

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN**  
**ESCOLAR**



**UNIVERSIDAD**  
**DE GRANADA**

**TESIS DOCTORAL**

**ANÁLISIS DEL LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN**  
**CONTEXTOS MULTICULTURALES Y SU**  
**INCIDENCIA EN LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA**  
**Y ORGANIZATIVA DE LOS IES DE MELILLA**  
**A TRAVÉS DE LAS T.I.C.**

**PRESENTADA POR:**  
***ANTONIO CAMPOS SOTO***

**DIRECTOR:**  
***DR. D. JUAN MANUEL TRUJILLO TORRES***

*Septiembre, 2017*

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales

Autor: Antonio Campos Soto

ISBN: 978-84-9163-400-3

URI: <http://hdl.handle.net/10481/47935>

## AGRADECIMIENTOS

Con estas breves, pero sentidas palabras quiero rendir mis más sincera gratitud a todos los compañeros del Departamento de Didáctica y Organización Escolar que con su sabiduría, buen hacer y aliento siempre han estado ahí. Aunque la nómina es amplia, quiero destacar la labor del profesor Dr. D. Tomás Solá que supo orientarme muy sabiamente; al profesor Dr. D. Francisco Hinojo que me brindó su cercanía y confianza; al profesor Dr. D. Francisco Raso con quien compartí algunas charlas pedagógicas en su despacho de Melilla y a sus enseñanzas de estadística; a la Dr. Dña Miriam Agreda que me prestó su inestimable ayuda en este trabajo. A todos ellos gracias.

Gracias también a D. José Manuel Calzado Puertas, Director Provincial del MECyD en Melilla, así como al Jefe de la Unidad de Programas Educativos, D. Miguel Ángel Mora por permitir que esta investigación se llevara a cabo. Gracias a todos y todas los docentes que han participado en el estudio, especialmente a los equipos directivos de los institutos Enrique Nieto, Leopoldo Queipo, Juan Antonio Fernández Pérez, Rusadir, Miguel Fernández, Virgen de la Victoria, CEPA Carmen Conde Abellán, La Salle-El Carmen y Buen Consejo que me facilitaron la labor de investigación.

Mención aparte merecen el director y coordinador TIC del IES Leopoldo Queipo, D. José Andrés Ruiz que aportó numerosas e interesantes orientaciones a la validez del cuestionario y por supuesto el director del IES Miguel Fernández, D. Juan Ángel Berbel que validó el instrumento muy sabiamente y del que he recibido en todo momento un gran apoyo y aliento, junto a la profesora Dña. Cristina Hernández con quienes comparto una gran amistad.

Gratitud aparte y admiración al profesor Dr. D. Juan Manuel Trujillo quien es el responsable de que este trabajo vea la luz, que siempre tuvo palabras de aliento y apoyo para la finalización de esta investigación.

Y muy especialmente a mi familia que me ha soportado en los momentos de flaqueza.



# ÍNDICE DE CONTENIDOS

## AGRADECIMIENTOS

## INTRODUCCIÓN

## PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

### CAPÍTULO I

### EL LIDERAZGO EDUCATIVO EN ESPAÑA

1. INTRODUCCIÓN.....	5
2. EL LIDERAZGO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....	6
2.1. ¿Qué es el liderazgo?.....	6
2.2. Tipos de liderazgo.....	10
2.3. Principales estilos de liderazgo en las instituciones educativas.....	12
2.4. El liderazgo distribuido.....	23
2.5. Liderar o gestionar.....	24
2.6. Dirigir o liderar.....	27
3. LA DIRECCIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA.....	30
3.1. Contexto de la dirección educativa en España.....	30
3.2. La profesionalidad del director en los centros de educación secundaria en España.....	30
3.3. La función directiva.....	34
3.3.1. La selección de directores.....	36
3.3.2. Competencias de los directores.....	38
3.3.2.1. <i>El concepto</i> .....	38
3.3.2.2. <i>Tipos de competencias directivas</i> .....	39
3.3.2.3. <i>Las competencias del director en la Legislación educativa</i> .....	46
3.3.3. La formación de los directivos de los centros educativos.....	48
3.3.4. La evaluación de los directores.....	57
3.3.5. Estilos de dirección.....	61
3. 4. Los directivos educativos en Europa.....	62

**CAPÍTULO II**  
**LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN**

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>68</b>
<b>2. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN.....</b>	<b>69</b>
<b>2.1. Concepto y características.....</b>	<b>69</b>
<b>2.2. Clasificación de las TIC.....</b>	<b>72</b>
2.2.1. Software educativo.....	73
2.2.2. Hipermedia y multimedia.....	74
2.2.3. Las redes de comunicación.....	75
<b>3. EL PAPEL ACTUAL DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN.....</b>	<b>78</b>
<b>3.1. Concepto de educación mediática.....</b>	<b>78</b>
<b>3.2. Contenidos de la educación mediática.....</b>	<b>80</b>
<b>3.3. La competencia digital, una competencia básica.....</b>	<b>81</b>
3.3.1. La competencia digital en la educación primaria.....	81
3.3.2. La competencia digital en la educación secundaria.....	85
<b>3.4. Un marco común de trabajo.....</b>	<b>90</b>
<b>3.5. Integración de las TIC en la enseñanza.....</b>	<b>91</b>
<b>4. FINALIDAD DE LAS TICS EN LA EDUCACIÓN.....</b>	<b>99</b>
<b>5. TIC Y LIDERAZGO DISTRIBUIDO. UN MARIDAJE INNOVADOR.....</b>	<b>101</b>

**CAPÍTULO III**  
**AUTONOMÍA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**

<b>1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>107</b>
<b>2. LA AUTONOMÍA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....</b>	<b>109</b>
<b>2.1. El concepto de autonomía de los centros educativos.....</b>	<b>109</b>
<b>2.2. La autonomía escolar en la normativa española.....</b>	<b>114</b>
<b>2.3. Políticas de autonomía escolar en Europa.....</b>	<b>120</b>
<b>2.4. Autonomía escolar y liderazgo.....</b>	<b>124</b>
<b>3. LA AUTONOMÍA ORGANIZATIVA.....</b>	<b>125</b>
<b>3.1. Variables organizativas.....</b>	<b>127</b>

3.1.1. Finalidad y ventajas de la autonomía organizativa.....	129
3.1.2. Dificultades de la autonomía organizativa.....	130
<b>4. LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>131</b>
4.1. La autonomía pedagógica en España través de las sucesivas reformas educativas.....	132
4.2. Autonomía y competencia en el diseño curricular.....	136
4.3. Autonomía y profesorado.....	139
4.4. Autonomía y participación.....	140
<b>5. RESULTADOS DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO.....</b>	<b>142</b>
<b>6. LIDERAZGO, TIC Y MULTICULTURALIDAD.....</b>	<b>146</b>

## **SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO IV**

#### **METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>1. DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>149</b>
1. 1. Justificación de la investigación.....	149
1. 2. Planteamiento del problema.....	150
1. 3. Objetivos de la investigación.....	150
1.3.1. Objetivos generales.....	151
1.3.2. Objetivos específicos.....	152
1. 4. Metodología de la investigación.....	153
1.4.1. Selección y Diseño del Método Científico.....	153
1. 4.2. Contexto de la Investigación.....	155
1. 4.3. Población y Muestra.....	156
1. 4.4. Instrumentos de recogida y análisis de datos.....	158
1.4.4.1. <i>El cuestionario</i> .....	159
1.4.4.2. <i>La entrevista</i> .....	169

## CAPÍTULO V

### PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

<b>I. CUANTITATIVOS.....</b>	<b>175</b>
<b>1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS.....</b>	<b>176</b>
<b>1.1. Datos Personales y Académicos.....</b>	<b>176</b>
<b>1.2. Percepciones sobre el liderazgo compartido en los Órganos de Gobierno y Coordinación Docente de los IES de Melilla.....</b>	<b>184</b>
<b>1.3. Percepciones sobre la integración de las TIC en los Órganos de Gobierno y coordinación docente de los IES de Melilla.....</b>	<b>196</b>
<b>1.4. La autonomía pedagógica y las TIC en los IES de Melilla.....</b>	<b>207</b>
<b>1.5. La autonomía organizativa y las TIC en los IES de Melilla.....</b>	<b>220</b>
<b>1.6. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales.....</b>	<b>232</b>
<b>2. ANÁLISIS DE VARIABLES CATEGÓRICAS: TABLAS DE CONTINGENCIA.....</b>	<b>244</b>
<b>2.1. Centro educativo.....</b>	<b>245</b>
<b>2.1.1. Centro Educativo. Percepciones sobre el Liderazgo compartido en los órganos de Gobierno y coordinación docente de los IES de Melilla.....</b>	<b>253</b>
<b>2.1.2. Centro Educativo. Percepciones sobre la integración de las TIC en los Órganos de Gobierno y Coordinación docente de los IES de Melilla.....</b>	<b>276</b>
<b>2.1.3. Centro Educativo. La autonomía pedagógica de las TIC en los IES de Melilla.....</b>	<b>286</b>
<b>2.1.4. Centro Educativo. La autonomía organizativa y las TIC en los IES de Melilla.....</b>	<b>300</b>
<b>2.1.5. Centro Educativo. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales.....</b>	<b>311</b>
<b>2.2. Género.....</b>	<b>321</b>
<b>2.2.1. Género. Datos Personales y académicos.....</b>	<b>321</b>
<b>2.3. Edad.....</b>	<b>325</b>
<b>2.3.1. Edad. Datos personales y académicos.....</b>	<b>325</b>
<b>2.3.2. Edad. Percepciones sobre el Liderazgo distribuido en los Órganos de Gobierno y Coordinación docente de los IES de Melilla.....</b>	<b>327</b>

2.3.3. Edad. La autonomía organizativa y las TIC en los IES de Melilla.....	329
2.4. Años de experiencia.....	335
2.4.1. Años de Experiencia. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales.....	335
2.5. Cuerpo docente.....	337
2.5.1. Cuerpo docente de pertenencia. Datos académicos y profesionales.....	337
2.5.2. Cuerpo docente de pertenencia. Percepciones sobre Liderazgo distribuido en los órganos de Gobierno y Coordinación docente en los IES de Melilla.....	339
2.5.3. Cuerpo docente de pertenencia. Percepciones sobre la integración de las TIC en los órganos de Gobierno y Coordinación docente de los IES de Melilla.....	343
3. ANÁLISIS MULTIVARIADO: ANÁLISIS FACTORIAL.....	355
3.1. Análisis Factorial I: Percepciones sobre el Liderazgo compartido en los órganos de Gobierno y Coordinación Docente de los IES de Melilla.....	356
3.2. Análisis Factorial II: Percepciones sobre la integración de las TIC en los Órganos de Gobierno y Coordinación Docente de los IES de Melilla.....	366
3.3. Análisis Factorial III: La autonomía pedagógica y las TIC en los IES de Melilla.....	374
3.4. Análisis Factorial IV: La autonomía organizativa y las TIC en los IES de Melilla.....	385
3.5. Análisis Factorial V: Liderazgo distribuido en contextos multiculturales.....	393
II. CUALITATIVOS.....	405
1. ENTREVISTAS.....	405
TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS.....	428

**CAPÍTULO VI**  
**CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA**

<b>1. CONCLUSIONES.....</b>	<b>440</b>
<b>1.1. Conclusiones Generales.....</b>	<b>440</b>
<b>1.2. Conclusiones Específicas.....</b>	<b>447</b>
<b>2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>463</b>

## **CAPÍTULO VII**

<b>DISCUSIÓN</b>	<b>467</b>
------------------	------------

## **CAPÍTULO VIII**

### **BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS**

<b>1. BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>474</b>
<b>2. ANEXOS.....</b>	<b>503</b>
<b>ANEXO I. Tablas y Figuras.....</b>	<b>503</b>
<b>ANEXO II. Solicitud de autorización a la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Melilla para llevar a cabo la investigación.....</b>	<b>514</b>
<b>ANEXO III. Concesión de autorización de la Dirección Provincial del MECyD de Melilla para realizar la investigación.....</b>	<b>515</b>
<b>ANEXO IV. Cuestionario <i>Online</i>.....</b>	<b>516</b>
<b>ANEXO V. Cuestionario Definitivo.....</b>	<b>529</b>
<b>ANEXO VI. Entrevista.....</b>	<b>535</b>
<b>ANEXO VII. Currículo para las etapas de ESO y Bachillerato en los IES de Melilla.....</b>	<b>559</b>
<b>ANEXO VIII. Oferta académica y profesional de los IES de dicha ciudad.....</b>	<b>570</b>



## INTRODUCCIÓN

Si en la escuela de principios del siglo XXI se dispone de innovadores recursos que facilitan la labor docente, si además la ratio, aunque mayor que en países de nuestro entorno, no es comparable con la existente en las escuelas de los años 60 y 70 y finalmente, se dispone de un horario lectivo acorde con el salario que se percibe, ¿por qué en los últimos 20 años se ha asistido en España a cuatro reformas educativas? ¿Qué es lo que no funciona?

Sin duda, en el momento actual la escuela asiste a una situación problemática provocada por factores como: la obligatoriedad de la educación para todos los ciudadanos, la necesidad de educar en valores o la implementación de las Tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) en los centros educativos.

La escuela es deudora del cambio actual que experimenta la sociedad y al que debe adaptarse y adecuarse permanentemente el profesorado que, en ocasiones, carece de la formación inicial que le permita triunfar como docente.

Para Álvarez (2002) los alumnos de los niveles obligatorios se sienten en ocasiones cautivos y desmotivados para los que la escuela ha dejado de ser sinónimo trabajo y de ascenso social y superación como lo fue para sus padres.

