

ANÁLISIS Y CLAVES DEL ÉXITO ESCOLAR: UNA REFLEXIÓN COMPARTIDA

Jesús García Martínez

Inspector de Educación de la Generalitat Valenciana

Fechas de recepción y aceptación: 18 de julio de 2012, 10 de agosto de 2012

Vivir desdichadamente la tarea de enseñar es la forma más eficaz de amargar la tarea de aprender [...] Una pedagogía de la felicidad no exige profesores chistosos, dicharacheros o graciosos (esto son cualidades nada desdeñables para un perfil docente, pero exigir las quizá sería pedir demasiado). Basta, que no es poco, con que el profesor sea capaz de disfrutar con lo que enseña, de disfrutar enseñándolo, de comunicar ambos disfrutes y de sentirse gratificado al percibir que el alumno también disfruta aprendiendo.

J. Trilla (2002) *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*

Resumen: En el presente artículo, el autor realiza un acercamiento a los factores y las claves que explican el éxito escolar, poniendo el acento en aquellas que tienen una naturaleza organizacional e institucional. Así, tras analizar y describir las variables de tipo personal, familiar y social que explican y predicen en buena medida el éxito escolar de los usuarios de un determinado sistema educativo, defiende el carácter sistémico de las variables señaladas, la importancia del centro educativo como unidad básica de innovación y mejora del sistema educativo y la especificidad de las organizaciones educativas que, en poco o nada, se parecen a otro tipo de organizaciones (sociales, empresariales, políticas, etc.).



Tras este análisis, el autor propone y describe una serie de requisitos previos que a su juicio podrían garantizar unos estándares mínimos de calidad del sistema educativo y contribuir a su mejora continua. Para terminar, propone al lector una serie de consideraciones respecto a las características, los enfoques y los perfiles que han de guiar las políticas educativas para mejorar las actuales y elevadas tasas de fracaso escolar.

Palabras clave: fracaso escolar, autonomía pedagógica y organizativa, evaluación de centros, gestión de la calidad, políticas educativas, profesionalidad docente.

Abstract: The present article seeks to study the key factors of school failure, specially emphasizing those factors which are of an organizational and institutional nature. After describing and analyzing the personal, familiar and social variables that explain and predict school success to a great extent, I argue (1) that these variables have a systemic character, (2) that the education center is the basic unity of innovation and improvement of the educational system, and (3) that educational organizations are, in its nature, specific, that is to say, they cannot be assimilated to other kinds of organizations, be it social, economic or political. Therefore, and in relation to what has been previously stated, I propose a series of prerequisites for a minimum quality standard for the educational system considered as a whole, with the objective of contributing to its continuous enhancement. As a final point, I recommend a series of normative features, outlooks and profiles that should guide education policies if we are to progress and change the high rates of school failure our educational system suffers nowadays.

Keywords: school failure, school success, pedagogic and organizational autonomy, evaluation of education centers, quality management systems, education policies, educational professionalism.

1. INTRODUCCIÓN

La cita del profesor Trilla nos anticipa cuál es una de las variables más importantes relacionadas con el éxito escolar: la institucional. Esta variable aglutina aquellos aspectos organizacionales y de política educativa (estructura del sistema educativo, currículo prescrito y currículo descrito, formación inicial y selección de los docentes, motivación o incentivación del profesorado, formación continua, marcos de autonomía pedagógica y organizativa, modelos de asesoramiento y asistencia en el puesto de trabajo, etc.) que claramente trascienden y afectan al impacto de otras variables de tipo personal, familiar y social.

Volveremos sobre este aspecto a lo largo del presente artículo. Existen muchos y variados análisis respecto a las claves del rendimiento escolar. Tales análisis, desde presupuestos



teóricos muy diferentes, acaban incidiendo en aquellas variables que pueden explicar –y por lo tanto predecir– cuánto éxito podrá atesorar un sistema educativo en concreto.

