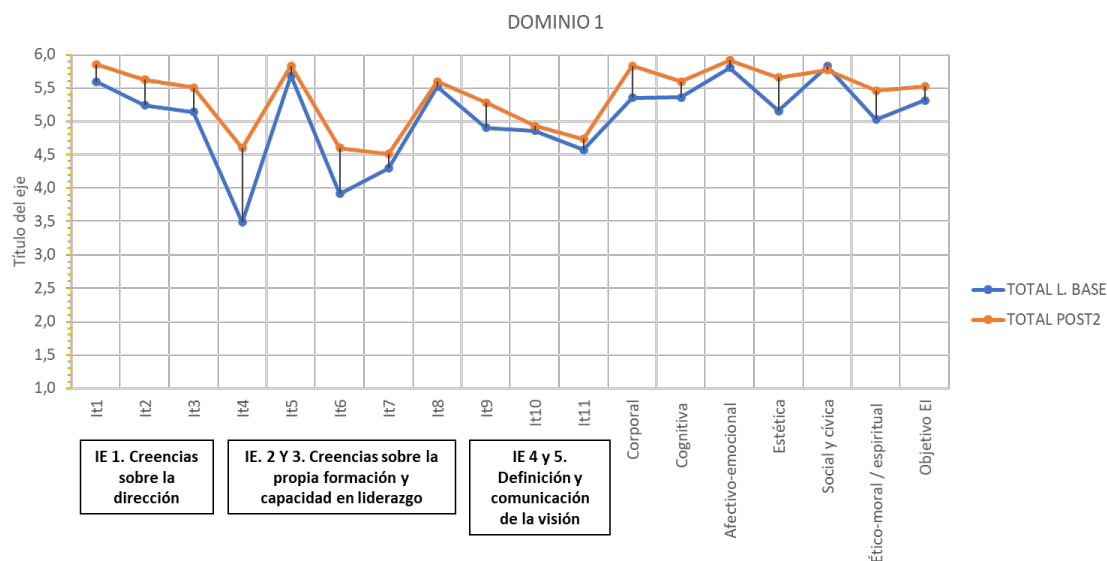
Llegamos aquí al momento final y esencial de esta evaluación longitudinal del programa LEI. Vamos a mostrar en este epígrafe los **primeros indicios del impacto del programa a través de los cuatro dominios de actuación tras la formación y el año de implementación**. Veremos, dentro de cada dominio de actuación, el impacto en los centros educativos a través los agentes clave de las tres fases primeras del programa: los **equipos directivos**. Como sabemos, tras un primer año de implantación del Plan de Acción LEI en cada centro, que además ha coincidido con la **pandemia** (lo que claramente ha podido limitar la aplicación prevista del plan), no se puede esperar un impacto directo en los profesores y menos en los estudiantes. Sin embargo, en el caso de los **profesores**, sí podría tener cierto **impacto indirecto** en el sentido de que, al menos, les debería haber llegado información acerca del programa LEI desde el equipo directivo (si, de hecho, se ha producido la comunicación de la visión y se han empezado a planificar acciones que tengan que ver con LEI). El impacto del programa LEI sobre la educación integral de los estudiantes no se puede esperar hasta que el proyecto se haya consolidado en el centro y las acciones se operacionalicen y registren a nivel del alumnado.

4.1. Conclusiones generales del dominio 1: Visión de la escuela

El primer dominio de actuación del Programa LEI es posiblemente el más importante de todos, ya que es el que posibilita situar las lentes LEI sobre todos los elementos del centro escolar. Así, la definición y la comunicación de una visión que responda a los principios de una educación integral debería ser el inicio de una nueva mentalidad y forma de hacer que influya positivamente en las decisiones sobre la organización del centro, sobre el enfoque del currículo y sobre el desarrollo de las personas, que constituyen los otros tres dominios de actuación.

Este primer dominio de actuación en el marco de un liderazgo LEI, con un equipo directivo que crea en la potencia de la Educación Integral del alumnado para conseguir una mejora en el centro, como palanca de cambio y de transformación del centro, debería implicar una confianza en el poder de la dirección y el liderazgo escolar para generar transformación.

Pues bien, como puede deducirse del gráfico siguiente, en el que integramos las medias de España y Portugal, habida cuenta de que las diferencias entre ambos países no son grandes y ya han quedado reflejadas en los epígrafes anteriores de este informe, la comparación entre la línea de base y la medida tomada al finalizar el primer año de implantación del programa LEI, nos evidencia que, aun partiendo de unos valores muy satisfactorios en la línea de base, el programa ha conseguido una mejora en las creencias sobre el potencial de la dirección escolar pero, de modo muy marcado, se ha evidenciado que la formación y el año de acompañamiento con la mentoría les ha hecho sentir que ha mejorado notablemente su formación y su capacidad de liderazgo (ítem 4) para acometer los objetivos del centro (ítem 6).

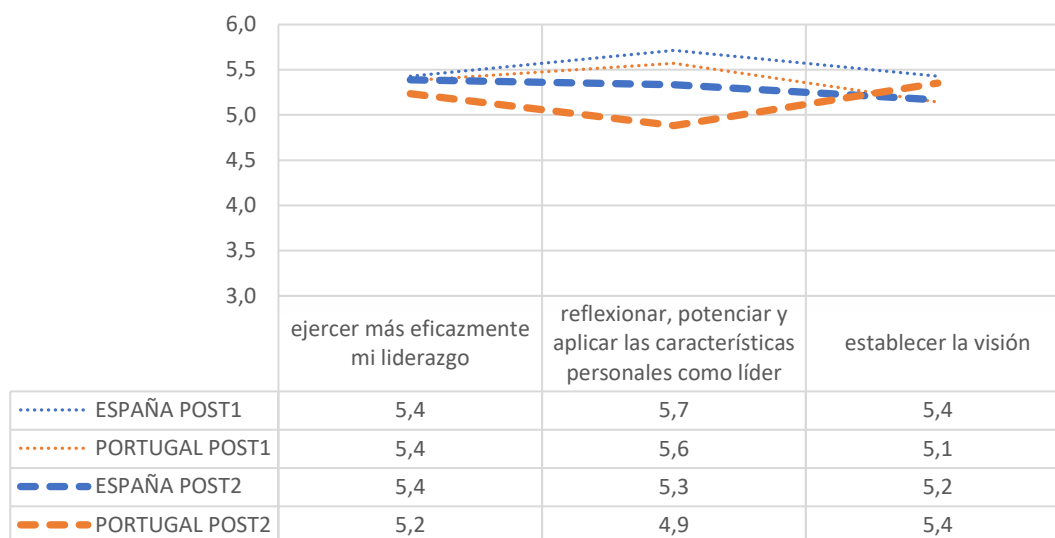


Se han constatado también ligeras mejoras en la capacidad para definir y comunicar la visión del centro, lo que debería ayudar hacer llegar el nuevo enfoque a la comunidad educativa.

Finalmente, los directivos han puesto de manifiesto que ven aún más importante que antes el afrontar las **seis dimensiones** de la educación integral, especialmente la corporal, la estética y la ético/moral/espiritual, que eran además las que partían con menor atención en la línea de base. La información cualitativa refrenda que los equipos directivos están **apostando por una orientación no tan centrada en el aspecto cognitivo y de rendimiento académico**.

Como se observa en el siguiente gráfico, lo indicado por los equipos directivos en sus respuestas a las escalas Likert (con medias muy altas, superiores a 5 puntos sobre 6 en casi todos los casos), parecen revelar un gran **éxito en los aprendizajes y las actuaciones conseguidos después de un año de trabajo, lo que queda reflejado en su percepción sobre su preparación para ejercer más eficazmente su liderazgo y la aplicación de estrategias para establecer la visión**. Además, otra de las características del programa LEI que también ha tenido impacto es la **reflexión sobre las características personales** de los directivos (puntos fuertes y débiles) y su **potenciación** para trabajar como líderes de una organización, lo que les ha permitido aplicarlas y dinamizar mejor sus centros durante el primer año de implantación del proyecto. Probablemente como consecuencia del exceso de trabajo durante la pandemia, el tiempo dedicado a la reflexión ha bajado en cierto grado respecto a la medida tomada tras el curso de formación.

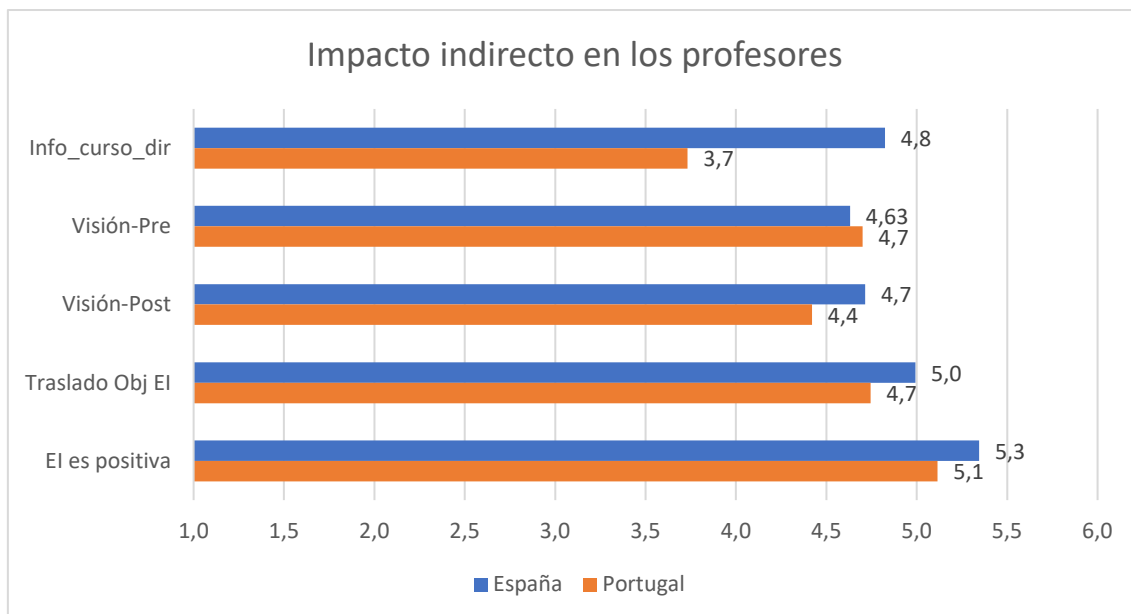
Aprendizajes derivados del curso de formación e implantación del programa: Dominio 1



A lo largo del primer año de implantación del programa LEI, se espera que haya llegado información sobre el mismo al claustro de profesores sobre este programa, así como que haya tenido eco, tanto en las reuniones con el claustro o con las familias, como en los documentos institucionales. Sin embargo, como ya hemos visto en el discurso de los directivos, estas acciones se han visto muy limitadas por la pandemia.