Está claro que no era lo mismo dirigir y liderar un centro educativo de los años 60 y 70 en donde las aulas, a pesar de una ratio más numerosa, eran más homogéneas que en la actualidad y el profesorado era respetado por la sociedad, que en nuestros días en donde el profesorado carece de autoridad y de reconocimiento social. En este contexto, el director y el equipo directivo deben asumir múltiples desafíos impuestos por una sociedad en constante cambio impuesto por la globalización, la revolución tecnológica, las relaciones laborales, etc y en donde deben dar cuenta a la Administración de cuantos proyectos e iniciativas se lleven

a cabo en el centro, del Proyecto Educativo, la Programación General Anual, contratación de profesorado, etc.

De todo lo expuesto, resulta llamativo el alto grado de descentralización que ha adquirido la Administración Educativa en España a raíz de la transferencia de las competencias educativas a las Comunidades Autónomas, sin embargo, los centros educativos (colegios e institutos) ostentan el mismo grado de autonomía desde la Ley Orgánica de Derecho a la Educación, en adelante (LODE). ¿Ha habido cambios en la autonomía de los centros al pasar de un sistema centralizado a un sistema descentralizado, de Comunidades Autónomas con competencias educativas? Los alumnos y alumnas sí han cambiado, ¿pero, y los centros?

Estas cuestiones están a la orden del día entre los docentes. Se tiene la sensación de que la educación está politizada y que dependiendo del signo político se proponen planteamientos de distinto tipo:

Mercantilista: Para unos la autonomía de los centros es similar a la de una empresa que con la excusa de auxiliar y de orientar a los padres a elegir, exhiben el centro como un activo que se inserta en la economía del mercado. Se seleccionan a las familias con más recursos económicos. Estos centros están muy integrados “en su entorno”.

Neoliberal: se sostiene que en tanto que centros públicos deben rendir cuentas ante la Administración Educativa y realizar propuestas de mejora que deben estar relacionadas con una serie de herramientas que condicionan el desarrollo económico y social de una comunidad, así como el personal de los individuos.

Corporativista: El profesores son funcionarios que se asignan su propia independencia frente al control social. La supervisión de la Administración educativa es liviana y la evaluación es confusa y vaga.

Curricular: Con la excusa de preservar la libertad de cátedra, los profesores se han amparado, en ocasiones, en su experiencia y profesionalidad (currículo oculto), a pesar de

que la legislación permita que las propuestas educativas de cada centro deban ser originales y a disposición de toda la comunidad educativa.

Todo ello está motivado, siguiendo a (Eurydice, 2009) por:

a) la herencia de una “tradición europeísta” centralista en donde las Administraciones educativas han reforzado su poder con la “descentralización” (p. 9) educativa o la transferencia de competencias educativas. Sin embargo, esta labor no ha tenido eco en la autonomía escolar como facultad de los agentes educativos para tomar sus propias decisiones o diseñar sus propios proyectos educativos, lo que inexorablemente ha derivado en una acción docente rutinaria con la consiguiente desprofesionalización.

Sin embargo, las propias Administraciones Educativas Autonómicas están por la labor de dotar de una mayor autonomía a los centros educativos de su competencia que redundará según Frías (2010) en una “mayor capacidad y calidad en la gestión, coordinación, organización y distribución del personal” (p. 43).

La calidad en la gestión y el liderazgo están íntimamente relacionados. Así, un estudio norteamericano publicado en 2004, basado en numerosos estudios realizados en las últimas décadas, señala que el liderazgo de la Institución es el segundo factor más importante entre los que contribuyen al aprendizaje de los estudiantes, después de la calidad de la enseñanza.

Del mismo modo, otro estudio publicado en 2003 en los Estados Unidos, basado en 69 estudios elegidos por su fiabilidad entre más de 5.000 que pretendían examinar los efectos del liderazgo del director en los logros de los estudiantes se encontró una correlación significativa en esa relación: en promedio, el aumento de una desviación estándar en el desempeño del director corresponde a un aumento de 10% en el rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas.

Queda demostrada la íntima relación entre calidad educativa y liderazgo, sin olvidar que con la globalización se asiste en colegios e institutos al igual que en la sociedad a un alto grado de innovación que ha supuesto el advenimiento de la “era digital y de las telecomunicaciones”, al tiempo que nuestros centros educativos son el reflejo de una sociedad multicultural y plural que precisa de prácticas educativas funcionales en una sociedad tan competitiva como la actual.

Ese saber hacer que apuesta por los procedimientos sobre los contenidos, unido al carácter multidisciplinar de la escuela e implementado por el uso didáctico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) supondrá un indicador de éxito en el ejercicio de nuestra labor como docentes, pero sobre todo mediante el dominio de unas competencias (competencia comunicativa, competencia digital, competencia de aprender a aprender, etc) que son claves para futuro desarrollo profesional en una sociedad tan globalizada y diversa como la actual.

# PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

## CAPÍTULO I

### EL LIDERAZGO EDUCATIVO EN ESPAÑA

#### 1. INTRODUCCIÓN

En España, en los últimos años las políticas educativas han sentado las bases de una reforma que implementa la capacidad de liderazgo y de gestión de los centros educativos. Así ya con la aprobación de la Ley Orgánica 2 /2006, de 3 de Mayo, de Educación (LOE) (MEC, 2006) se incluye como uno de sus principios “el esfuerzo compartido” y la colaboración entre los distintos “componentes de la comunidad educativa” (p. 17159) que es recomendado también por las agencias internacionales de evaluación (OECD, 2012) y por autores como López-Yáñez, García-Jiménez, Oliva-Rodríguez, Moreta-Jurado, & Bellerín (2016). Sin embargo, se da un paso importante con la (MECyD, 2013) en donde se confiere a los directores, como representantes que son de la Administración educativa en el centro y como responsables del proyecto educativo que se debe poner en práctica en el mismo, la oportunidad de ejercer un mayor “liderazgo pedagógico y de gestión” (p. 97863). En la misma línea en el informe Teaching and Learning International Study (TALIS) OECD (2012) se aboga por un “liderazgo escolar eficaz y compartido” (p. 100) en sintonía con las recomendaciones de Weber (1977); Reynolds et al., (1996a); Murillo (2004); Murillo et al. (2007) que debe ser implementado con una formación inicial y permanente del profesorado, lo que propicia el desarrollo profesional de los docentes entendido como actitud hacia el aprendizaje continuo e innovador Murillo, Martínez, & Hernández (2011).

Del mismo modo, la investigación en los últimos años ha pasado de un interés centrado en el liderazgo de la dirección a un liderazgo de amplio espectro en donde las actuaciones se centran en la totalidad de la comunidad educativa. Se habla así del liderazgo distribuido, de

carácter compartido, facilitador, integrador, motivador y creador, Fernández (2007) recomendando que el profesorado se implique en estimular un clima que facilite la autonomía en el aprendizaje de los alumnos lo que redundará en “una mejora de los resultados y de los aspectos organizativos del centro educativo” (Murillo, 2004, p. 50).

## **2. EL LIDERAZGO EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL**

### **2.1. ¿Qué es el liderazgo?**

Siguiendo a (Lorenzo, 2005) algunos críticos aportan definiciones del liderazgo desde una perspectiva positivista que les lleva a centrarse en las cualidades individuales como Gento (1996) que lo define como la combinación de: “rasgos personales” como la “autenticidad o la simpatía, valores encarnados como la madurez o la generosidad, hábitos de comportamiento como motivar a los colaboradores” (p. 57), entre otros. Según esta postura, los rasgos de la personalidad influyen en los admiradores hasta convertirlos en seguidores y colaboradores.

Sin embargo, desde la dimensión conductual el liderazgo se define en función de la conducta en donde la toma de decisiones y el cumplimiento de las metas se centran en el líder. En este sentido, investigadores como Pascual, Villa, & Auzmendi (1993) o Álvarez (1998) en sus investigaciones realizadas en la Universidad de Ohio, tratan de descubrir las dimensiones que delimitan la conducta del líder. De los resultados de su estudio se desprende que la conducta del liderazgo está influida por la situación y el contexto del líder.

En otra serie de investigaciones llevadas a cabo por la universidad de Michigan parten del objetivo de dirimir entre las diferencias de conductas que se dan entre líderes más o menos efectivos. Los resultados obtenidos determinaron que los líderes más efectivos suelen mantener relaciones de confianza y apoyo determinadas por la autovaloración personal,

acuden a técnicas de grupos para el control y la toma de decisiones e informan a los colaboradores

Las teorías de corte ambientalista han definido el liderazgo en función del contexto tratando de adoptar un rol de líder en función de la situación o dificultad que se genere en la organización en un momento dado.

Finalmente, los puntos de vista más actuales adoptan una posición ecléctica en donde el liderazgo, según Lorenzo (2005) es visto como:

“...fenómeno que eclosiona a partir de ciertos rasgos de la persona que resultan idóneos en función de que la situación sea una u otra para dinamizar a un grupo, colectivo o institución completa, [...] en la construcción de un proyecto compartido” (p. 370).

Con todo, el liderazgo organizacional, en opinión de Lorenzo (2005), se compone de los siguientes perfiles que lo definen:

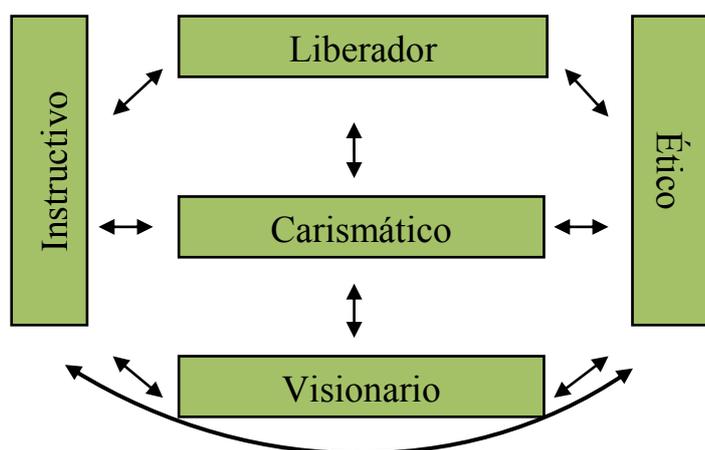


Figura 1. Perfiles recomendables para las organizaciones educativas. Fuente: Adaptado de Lorenzo (2005)

Para Manuel Lorenzo, el liderazgo *visionario* sería la base del rol del líder y tendría como misión definir el Proyecto Educativo de Centro de forma compartida.

Seguidamente el líder debe poseer un perfil *carismático* que aglutine alrededor de un proyecto contextualizado al mayor número de apoyos posibles. A continuación, Lorenzo apuesta por el rol de *liberador* en tanto que finalidad hacia donde se orienta la escuela en su conjunto: *el proyecto, los grupos y las personas*. Todos estos perfiles estarían flanqueados, a modo de columnas que los sustentan, por el perfil *instructivo*, vinculado a los procesos de enseñanza-aprendizaje y por el perfil *ético* que plasmaría todo tipo de valores positivos a conseguir por la organización educativa.

Con todo, el liderazgo se entiende como “una función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido” (Lorenzo, 2005, p.7). Se trata por tanto según este autor de:

- *Una función*. De ahí que se hable más de liderazgo que de líder.
- *Es estratégica* para toda la organización. Condiciona los ritmos de trabajo, crea los impulsos, orienta las energías de todos hacia metas determinadas, construye una visión de la organización.
- *Es patrimonio de un grupo*, no de una persona y, menos aún de un cargo en el organigrama de un centro.
- *Se inserta en la cultura*. Es uno más de los valores que constituyen la cultura de la organización.
- *Es una función compartida*. Se ejerce colegiada y colaborativamente. Nunca existe un líder en el vacío, sin un grupo de gente. Participan del liderazgo los directores de centros, los responsables de comisiones, equipos de docentes, tutores, etc.

En suma, el liderazgo se presenta hoy como una función de influencia que resulta del encuentro dinámico de cuatro variables:

- El líder o líderes del grupo con sus características.

- El grupo de seguidores y el tipo de relaciones que mantienen con el líder.
- “La situación o contexto problemático a superar, dinamizar o mejorar: la situación crea los líderes” (Bolman & Deal, 1995, p. 401).
- Un proyecto compartido como respuesta, salida o elemento de unión, a esa situación.

El profesor Lorenzo (2005) aporta luz a la vorágine de teorías y puntos de vista sobre el liderazgo organizacional mediante la revisión y el diseño de una serie de características:

*El liderazgo es una función de construcción de las organizaciones.* Los centros educativos son concebidos, según esta función, como una construcción, algo que se va haciendo en el tiempo y a la que el liderazgo le otorga un carácter concreto.

*El liderazgo es un constructo “caleidoscópico”.* Con este término, el profesor Lorenzo Delgado se refiere a la gran cantidad de metáforas y visiones del liderazgo que se generan por parte de la crítica.

*El liderazgo es un constructo integrador.* Ha sido el eje transversal en torno al cual han girado los modelos de Gestión de Calidad que han focalizado su interés en los resultados académicos, en la inclusión, en la metodología docente o el creciente interés por las Nuevas Tecnologías.

*El liderazgo es un constructo codiciado.* Del que pretende formar parte toda la comunidad educativa: profesores, alumnos y padres.

*El liderazgo puede resultar una propuesta engañosa.* En ocasiones, parte de la literatura, según Lorenzo (2005) se refiere al Administrador o al gestor en lugar de al líder. Seguidamente se exponen esquemas comparativos de ambos conceptos:

*El liderazgo está idealizado.* Este concepto es tratado como una “panacea organizacional” (p.8) en donde el liderazgo lo es todo en la organización, ya que es visto como “la única salvación posible” (p.8) de una situación problemática.

El liderazgo como constructo recetario. El profesor Lorenzo (2005) denuncia la extraordinaria facilidad con que el concepto de liderazgo se ha fundamentado y encasillado hasta llegar a convertirlo en una lista de propiedades “recetario” que posee gran impacto público, pero que adolece, en ocasiones, del rigor científico.