A lo largo del presente artículo, estudiaremos, aunque sea someramente, las variables asociadas al éxito escolar, categorizándolas y describiendo brevemente los perfiles que presentan cada una de ellas. Después nos detendremos en caracterizar cada una de las variables señaladas, destacaremos la importancia de la variable institucional-organizacional y terminaremos identificando los que, a nuestro juicio, son los requisitos previos de calidad del sistema educativo que pueden y deben mejorar la situación de partida. Los datos actuales nos dicen que algo está fallando en nuestro sistema educativo y en los sistemas educativos de nuestro entorno, pues el fracaso escolar, los porcentajes de abandono prematuro de la escolarización y otros indicadores¹ nos ponen sobre aviso de que está en juego la consecución de los dos grandes objetivos que legitiman la escuela como institución: la promoción social de los individuos y la compensación de las desigualdades.

2. VARIABLES ASOCIADAS AL ÉXITO ESCOLAR

Al respecto, cabe señalar que existe cierto consenso en determinar que las variables asociadas al éxito escolar son fundamentalmente cuatro.

a) *Las variables personales*, en las que incluiríamos:

- Las de carácter *aptitudinal* (nivel actual de competencias (NAC), habilidades, repertorios y destrezas cognitivas, potencial de aprendizaje, etc.).
- Las de carácter *actitudinal* (intereses, aficiones, preferencias, valores de referencia, contravalores, habilidades sociales, conductas prosociales, etc.).
- Las de carácter *motivacional* (de naturaleza intrínseca, extrínseca, inmediata, mediata, etc.).
- Las asociadas al *autoconcepto* y la *autoestima* del sujeto.

¹ Por ejemplo, la alta vinculación existente todavía entre los resultados académicos obtenidos por los alumnos y el nivel sociocultural de los padres es indicativo de que el sistema educativo en España no está consiguiendo ser un elemento compensador de las desigualdades. Véase al respecto el Informe PISA 2006 que concluye que “existe una muy fuerte correlación entre los estudios de la madre y los resultados obtenidos en esta prueba (los hijos de universitarios obtienen una media de 521 puntos mientras que los hijos de madres con estudios primarios no finalizados obtienen una media de 436 puntos. Fuente: PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de 15 años de la OCDE. Informe español, p. 62). El informe *Conclusiones del estudio sobre fracaso y abandono escolar en España* de la Fundación La Caixa –coordinado por el profesor Fernández Enguita–, dado a conocer el 8 de julio del 2010, concluye igualmente que “la formación y la ocupación de los padres determinan fuertemente el riesgo de fracaso escolar. A menor formación y ocupación más precaria y poco cualificada por parte de los padres, mayores tasas de abandono y fracaso escolar”.



Así, la escuela –desde la *paideia* griega hasta nuestros días– intenta incidir en las variables de naturaleza personal de tal manera que estas sean propensas al éxito académico y, por ende, que nos conduzcan al éxito personal... y social.

b) *Las variables familiares*, en las que se incluyen:

- Las de carácter *relacional-afectivo* (clima familiar, estructura y número, relaciones internas entre los distintos miembros, estilos de crianza, etc.).
- Las *expectativas familiares* (oficios de referencia, señas de identidad familiar, frustraciones maternas/paternas proyectadas, rivalidades/comparaciones con otros miembros de la familia o próximos a esta, etc.).
- Los *marcos culturales de referencia* (estrato social, entornos lingüísticos, contextos sociológico-culturales, arraigo o integración en el contexto social, etc.).
- El *apoyo o estímulo al progreso en los estudios* (implicación de las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, valoración de los éxitos en el medio familiar, colaboración en los momentos y las edades críticos, etc.).
- Las *condiciones laborales* (desempleo, horario, pluriempleo, desgaste físico-psíquico, renta familiar, distancia del domicilio al lugar de trabajo, seguridad/precariedad, etc.).