El impacto indirecto que ha llegado a los profesores se ha captado a partir de la información del cuestionario de profesorado y la información cualitativa de los grupos focales. Con los datos extraídos del gráfico siguiente se puede observar que **un 80% del profesorado de la muestra de España y en torno a un 60% de la muestra de Portugal dicen ser conscientes y haber recibido información sobre este nuevo enfoque de la Educación Integral**. Solo un 8% del profesorado dice que desconocía que el equipo directivo estaba implicado en una formación sobre liderazgo y un 11% que tenía poca información. Este porcentaje sube hasta el 21 y 23% respectivamente en Portugal. Con estos datos parece que la información ha permeado más en el profesorado español. Los grupos focales de profesores nos han permitido evidenciar que **esa redefinición de la visión no se ha producido de la misma manera y ha tenido distintos grados de profundización**, así como que la situación de **pandemia** ha dificultado la comunicación de la visión en términos generales por las limitaciones de la comunicación por medios telemáticos.

Los profesores dicen haber trabajado en una alta medida (medias en torno a 4,5 sobre 6) **en el último año sobre la clarificación de una visión y misión compartida** del centro, uno de los objetivos básicos del programa LEI. También la importancia de centrarse en la **educación integral** de los estudiantes ha llegado a los profesores: en torno a un **85% en ambos países dice que los directivos les han trasladado su convencimiento** sobre esta cuestión, pero, aún más, en torno al **92% considera que el centrarse en la educación integral de los estudiantes puede provocar cambios positivos** en centros como el suyo.



Finalmente, haciendo un resumen que integre las fuentes cualitativas de recogida de información (entrevistas a los directores y grupos focales con directivos y profesores), podemos obtener las siguientes mejoras a las que ha dado lugar el programa LEI:

Principales mejoras informadas en el dominio 1

Los equipos directivos consideran que la formación y el conjunto del programa ha mejorado sus capacidades directivas, sobre todo en lo relativo a su capacidad reflexiva.

- *"Yo creo que sí que he ganado mucho en reflexión, como te he dicho al principio, a tener las cosas más claras y querer avanzar hacia un objetivo concreto. Eso sí que es verdad. En cómo conseguir llegar a ese objetivo. En reflexión sobre todo" (DIR04ESP).*

El programa LEI ha contribuido a definir la visión del centro educativo, o al menos a reforzar los aspectos que se venían trabajando.

- *"Me ha dado un hilo conductor del que ir arrancando todas las actuaciones, todas las actividades, y una coherencia, porque en centros tan difíciles como este los años previos hemos estado trabajando un poco a partir del método ensayo-error" (DIR02ESP)*

La comunicación de la visión al profesorado se ha visto reforzada tras la implementación del programa, pero ha encontrado dificultades de llegar a la familia y al alumnado por la pandemia.

- *"Hemos generado mucho merchandising, hemos querido crear un sentimiento de pertenencia y de orgullo estando en este cole (...). nuestro déficit o nuestro problema mayor este año ha sido cómo saber transmitir este objetivo y esta filosofía a las familias con la situación tan difícil que estábamos viviendo" (DIR04ESP).*

Los equipos directivos consideran que la concepción de la educación integral es particularmente aplicable a este tipo de centros.

- *"En un territorio educativo de intervención prioritaria, como el nuestro, el tema de la educación integral es aún más relevante porque podemos promover el éxito de los alumnos justamente con la intervención en todas las áreas enfocadas en términos de educación integral" (DIR02POR).*

Los profesores señalan que los equipos directivos han establecido procesos de comunicación con el objetivo de llevar el programa LEI a los centros.

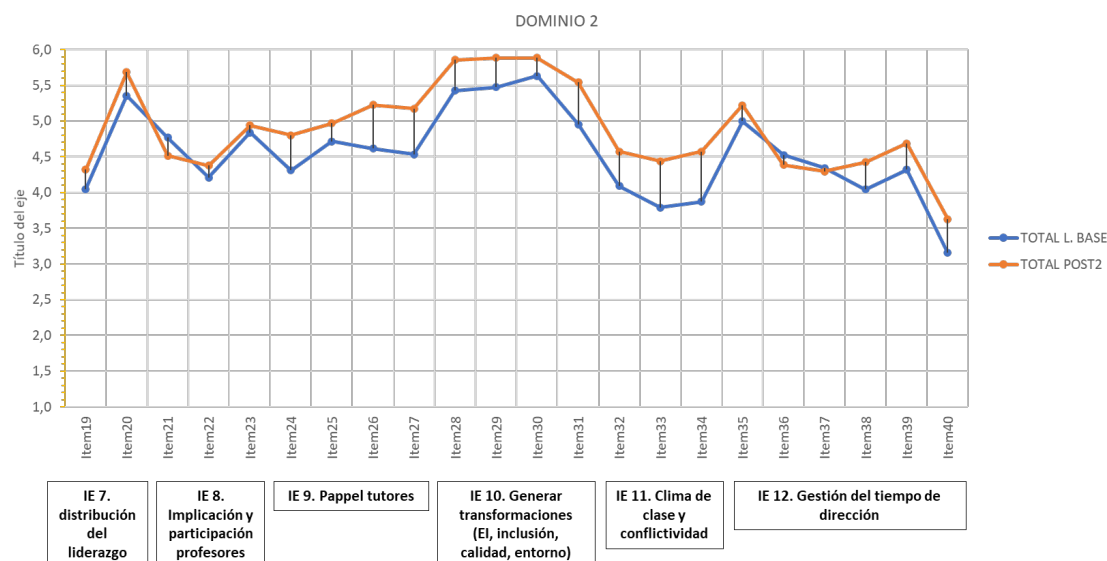
- *"Conozco este plan en su totalidad y creo que la mayoría de mis compañeros también. Se difundió ampliamente, se pidieron sugerencias a los profesores en las distintas áreas y en la gran mayoría de los temas, e incluso las estrategias y metodologías" (P4PORT).*

Los profesores avalan que se ha tratado de llevar a cabo una redefinición de la visión orientada a la educación integral del alumnado

- *"Cada vez somos más conscientes de que hay que desarrollar al niño como un todo, por lo que hay que darle una educación integral, es decir, desarrollar un aspecto personal, un aspecto social, un aspecto humanístico. Y así nos alineamos con lo que prevé el Proyecto LEI" (P2POR)*

4.2. Conclusiones generales del dominio 2: Aproximación organizacional

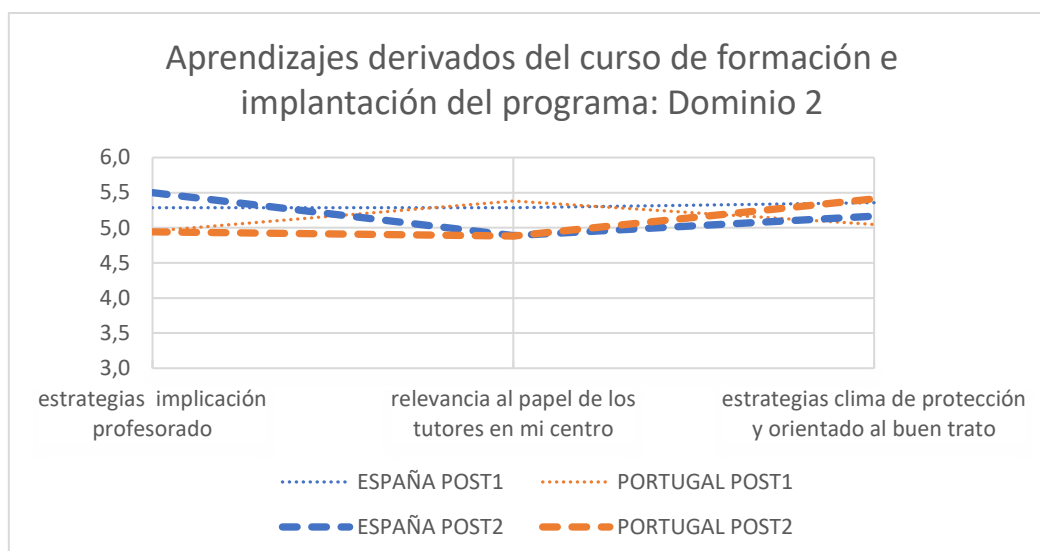
Tomando los datos globales de ambos países, vemos en el gráfico que en lo relativo a la **organización del centro escolar** se han conseguido algunas mejoras en buena parte de los ítems evaluados, teniendo en cuenta de nuevo que las puntuaciones de la línea de base son elevadas.