El liderazgo como competencia. Al amparo del nuevo marco de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el liderazgo se plantea como una competencia transversal del director y del equipo directivo. En esta misma línea, se han realizado estudios que se centran en la competencia específica de los equipos directivos.

El liderazgo como constructo teórico separado de la práctica. Según el profesor Lorenzo Delgado, investigaciones sobre la percepción de los directivos acerca de su trabajo ponen de manifiesto la falta de interés y despreocupación de buena parte de los directivos y del profesorado por la buena marcha de la organización, atendiendo sólo a intereses personales.

## 2. 2. Tipos de liderazgo

En la actualidad el tema del liderazgo es muy complejo por la “gran cantidad de visiones, imágenes o metáforas” como afirma (Lorenzo, 2005, p. 373) lo que le lleva a clasificarlas en “multifocales” (se emplean varias expresiones para explicar la idea y la visión del liderazgo) y “monofocales” entre las que este autor señala los siguientes tipos de liderazgo:

Tabla 1.

*Tipos de liderazgo*

<b>Autor</b>	<b>Liderazgo</b>	<b>Concepto</b>
Covey (1993)	<i>Centrado en principios</i>	Liderazgo cuya conducta está dirigida por ciertos principios básicos que son el norte de toda actuación.
Le Sarget (1997)	<i>Intuitivo</i>	Liderazgo preocupado por una vuelta al auténtico humanismo.
Kreitner, Kreitner, & Kinicki (1997)	<i>Transcultural</i>	Es un liderazgo preocupado y preparado para trabajar en organizaciones con varias culturas.
Keitner y Kinicki (1996)	<i>Global</i>	En contextos multiculturales los líderes deben desarrollar habilidades globales.
Duncan &	<i>El líder como</i>	Concibiendo al directivo como un facilitador

Oates (1994)	<i>entrenador</i>	(entrenador) en lugar de un controlador.
Ansoff (1998)	<i>Estratégico</i>	Conducen adecuadamente a su organización entre los avatares de los “entornos turbulentos” y cambiantes de nuestro tiempo.
Nanus (1994)	<i>Visionario</i>	El líder desarrolla su propia visión del centro educativo.
Noer (1997)	<i>De liberación</i>	El liderazgo busca la realización continua de transiciones hacia la mejora de cada miembro en sí mismo.
Greenfield (1987)	<i>Instructivo</i>	En la literatura se le viene denominando indistintamente también pedagógico o educativo.
García & Dolan (1997)	<i>Ético</i>	Una organización, especialmente educativa, implica por naturaleza confrontación de valores (justicia, cooperación...)
Conger & Olier (1991)	<i>Carismático</i>	El liderazgo no sólo encarna la visión del centro sino su transmisión con un estilo propio.
Autry (2003), Zohar (2001)	<i>Liderazgo con vocación de servicio</i>	El liderazgo es entendido como una función de servicio a la institución y sus miembros.
Boyatzis, Goleman, & Mckee (2002)	<i>Liderazgo resonante</i>	Dinamiza en base a la inteligencia emocional.
Quinn (2002)	<i>E-Liderazgo</i>	Es el liderazgo afín a las ciberorganizaciones y a las comunidades virtuales.
Fisher & Sharp (1999)	<i>Liderazgo lateral</i>	El liderazgo basado en ciertas habilidades personales y en el desarrollo de las mismas en los miembros del grupo.
Ulrich, Zenger, & Smallwood (2000)	<i>Liderazgo basado en los resultados</i>	Aquel que dinamiza la organización en función de la obtención de mejores resultados o productos.
Heifetz & Linsky (2003)	<i>Liderazgo sin límites</i>	El liderazgo que no le importa que surja el conflicto, el desafío de creencias arraigadas ni el reto de ver las cosas de otra manera.
Fernández (2001)	<i>Liderazgo emocional</i>	Es una metáfora similar a la de Goleman. Es un director de emociones.
Dilts (1998)	<i>Liderazgo creativo</i>	Trabaja la creatividad y con creatividad preocupándose de la innovación institucional.
Bou (2004)	<i>Liderazgo estratégico</i>	Un liderazgo basado en el mando (acciones directas sobre las personas), la comunicación y la estrategia (reglas de juego que el líder debe dominar)
Villa (2004)	<i>Liderazgo para la innovación</i>	La innovación es el elemento clave de la dirección escolar actual.
Maccoby (2004)	<i>El líder narcisista</i>	Destaca por su ansia de ser el centro de atención de toda la organización/grupo.

Sharma (2003)	<i>Liderazgo clarividente</i>	En él predomina la visión de futuro.
---------------	-------------------------------	--------------------------------------

*Fuente:* Lorenzo (2005)

Según Lorenzo (2005), de esta diversidad y multitud de puntos de vista en torno al liderazgo se desprende la idea de que el concepto ha sido empleado con frecuencia como *la panacea* para resolver diferentes problemas, además de haberse convertido en un *tópico de moda*.

### 2. 3. Principales estilos de liderazgo en las instituciones educativas

No hay dos directores que desarrollen el mismo estilo de dirección, como tampoco se da la situación de que un director ejerza un solo estilo de dirección, ya que éste dependerá de múltiples factores como el contexto, la normativa a la que deba atenerse, la elación entre el director y sus colaboradores, etc.

Álvarez (1993) analiza la relación entre el modelo organizativo y el tipo de liderazgo en el siguiente cuadro:

Tabla 2.

*Modelos organizativos y estilos de liderazgo*

<b>Modelo organizativo</b>	<b>Objetivos y misión</b>	<b>Estilo liderazgo</b>
BUROCRÁTICO	El procedimiento	Dirección <i>Laisser Faire</i>
ADMINISTRATIVO	Intercambio y Recompensa	Dirección Transaccional
CONTINGENTE	Importancia contexto	Dirección situacional
ESUELAS EFICACES	Éxito académico	Liderazgo instructivo
MEJORA ESCUELA	Formación integral	Liderazgo facilitador
DESARROLLO ORGANIZATIVO	Crecimiento profesional	Liderazgo transformacional

*Fuente:* (Álvarez, 2010, p. 55)

Como puede apreciarse en este gráfico el modelo burocrático está muy condicionado por la tradición, el modelo administrativo por el procedimiento administrativo y el modelo contingente por el contexto que determinan, a su vez, estilos de liderazgo *Laisser faire*,

transaccional y situacional respectivamente y que comentaremos a continuación brevemente. No obstante, los modelos de las escuelas eficaces, de mejora de la escuela y el de desarrollo organizativo ejercen algún tipo de liderazgo de carácter mixto.

El estilo *Laisser Faire* se caracteriza por el “respeto-indiferencia” tanto de los profesionales a su cargo como de la normativa y entre sus comportamientos destacan los siguientes:

- Falta de compromiso para la resolución de temas problemáticos.
- Evita tomar decisiones que le comprometan.
- Falta de interés por la adquisición de objetivos complejos que no los fije la Administración.
- Evita tomar posición en los enfrentamientos personales.

Le interesa básicamente que el personal respete los procedimientos administrativos.

Respeto la forma de trabajar de sus subordinados.

El *estilo transaccional* se caracteriza por el intercambio de recompensas a causa de la obtención de resultados en el desempeño de sus funciones. Los comportamientos que definen el estilo transaccional son:

- Controla el proceso y hace seguimiento de los resultados.
- Vigila que se cumplan los acuerdos pactados.
- Reprende y margina a quienes no obtienen resultados.
- Ofrece sugerencias y proporciona datos e información.
- Presta apoyo a cambio del esfuerzo requerido.
- Premia a quienes obtienen resultados de éxito.

Para Guest, Hersey, & Blanchard (1986) creadores del *modelo situacional*, lo que necesitan en la actualidad las organizaciones educativas son directivos que ejerzan el liderazgo compartido que sea capaz de responder a las nuevas situaciones que se plantean a

diario en los centros educativos. Estos autores definen su modelo en función de la situación real en la que operan los distintos subgrupos que conforman el claustro del centro, así cada situación exige del equipo directivo capacidades y habilidades de gestión diferentes.

La situación se define en función de factores como:

- La motivación y expectativas dominantes para el logro de los objetivos.
- El clima relacional dentro del grupo.
- Los incentivos que estimulan al grupo para la superación de las dificultades.
- El posicionamiento de los miembros del grupo ante el poder.
- Los diferentes ritmos de trabajo en función de la implicación en el proyecto.

Hersey & Blanchard (1993a) diseñan cuatro situaciones en función de los indicadores “saber” y “querer” que, a su vez, conforman cuatro estilos de liderazgo. Obsérvese en el siguiente cuadro:

Tabla 3.

*Modelos de liderazgo situacional*

MIEMBROS DEL GRUPO	SABEN, NO QUIEREN	SABEN, QUIEREN	NO SABEN, QUIEREN	NO SABEN, NO QUIEREN
ESTILO DE LIDERAZGO	Ejecutivo Autoritario	Integrador Democrático	Participativo Coaching	<i>Laisser faire</i> Burocrático
TAREA	Tarea: Dar órdenes, exigir tareas	Tarea: Delegar y potenciar zonas de autonomía	Tarea: Facilitar información e integrar	Tarea: Dar instrucciones de cumplimiento mediante normas
TIPO DE MOTIVACIÓN	Potenciar la integración en el grupo	Facilitar todo tipo de recursos. Reconocimiento	Fomentar la autoestima y la valoración personal	Incentivos económicos por cumplimiento de objetivos.

Fuente: Hersey & Blanchard (1993)

Estos autores sientan las bases de lo que posteriormente se llamará liderazgo compartido que se desarrollará posteriormente en los noventa.

Adizes (1994) presenta el *liderazgo compartido* como aquel que vincula los diferentes ámbitos de la organización a las habilidades que deben desplegar sus diferentes responsables. Pero dado que una única persona no puede gestionar todos los ámbitos de la organización es conveniente compartirla entre todo el equipo. Los diferentes ámbitos que señala Adizes, así como las capacidades que deben poseer quienes los gestionen son las que siguen:

Ámbito ejecutivo: Se deben poseer las capacidades de toma de decisiones, la capacidad de seguimiento y control y la capacidad de organización.

Ámbito burocrático: Hace referencia a la capacidad de normalización y planificación.

Ámbito de relaciones institucionales: Se deben crear redes de contactos, obtener y ofrecer información, detectar tendencias de futuro, obtener y gestionar recursos.

Ámbito de la innovación: Se prima la capacidad para afrontar el cambio y la visión de futuro.

Ámbito de la integración: Se deben poseer las capacidades de implicación, de motivación y de reconversión de conflictos.

Pese a que no es posible establecer un estilo excelente de liderazgo, ya que cada líder ha de acomodarse a numerosas variables y eventualidades que condicionan su forma de proceder y la de su equipo. Sin embargo, Fullan (2002), Leithwood & Riehl (2003) insisten en la necesidad de un perfil de *liderazgo instructivo* para conseguir centros de calidad, dado que un líder con determinadas habilidades y una gestión eficaz garantiza el éxito de la escuela en su conjunto. El movimiento organizativo que responde a este tipo de liderazgo es el de las *escuelas eficaces* cuya finalidad es la de orientar toda su actividad hacia el alumnado no sólo

con la intención de conseguir buenos resultados, sino de propiciar un educación integral de los docentes en los aspectos cognitivos, social, afectivo y emocional Bisquerra Alzina & Escoda (2007), Payton et al. (2000).

Proponen una serie de características que debe poseer el liderazgo educativo:

- Los equipos deben ser conscientes de que su trabajo generará resultados de calidad.
- Apuestan por los colaboradores como medio para conseguir estos resultados.
- Tienen una perspectiva de futuro de la institución que construyen y comparten con sus colaboradores.
- Ilusionan a sus colaboradores con un proyecto de trabajo compartido.
- Crean relaciones ascendentes, descendentes y horizontales de comunicación con el fin de facilitar un debate pedagógico permanente.

Según Álvarez (2010) el liderazgo instructivo, educacional o pedagógico incide sobre los alumnos, el profesorado, la organización y las familias a través del ejercicio de las siguientes competencias:

Tabla 4.

*Influencia del liderazgo instructivo sobre el alumno, el profesorado, la organización y las familias.*

#### **SOBRE EL ALUMNO**

1. La dirección dispone de información (cognitiva y educativa) sobre los alumnos.
2. La dirección dispone de información sobre los resultados y logros de los alumnos.
3. La dirección conoce los conflictos que afectan a los alumnos.
4. La dirección cuenta con información sobre los hábitos de trabajo de los alumnos.

#### **SOBRE EL PROFESORADO**

1. Conocimiento de los procesos de E-A del profesorado.
2. Información sobre el perfil y características del profesorado.
3. Conocimiento del itinerario profesional docente del profesorado.
4. Habilidades para crear cultura de trabajo en equipo.
5. Capacidades para implicar al profesorado en proyectos de mejora e innovación.
6. Capacidad para relacionarse con todo el profesorado y proporcionar *feedback* sobre la labor docente.
7. La dirección se implica en la gestión del Plan de convivencia y apoya al profesorado cuando surgen problemas en el aula.