Siguiendo a Javier Elzo, podemos afirmar que la familia se ha revelado desde el principio de los tiempos como el primer agente de socialización, pero está claro que la capacidad socializadora de la familia depende en gran medida de la estructura interna de la propia familia, de tal manera que “allí donde hay una familia con una consistencia ideológica y emocional sólida no hay instancia socializadora que sea más potente a la hora de conformar hábitos, estructuras de pensamientos, actitudes, valores, (...)” (Elzo, 2003)².

Tal capacidad socializadora y educativa de la familia depende de diversos factores tales como la armonía en los padres, el tiempo dedicado a los hijos, los estilos de vida y la ausencia o presencia de un proyecto familiar.

c) *Las variables sociales*, en las que hemos de incluir:

- Las de carácter *cultural contextual* (contextos rurales, urbanos, suburbanos, periféricos, marginales, etc.).
- Las asociadas al *estrato social imperante en el entorno* (el barrio, la localidad, la pedanía, el bloque, etc.).

² Véase al respecto J. Elzo (2003) “La familia en la sociedad del siglo XXI”, *Libro de Ponencias*, o una aproximación a este en A. Argente y J. García (2007) “Familia y Educación” en la revista de educación *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*. Valencia, UCV.



- Las de corte *sociolingüístico* (lengua mayoritaria, lengua minorizada, jergas, códigos de pertenencia al grupo, etc.).
- La estructura en *macrogrupos de referencia* (los de fuera, los de aquí, grupos de resistencia cultural, grupos antisistema, señas de identidad colectiva, etc.).
- La estructura en *microgrupos o tribus urbanas* (asociadas a procedencia, estatus, ideologías, zonas de dominio, rivalidades, minorías étnicas, etc.).

d) *Las variables de naturaleza escolar e institucional*. En esta categoría incluiríamos elementos tales como:

- El *potencial del sistema educativo* (perdurabilidad del marco, coherencia, reversibilidad, recursos con los que cuenta, red de centros, oferta itinerarios formativos, etc.).
- *El ajuste de la selección cultural del currículo escolar a las necesidades de la población y de la sociedad en general* (currículo prescrito, currículo oculto, qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar).
- *El marco real de autonomía pedagógica y organizativa* que ofrece el sistema a los centros (ROF, hiperregulación administrativa, trabas para llevar a cabo proyectos de centro flexibles, innovadores y singulares, etc.).
- *La formación, selección, valoración e implicación de sus docentes* (formación inicial, continua, incentivos del personal, marcos para la participación efectiva en el control y la gestión del centro, etc.).
- *La formación, selección, valoración e implicación de sus directivos*³. Estamos hablando de aspectos tales como:
 - El modo de *acceso al cargo directivo* (elección, composición del órgano que selecciona, requisitos previos, etc.).
 - El *perfil directivo* (modelo de formación, el director como colega, el director como jefe de personal, el director como líder, como técnico y/o como ejecutivo).
 - La *representación y la dependencia del director* (dicotomía administración-comunidad educativa del centro).
 - *Modelos de actuación y liderazgo* (estilos directivos, evaluación y seguimiento de la función directiva, etc.).

³ Lo que el profesor José Luis Bernal denomina los cuatro dilemas de la dirección. Para una aproximación al tema véase J. García Martínez (2007) "La dirección escolar ante los retos educativos del siglo XXI" en revista *EDETANIA: Estudios y propuestas socioeducativas*. Valencia.



3. CARÁCTER SISTÉMICO DE LAS VARIABLES SEÑALADAS

Somos conscientes de que lo explicitado en el punto anterior no agota el análisis sobre las claves del éxito escolar, más bien al contrario, viene a constatar que estamos ante un problema complejo, de difícil concreción y que hay que contemplar de tal manera que seamos conscientes de que la acción o intervención en cada una de las variables señaladas afectará indefectiblemente al resto y, por extensión, al conjunto. Esto es, *estamos ante un conjunto de variables que confluyen en un todo y que funcionan de manera sistémica e interrelacionada.*