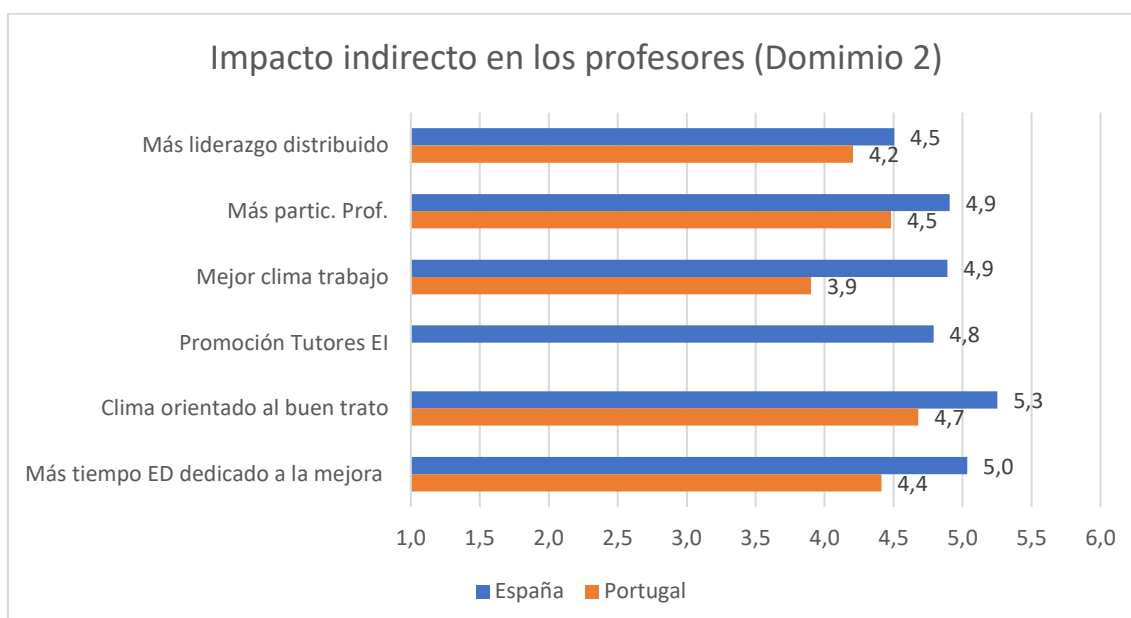
La mayor evolución se da en el indicador sobre el **clima escolar** y, en concreto, en la percepción de la **bajada en el número y gravedad de los problemas disciplinarios** (0,7 puntos de diferencia entre las medias del pretest y el postest 2). También el indicador sobre la **tutoría nos muestra ciertas mejoras**, aunque aquí hay que tener en cuenta el distinto modelo de España y Portugal.

Respecto a las mejoras pretendidas en el **uso del tiempo real** en la gestión por parte de los directivos, estas se centran más en los aspectos relacionados con la **atención al personal del centro, la acciones relativas a la equidad y la inclusión del alumnado y en la reflexión sobre el propio ejercicio directivo**. El aumento del tiempo dedicado a tareas burocráticas debidas a la pandemia también ha sido destacado en las entrevistas.

Refiriéndonos ahora directamente a los aprendizajes y avances después del año de implantación del Plan de Acción de centro y la mentoría, los directivos confirman que en un grado bastante alto (entre 5 y 5,5 sobre 6) han implementado estrategias que han permitido en la práctica obtener buenos resultados en tres aspectos clave: **han propiciado en un alto grado estrategias para implicar más al profesorado, los tutores están más organizados en sintonía con la dirección y han puesto en práctica estrategias para propiciar un mejor clima escolar orientado al buen trato**.



Finalmente, **los profesores** también corroboran que han percibido en un grado moderadamente elevado el intento del equipo directivo por distribuir más el liderazgo al haber más profesorado colaborando en proyectos del equipo directivo y, de forma más potente, los profesores han visto cambios en cómo **el equipo directivo ha animado la implicación del profesorado y se ha conseguido una notable mejora en el clima de trabajo (especialmente en España)**. Los profesores también perciben que se ha promovido el papel de los tutores como agentes de la Educación integral. **Los grupos focales nos han enseñado que tanto las tutorías como la gestión del clima escolar se han orientado a resolver los problemas socio-emocionales ocasionados por la pandemia.**



Principales mejoras informadas en el dominio 2

La distribución del liderazgo ha sido uno de los principales ámbitos de mejora, prevaleciendo las ideas de confiar, compartir y delegar.

- *"El reparto del liderazgo. Yo creo que es el aspecto central y el que además nos hemos esforzado más en aplicarlo. Y además este esfuerzo se va a incrementar, porque yo, personalmente, he cobrado cada vez más conciencia de lo importante que es" (DIR07ESP).*

En España, las estrategias de mejora del clima escolar se han orientado a las ideas de "entorno protector" y "buen trato"; en Portugal, a lidiar con los efectos derivados de la pandemia.

- *"La convivencia, la hemos intentado orientar más hacia la idea del centro como un entorno protector (...). Hemos trabajado mucho con esta idea a los niños, es decir, nosotros te cuidamos, pero tú tienes que cuidarnos a nosotros, que somos tus cuidadores" (DIR06ESP).*
- *"Nos hemos preocupado, en este último año y medio, sobre todo a causa de la pandemia y de los efectos sobre la salud mental que se están produciendo con los alumnos y los profesores y el personal, de desarrollar un conjunto de iniciativas para promover su bienestar" (DIR01POR).*

La distribución del liderazgo se ha visto incrementada por las condiciones que impuso la pandemia, pero también por las iniciativas impulsadas por los equipos directivos.

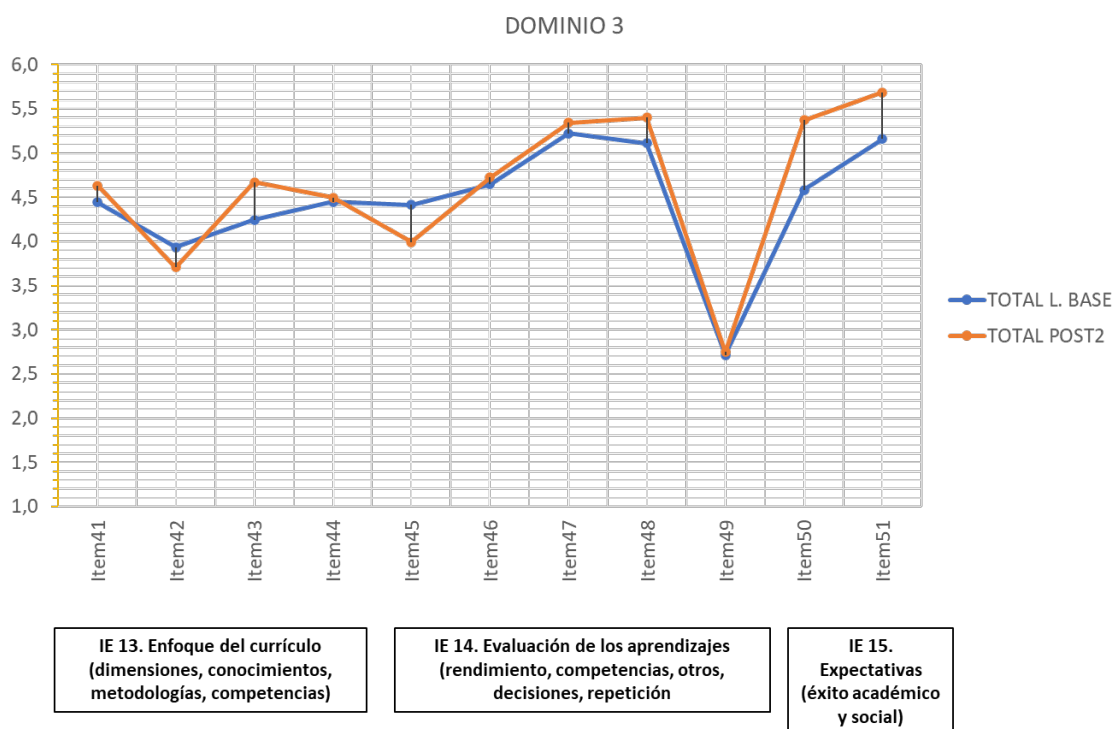
- *"Es cierto que este curso el equipo directivo ha comenzado a delegar más en otro personal. Tenemos varios programas en marcha en el colegio y nos hemos encargado cada uno de coordinar un programa, y en ese sentido ha funcionado bastante bien, porque la carga de trabajo se ha repartido y luego ha salido todo mejor, claro" (P11ESP).*

Los equipos directivos se han apoyado en mayor medida de los tutores durante la pandemia, y han tratado que las tutorías tengan una mayor orientación hacia el aspecto socioemocional.

- *"Yo por mi parte lo que más agradezco en este sentido en cuanto al equipo directivo y función de tutor son las reuniones semanales que han organizado(...). Por ejemplo, cuando hemos cambiado de clases semipresenciales a presenciales en total, todo ese proceso fue un proceso de cambio que los profesores acusamos, pero que gracias al apoyo del equipo directivo lo hemos podido afrontar (P4ESP).*

4.3. Conclusiones generales del dominio 3: Enfoque curricular

Tomando los datos globales de ambos países sobre la incidencia del programa LEI en el currículum escolar, se observan algunos datos interesantes para la reflexión.