#### **SOBRE LA ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO**

- 
1. La dirección ejerce liderazgo compartido con su equipo.
  2. Se valoran los criterios didácticos y de coordinación pedagógica a la hora de elaborar horarios.
  3. Control del absentismo de los alumnos y de los profesores y adopción de medidas.
  4. La dirección conoce los puntos fuertes y las mejoras a corto y medio plazo.
  5. La dirección incentiva y apoya a los tutores a través del Plan de acción tutorial.
  6. La dirección facilita la coordinación y el intercambio profesional de los docentes.
- 

#### ***SOBRE LAS FAMILIAS Y EL SISTEMA EDUCATIVO***

1. El equipo directivo posee un Plan de mejora de la práctica docente.
  2. La dirección mantiene buenas relaciones con la Administración y los proveedores.
  3. Existe una escuela de padres que permite acercar a las familias al centro educativo.
  4. Existencia de un Plan de acción que implique a las familias en los procesos educativos de sus hijos.
- 

*Fuente: Álvarez (2010)*

El Informe TALIS “analiza los modelos de liderazgo y los cambios y las tendencias que se han venido produciendo en fechas recientes, así como su influencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El análisis se centra en los dos modelos principales de liderazgo escolar: el que pone el énfasis en lo administrativo y el que lo hace en lo pedagógico” (OCDE, 2009, p. 41)

Sin embargo, como afirma Gómez (2016) la tendencia actual de informes internacionales como PISA (Programme for International Student Assessment) es la de buscar un perfil de director eficaz que se sustente entre el liderazgo administrativo y el liderazgo instructivo.

En cuanto a las cuestiones referidas al ***liderazgo pedagógico*** se centran en tres ámbitos. En primer lugar las cuestiones se centran en analizar si la dirección del centro se fomenta:

“la elaboración de objetivos educativos y el desarrollo del currículo en el centro, si el liderazgo favorece que la formación del profesorado y su trabajo estén orientados por dichos objetivos y si se utilizan los resultados de los alumnos para revisar estos objetivos educativos y adaptar el currículo” (OCDE, 2009, p. 40).

En segundo lugar se analiza si “el director apoya a los profesores cuando se enfrentan a dificultades educativas en su clase” (OCDE, 2009, p. 41).

Por último se averigua si “los directores colaboran y dirigen al profesorado en el proceso de enseñanza, en la mejora de la práctica docente, en el trabajo de los alumnos y en las actividades de la clase” (OCDE, 2009, p. 41).

TALIS destaca que en la mayoría de los países de nuestro entorno se lleva a cabo el liderazgo pedagógico, aunque con distintos grados de aplicabilidad. Señala también que no existe una relación directa entre el tipo de liderazgo y el planteamiento más constructivista o tradicional entre los directores.

El *modelo administrativo* se centra en impulsar la participación “trasladar a las familias iniciativas y nuevas ideas para favorecer su colaboración y mejorar su implicación” en la escuela de todos los agentes educativos (alumnos, familias, profesores, etc), en la gestión de los procedimientos pedagógicos: “si los directores transmiten a los nuevos profesores las instrucciones y los enfoques de enseñanza aprobados por las autoridades, si dedica parte importante de su trabajo a mejorar la capacidad docente de sus profesores” (OCDE, 2009, p. 42) y la gestión de la dimensión organizativa “el cumplimiento de las normas por todo su personal, la bondad de las soluciones adoptadas al elaborar el horario, la planificación de las clases, el ambiente de disciplina y clima positivo de trabajo conseguido en el centro” (OCDE, 2009, p. 42).

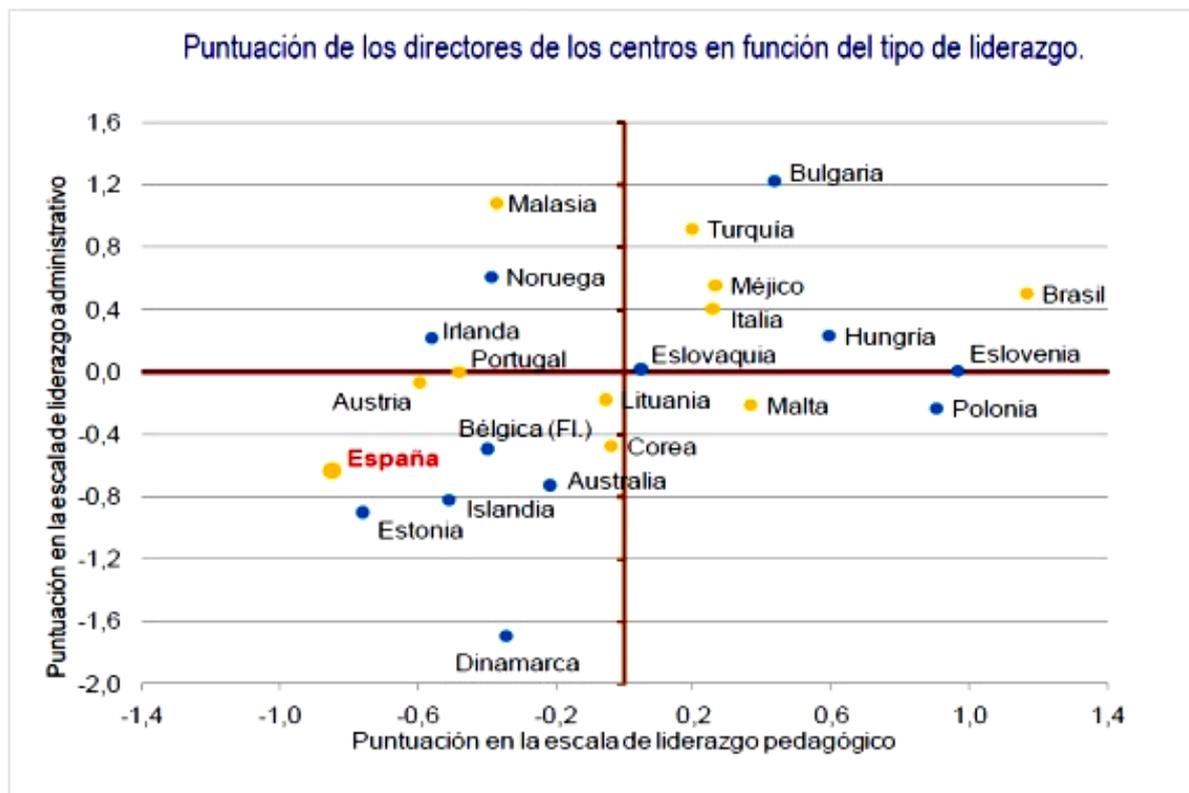


Figura 2. Puntuación de los directores de los centros en función del tipo de liderazgo. Fuente: (OCDE, 2009, p. 42)

La contribución más significativa de TALIS consiste en demostrar que los directores que practican un manifiesto liderazgo pedagógico son, básicamente, aquellos que además ejecutan mejor el liderazgo administrativo, poniendo así en evidencia el error de los planteamientos que confrontan estos dos modelos de liderazgo y los presenta como alternativos.

**El liderazgo transformacional.** Para Bass (2000) el líder transformacional es aquel que convierte a sus profesores en líderes de la actividad educativa que llevan a cabo, se adaptan constantemente al cambio, de ahí que asuma el reto de las nuevas tecnologías y motive a sus profesores a través de los resultados. En opinión de Pedraja, Rodríguez (2004) en el liderazgo transformacional se establece una correlación de motivación recíproca entre el líder y los partidarios de forma que se promueve una transformación y un aumento de la ética endógena en pro de alcanzar resultados significativos para la colectivo. Desde este punto de vista el

liderazgo transformacional se identifica como la facultad de originar cambios importantes en los seguidores, en donde se establece una relación democrática, participativa y flexible concentrada en forjar cambios en la táctica y la cultura de una organización y que sustenta la facultad de resolver ambientes conflictivos. En Bass (1985) se identifican tres formas en las cuales los líderes pueden transformar a sus seguidores:

- Aumentar la conciencia de la importancia y el valor de la tarea.
- Conseguir que se concentren primero en las metas u objetivos del equipo o la organización, en lugar de sus propios intereses.
- Activar sus necesidades de mayor orden (Mendoza, 2009, p. 168).

Los factores que determina el liderazgo transformacional hacen referencia a los elementos que es preciso alcanzar un logro positivo del clima institucional. Bass & Avolio (2006) incluyen los siguientes factores del liderazgo transformacional:

- Consideración individual. Dichos autores consideran que el líder transformacional es un comunicador eficiente que hace gala de indicadores como la empatía, la escucha facilitando así circunstancias de progreso para los demás. Por su parte, Lerma (2007) sostiene que quien ostente el liderazgo cuida con esmero y necesidades particulares de consecución de cada uno de los seguidores, insistiendo en sus carencias y en sus puntos fuertes para propiciando así su propia mejora. Por su parte, Leithwood, Mascall, & Strauss (2009) consideran al líder transformador como autónomo o individualista en tanto trata de lograr el éxito de sus seguidores dentro de las potencialidades de cada uno de ellos. Desde esta óptica líder y seguidores son considerados como colegas, estableciéndose de esta forma un clima de trabajo compartido y de interacción comunicativa entre ambos.

- Estimulación intelectual. Para Bass & Avolio (2006) el líder transformacional habilita a sus seguidores para que afronten los problemas e intervengan desarrollando sus propias iniciativas, para que piensen acerca de los problemas o mejoras que les permitan desarrollar

sus propias destrezas intelectuales, contribuyendo de esta forma a la mejora de la institución a través de las aportaciones propias. El líder transformacional incita intelectualmente a sus discípulos para que se replanteen sus propios puntos de vista, sus aportaciones o sus ideas. De esta forma se consigue fomentar la innovación y la creatividad de los seguidores.

- Inspiración. Según Bass y Avolio (2006) el líder transformacional presenta la facultad de motivar a los seguidores para que consigan sus metas y los objetivos de la organización. El líder inspira confianza en el desempeño de las funciones de los seguidores, propiciando acciones positivas de implicación y entusiasmo en la organización del centro de forma que ésta sea vista como una actividad compartida dentro de un equipo.

- Influencia idealizada. Bass y Avolio (2006) consideran que el líder transformacional despliega una influencia idealizada sobre sus seguidores propiciando oportunidades de mejora para cada seguidor al ser vistos éstos de forma individual, lo que condiciona que el líder consiga la confianza de sus compañeros. Se suscita una fuerte filiación con sus seguidores. Leithwood et al. (2009) consideran que el líder transformacional despliega una serie de interacciones con sus seguidores sustentadas en la confianza y en el respeto, propiciando así estímulos positivos sobre los compañeros.

- Tolerancia psicológica. Se refiere a la capacidad de incitar a los seguidores para que resuelvan de forma abierta y positiva los problemas o conflictos que puedan surgir en las organizaciones. De esta forma se estimula la cercanía y la positividad como forma de actuación Bass y Avolio (2006).

Para Álvarez (1997), el *liderazgo transformacional* pone especial énfasis en los profesores, ya que de ellos depende el éxito o fracaso del proyecto de gestión. De ahí que “solamente desarrollando sus capacidades profesionales y personales se puede alcanzar ciertos niveles de calidad educativa” (Álvarez, 2010, p. 58). Por ello el líder transformacional en relación a los profesores debe:

- Integrar a la mayor parte del profesorado en torno a un proyecto de centro.
- Crear las condiciones organizativas que faciliten el crecimiento y desarrollo de las habilidades específicas del educador.
- Facilitar información periódica a los profesores sobre su propio trabajo (resultados alcanzados, canalizar conflictos)
- Potenciar la tarea administrativa del centro, de forma que el profesorado no tenga una sobrecarga burocrática fuera del aula.
- Fomentar la participación en actividades de formación continua tanto personal como en equipo.
- Concertar las demandas profesionales del profesorado con la satisfacción de alumnos y padres.
- Suministrar apoyo psicopedagógico a los profesores que no se adapten al ritmo de aprendizaje.

En cuanto a los alumnos, el liderazgo transformacional es consciente que son el eje sobre el que se sustenta su trabajo, tanto es así que de sus resultados depende el éxito de su proyecto de dirección, de ahí que todos sus esfuerzos deban dirigirse en esta línea.

Leithwood (1994) considera que ante los retos con los que se hallan las escuelas y que deberán atender en el futuro, el liderazgo transformador relegará al liderazgo instructivo que era más propio del movimiento de las escuelas eficaces donde la inspección pedagógica constituía una forma de seguimiento del quehacer docente.

Sin embargo, “la estructura organizativa de la escuela es inevitablemente un reflejo de sus valores, que pueden ser al mismo tiempo fuerzas para, una barrera contra y el objeto de el cambio” (Murillo, 2003, p. 8) . Esta función es la que debe cumplir un nuevo liderazgo que, en relación con una nueva estructuración organizativa (propuestas innovadoras, trabajo

colaborativo, distribución de las funciones del liderazgo, profesionalización de los docentes) desatendía el liderazgo instructivo.

#### **2.4. El liderazgo distribuido**

Dado que estamos asistiendo a un cambio en las organizaciones educativas que es consecuencia del cambio cultural, globalizador e innovador de la sociedad actual, es preciso abordar en las escuelas y en los institutos de enseñanza secundaria un liderazgo de corte distribuido en donde se flexibilice la gestión administrativa en pro de un modelo más participativo en donde la toma de decisiones compartida involucre a todos los sectores de la comunidad educativa, puesto que las tradicionales estructuras de los centros educativos ya no dan respuesta a los aprendizajes que se demandan Harris (2012), OCDE (2009).

En cuanto al concepto de liderazgo distribuido no existe unanimidad siendo muy numerosos los enfoques. El concepto de Liderazgo Distribuido surge de la teoría de la cognición distribuida vinculada a la psicología cognoscitiva y social, siendo Hutchins (1995) quien consideró que la cognición es un “fenómeno distribuido a través de los individuos y representaciones internas y externas”, en Carreño (2010). Se habla así de distribución del liderazgo Gronn (2002), Riveros-Barrera (2012), López Yáñez & Lavié Martínez (2011), Anderson (2010) en donde se apuesta por un liderazgo *agregado* o fruto de la suma de las acciones que desempeñan agentes como el director, subdirector, jefes de estudios, jefes de departamento, miembros del consejo escolar coordinadores de proyectos que implica una mayor participación, colaboración e innovación en proyectos educativos y en donde cada cual aporta su iniciativa personal y su experiencia en función de su posición formal en la organización Gronn (2002). Por otro lado, se habla de la práctica de liderazgo distribuido como una actividad que nace de la interacción de líderes, seguidores, ya sean formales o no, en el contexto de la escuela Spillane, Halverson, & Diamond (2004). Posteriormente Spillane

& Diamond (2007), Spillane (2012) apuestan por la innovación como elemento clave del liderazgo distribuido.