A menudo, en la literatura pedagógica, se ha obviado la variable escolar e institucional, de tal manera que los estudios sobre fracaso escolar han puesto el acento sobre todo en la dimensión personal del aprendizaje (estudiando a fondo aspectos como habilidades personales, repertorios y técnicas de trabajo individual, intereses, aficiones, formas de motivación, etc.), a veces en los factores sociales y familiares de este (estableciendo correlaciones entre determinadas situaciones familiares y/o sociales y tasas de éxito, buscando claves que minimicen el problema, etc.). Pero son pocos los estudios que centran su atención en el propio sistema educativo como fuente de o clave del éxito escolar (perdurabilidad del marco, la incertidumbre que conlleva su cambio continuo, la discontinuidad y falta de coherencia de la que adolecen ciertos planes de estudio, la motivación del profesorado, su formación, el control o la supervisión que precisa el sistema, etc.).

A nuestro juicio, es necesario centrarnos en esta variable organizacional e institucional para entender ciertas claves del éxito o el fracaso y alentar a las administraciones educativas a evaluarlo, a seguir realizando pruebas diagnósticas que nos ayuden a detectar las disfunciones del sistema y, en consecuencia, a mejorar la calidad de la enseñanza que ofrecemos a nuestros niños y jóvenes.

Modelos para llevar a cabo estas evaluaciones diagnósticas hay muchos, e incluyen lo que el profesor Santos Guerra⁴ denomina:

- a) Un *sendero descendente*. Que proviene de la decisión de agentes externos a los centros (la Conselleria de Educación, el Ministerio, OCDE, etc.).
- b) Un *sendero ascendente*. El centro pone en marcha, por su propia iniciativa, procesos de autoevaluación. Así, la reflexión informal puede adquirir sistematización, rigor y formalización. Modelos como el EFQM⁵, aplicado a la gestión de centros

⁴ M. A. Santos Guerra (1993) *La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. Aljibe.

⁵ Véase, por ejemplo, J. Martínez Cuenca (1999) "Hacia una nueva cultura de la educación. Modelo europeo de Gestión de la Calidad y liderazgo educativo" en J. Almiñana Mayor - J. García Martínez (coords.) *Función Directiva: un modelo de formación*. Valencia, Conselleria de Educación.



educativos, pueden servirnos para poner en marcha procesos de mejora que parten de la implicación del personal y de la autoevaluación como estrategia inicial a partir de la que detectar los puntos fuertes y los débiles de la organización y poder establecer planes de acción al respecto.

- c) Un *sendero en espiral*. El camino más deseable, a nuestro juicio, es el que combina la iniciativa interna del centro con la ayuda de evaluadores externos⁶. Tal modelo mixto será tanto más efectivo en la medida en que contemple:
- La indagación de los propios protagonistas (*autoinformes*).
 - La revisión por colegas (*heteroevaluación*).
 - El comité visitante (*evaluadores externos*).

Parece pertinente recordar al respecto la cita de Vroeijensti y Acherman⁷ (1990) que dice así: “El comité visitante sostiene el espejo en el que debe mirarse el profesorado, pues al visitar otros centros posee una buena visión general de posibles soluciones a los problemas y sugerir mejoras”.

4. EL CENTRO EDUCATIVO COMO UNIDAD BÁSICA DE INNOVACIÓN Y MEJORA

Al respecto hemos de señalar que tal acción-intervención, en la variable organizacional-institucional, pasa por entender que “la unidad básica de innovación, cambio y mejora del sistema educativo es el centro escolar” (Gimeno, 1983)⁸.

En efecto, el centro escolar, la escuela, el instituto, etc., es el contexto, el nicho ecológico, el escenario en el que se imbrican las variables señaladas y donde se llenan de contenido el derecho a la educación y las dos finalidades propias de la escuela como institución:

- La compensación de las desigualdades en educación.
- La promoción social de los individuos.

⁶ El modelo actual de la Conselleria de Educación se acerca bastante a este modelo que parte de los resultados obtenidos por los centros en la evaluación diagnóstica, comunicados al equipo directivo a través de la inspección y que sirve de base para articular planes de mejora sustentados en la autonomía pedagógica y organizativa de los centros.