En este dominio, los directivos afirmaban desde el inicio que el currículo en sus centros estaba orientado al desarrollo de las distintas dimensiones de los alumnos. Al igual que en los dominios anteriores, partimos de una línea de base alta, con medias de arranque entre 4 y 5,2 puntos. De acuerdo con lo esperado, en el ítem 49, referido a la valoración de la repetición de curso como una estrategia adecuada para recuperar a los estudiantes, se mantiene la visión de que es una estrategia poco adecuada (media de 2,7), aunque no totalmente denostada por todos los directivos, sobre todo en España.

Los ítems en los que vemos bajadas respecto a la línea de base hacen referencia a un enfoque curricular centrado principalmente en la adquisición de conocimientos (ítem 42) y una evaluación centrada solo en el rendimiento académico (ítem 45), lo que da cuenta de que **los directivos han interiorizado que un currículo dirigido a la educación integral de los estudiantes debe cambiar la orientación tradicional centrada en lo cognitivo y en el rendimiento académico hacia un enfoque que tenga en cuenta el resto de dimensiones de aprendizaje del estudiantado.**

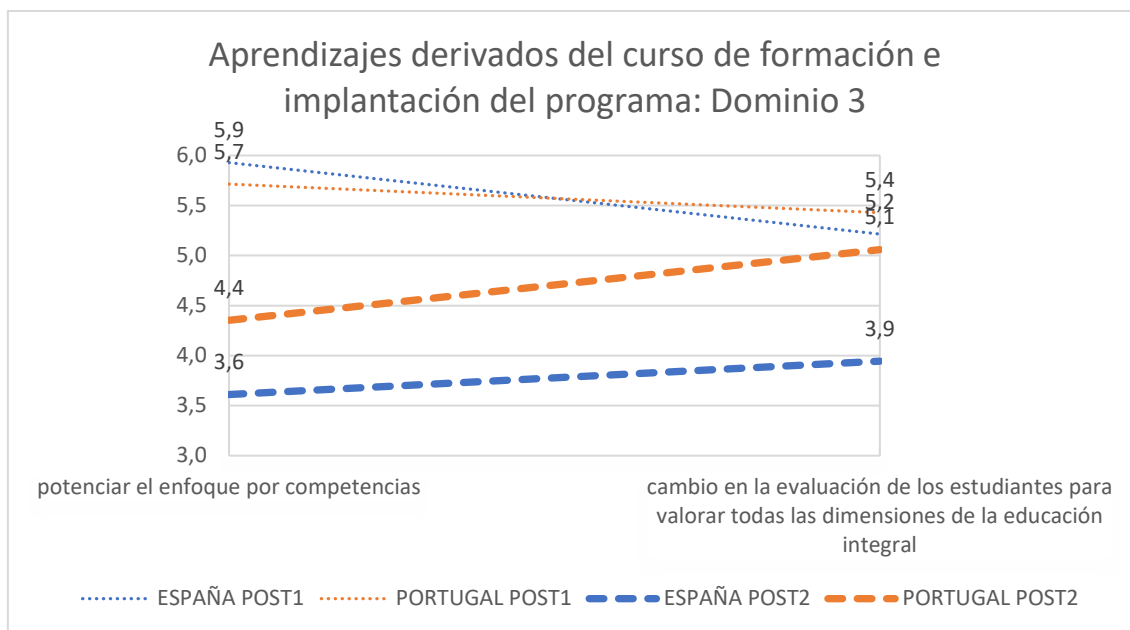
Aunque se parte de unas puntuaciones relativamente elevadas (medias en torno a 4,5 puntos) en las que no se produce crecimiento, una de las cuestiones en las que se ha evidenciado, tanto en el estudio cuantitativo como en el cualitativo, es la **necesidad de mayor formación para reformular el currículo**, especialmente en lo relativo al **enfoque y la evaluación por competencias** (ítems 44 y 46), elementos decisivos pero complejos de llevar a la práctica sin un fuerte compromiso y formación por parte del profesorado².

Los **incrementos más llamativos se producen en las expectativas de éxito para todos los alumnos** (0,8 puntos, hasta 5,4), **en la preocupación por su éxito social y emocional** (0,5, hasta

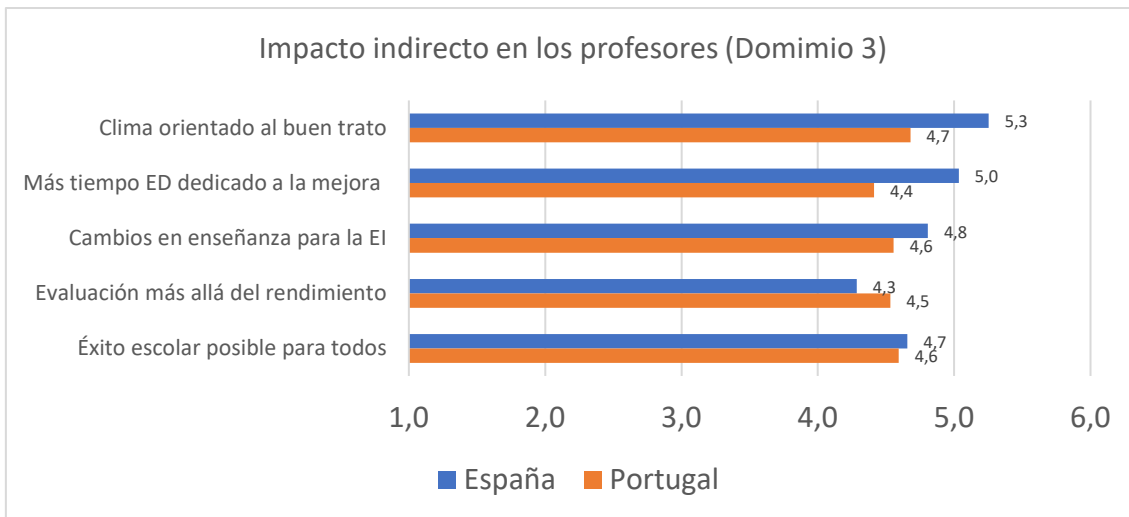
² En el curso 21-22 se ha puesto en marcha un programa formativo para profesores orientado a suplir esta carencia.

5,7) y en el uso de los resultados de la evaluación para la mejora (0,3 puntos, hasta 5,4 puntos). En el resto de elementos no se han producido incrementos reseñables.

En línea con todo el relato cuantitativo y cualitativo, cuando se ha preguntado a los directivos por los avances reales en el enfoque y la evaluación por competencias que considere las diversas dimensiones de aprendizaje, **un año después, los cambios reales programados han tenido una medida más modesta en España (3,6)** y moderadamente positiva (media de 4,4) o buena (en los cambios evaluativos con una media de 5,1) en Portugal, donde hay más tradición y mayor flexibilidad curricular que en España.



El profesorado en ambos países considera que en el último año se están llevando a cabo **cambios para favorecer la educación integral** del alumnado (medias en torno a 4,7) frente al modelo centrado en lo cognitivo. Sin embargo, expresan a la vez que **los cambios producidos en la evaluación de los aprendizajes son más modestos** (medias en torno a 4,4, dos décimas superior en Portugal respecto a España), en línea también con la percepción de los directivos.



A pesar de que este indicador ha sido uno de los que menos evolución ha tenido desde el punto de vista cuantitativo, en **los análisis cualitativos se han documentado algunas experiencias o casos concretos de mejora** en este aspecto, como se ve a continuación.

Principales mejoras informadas en el dominio 3

Los directores consideran que un enfoque de enseñanza y aprendizaje competencial resulta particularmente apropiado en este tipo de centros, pero se han encontrado algunas dificultades a la hora de llevarlo a la práctica (pandemia, falta de formación, resistencias).

- *"Hemos avanzado [en competencias], porque no lo hemos abandonado, y lo que hemos avanzado sobre todo es en la renovación tecnológica; de hecho, se ha generado un proyecto de transformación digital del centro" (DIR04ESP).*
- *Todavía tenemos que mejorar las prácticas de evaluación formativa, porque implican un cambio de mentalidad y requieren formación. Ese será un próximo reto (DIR02POR)*

Elevar las expectativas del alumnado, uno de los elementos esenciales para los directores durante el primer año de implementación.

- *"Es salir de ese pensamiento negativo o ese pensamiento de miseria, de decir: "vamos a ir al mínimo, vamos a ver si conseguimos el mínimo". No. Vamos a dar una calidad de enseñanza como el mejor colegio, y quien necesite apoyo porque no llega por la razón que sea, se le va a dar el apoyo que necesite" (DIR01ESP)*

Los profesores perciben que el intento de elevar las expectativas de los estudiantes ha sido uno de los principales cambios.