Con todo, aunque con matices terminológicos dependiendo del enfoque, desde el punto de vista epistemológico u ontológico la diferencia es de matices, así se consideran sinónimos de liderazgo distribuido al liderazgo compartido, liderazgo colaborativo, liderazgo democrático y participativo Murillo (2006); Rodríguez, De la Hera, Rico, & Manzanares (2011); Mac Beath (2011); González (2008); Álvarez (2010)

Al tratarse de un tipo de liderazgo que lo puede llevar a cabo cualquier miembro de la organización, sin necesidad de ser una capacidad exclusiva de una persona por ocupar una posición formal o de jerarquía Leithwood & Riehl (2003) puede ejercer influencia hacia los demás Goleman, Boyatzis, & Mckee (2002). No obstante, el director debe ser quien guíe a toda la comunidad educativa del centro (equipos directivos, docentes, familias y alumnado) en una dirección concreta, fomentando así la participación de todos ellos en la estructura orgánica de la escuela sobre la cual se cimenta (aunque nosotros en nuestro estudio, nos hemos centrado en los equipos directivos y los órganos de coordinación docente)

## **2.5. Liderar o gestionar.**

En algunos sistemas educativos como el de EE.UU. se diferencia entre el *líder* (el director con perfil educativo) y el *gestor* (un administrador con perfil burocrático). Con todo, Kotter (2000) observa, fruto de sus investigaciones, que ambos perfiles se complementan, aunque apuesta por el perfil de líder como profesional con la facultad de resolver situaciones conflictivas y alentar su progreso pese a los desacuerdos.

Fischman, (2002) distingue entre liderar “ver a través de un telescopio y gerenciar “ver a través de un microscopio” (p. 182).

Lorenzo (2005) muestra las diferencias entre ambos conceptos fruto de las revisiones realizadas por Bennis (2010), Bennis & Nanus (2001), Álvarez & Santos (1995), Bonnet &

Zamora (1996). Se ha añadido la revisión que realiza Kotter (2000). En ocasiones, se confunden o se agregan cualidades del gestor al líder o viceversa.

Tabla 5.

*Diferencia entre Gestor y Líder*

<b>EL GESTOR</b>	<b>EL LÍDER</b>
<b>Bonet y Zamora (1996)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final.</li> <li>- Procura limitar opciones.</li> <li>- Evita soluciones que puedan ser conflictivas.</li> <li>- Es un hábil controlador administrativo y financiero.</li> <li>- Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo, de ganancia o pérdida totales.</li> <li>- Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo.</li> <li>- Tiene un compromiso personal con los objetivos.</li> <li>- Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas.</li> <li>- No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar y gestionar.</li> <li>- Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente.</li> <li>- Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que le rodean.</li> </ul>
<b>Bennis (2010), Nanus (1994)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El manager administra.</li> <li>- El manager es una copia.</li> <li>- El manager se encuentra con sistemas y estructuras.</li> <li>- El manager se centra en el control.</li> <li>- El manager tiene una visión a corto plazo.</li> <li>- El manager tiene la pregunta cómo.</li> <li>- El manager dirige su mirada a la línea de base.</li> <li>- El manager imita.</li> <li>- El manager es el clásico buen soldado.</li> <li>- El manager hace las cosas bien.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El líder acepta el <i>Status quo</i>.</li> <li>-El líder innova.</li> <li>-El líder es original.</li> <li>-El líder se concentra en la gente.</li> <li>-El líder inspira confianza.</li> <li>-El líder tiene una perspectiva a largo plazo.</li> <li>-El líder, qué y por qué.</li> <li>-El líder la dirige al horizonte.</li> <li>-El líder lo desafía.</li> <li>-El líder es él mismo.</li> <li>-El líder hace lo correcto.</li> </ul>
<b>Álvarez (1995)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jefe.</li> <li>- Controlador de personas.</li> <li>- Centrador de autoridad.</li> <li>- Dirigiendo con normas y reglas rígidas.</li> <li>- Demandando conformidad.</li> <li>- Cambiando por las necesidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reparador y facilitador.</li> <li>- Motivador de personas.</li> <li>- Distribuidor de liderazgo.</li> <li>- Guiando con valores compartidos.</li> <li>- Ganando compromiso.</li> <li>- Aprendiendo nuevamente e innovando.</li> </ul>

- Internamente competitivo. - Estableciendo posiciones de poder y jerarquías.	- Colaborando y unificando. - Globalmente competitivo. - Alentando el poder de la sinergia y el trabajo en equipo.
<b>Kotter (2000)</b>	
- Define los objetivos y planifica los procesos. - Gestiona el tiempo, los horarios. - Organiza el trabajo, crea estructuras y las dota de recursos. - Gestiona recursos financieros. - Obtiene resultados según los objetivos previstos. - Evalúa y controla la actividad y a sus responsables.	- Posee visión de futuro. - Conoce e intuye las dinámicas del cambio que conducen al éxito. - Crea equipo e implica emocionalmente al personal en un proyecto. - Comunica valores, creencias y principios que hacen cultura. - Motiva e incentiva al mismo tiempo que reconvierte el conflicto. - Armoniza intereses, objetivos y expectativas.

Fuente: Lorenzo (2004)

En la actualidad, todo directivo debe ser un buen líder para poder gestionar con acierto y sin recelo la organización que dirige.

En la siguiente tabla se reproduce el modelo de Leithwood (2009) que se compone de ocho dimensiones de liderazgo y cuatro de gestión:

Tabla 6

*Dimensiones del liderazgo y de la gestión educativa*

#### **DIMENSIONES DEL LIDERAZGO**

1. Construir una visión de la escuela.
2. Establecer las metas.
3. Promover estímulos intelectuales.
4. Ofrecer apoyos individualizados.
5. Mejorar la práctica.
6. Crear expectativas de realización (resultados)
7. Construir una cultura escolar productiva.
8. Desarrollar estructuras para una mayor participación en las decisiones escolares

#### **DIMENSIONES DE GESTIÓN**

1. Preocuparse por el personal.
2. Apoyo instructivo.
3. Monitorizar las actividades de la escuela.
4. Construir relaciones con la comunidad.

Fuente: Álvarez (2010)

Como hemos visto, el liderazgo es una función importante que debe poseer todo director de organizaciones educativas. En este sentido, Hopkins en Álvarez (2010) señala que:

“el liderazgo y la gestión son importantes en las organizaciones. El director de la escuela debe mostrar su habilidad como líder innovador, saber cómo se pueden aplicar los cambios que se persiguen en la práctica escolar; determinar el alcance y los riesgos del cambio, poseer capacidad de apoyo y estímulo y desarrollar las destrezas necesarias para afrontar una organización que asuma el aprendizaje” (Álvarez, 2010, p. 67).

## **2. 6. Dirigir o liderar**

Existe unanimidad en la literatura científica sobre la diferencia entre liderar y dirigir, aunque habitualmente ambos términos se emplean con frecuencia y generalmente de forma indistinta, pero sus significados son muy diferentes como también lo son las circunstancias y las realidades a las que se refieren.

Así (Menguzzato & Renau (1991) señalan que:

“la dirección es una función que implica a todos los miembros de una organización dotados de autoridad formal, y es precisamente el hecho de ostentar autoridad lo que diferencia la dirección del liderazgo...el líder es una persona a quien le es posible influir en las actitudes y opiniones de los miembros de un colectivo sin que para ello tenga que estar dotado de autoridad formal” (p. 329).

Sin embargo, dado el entramado organizacional de los centros educativos y debido a la continua evolución de los mismos, Bass (2000) señala que en la actualidad el directivo debe ser un líder dentro de la organización que conduce.

Para Bennis & Nanus (2001) los líderes distinguen entre entornos técnicos que precisan de un especialista y los ambientes adaptativos que solicitan cambios, criterio profesional y personal para llevarlos a efecto. Consiguen que los compañeros se sientan orgullosos de su

trabajo. Inculcan a sus colaboradores logros importantes mostrándoles que su trabajo contribuye a fines valiosos.

Sin embargo, “los administradores hacen que el trabajo sea productivo y eficaz, según un programa y con gran nivel de calidad” (Bennis & Nanus, 2001, p. 104). De ahí que sus cualidades sean las de un experto en recursos funcionales del centro, cumplimiento de los objetivos propuestos en el Proyecto Educativo de Centro, seguimiento de todos los programas que funcionen en el centro, etc.

La diferencia reside en que el liderazgo es la búsqueda del “saber por qué” frente al “saber cómo” del director Coleman & Busch (2000).

“Los administradores/directores resuelven problemas rutinarios cuya solución se deriva del problema y del método, en tanto que los líderes descubren los problemas, para lo cual emplean procesos mentales creativos que los llevan a identificar una nueva dirección o visión para la organización” (Bennis & Nanus, 2001, p. 58).

En definitiva, para Coronel (2000), Kotter (2000) el director se enfrenta a la dificultad de la gestión a través de la coordinación de todos los profesores, el diseño de los objetivos y la consecución de los mismos, de los recursos, el control de la tarea, de las decisiones tomadas y la resolución de problemas, la supervisión de la puesta en práctica. De esta forma el director consigue que el centro funcione correctamente desde el punto de vista formal.

En Investigaciones realizadas por Day, Whitaker, & Hall (2002) se pone de manifiesto que en los contextos educativos coexisten tanto la dirección como el liderazgo.

“En una dirección fuerte que tiende a la rigurosidad, si no existe liderazgo se corre el riesgo de la burocratización, a medida que pasa el tiempo se pierde la originalidad de criterio y tiende a ejercer controles excesivos. Del mismo modo, un liderazgo fuerte tiende a ser ‘voluble’ por lo que se requiere de la dirección que controle las cosas mediante mecanismos adaptados a la realidad”. (Kotter, 2000, p. 27).

Del mismo modo, cuando un centro educativo está muy bien dirigido pero poco liderado pierde su razón de ser. En cambio, cuando en un centro prima el liderazgo carismático según Kotter, (2000) puede estrellarse bruscamente.

El director debe liderar e innovar, generar los cambios a su práctica, determinar el alcance del cambio, la capacidad de apoyo y estímulo, y desarrollar las destrezas necesarias conducentes a fomentar en la escuela una misión y visión cuyo objetivo fundamental es el aprendizaje del estudiante (Day et al., 2002).

En la tabla se resumen las diferencias entre liderazgo y dirección.

Tabla 7

*Diferencias entre Liderazgo y Dirección/Administración.*

<b>LIDERAZGO</b>	<b>DIRECCIÓN</b>
Es realizado por líderes y colaboradores.	Es adelantado por gestores y subordinados.
Es influir, orientar en una dirección, curso, acción u opinión.	Significa producir, cumplir, asumir responsabilidades, dirigir.
Las actividades están orientadas a la eficacia.	Las actividades están orientadas a la eficiencia.
Opera sobre recursos emocionales y espirituales de la organización, sobre sus valores, compromisos y aspiraciones.	La acción está recae sobre los recursos físicos de la organización: capital, habilidades humanas, materias primas y tecnología.
La relación es de influencia.	La relación es de autoridad.
Implica un propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización.	Implica la coordinación de la gente y los recursos para desarrollar las actividades de la organización.
Opera desde cualquier posición.	Requiere una posición desde la que operar.
Es episódico.	Es permanente.
Confronta los dilemas y convierte los dilemas imposibles en nuevas oportunidades.	Resuelve problemas.
Es más una orientación futura.	La orientación es presente.
Contribuye a crear nuevas realidades.	Tiende a garantizar el funcionamiento en una realidad dada.

Fuente: Chamorro, (2005)

Como vemos, la dirección se relaciona con la facultad de anticiparse y decidir la organización, mientras que el liderazgo lo hace con la capacidad de inducir el cambio. Se

aconseja, por tanto, que dirección y liderazgo se lleven a cabo de forma nivelada, ya que el exceso de liderazgo puede ocasionar que se lleven a cabo en la organización y funcionamiento del centro cambios inadecuados, al tiempo que la abundancia de dirección provoca una burocratización a ultranza.

### **3. LA DIRECCIÓN EDUCATIVA EN ESPAÑA**

#### **3.1. Contexto de la dirección educativa en España.**

La nueva cultura de los centros educativos, caracterizada por la colaboración y la innovación, exige equipos directivos que faciliten el trabajo cooperativo en equipo. El modelo de director debe coincidir con el del líder que gestiona el cambio y las transformaciones, compartiendo su trabajo con los demás miembros de la llamada comunidad escolar.

Las exigencias de este modelo de director propiciaron una corriente de opinión caracterizada por la demanda de la profesionalización de la dirección escolar.

#### **3.2. La profesionalidad del director en los centros de educación secundaria en España**

Antes de nada conviene definir el término director, Álvarez (2010) da una definición de director como: “el profesional que ejerce la autoridad que le confiere el liderazgo institucional de una manera compartida [...] y con capacidad para implicar a sus colaboradores en un proyecto de futuro que les ilusione” (Álvarez, 2010, p. 55).

Con todo, el rol del director se define por la conjunción de una serie de rasgos como:

- La simultaneidad se refiere a la multitud de situaciones que debe atender en una franja temporal determinada, ya sea por ejemplo, atender a unos padres, coger el teléfono que suena en ese momento o recibir al inspector que acaba de llegar y se encuentra en la puerta de su despacho. El ritmo de los sucesos es intenso e incluso frenético y de distinto tipo. Ello se debe al enorme abanico de ámbitos de actuación que debe atender.