⁷ Véase J. García Martínez (2003) “La evaluación del profesorado: una asignatura pendiente” en *Cátedra Nova. Revista de Educación de ANCABA*. Badajoz.

⁸ J. Gimeno Sacristán (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.



Y ambos objetivos no se pueden conseguir sin una mejora clara de los indicadores de éxito, fundamentalmente las tasas de graduado escolar en secundaria que podemos cifrar en torno al 65% en los últimos años en la Comunitat Valenciana, y similares en el resto del Estado, así como el porcentaje de abandono escolar prematuro (que supera el 30% en la media del Estado y también en nuestra Comunitat). La legitimación de la escuela como institución social viene de la consecución de ambas finalidades. El día en que la escuela no sea un factor de igualdad, esto es, de equidad –al alza– y no suponga la promoción social de los individuos que pasan por ella, perderá gran parte de esa legitimidad y estará en riesgo su propia supervivencia.

5. ESPECIFICIDAD DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Pero entender que el centro es la unidad básica de innovación, cambio y mejora del sistema educativo lleva aparejada una dificultad añadida: la que proviene del hecho constatado de que ni las escuelas ni los institutos funcionan de la misma manera que otras organizaciones. Las coordenadas que regulan el funcionamiento de las organizaciones educativas tienen muy poco que ver con otro tipo de organizaciones (fábricas, empresas, hospitales, hoteles, etc.), de tal manera que se puede hablar de una clara especificidad de estas organizaciones⁹, lo que dificulta su estudio organizacional como medio para mejorar su eficacia y eficiencia.

En efecto, la historia compartida, los períodos críticos vividos por estas, la carga afectiva y emocional que genera una tarea tan compleja y específica como la educación, etc., hacen que las teorías de la organización –que tanto beneficio aportan a otro tipo de organizaciones– se revelen absolutamente inútiles para explicar cómo funcionan y cuál es el significado de las escuelas. Como afirma la profesora Calatayud Salom¹⁰ (2009): “La escuela como organización presenta un lado evidente y otro oculto, un tanto misterioso que la hace única e irrepetible. Para descubrir los secretos de los centros escolares es imprescindible acercarse a ellos desde diferentes prismas, con el objetivo no solo de vislumbrarlos, sino de optimizarlos”. Y es que, como afirma Santos Guerra, “las teorías organizacionales generales, en la medida en que sirven o pretenden servir para todas las escuelas, (...) ¡no pueden explicar lo que pasa en ninguna!”.

⁹ Al respecto, el profesor Santos Guerra (1994) afirma que “hay dos tipos de escuelas: las inclasificables (...) y las de difícil clasificación”. “Ortodoxia y alternativa” en *Cuadernos de Pedagogía*, 222: 9. Madrid. Febrero 1994.

¹⁰ M. A. Calatayud Salom (2009) *Entresijos de los centros escolares*. Málaga, Aljibe.



6. REQUISITOS PREVIOS DE CALIDAD Y MEJORA DEL SISTEMA EDUCATIVO

No obstante lo anterior, no debemos renunciar a impulsar el éxito social de nuestros centros educativos siempre sin perder de vista las dos finalidades señaladas y de manera que se garantice:

- a) *La adecuación del currículo a las necesidades detectadas y a las características del alumnado.* Se trata de conseguir, como señala Climent Giné (1998), una escuela *integradora, normalizadora e inclusiva*, que no renuncie a ofrecer itinerarios específicos, flexibles y reversibles ajustados a las características, las necesidades y los intereses de nuestros alumnos (sobre todo a partir de la ESO).
- b) *La flexibilidad del currículo y la autonomía pedagógico-organizativa de los centros.* Esta ha de sustentarse en lo que Santos Guerra (1995) llama los cuatro pilares en los que se debe apoyar una *organización que aprende y educa*: la racionalidad, la flexibilidad, la permeabilidad y la colegialidad o toma de decisiones compartida.
- c) *La existencia de los recursos necesarios* (personales y materiales).
- d) *La formación, motivación y satisfacción del personal.* Se habla de una *nueva profesionalidad docente*¹¹ caracterizada por los siguientes *elementos básicos*. La *reflexión en la acción*, el *trabajo en equipo* de los profesores y la *formación permanente* como un rasgo consustancial de la labor que desempeñan los docentes.
- e) *La eficacia en la gestión y en la dirección.* Ya hemos señalado que en todas las investigaciones¹², el liderazgo aparece como un claro factor de calidad, al tiempo que existe cierto consenso en determinar que *los modelos no directivos* (también llamados participativos, de representación o de *director colega*) *han entrado en crisis*¹³.
- f) *La participación y el compromiso de la comunidad.* Entendiendo que la participación no es una herramienta más del *management*, sino que ha de constituirse como un objetivo educativo en sí mismo. Así, en palabras de San Fabián Maroto: “Posiblemente (la participación) no sea un valor supremo de un sistema social,

¹¹ Véase al respecto J. García Martínez (1999) “Profesionalidad docente: caracterización, perspectivas y desafíos” en *Ágora del Professorat*, 99. Valencia, Conselleria de educación.

¹² Véase por ejemplo J. Gimeno Sacristán *et al.* (1995) *La Dirección de Centros. Análisis de tareas*. Madrid, CIDE, MEC.

¹³ El pistoletazo de salida lo da el profesor Estruch Novella (1994) en *Cuadernos de Pedagogía*, 222 (febrero), al que se unen profesores tan significativos como Manuel Álvarez (UCM) y Mariano Fernández Enguita (Universidad de Salamanca), que abogan por apostar por modelos mixtos de dirección escolar en los que se asegure una formación específica de los candidatos y un modelo de gestión y actuación directiva que aúne lo mejor del liderazgo pedagógico (basado en la participación y en la organización horizontal) y del liderazgo técnico (basado en la competencia y la jerarquía).



pero sí es su mejor instrumento para acceder a otros valores fundamentales como son la justicia, la creatividad, la igualdad, la tolerancia, la solidaridad..., es decir, es su caldo de cultivo” (San Fabián Maroto, 1994).

- g) *La evaluación, el control y la supervisión del sistema.* Un sistema educativo como el nuestro, descentralizado, democrático y basado en la autonomía pedagógica y organizativa, requiere una rendición de cuentas por parte de los centros que está en la base misma de su legitimación. Por ello la sociedad tiene derecho a conocer lo que pasa en los centros, cómo funcionan y qué rendimientos están obteniendo. Parafraseando al profesor Martínez Cuenca¹⁴ (1999): “Lo que no se evalúa no se conoce y lo que no se conoce no se controla y lo que no se controla... ¡no se puede mejorar!”.

7. A MODO DE CONCLUSIÓN

Las variables asociadas al éxito escolar (personales, familiares, sociales y escolares-institucionales) *funcionan de manera sistémica, interrelacionada e interdependiente* y se concretan en los centros educativos entendidos como las unidades básicas de cambio, innovación y mejora. Todo ello, sin perder de vista la promoción social de los individuos y la compensación educativa como fines últimos que justifican y legitiman la existencia misma de la escuela como institución social.

En consecuencia, *las políticas educativas no pueden ser un conjunto de acciones aisladas, de ocurrencias adicionales que se van sumando a las anteriores sin orden ni concierto.* Ello no mejorará el rendimiento social de la escuela ni los estándares de calidad de vida de sus usuarios o destinatarios.