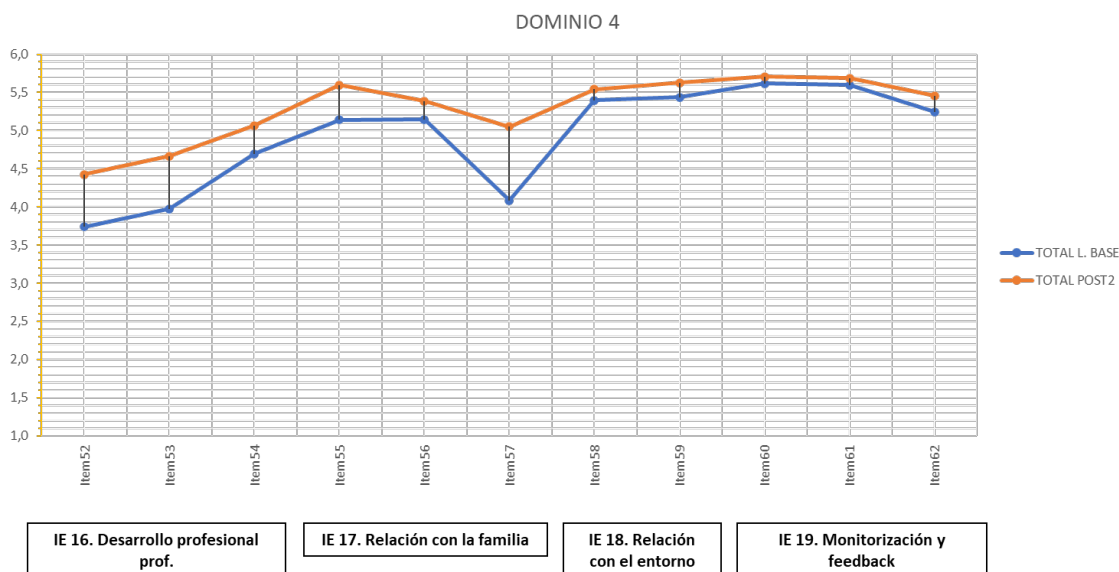
- *"Ha habido una votación por parte de los profesores de cada curso que se ha gestionado a través del tutor, y luego los alumnos, los del propio grupo, han elegido al mejor compañero a través de una votación. Y luego los departamentos han votado al esfuerzo y superación de los alumnos" (P3ESP).*

Los profesores señalan que se han llevado a cabo intentos de hacer una programación más aproximada a la enseñanza-aprendizaje por competencias.

- *"Cuando reformulamos los criterios de evaluación precisamente destacando las competencias, nos dimos cuenta de que los alumnos corresponden aún más (P5POR).*

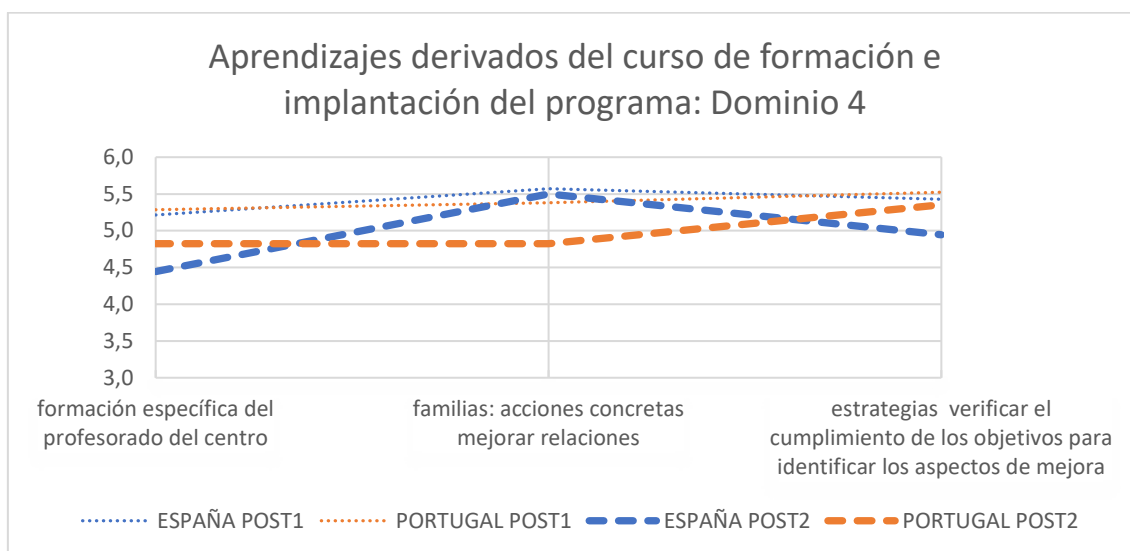
4.4. Conclusiones generales del dominio 4: Desarrollo de las personas: motivación, acompañamiento y evaluación

El programa LEI ha funcionado satisfactoriamente en el dominio relativo al acompañamiento y el desarrollo profesional de los docentes. Como vemos en el gráfico resumen, en los **indicadores relativos a la relación con el entorno y a la monitorización** (18 Y 19), los centros de la muestra partían ya de unos valores muy altos en los aspectos que promueve el programa, por lo que la posibilidad de incrementos era muy baja. Aun así, se observa que el compromiso con estos indicadores llega a **valores casi máximos**.



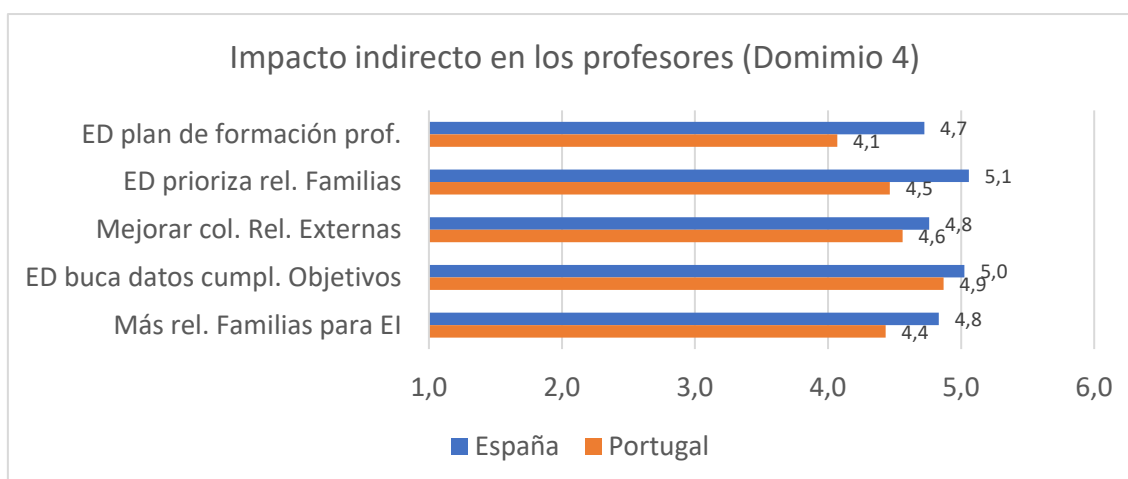
Por lo que respecta a los **incrementos mayores** desde la línea de base, destacan los producidos en dos indicadores muy importantes: el **desarrollo profesional de los profesores y el énfasis en la relación con las familias**. Precisamente, en los dos países, se observó en la línea base el mayor espacio de mejora en dos ítems en los que el curso de formación podía ayudar especialmente: el **ámbito de la planificación**. Así, se producen incrementos importantes el en ítem 52, relativo a la existencia de un plan de desarrollo profesional, y en el 57, referido a la existencia de un plan para llevar a cabo las relaciones con las familias.

En todo caso, **en este dominio de actuación que se basa en las relaciones de la dirección y del centro con los profesores, la familia y el entorno, la pandemia ha limitado enormemente las posibilidades** de actuación por las propias imposiciones del obligado aislamiento social.



No obstante, atendiendo a la valoración final de la formación y la implementación del programa LEI por parte de los directivos, estos **afirman que están impulsando en un grado elevado** (medias en torno a 4,7) la realización de un **plan de formación específico para el profesorado**. Respecto a la realización de **acciones concretas y nuevas con las familias**, después de un año trabajando con el proyecto LEI, **en ambos países argumentan que estas acciones son un hecho**. Finalmente, los directivos manifestaron que la formación y el Plan de Acción de la escuela les había ayudado a **preparar nuevas estrategias para verificar el cumplimiento de los objetivos** del centro para identificar los puntos de mejora (con medias altas de 5,4 en Portugal y 4,9 en España).

Por lo que respecta a la **penetración en el profesorado** de las iniciativas relativas a este dominio de actuación, hemos visto que los cambios llevados a cabo por el equipo directivo en el curso sometido a evaluación coincidente con la pandemia (aproximadamente desde julio de 2020 a julio de 2021, después del semestre del curso de formación), han llegado a una mayoría del profesorado de los centros, que **han percibido que se están produciendo ciertos cambios en los indicadores señalados, con una intensidad de una relevancia algo más destacada en España** (con medias entre 4,7 y 5,1) que en Portugal (con medias entre 4,1 y 4,9). La **relación con las familias** se ha convertido, a su juicio, en una **priorización** del equipo directivo, sobre todo en España (con una media de 5,1), aunque los profesores indican que es un campo en el que ya venían haciendo diversas iniciativas para mejorarla y que la **pandemia** dificulta centrarla más en la educación integral. En lo relativo al **acompañamiento y desarrollo profesional**, la mayoría de los profesores indica que **son conscientes de que el equipo directivo ha diseñado o está implantando un plan de formación y de desarrollo profesional para el profesorado** (un 88% en España y un 65% en Portugal), aunque las **acciones principales** se han dirigido a medidas relativas a la **pandemia** como la formación en tecnologías virtuales de enseñanza y acciones destinadas al bienestar sanitario y emocional del profesorado.



Principales mejoras informadas en el dominio 4

El bienestar personal y el desarrollo profesional del profesorado se ha visto condicionado por la pandemia, pero se han documentado cambios al respecto, sobre todo en la mejora de la competencia digital del profesorado.

- *"Los profesores han estado todos en formación, pero todos muy centrados en lo digital, por supuesto, han estado y están. Ahora mismo, la gran obsesión es poner lo digital al servicio de la mejora de la calidad del aprendizaje. Pero sin que se pierda el foco en la pedagogía" (DIR01POR) .*
- *"Siempre tenemos un plan de acogida al profesorado que este año hemos mejorado por lo que te digo: porque hemos cuidado mucho la parte psicológica y el bienestar del profesorado" (DIR04ESP).*

La comunicación con las familias ha mejorado, paradójicamente, gracias a la pandemia, pero también se han documentado cambios con respecto a su integración en actividades escolares y a la hora de dar un mayor trato personalizado.