- La inmediatez y la indeterminación hacen referencia a la urgencia con la que se deben de atender todos los asuntos por parte de un directivo, ya que con el paso del tiempo disminuye la visión de las cosas y corre el riesgo de que se adopte soluciones parciales o inapropiadas a determinados problemas.

- La implicación personal y el posicionamiento ético del directivo como parte del centro y como docente en activo supone un esfuerzo extra que evidencia la necesidad de un cambio en los modelos de director. Debe superarse el actual modelo que se caracteriza por la eficacia técnico-instrumental para implantar otro más profesional.

No cabe duda, que el director y los componentes del equipo directivo son profesionales de la educación. Pero, ¿qué se entiende cuando se habla de profesionalidad en el ámbito educativo? No existe una bibliografía exhaustiva en esta línea. No obstante, el término es empleado con frecuencia para referirnos al buen desarrollo de las funciones de un director o miembro del equipo directivo. En España, fue Escolano (1980) quien se refiere al concepto de profesión como aquella persona que desarrolla una actividad que posee una cierta entidad académica y ha desarrollado una serie de habilidades en función de los conocimientos teóricos y técnicos adquiridos. La profesión posee una dimensión social en tanto que da respuesta a necesidades y expectativas de tipo social, yendo la actividad de servicio unida a la propia actividad profesional Álvarez (2013). Si bien el matiz propiamente científico, al concepto de profesional docente lo concreta Tenorth (1988) al definir el concepto con una serie de características:

- Su trabajo es de dedicación exclusiva y su principal fuente de ingresos.
- Son personas que poseen una vocación y capacidad de servicio.
- Se suelen agrupar en organizaciones que velan por el ejercicio de la profesión.
- Son competentes en el desarrollo de sus funciones porque han adquirido una formación inicial en el ámbito universitario que actualizan a través de la formación continua.

- Su actividad está orientada a la consecución de objetivos pedagógicos que satisfacen los intereses de sus destinatarios.

- Toman decisiones de forma inmediata, en función de la cualidad de “autoridad pública” que les otorga la legislación (MECyD, 2013, art. 124).

Para autores como Olalla, Ruíz, & Villa (2006) la profesionalización del director:

Es entendida como un desarrollo continuo de las competencias requeridas para el adecuado desempeño de la función directiva en cada momento, no como un cuerpo específico vitaliciamente acreditado con independencia de los resultados en el desempeño del cargo y del desarrollo del centro (p. 14).

En la legislación española, el nombramiento de los directores de los centros docentes públicos no universitarios en España se ha hecho bajo criterios de profesionalidad, ya que se realizó de acuerdo con las normas que regulaban dicha elección a través de los órganos colegiados de gobierno de los propios centros en los que se producía la correspondiente vacante de director.

Ahora bien, en los estudios internacionales TALIS y PISA las referencias a la dirección escolar pivotan en torno a la dirección profesional y al liderazgo. En este mismo sentido, Yukl (2002) habla de un modelo de liderazgo profesional, estableciendo una serie de características:

- Nivel de energía y capacidad de trabajo. El nivel de profesionalidad de los directivos en los centros educativos supone una gran entrega personal y un trabajo sin horario.

- Tolerancia al estrés. Un buen directivo debe poseer capacidad para mediar en el conflicto y mostrar cierta tranquilidad durante su resolución.

- Autoconfianza. Que le va a permitir conocerse a sí mismo siendo conocedor de sus habilidades y competencias en cada momento.

- Autocontrol. La seguridad en sí mismo le permite controlar sus emociones negativas generadas por compañeros desestabilizadores.

- Madurez emocional. Es conveniente que el directivo conozca sus propias emociones y facultad para detectar los sentimientos e intereses de sus compañeros.

- Integridad personal. Los directivos deben poseer sentido ético, adaptando sus intereses al bien común.

En este sentido, el compromiso ético con la profesión ha sido desarrollado por los colegios de profesionales que han elaborado códigos de conducta y normas éticas que deben llevar a cabo en el desarrollo de sus funciones como profesionales. Por otra parte, autores como Cogan (1953) relacionó el concepto de profesión con vocación de servicio, vinculando los profesionales a organizaciones, colegios en España, que debían seguir una serie de normas de conducta.

Ahora bien, ¿cuáles son las características de un directivo escolar que ejerce con profesionalidad y sentido ético sus funciones? Sin duda, su comportamiento debe ser orientado hacia el *bien común*. Pero, ¿qué se entiende por bien común en nuestra profesión? Según Álvarez (2013), *bien común* hace referencia a los intereses y expectativas en los que coinciden los protagonistas e interlocutores implicados más directamente en la educación: docentes, alumnos y familias.

El sentido ético de los directores y directivos adquiere un alto grado de implicación moral con él mismo y con la institución. El verdadero mérito de un directivo consiste en instaurar en la organización el compromiso del consenso en donde todos los miembros de la institución estén dispuestos a renunciar a parte de sus intereses en beneficio del bien común, que no es otro, que conseguir los objetivos educativos.

Un líder con sentido ético debe poseer una serie de capacidades como:

- Sentido de la misión de la organización. Según Bennis & Cummings (2002) esta es una de las competencias claves del liderazgo del futuro que pasa inexcusablemente por liderar de manera compartida la finalidad de la institución al tiempo que se constituye una cultura orientada al sentido ético y a la eficacia.

- Sentido de la responsabilidad. Es de vital importancia desde el punto de vista de la práctica diaria del liderazgo compartido ya que la responsabilidad crea confianza y apoyo no sólo dentro del equipo directivo, sino también entre el resto de docentes y colaboradores. A las personas que dirigen el centro debemos exigirles la máxima transparencia en sus decisiones.

- Sentido de compromiso. Se trata de vincularse con el proyecto de dirección a través del trabajo y la dedicación. Es importante que los compañeros y colaboradores aprecien esa dedicación plena que no está falta de esfuerzo y sacrificio personal hacia la organización.

- Sentido de la honestidad. Para Fullan (2002) la honestidad es la expresión máxima del fin ético, ya que supone conciliar los diversos intereses, percepciones y objetivos personales con los distintos grupos que conforman la micropolítica de la escuela, cuya diversidad de razas, ideologías, intereses y deseos de poder no siempre se expresan en armonía con los planteamientos institucionales defendidos por la dirección.

### **3.3. La función directiva.**

Para Antúnez (2003), la función directiva es necesaria en la Administración educativa en tanto que requiere de organizaciones flexibles deben ser capaces de adaptarse a prácticas participativas de los profesionales y a la gestión en equipo.

En el ámbito de la gestión escolar, la función directiva ostenta un rol determinante en tanto conlleva: “Tomar decisiones y articular los esfuerzos de los actores y la estructura de la escuela en torno a los aprendizajes de los alumnos” (Murillo & Román, 2013, p. 149).

Esta definición se centra en los aspectos pedagógicos condicionados por el entorno en que se ubiquen los centros educativos. De ahí que la función directiva no se ejecute de la misma forma en los diferentes centros.

Con todo, la normativa potencia la función directiva a través de un sistema de “certificación previa para acceder al puesto de director” (MECyD, 2013, p. 97863) (MECyD, 2014) en donde el director debe acreditar una serie de competencias que las define como la conjunción de: “Motivos, actitudes y valores, conocimientos y habilidades, técnicas, normas y procedimientos que diferencian la actuación o comportamiento en el desempeño académico-profesional” (Aurelio Villa, 2010, p. 35)

Todas estas competencias deben capacitarlo para las funciones que debe desempeñar.

El Artículo 139 de la LOE reconoce la función directiva en los siguientes términos:

- Con una retribución en función de su responsabilidad y dedicación.
- Con una provisión de puestos en la función pública docente.
- Reconocimiento personal y profesional para quienes hayan sido valorados positivamente.
- Percepción de una parte del complemento retributivo durante el tiempo que determine la Administración a los directores que hayan sido valorados positivamente.

Como podemos ver, la Administración dota de especial relevancia a la función directiva otorgándole una responsabilidad añadida. En este sentido, en la LOMCE se afirma:

“...se potencia la función directiva a través de un sistema de certificación previa para acceder al puesto de director, y se establece un protocolo para rendir cuentas de las decisiones tomadas, de las acciones de calidad y de los resultados obtenidos al implementarlas” (MECyD, 2013, p. 97863).

Por otro lado, el ejercicio de la función directiva está íntimamente relacionado con la autonomía de los centros: “Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, dotando a los directores de la necesaria autonomía

de gestión para impulsar y desarrollar las acciones de calidad educativa” (MECyD, 2013, p. 97903, art. 122 bis)

### **3.3.1. La selección de directores.**

En la actualidad en España las competencias en la elección del directora/a dependen de la Administración educativa. En concreto en el artículo 135 de la LOMCE se determina el procedimiento de selección de la siguiente forma:

“1. Para la selección de los directores en los centros públicos, las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos y establecerán los criterios objetivos y el procedimiento de selección, así como los criterios de valoración de los méritos del candidato y del proyecto presentado.

2. La selección será realizada por una comisión constituida, por un lado, por representantes de las Administraciones educativas, y por otro, en una proporción mayor del treinta y menor del cincuenta por ciento, por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro del profesorado de dicho centro. Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros. En cualquier caso, deberán dar participación en las comisiones a los Consejos Escolares de los centros [...]

3. La selección se basará en los méritos académicos y profesionales acreditados por los aspirantes, la valoración del proyecto de dirección, y la experiencia y valoración positiva del trabajo previo desarrollado como cargo directivo y de la labor docente realizada como profesor o profesora. Se valorará de forma especial la experiencia previa en un equipo directivo, la situación de servicio activo, el destino, trabajo previo y labor docente desarrollada en el centro cuya dirección se solicita [...]” (MECyD, 2013, p. 97906)

Una vez presentado y defendido el proyecto de actuación, se procede a valorar los méritos de cada aspirante, como se recoge en el Artículo 135 de la LOE, modificado por la LOMCE:

- Experiencia docente (un mínimo de 5 años como funcionario de carrera) a partir del quinto año el resto puntúa 0,25 hasta un máximo de 3 puntos.

- Formación académica (segundas Diplomaturas, Licenciaturas, Grado, DEA, Doctorado, EOI) hasta un máximo de 3 puntos.

- Actividades de innovación actualización docente, hasta un máximo de 3 puntos.

- Desempeño de cargos (haber ejercido puestos de responsabilidad con anterioridad, coordinador, jefe de Departamento, etc) hasta un máximo de 4 puntos.

Sin embargo, desde la Ley General de Educación, en adelante (LGE), de 1970 la elección del director se ha caracterizado por la diversidad de modelos de dirección y órganos con responsabilidad en su nombramiento.

En la siguiente tabla se sintetiza el marco legal de referencia de los modelos de dirección desde la LGE hasta la actualidad.

Tabla 8.

*Modelos de elección de director en las sucesivas leyes orgánicas de educación en España.*

<b>LGE (1970)</b>	Nombramiento de la Administración
<b>LOECE (1980)</b>	Selección por concurso de méritos en comisiones específicas
<b>LODE (1985)</b>	Elección por el Consejo Escolar del centro (gestor de la participación)
<b>LOGSE (1990)</b>	(Gestor del currículo)
<b>LOPEG (1995)</b>	Acreditación previa a la elección por el Consejo Escolar del centro. Evaluación del ejercicio.
<b>LOCE (2002)</b>	Selección por concurso de méritos en comisiones específicas. Evaluación del ejercicio. Categoría de director.
<b>LOE (2006)</b>	Selección por concurso de méritos en comisiones específicas. Evaluación del ejercicio.
<b>LOMCE 2013)</b>	Selección por concurso de méritos en comisiones específicas. Evaluación del ejercicio.

Fuente: Montero (2009)

Una vez baremados, los candidatos deben presentar un proyecto de actuación que deberá ser expuesto ante representantes de la Administración (inspección educativa) y una comisión formada por dos profesores representantes del Claustro, dos alumnos que formen parte del Consejo Escolar y un representante del PAS (Personal de Administración y Servicios). En

dicho proyecto se concretan los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación para los cuatro años de mandato así como los proyectos que se llevarán a cabo, evaluación, presentación de los profesores que formarán el Equipo Directivo, etc.

Cuando no haya candidatos para el puesto de Director, la Administración educativa nombrará director a un profesor funcionario del centro por un periodo máximo de cuatro años. Esta realidad, se da con demasiada frecuencia en nuestros centros que, en ocasiones, ningún profesor quiere asumir tal responsabilidad. Para Gairín & Castro (2010) Las motivaciones son muy diversas, pero una de las más determinantes sea la extraordinaria responsabilidad que conlleva el cargo de Director de un centro que unido a su carácter de representante de la Administración comienza a ser visto de diferente forma por sus compañeros lo que unido a la carga de trabajo y de responsabilidad, amén del escaso reconocimiento económico y profesional, hacen que un alto porcentaje de los directores se presenten de forma obligada al cargo.

### **3.3.2. Competencias de los directores.**

#### **3.3.2.1. El concepto.**

Por competencia se entiende el conjunto de conocimientos, cualidades profesionales necesarias para que un trabajador desempeñe con éxito las funciones y tareas que definen su puesto de trabajo o su perfil profesional a lo largo del tiempo y que le hace ser efectivo Cruz & Vega (2001); Lévy-Leboyer (2003) así como de poseer destrezas comunicativas y de interrelación Kanter (2006)

Para Spencer & Spencer (2008) una competencia es una característica subyacente de un individuo y como tal, forma parte de la personalidad del mismo. Estos autores distinguen cinco de competencia: autoconcepto, motivos, conocimiento, rasgos y habilidad. En el estudio de la OCDE se definen las competencias como: “más que conocimientos y destrezas. Involucra la habilidad de enfrentar demandas complejas, apoyándose y movilizand

psicosociales (destrezas y actitudes) en un contexto en particular” (Pont, Temperley, Moreno, & Valencia, 2011, p. 37).