Por el contrario, *las políticas educativas* (en su nivel micro y macro) *han de tener una visión holística y sistémica* si aspiran a mejorar los indicadores de eficacia-eficiencia del sistema e implementarse, por parte de los centros educativos, con amplios márgenes de autonomía pedagógica y organizativa. Tal enfoque supone, en contrapartida, un esfuerzo por parte de las administraciones de *control y supervisión en el marco de la rendición de cuentas subsiguiente a cualquier proceso basado en la descentralización y la autonomía de acción de los agentes implicados.*

La evaluación de centros (interna, externa y mixta) *se configura así como un subproceso absolutamente necesario* que nos va a permitir avanzar en la mejora y en la renovación

¹⁴ J. Martínez Cuenca (1999) “Hacia una nueva cultura de la educación. Calidad Total, modelo europeo de Gestión de la Calidad y liderazgo educativo”, en J. Almiñana Mayor - J. García Martínez (coords.) *Función Directiva: un modelo de formación.* Valencia, Conselleria de Educación.



de la enseñanza. Esta evaluación deberá contemplar además la evaluación de la práctica docente, entendida más como estímulo y reconocimiento de la labor de los docentes que como *fiscalización* o elemento de control o sanción.

Para terminar, cabe recordar que la evolución de la sociedad actual, la incertidumbre de los escenarios educativos, las demandas crecientes de la sociedad respecto a la escuela como institución están afectando en gran medida al conjunto de variables y claves del éxito escolar recogidas en este artículo. Tal situación nos sitúa en unas coordenadas complejas cuyo primer riesgo es que nos limitemos a contemplarlas bajo el prisma puramente negativo de la crisis, y que no lleguemos a entenderlas y a asumirlas como lo que son: un reto profesional.

En palabras del sociólogo A. Fierro (1999), los docentes deberíamos entender el contexto de incertidumbre y complejidad crecientes para el desarrollo de la labor docente como “desafíos técnicos y pedagógicos, como tareas arduas a acometer que –sin duda– podremos afrontar como profesionales de la educación si somos capaces de integrarlas como parte de nuestros propios retos personales (...)” pues –continúa Fierro– “ser un buen docente puede –y debería– quedar incorporado a un proyecto global de vida”.

8. BIBLIOGRAFÍA

- ARGENTE SANZ, A. - GARCÍA MARTÍNEZ, J. (2007) “Familia y Educación” en *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*. Valencia, UCV.
- CALATAYUD SALOM, M. A. (2009) *Entresijos de los centros escolares*. Málaga, Aljibe.
- ELZO, J. (2003) “La familia en la sociedad del siglo XXI” en *Libro de ponencias*.
- FEITO, R. (2009), “Éxito Escolar para todos” en *Revista Ibero-Americana de Educación*, 50: 131-151.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (coord.) (2010) *Conclusiones del Estudio sobre Fracaso y Abandono Escolar en España*. Barcelona, Fundación La Caixa.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J. (1999) “Atención a la diversidad, formación del profesorado y renovación de la enseñanza”. *Congreso de Atención a la Diversidad*. Elche. Alicante. Ayto. de Elche.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J. (2003) “La evaluación del profesorado: una asignatura pendiente” en *Cátedra Nova. Revista de Educación de ANCABA*. Badajoz.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J. (2007) “La dirección escolar ante los retos educativos del siglo XXI” en *Edetania: Estudios y propuestas socioeducativas*. Valencia, UCV.
- GARCÍA MARTÍNEZ, J. (2009) “Profesionalidad docente y gestión del cambio en contextos complejos En AA.VV. *Investigar desde un contexto educativo innovador*. Alicante, Marfil.



- GIMENO SACRISTÁN, J. (1983) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid, Akal.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *et al.* (1995) *La Dirección de Centros. Análisis de tareas*. Madrid, CIDE. MEC.
- MARTÍNEZ CUENCA, J. (1999) “Hacia una nueva cultura de la educación. Calidad Total, modelo europeo de Gestión de la Calidad y liderazgo educativo” en ALMIÑANA MAYOR, J. - GARCÍA MARTÍNEZ, J. (coords.) *Función Directiva: un modelo de formación*. Valencia, Conselleria de Educación.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993) *La evaluación. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994) “Ortodoxia y alternativa” en *Cuadernos de Pedagogía*, 222: 9. Madrid. Febrero, 1994.
- TRILLA BERNET, J. (2002) *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y tras cosas*. Barcelona, Laertes/psicopedagogía.