- *"Todas las informaciones importantes se han enviado por una triple vía (...). La comunicación ha sido muy fluida. Es el objetivo que más se ha valorado entre el profesorado. De los 8 que tenemos uno es implicar a las familias y mejorar la comunicación, y es el de mayor puntuación de este curso " (DIR02ESP).*
- *"Ha sido todo muy individualizado, casi ha habido que hacer un plan: "Para la familia X: esta técnica". Y hemos intentado mediar más por ese lado. Establecer ahí una relación diferente sobre todo con las familias y también con los niños que cometen faltas de disciplina" (DIR06ESP).*

Los profesores consideran que los equipos directivos se han preocupado en mayor medida de la acogida de nuevos profesores, aumentar la coordinación, e interesarse en la situación personal provocada por la pandemia.

- *"Cuando hablamos de la preocupación por la salud mental, no podemos pensar sólo en los estudiantes, también tenemos que pensar en nosotros mismos, ¿no? (...). De hecho, no sólo existía esta preocupación entre nosotros, los colegas, sino también por parte de la propia dirección" (P4POR).*
- *"Ese aspecto de acogida del profesor nuevo desde el equipo directivo se quiere potenciar. Creo que también hay una comisión... dentro de lo que hablábamos antes de la comisión de proyectos de la PCP hay una parte para recibir, para hacer una acogida. Y se ha grabado un video sobre profesores hablando y dando la bienvenida a los nuevos compañeros. Se busca acoger... De verdad que es un centro difícil y todo el apoyo que se pueda recibir de profesores y equipo directivo es fundamental" (P7ESP).*

Los profesores también consideran que la comunicación con las familias ha mejorado con la pandemia. Y el tipo de cambios mencionados por los directores también ha sido acreditado por los profesores.

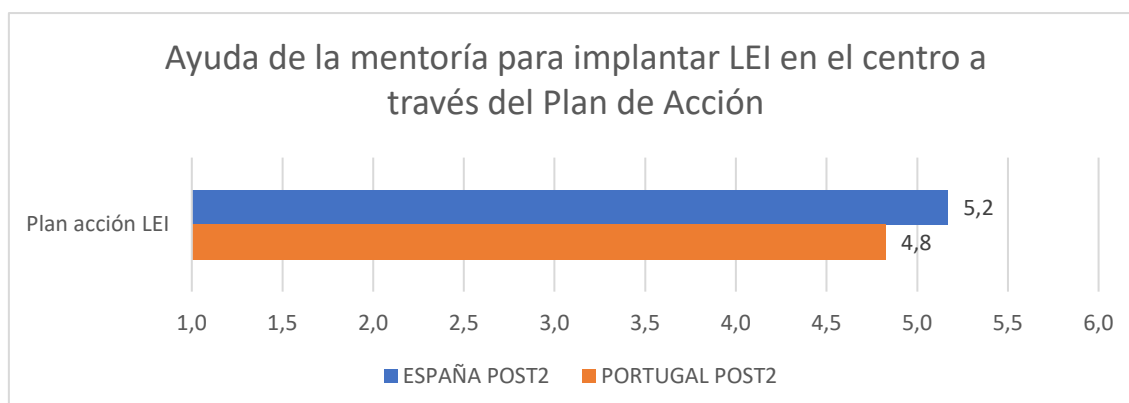
- *"Sí que ha habido una mejora sustancial en la comunicación con las familias (...). Se les ha explicado también el tema de Roble [app de comunicación con familias]. Hasta ahora la verdad es que las familias no lo utilizaban y entonces nos costaba mucho ponernos en contacto con ellos más allá de la llamada telefónica".*
- *"En nuestro caso hemos creado una comisión, la comisión de las familias, que en este caso he sido yo la representante de esta comisión. Se han organizado actividades cada trimestre en colaboración con las familias. Y la verdad es que ha resultado bastante bien" (P2ESP).*

5. El proceso de mentoría

La mentoría LEI es un **proceso de acompañamiento individualizado** que pretende ayudar a los directivos escolares a desarrollar nuevas competencias y un específico estilo de dirección, con el fin de procurar que los principios de la educación integral orienten al conjunto de la comunidad educativa (Apuntes LEI #7). El Plan de Acción desarrollado por cada equipo directivo como trabajo final del curso de formación, presentado en julio de 2020, es el que han tenido que implantar los directivos durante el curso escolar 20/21. Este recorrido lo han hecho con el acompañamiento y orientación de un mentor, con el que inician un proceso de transferencia de conocimiento y de aprendizaje basado en la experiencia y en la cooperación.

La **organización de la mentoría siguió caminos diferentes en España y Portugal**, lo que nos permite obtener la valoración de los participantes acerca del proceso en dos formatos diferentes. En **Portugal** la mentoría fue concebida como un **proceso informal**, en el que se prestaba apoyo cuando éste era solicitado. Teniendo en cuenta esto, los participantes del curso están satisfechos con la misma, destacando la posibilidad de recurrir a los profesores siempre que lo necesiten, en lugar de celebrar reuniones formales que les quitan demasiado tiempo. De esta manera pueden trabajar de manera autónoma y a su propio ritmo. Casi un 70% de los directivos ha visto adecuado el número de sesiones de mentoría realizadas.

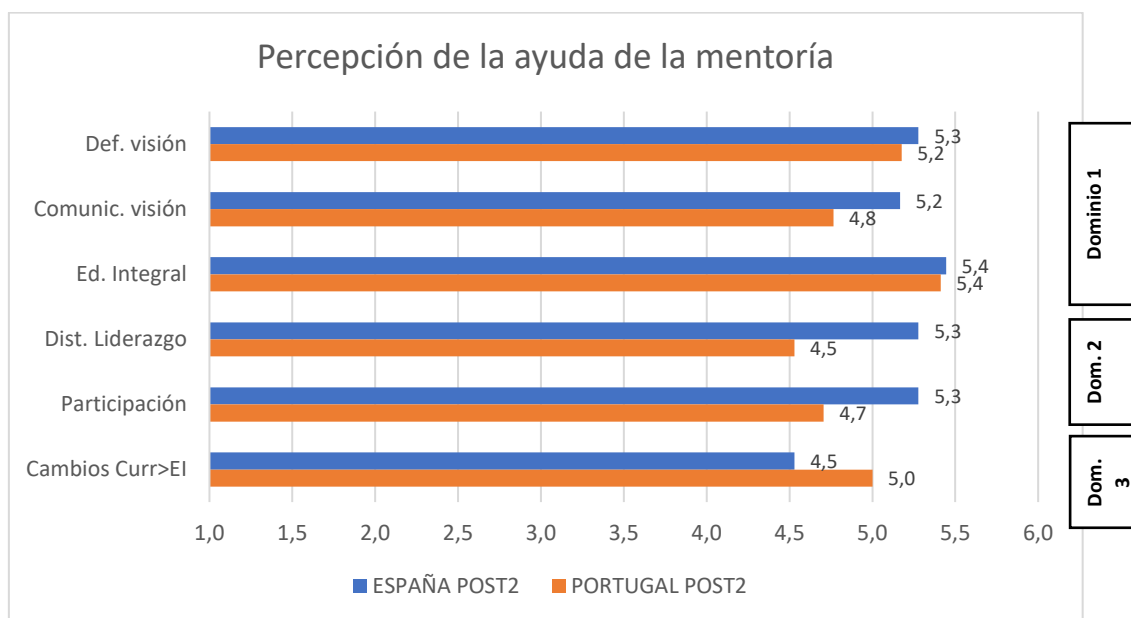
Como vemos en el gráfico siguiente, los directivos afirman que la mentoría les ha ayudado en un grado elevado, algo más en España (media de 5,2) que en Portugal (media de 4,8). Así, en España, el 50% de la muestra puntuó con la máxima puntuación (un 6 sobre 6) la ayuda que ha supuesto el proceso de mentoría y un 39% lo valora con un 5 sobre 6. En Portugal, la valoración se concentra más en la puntuación 5, con un 53% de la muestra.



Como vemos en el siguiente gráfico, **la mentoría ha ayudado a todos los equipos directivos de forma muy importante a tres de los objetivos del programa LEI: tener en cuenta las dimensiones de la educación integral para llevar a la práctica el Plan de Centro LEI, clarificar la visión y comunicarla mejor a la comunidad educativa.** En conexión con el segundo dominio de actuación, los directivos aprecian además que la mentoría les ha **ayudado en un grado elevado a fomentar las estrategias de participación del profesorado.** Igualmente, la mentoría ha sido una ayuda para que los directivos pusieran énfasis en la **distribución del liderazgo y la búsqueda de líderes naturales o con talento** entre el profesorado. La ayuda en estos dos aspectos se ha

percibido con mayor intensidad por parte de los directivos de España que en los de Portugal, llegando a superar esta diferencia el medio punto en la conocida escala de seis puntos.