En la misma línea, Gairin & Castro (2011) definen competencia como:

“la activación y aplicación de manera coordinada de elementos de diferente naturaleza (cognoscitivos, afectivos y procedimentales)” (p. 8).

Por su parte Uribe (2016) la define como una “capacidad que se constituye en una acción en donde se aprecian varios niveles: un saber (conceptual), un saber hacer (procedimental) y un saber ser (actitudinal)” (p. 37).

En el marco de la dirección, Sesento & Domínguez (2011) define las competencias como “la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño directivo, que se obtienen en gran medida mediante el aprendizaje por experiencia”

Demski (2012) siguiendo a Larkin, directivo de Burlington High School, expone una lista de competencias que deben poseer los directivos escolares:

### ***3.3.2.2. Tipos de competencias directivas.***

En la siguiente tabla se describen los tipos de competencias que deben poseer los directores de centros educativos según Demski (2012):

Tabla 9

#### *Competencias directivas*

<b>Competencias directivas</b>	<b>Descripción</b>
Fomentar la innovación	Apuesta por una cultura innovadora como una de las funciones que debe promover el director. Se cuestiona <i>¿Qué pasos vamos a dar para permitir la innovación y el cambio?</i>
Estimular la colaboración	Antes: la enseñanza era algo aislado. Se podía cerrar la puerta del aula y hacer las cosas a nuestro modo. Ahora: Los docentes trabajan colaborativamente. Parece que ahora el equipo directivo empieza a jugar un papel de liderazgo en la colaboración dentro de los centros educativos.

Abrirse a nuevas ideas	El trabajo del director consiste en involucrar a todos en la escuela. Se precisa más colaboración para cimentar una cultura más sólida que permita la innovación.
Ser un aprendiz conectado	Para Larkin (2012) con frecuencia los directores carecen de conocimientos específicos sobre TIC, pero ello debe ser un estímulo para formarse e implementar su uso en los centros.
Utilizar recursos adecuados	Partiendo de las señas de identidad y de los objetivos de nuestro centro, resulta fundamental involucrar a los estudiantes en las TIC y en las redes a través de entornos de aprendizaje, colaboración y una metodología adecuada.
Correr riesgos	Los buenos equipos directivos deben tener iniciativa para asumir riesgos. Se trata de ir más allá, favoreciendo los cambios y estimulando así al resto del profesorado.
Poseer un enfoque visionario	Dado que el equipo directivo conoce como nadie a su centro educativo debe poseer la visión para propiciar el aprendizaje efectivo de los alumnos en función de las metas que se marquen en el proyecto de dirección.

Fuente: Demski (2012). Adaptación propia

Desde el punto de vista normativo, a influencia de la acción directiva tiene su reflejo no sólo en la efectividad de la escuela y de los resultados de los alumnos, sino también en concretar cuáles son las competencias que le permiten tener un adecuado desempeño de la gestión administrativa y pedagógica Uribe (2007).

En cuanto a la relación entre la efectividad del centro educativo y los resultados de los alumnos, en la siguiente tabla se muestran una serie de investigaciones Grissom, Kalogrides, & Loeb (2015) en donde existe una relación directamente proporcional entre la efectividad del director y el rendimiento de los alumnos.

Tabla 10

*Investigaciones que demuestran la relación entre efectividad de la dirección y resultados académicos*

<b>Autores</b>	<b>Conclusiones</b>
Clark, Martorell, & Rockoff (2009)	Aumento de la efectividad de los directores conforme adquieren experiencia
Grissom & Loeb (2011)	Los directores con mayor capacidad de gestión, dirigen centros con mayor rendimiento del alumnado.
Coelli & Green (2012)	Impacto positivo de la efectividad del director en las tasas de

	graduación del alumnado tras varios años de mandato (incremento de un 2,6% con el aumento de la efectividad en 1 punto de DE).
Branch, Hanushek, & Rivkin (2012)	En los centros en los cuales la efectividad del director se sitúa 1 punto de DE por encima de la media, el rendimiento del alumnado supera la media en 0,05 puntos de DE).
Dhuey & Smith (2014)	Alto impacto de la efectividad del director en el rendimiento del alumno: de 0,16 puntos de DE en matemáticas y de 0,10 puntos de DE en lectura.
Chiang, Lipscomb, & Gill (2014)	El impacto positivo de la efectividad del director solamente representa el 15% del impacto total del centro en el rendimiento del alumno.

Fuente: (INEE, 2013)

En diferentes estudios en el ámbito de las competencias directivas reconocen el rol que ejerce el director del centro educativo como un agente con iniciativa, con capacidad de liderazgo Chinchilla & Lombardía (2001), que sepa adaptarse a los cambios, al tiempo que sea un agente del mismo Méndez-Salcido & Torres-Arcadia (2013) y que aprenda de las situaciones conflictivas. En esta línea es ya clásico, pero consta de actualidad, el estudio de Cameron (1997) en donde confecciona un inventario de competencias con el fin de evaluar el perfil del directivo, conocido como *Modelo de Competencias Directivas* (MDQ: Management Development Questionnaire). Dicho cuestionario recoge 20 competencias directivas que a su vez se agrupan en 5 metacompetencias:

Tabla 11  
*Perfil directivo/ "MDQ". Inventario de competencias*

Metacompetencias	Competencias
Gestión del cambio	- Iniciativa
	- Asunción de riesgos
	- Innovación
	- Flexibilidad/adaptabilidad
Planificación y organización	- Pensamiento analítico
	- Toma de decisiones
	- Planificación
	- Orientación a la calidad
Destrezas interpersonales	- Comunicación oral
	- Sensibilidad

	- Relaciones interpersonales - Trabajo en equipo
Orientación a los resultados	- Logro - Centrado en el usuario - Conciencia de la organización - Orientación al aprendizaje
Liderazgo	- Autoridad/presencia - Motivación a los demás - Desarrollo profesional - Resistencia

*Fuente: Cameron (1997)*

En la actualidad, el perfil del *liderazgo profesional* se ha completado con investigaciones que se han centrado en la personalidad del liderazgo. Así, Goleman et al. (2002) añaden tres conceptos que amplían dicho perfil: liderazgo competencial, liderazgo basado en la inteligencia emocional y liderazgo ético.

En el decálogo de competencias de un buen directivo de un centro escolar debe recogerse la de influir en los colaboradores y crear redes de relaciones personales que impulsen los proyectos de un centro educativo que promuevan espacios de intercambio creativos es necesario que el equipo directivo tenga presentes una serie de competencias socioemocionales, entendiendo éstas como “el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo” que han investigado autores como Payton et al. (2000), Bisquerra & Escoda (2007) y que son necesarias para completar el perfil de todo componente del equipo directivo, ya que recogen habilidades para adaptarse y superar situaciones de estrés o de ansiedad.

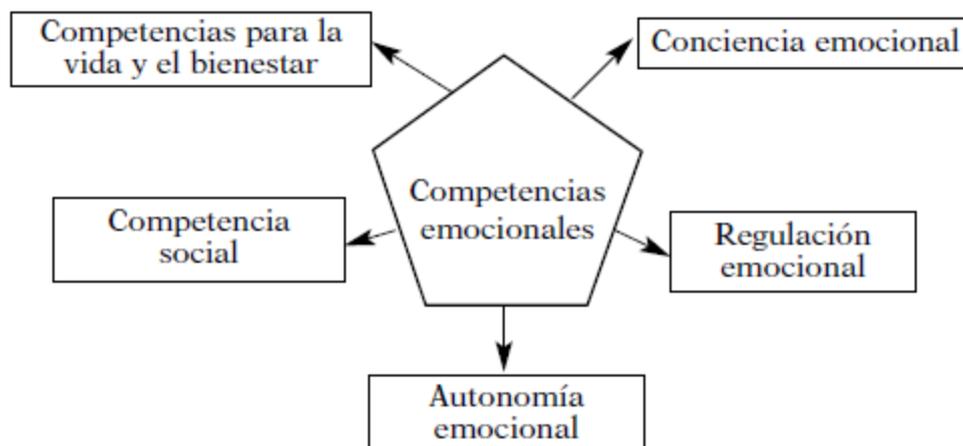


Figura 3. Perfil competencial del equipo directivo. En Bisquerra & Escoda (2007)

Cada una de las dimensiones anteriores se concreta en las competencias siguientes:

Tabla 12

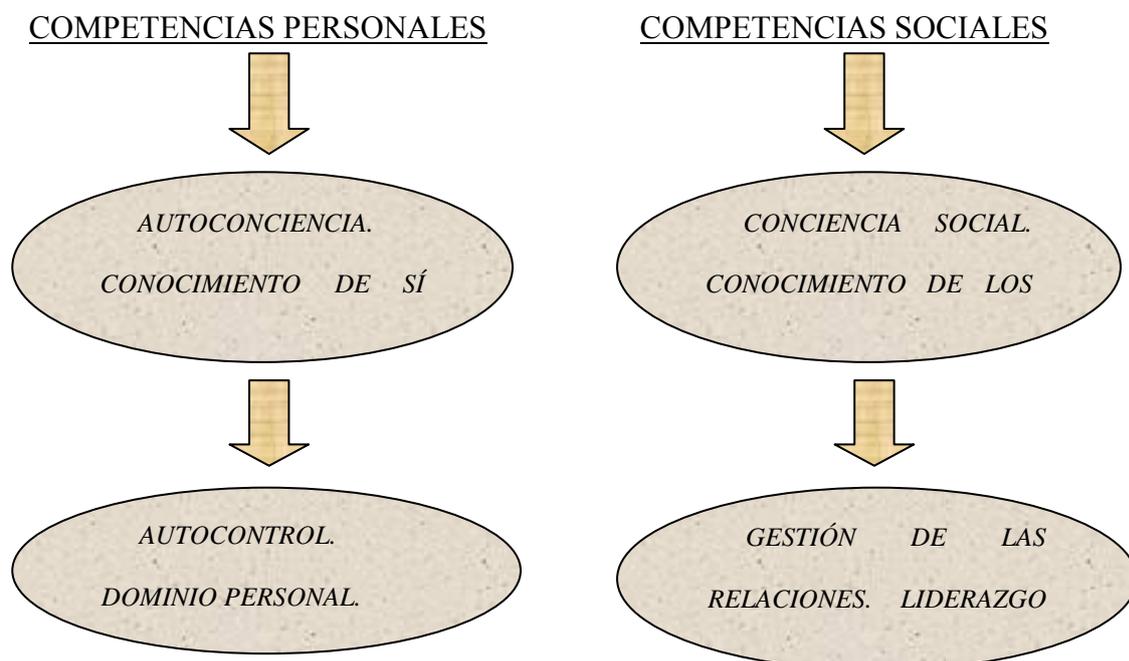
*Concreción de las competencias emocionales*

	Conciencia emocional	Toma de conciencia de las propias emociones
		Dar nombre a las emociones Comprensión de las emociones de los demás
	Regulación emocional	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento
		Expresión emocional
		Regulación emocional
		Habilidades de afrontamiento Competencia para autogenerar emociones positivas
<b>Competencias emocionales</b>	Autonomía emocional	Autoestima
		Automotivación
		Actitud positiva
		Responsabilidad
		Auto-eficacia emocional
		Análisis crítico de normas sociales Resiliencia para afrontar las situaciones adversas
	Competencia social	Dominar las habilidades sociales básicas
		Respeto por los demás
		Practicar la comunicación receptiva
		Practicar la comunicación expresiva
		Compartir emociones Comportamiento pro-social y cooperación

	Asertividad
	Prevención y solución de conflictos
	Capacidad de gestionar situaciones emocionales
	Fijar objetivos adaptativos
	Toma de decisiones
Competencias	Buscar ayuda y recursos
Para la vida y el bienestar	Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida
	Bienestar subjetivo
	Fluir

Fuente: Bisquerra (2003). Adaptación propia

La inteligencia emocional como base del liderazgo se desarrolla a partir de la motivación y de unas aptitudes básicas que son claves en el transcurso de aprendizaje del líder. Ciertamente, no puede llevarse a cabo de forma efectiva el liderazgo sin unas aptitudes positivas de comunicación, capacidades para poder resolver conflictos, etc. En la actualidad, los resultados y los beneficios de numerosas empresas se sustentan en el grado de satisfacción de sus trabajadores, tanto es así que hoy no se cuestiona la relación causa-efecto entre el éxito de una organización y el ejercicio de un liderazgo que desarrolle capacidades propias de la inteligencia emocional de sus líderes.





*Figura 4.* Competencias y habilidades de la inteligencia emocional para el liderazgo (Producción propia)

A través de esta competencia el directivo llega a conocer sus propias emociones. Esto le permite saber en todo momento los puntos fuertes y las debilidades proporcionándole seguridad y conocimiento de sí mismo. Los líderes con esta capacidad saben moverse fácilmente en organizaciones de gran tamaño e incluso conflictivas ganándose el apoyo de buena parte de sus miembros.

Goleman (2004) ha propuesto los siguientes indicadores para conocer si una persona ha desarrollado la competencia emocional que se resume en:

- Conocimiento de sí, de la propia situación emocional.
- Facultad de expresar de forma sincera las emociones, intereses y sentimientos personales.
- Capacidad de autocrítica y de corrección de decisiones equivocadas.
- Humildad y honestidad para pedir ayuda para la consecución de objetivos.
- Sentido del humor.

Los líderes que controlan sus emociones pueden crear ambientes favorables de confianza entre sus colaboradores. Del mismo modo, un líder motivado transmite a su equipo su estado de satisfacción y autoestima.