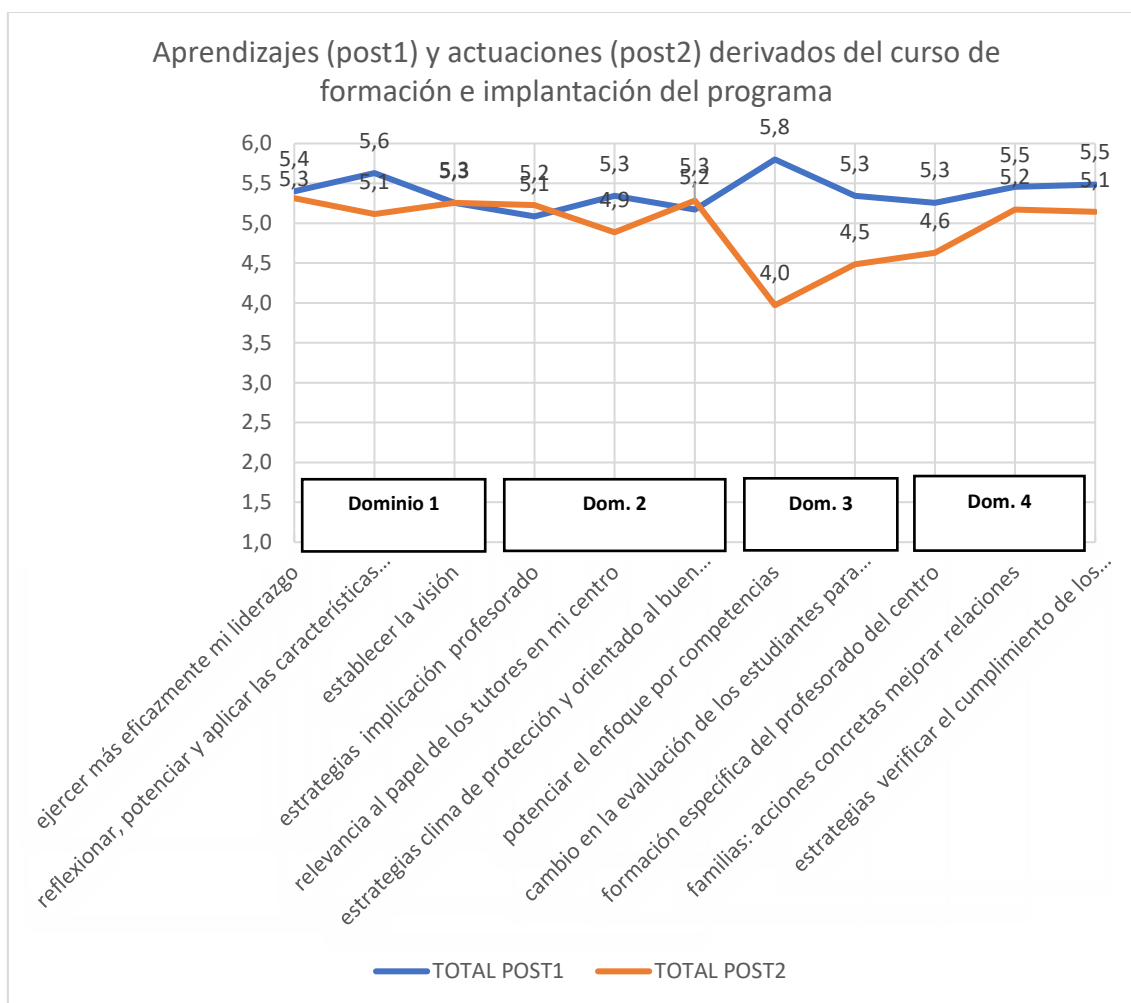
Finalmente, hay un ítem más sobre la ayuda de la mentoría que se relaciona con el tercer dominio de actuación, observándose que les ha **ayudado a implementar los cambios planificados en el currículo** y en la enseñanza para favorecer los aspectos relacionados con la Educación Integral, en un mayor grado en Portugal que en España.



Los análisis cualitativos, no obstante, nos permiten concluir que la mentoría ha tenido una mayor importancia en el conjunto del proceso en el caso de España, en línea con las diferencias de medias con respecto a las valoraciones acerca del efecto de la mentoría en indicadores concretos. Así, del análisis del contenido cualitativo se desprende que, en España, la mentoría ha adquirido un carácter central en el conjunto del proceso. En perspectiva de los entrevistados, la mentoría es concebida como “el impulso y motor para hacer” (frente a fiscalización); aquello que permite “dar un sentido global” a lo que se hace; un mecanismo que permite “recapacitar y evaluar” (distinto de la inspección); una forma de “terapia” para directivos; una herramienta de motivación.

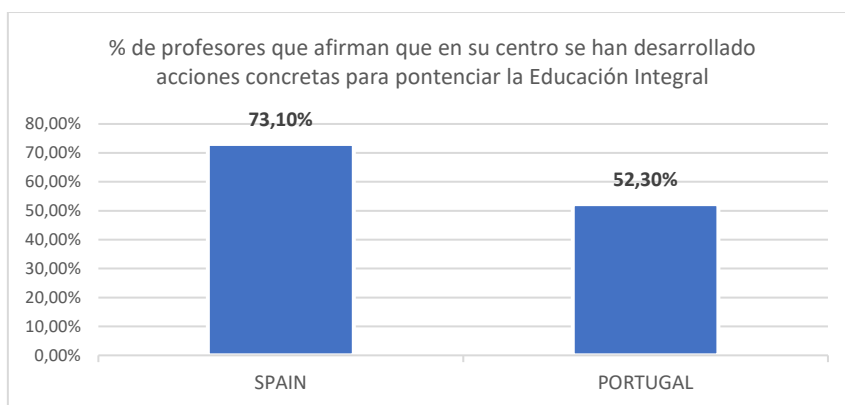
6. Valoración de los avances globales, efecto de la pandemia y escalabilidad del programa

No es sencillo obtener una visión global de la eficacia del programa LEI en esta primera edición, pero no cabe duda de que uno de los principales indicadores es el de los aprendizajes conseguidos y un segundo indicador es el del grado en que han conseguido aplicar los mismos en los centros al final del primer año de aplicación del programa. Así, a juicio de los primeros implicados en ello, los equipos directivos, el resultado puede considerarse excelente en los cuatro dominios de actuación, como puede verse en el gráfico siguiente.

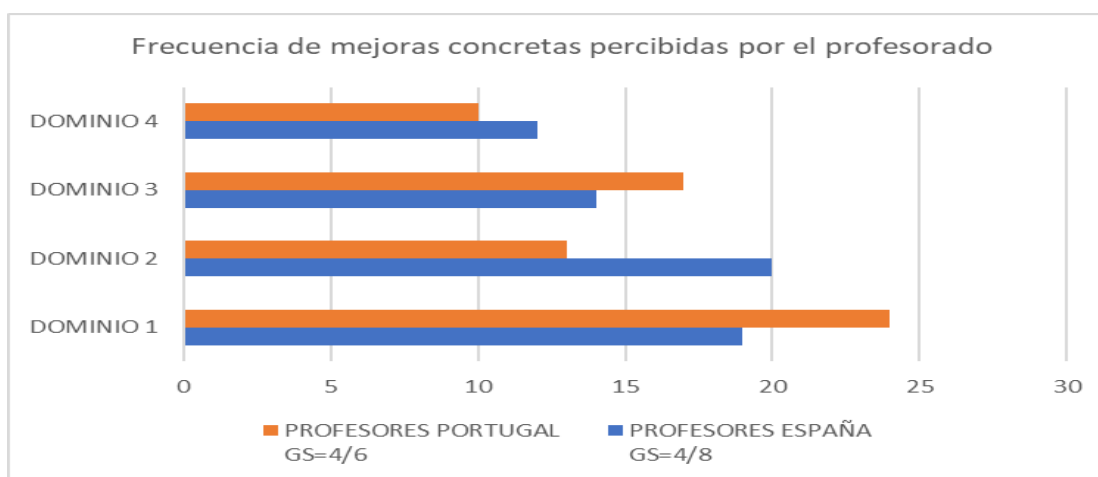


En un primer análisis, observamos un **impacto muy relevante del programa LEI sobre los directivos en todos los dominios de actuación**, con puntuaciones medias casi siempre superiores a los 5 puntos sobre 6. Los aprendizajes derivados del curso de formación (postest 1) han sido muy relevantes, con puntuaciones medias muy altas, lo que **evidencia de nuevo la adecuación y pertinencia de la formación en los cuatro dominios de actuación. La puesta en práctica de estos aprendizajes en los centros después de un año de trabajo (postest 2) se ha percibido también como muy positiva, aunque con algunos niveles más bajos**. Las diferencias más notables entre lo aprendido en la formación y su puesta en práctica se producen en los dominios 3 y 4. Dentro del **enfoque curricular hay una mayor dificultad** (especialmente en España) en llevar a la práctica el enfoque por competencias (que ha destacado como el aprendizaje más significativo en ambos países) y realizar los cambios necesarios para que la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes resulte coherente tanto con este enfoque como con la integración de las seis dimensiones de la Educación Integral en los procesos evaluativos del alumnado.

En cuanto a la **penetración del programa LEI en el profesorado**, encontramos que un 73% de los profesores españoles que respondieron al cuestionario, frente al 52% de los portugueses, informaron que en sus centros se están desarrollando acciones concretas para potenciar la educación integral de los estudiantes en sus centros.

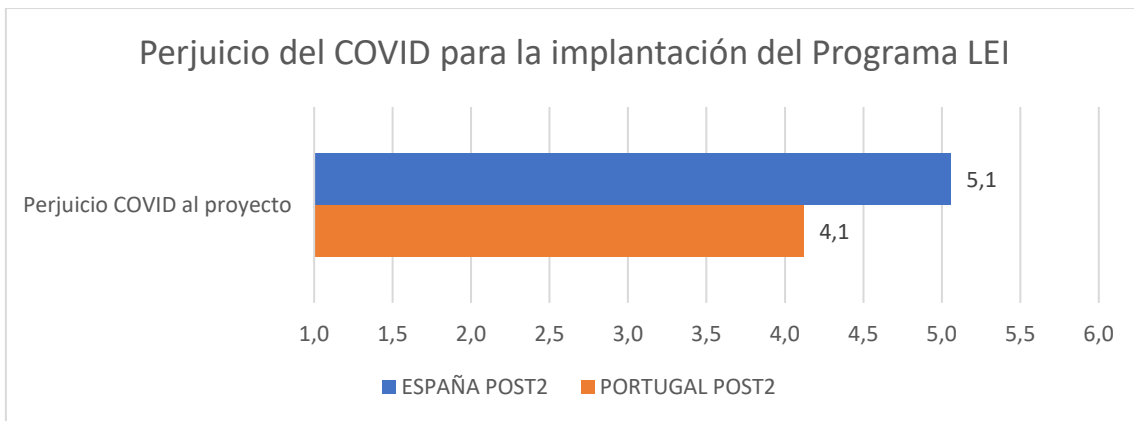


Preguntados los profesores por la enumeración de estas acciones concretas, se puede deducir fácilmente que los profesores perciben que **en el primer año de implantación del programa LEI se han sucedido numerosos cambios o mejoras en el centro**. Si bien es cierto que todos esos cambios no pueden ser atribuidos al programa LEI, los profesores claramente perciben que **se están intentando llevar a cabo transformaciones, pese a las importantes dificultades de la pandemia**. En el gráfico siguiente se resume la frecuencia de dichas mejoras, agrupadas por los distintos dominios de actuación del programa.

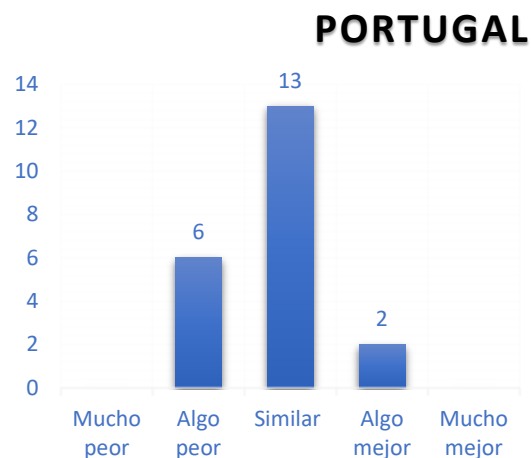
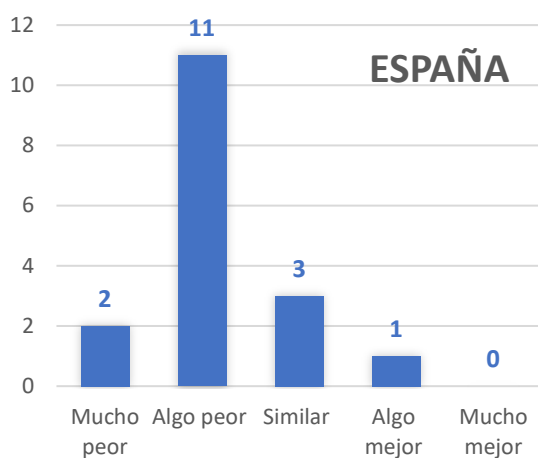
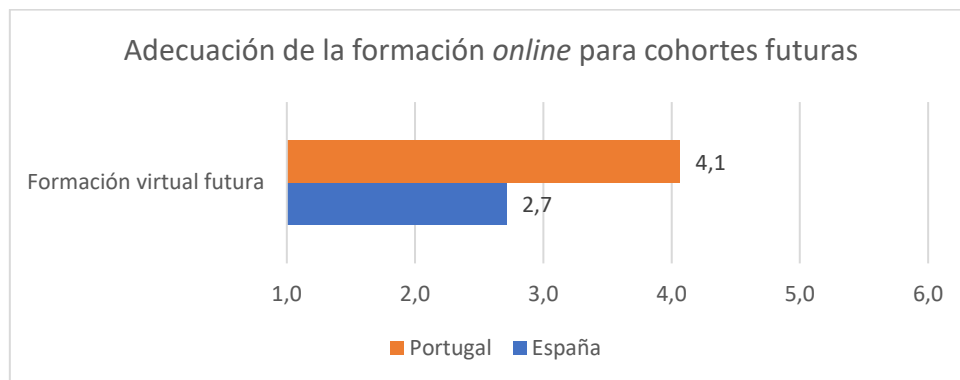


En términos cualitativos, se han documentado un número similar de mejoras concretas percibidas por el profesorado (64 y 65) y bastante distribuida por los dominios.

Respecto a la **influencia de la pandemia en la aplicación del proyecto LEI** en los centros, como vemos, los directivos españoles califican como **muy significativo el perjuicio** que ha supuesto el COVID para llevar a cabo lo ideado conforme al programa LEI. Para los directivos portugueses el perjuicio ha sido más moderado. Así, **en España, el 72% de los directivos considera que le ha perjudicado en un alto grado** –de los que el 50% considera que le ha perjudicado en grado máximo (valor 6 de 6, frente al 18% de los portugueses) y un 22% en grado muy alto (valor 5 de la escala, frente a otro 18% de los portugueses)–. Por otro lado, solo el 11% de los directivos españoles considera que el perjuicio ha sido moderadamente bajo o bajo (valores 2 y 3 de la escala) frente al 30% de los portugueses.

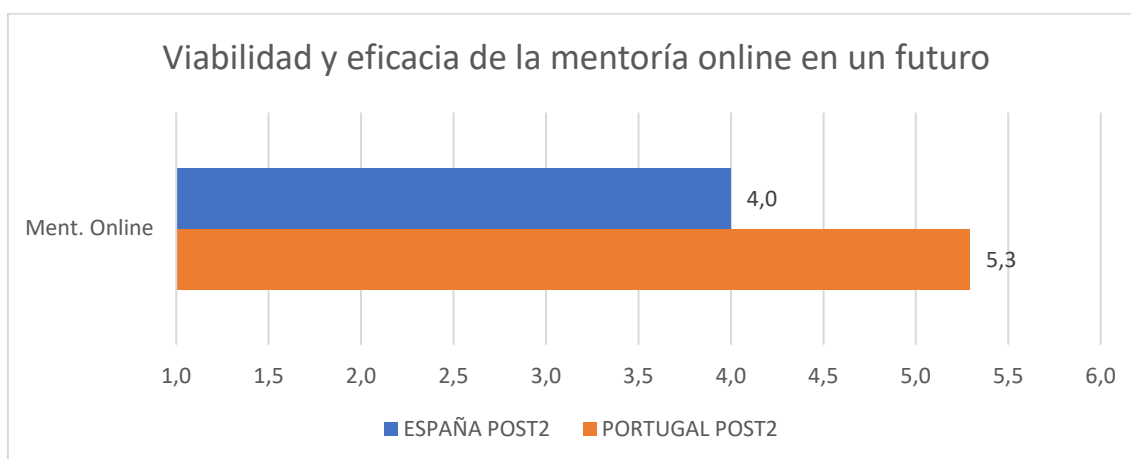


Por otra parte, los directivos fueron también preguntados por la **posibilidad de llevar próximas ediciones del curso a un formato online**. Conforme a los datos cuantitativos del cuestionario, los directivos portugueses son mucho más proclives a pensar que el curso pueda funcionar bien si se escala a una modalidad online (“Después de la experiencia de esta formación virtual, ¿en qué grado cree que sería satisfactorio para cohortes futuras de este curso poder realizar todo o gran parte del curso reemplazando las sesiones presenciales por sesiones virtuales?”):



En términos porcentuales, un 29% de los directivos **españoles** considera que sería muy insatisfactorio, un 35% moderadamente insatisfactorio y solo un **23% cree que sería adecuado** o satisfactorio. Por su parte, un 14,3% de los directivos **portugueses** considera que sería muy insatisfactorio y otro tanto que lo contrario (muy satisfactorio), siendo **un 61,9% los que se decantan por valoraciones satisfactorias**).

En otro orden de cosas, y dada la relevancia que ha tenido el proceso de mentoría, se ha considerado también importante preguntar a los directivos sobre su opinión respecto a cómo podría funcionar una **mentoría online**. En este caso son de nuevo los directivos portugueses los que ven una considerablemente mayor viabilidad y eficacia de la misma, frente a una valoración positiva pero mucho más moderada de los directivos españoles. En Portugal, el 100% opina que sería viable y factible y hasta el 88% contesta el máximo de los valores de la escala (un 47% lo puntúa con un 5 en la escala de eficacia y un 41% con un 6). Por el contrario, en España un 44% de los directivos opina que sería ineficaz (de los que un 17% dice que no sería nada eficaz). Pero la opinión está muy dividida, ya que un 50% lo considera muy eficaz (de los que un 33% le da el valor máximo de eficacia, un 6).



En las entrevistas, los directivos señalan algunos aspectos que deberían tenerse en cuenta: en primer lugar, consideran que **la interacción por medio digital es menos espontánea** y, en segundo lugar, que el tipo de dinámica y metodología del curso hace que **la presencialidad sea percibida como un elemento importante** a la hora de participar.

En conclusión, la **posibilidad de escalar este programa** a un mayor número de centros es una decisión que trasciende a lo que se pueda indicar en un informe de este tipo. La sugerencia que puede derivar del análisis de estas cuestiones es que, **en términos generales, una mayoría de los directivos de la muestra completa ve viable que tanto la formación como la mentoría pueda realizarse en un formato mayoritariamente virtual, pero con precauciones y sin descartar totalmente las sesiones presenciales, ya que estas tienen un carácter de interacción, humanidad y relación social que facilitan el debate y, en consecuencia, el aprendizaje.**