En cuanto a las competencias sociales, la competencia de empatía consiste en la capacidad para conectar emocionalmente con otras personas, sus ideas, intereses y sentimientos; mientras que la compasión es un impulso solidario que nos hace ayudar a los demás y

ofrecerles nuestro apoyo en situaciones difíciles. En nuestros días, una de las funciones del líder consiste en establecer múltiples redes de colaboración con todos aquellos que participen de su proyecto de dirección, de ahí que la empatía sea importante en:

- El trabajo en equipo.
- El diálogo multicultural en donde es preciso superar numerosos prejuicios.
- El liderazgo del proceso de enseñanza-aprendizaje de los profesores, favoreciendo el *feedback* entre el líder y los profesores.

Las habilidades sociales son la causa de la empatía, de tal forma que sin empatía no es posible facilitar relaciones sociales que promuevan la interacción comunicativa entre los colaboradores del líder. Para Goleman (2004) las habilidades sociales junto con la empatía conforman la capacidad para relacionarse con los demás.

### ***3.3.2.3. Las competencias del director en la Legislación educativa.***

El artículo 132 de la LOE señala las competencias que se le atribuyen al director y que vamos a distribuir entre acciones propias de dirección y acciones propias de liderazgo que se presentan en las siguientes tablas:

Tabla 13  
*Acciones de dirección*

<b>DIRECTOR</b>	<b>FUNCIONES DE DIRECCIÓN</b>
<i>Impulsar las evaluaciones internas del centro.</i>	
<i>Colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.</i>	EVALUACIÓN
<i>Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.</i>	CUMPLIMIENTO LEYES
<i>Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.</i>	JEFE PERSONAL
<i>Ejercer la dirección pedagógica.</i>	SUPERVISOR
<i>Dirigir y coordinar todas las actividades del centro.</i>	PEDAGÓGICO

Fuente: LOMCE, art. 132. Elaboración propia.

Tabla 14  
*Acciones de Liderazgo*

<b>DIRECTOR</b>	<b>FUNCIONES DE LIDERAZGO</b>
<i>Favorecer la convivencia en el centro.</i>	CONVIVENCIA
<i>Fomentar un clima escolar que favorezca el estudio.</i>	
<i>Garantizar la mediación en la resolución de los conflictos.</i>	
<i>Imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos.</i>	MEDIACIÓN
<i>Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno.</i>	INNOVACIÓN
<i>Promover la innovación educativa.</i>	
<i>Ostentar la representación del centro.</i>	
<i>Hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.</i>	REPRESENTACIÓN

Fuente: LOMCE, art. 132. Elaboración propia

Como vemos, en el propio espíritu de la Ley está presente la dualidad que hemos comentado anteriormente: "...todo director debe ser un buen líder para poder afrontar con éxito su labor diaria" (MECyD, 2013, p. 97863)

En la LOMCE, se establece las competencias del director que hacen referencia a los siguientes ámbitos:

- Representación del centro.
- Dirigir actividades del centro.
- Control pedagógico e innovador del centro.
- Cumplimiento de las leyes.
- Jefatura de todo el personal del centro.
- Convivencia en el centro.
- Colaboración con familias, organizaciones y organismos.
- Promueve evaluaciones internas del centro.
- Convoca actos académicos.
- Contrata obras y servicios.

- Propone nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo.
- Apruebas los proyectos educativos del centro.
- Aprueba la Programación General del centro.
- Decide sobre la admisión de alumnos. (MECD, 2013, p. 97905, art.137)

Con estas competencias, en la LOMCE se refuerza el papel del director en relación al Consejo Escolar con respecto a la LOE, ya que en ésta la aprobación y evaluación de los Proyectos educativos y de la Programación General Anual eran competencias privativas de los Consejos Escolares de los centros educativos (MEC, 2006, art. 127)

### **3.3.3. La formación de los directivos de los centros educativos.**

La formación de los equipos directivos de centros educativos se ha convertido en la actualidad en un tema de especial interés debido al contexto globalizado y en continuo cambio al que estamos asistiendo en la sociedad occidental Zabalza (2002).

El actual modelo de formación de los directores de centros educativos ha superado el modelo gerencialista que partía de estrategias de formación que se sustentaban en la gestión-acción, apostando por un modelo que armoniza los aspectos profesionales con aspectos técnicos y especializados que se fundamentan en aportaciones de especialistas e investigadores de la gestión educativa, pero integrando elementos como el clima, las relaciones humanas Zabalza (2003). Por otro lado, la acción formativa de los directores es influida negativamente por la falta de autonomía de la que en la práctica carecen los centros educativos.

La profesionalización de los directores se ha convertido en un asunto pendiente al que se debe dar respuesta para poder dar respuesta a la creciente complejidad de los centros educativos, propiciando marcos de actuación flexibles y profesionales capacitados que puedan dar respuesta al cambio educativo acelerado al que estamos asistiendo. En este

sentido Fullan (2007) propone como prioritaria una formación centrada en los ámbitos del diseño y evaluación del currículo, el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional Hopkins (2008).

Tabla 15

*Ámbitos de formación para el desarrollo profesional de directores y profesores*

<b>Líneas de formación prioritarias</b>	<b>Directores</b>	<b>Directores y profesores</b>
	Conocimiento pedagógico de los procesos de enseñanza-aprendizaje	Visión global del centro
	Dimensiones actuales de la organización escolar	Evaluación y actividad docente
	Gestión de la visión y de la estrategia	Dinámicas de grupo y estrategias de trabajo en equipo
	Gestión de los cambios (estilos de trabajo)	Organización y desarrollo curricular
	Actualización en técnicas de dirección	Toma de decisiones
	Dirección de las personas	Autoevaluación a nivel institucional y de equipo
	Rendimiento de cuentas	Estrategias para la gestión positiva de los conflictos Cultura escolar de los centros en el contexto multicultural.

Fuente: Hopkins (2008). Adaptación propia

El RD 894/2014, de 17 de octubre, que regula el diseño de un curso de formación para el acceso a la función directiva, establece que ésta proporcionará una serie de competencias generales (de fomento del liderazgo y del trabajo en equipo, la motivación, la gestión de la información y la toma de decisiones, la gestión de conflictos, así como la organización, gestión y coordinación de un centro docente) que propiciarán una formación integral a los aspirantes a desempeñar el cargo de director, así como las siguientes competencias específicas (normativa, el uso de las TIC, la gestión administrativa y económica, la gestión de

recursos humanos, de documentos institucionales, participación de la comunidad educativa) orientadas a los conocimientos de índole tanto teórica como práctica.

Recientemente, se ha institucionalizado, a través del (MECyD, 2014) por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre la función directiva la formación inicial del profesorado que pretende acceder a desempeñar funciones directivas, siguiendo las directrices que recoge el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo. Las competencias que en el mismo se desarrollan son de dos tipos: generales y específicas que se centran en los siguientes aspectos:

Tabla 16  
*Habilidades que deben poseer los aspirantes a directores*

RD 894/2014. Curso formación	Habilidades generales	Habilidades específicas
	Liderazgo y trabajo en equipo	Marco normativo aplicable a los centros docentes
	Motivación	Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación
	Gestión de la información y toma de decisiones	Gestión administrativa y económica
	Comunicación	Dirección y gestión de los recursos humanos
	Gestión de conflictos y convivencia	Gestión de documentos institucionales
	Organización, gestión y coordinación de un centro docente	Organización de tiempos y espacios
	Planificación, implementación y evaluación de planes y proyectos.	Participación de la comunidad educativa y la promoción de la imagen externa
	Control y supervisión	Gestión institucional
	Gestión del cambio y la innovación	Evaluación, planes de mejora y fomento de la calidad del centro.

*Fuente:* RD 894/2014. Elaboración propia

Para pilotar la gestión del cambio que resalta en el RD 894/2014 algunos autores abogan por la necesidad de una dirección profesional que sea capaz de liderar el proyecto de centro en un contexto multicultural en donde la autonomía de los centros adquiere cada vez mayor

relevancia (TALIS, 2009), (Eurydice, 2013), lo que requiere de una función directiva cimentada por una formación tanto inicial como permanente que permita mejorar la calidad educativa de los centros. En este sentido, la formación debe ser conceptual, técnica y personal:

- Formación conceptual. Toda persona que forme parte del equipo directivo debe tener claro cómo dirigir el centro, cuáles son las fuentes de autoridad, el concepto de la dirección, fomentar la innovación o combatir la resistencia al cambio.

- Formación técnica relativa a:

- a) Normativa. Poseer un conocimiento preciso sobre todo lo relativo al sistema educativo y la organización de la Administración educativa (derechos y deberes, privacidad de datos de carácter personal, protocolos de actuación, gestión de recursos y documentos, etc)

- b) Organizativa. Debe poseer alto grado de conocimientos sobre aspectos relativos a la organización de los centros, funciones de los órganos unipersonales y de coordinación docente, gestión de la autonomía pedagógica, organizativa y económica, gestión de los proyectos educativos y de los documentos institucionales del centro, gestión de aspectos relativos a la convivencia, seguimiento y funcionalidad de las actividades extraescolares y complementarias, etc.

- c) Curricular. Gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje del centro, al tiempo que debe poseer estrategias para analizar los resultados y proponer medidas de seguimiento y mejora de los mismos, atendiendo especialmente a la diversidad de los procesos en función de los discentes a quienes se dirigen.

- Formación personal. Hace relación a la capacidad que posee el directivo de orientar sus actuaciones en pro de un compromiso y de adquirir una responsabilidad personal con las finalidades del centro. Para ello debe poseer habilidades endógenas como capacidad de liderazgo distribuido, apertura al cambio, carácter innovador, autonomía, estrategias

comunicativas, resolución de problemas, planteamiento de actividades formativas para los docentes, etc.

En España la formación que se imparte es amplia. Por un lado, las diferentes Administraciones educativas autonómicas han desarrollado sus propios cursos de formación al amparo del Real Decreto 894/2014. Así en Andalucía, en el Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado y en la Resolución de 4 de abril de 2017, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se efectúa la convocatoria para la provisión de plazas vacantes de directores y directoras en Centros del Profesorado dependientes de la Consejería de Educación, se establecen los contenidos mínimos del programa de formación inicial que debe poseer el curso de acceso al cargo de director (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2013), (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2017) . Por otro lado, a nivel de Universidades, son numerosas las que han diseñado estudios de másteres, ya sean oficiales o estudios propios, enfocados a la formación de los futuros directivos. A continuación presentamos una tabla en donde ponemos en relación cinco propuestas de formación para los aspirantes a desempeñar cargos directivos en los centros educativos. Dos de ellas pertenecientes a las Administraciones educativas (Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Deportes y Consejería de Educación de la Junta de Andalucía). Por otro lado, a título comparativo se han plasmado las competencias desarrolladas por tres Másteres de formación orientados a futuros directores y gestores de centros educativos impartidos por Universidades públicas y privadas. En este sentido, la oferta formativa es muy amplia en las Universidades españolas.

Tabla 17

*Comparativa de cinco propuestas de formación para la dirección y gestión de centros educativos.*

Denominación	Curso de directores	Curso de directores	Máster Universitario en Liderazgo y Dirección de centros educativos	Máster Universitario en Dirección y Gestión de centros educativos	Máster en Dirección, Innovación y Liderazgo de centros educativos
<b>Institución</b>	MECyD	Junta de Andalucía	Universidad de la Rioja	Universidad de Deusto	Universidad Camilo José Cela
<b>Por competencias</b>	No	No	Sí	Sí	Sí
<b>Módulos/ contenidos</b>	<p>Módulo I: Marco normativo aplicable a los centros docentes.</p> <p>Módulo II: Organización y gestión de centros docentes.</p> <p>Módulo III: Gestión de los recursos del centro docente.</p> <p>Módulo IV: Factores clave para una dirección eficaz.</p> <p>Módulo V: Rendición de cuentas y</p>	<p>Módulo 1. Dimensión político-institucional de la formación del profesorado y marco normativo de la formación del profesorado en Andalucía.</p> <p>Módulo 2. La dirección como construcción de sentido. a) Liderazgo pedagógico y liderazgo educativo: relacional, organizativo e institucional. b) Diferentes formas de responsabilidad y control democrático. c) Autonomía pedagógica y de gestión.</p> <p>Módulo 3. Organización de los Centros del Profesorado. a) El centro educativo como</p>	<p>Competencias básicas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.</li> <li>- Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.</li> <li>- Capacidad de adaptación a una nueva organización o área organizativa.</li> <li>- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones -y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Organizar los elementos que forman parte de la estructura del centro alineando los objetivos de los diferentes proyectos, los recursos, los responsables implicados, bajo la supervisión del equipo directivo, para obtener los resultados esperados.</li> <li>-Planificar la elaboración, desarrollo y evaluación de los proyectos del centro, teniendo en cuenta las exigencias de innovación y cambio del entorno, impulsando la participación y la implicación de los miembros de la comunidad educativa, para responder a las necesidades reales del centro.</li> <li>- Coordinar los proyectos, recursos económicos y materiales del centro, mediante procesos de trabajo en equipo, para lograr el funcionamiento óptimo de las estructuras del centro.</li> <li>- Gestionar los recursos materiales, económicos y funcionales existentes en el centro para su aprovechamiento óptimo.</li> <li>- Dirigir a las personas que trabajar en el centro educativo para lograr su máximo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Iniciar y liderar procesos de cambio y mejora para lograr la educación integral de los alumnos.</li> <li>- Desarrollar el potencial del profesorado para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>- Componer entornos de aprendizaje que promuevan la autonomía, la creatividad, el trabajo colaborativo y la acción responsable.</li> <li>- Involucrar a</li> </ul>

<p>calidad educativa. Módulo de Proyecto de dirección.</p>	<p>VI:</p>	<p>organización. Funciones y responsabilidades del equipo directivo. b) Elaboración y gestión de El Plan de Centro. c) Proceso de diagnóstico de necesidades formativas. d) Planificación y desarrollo de actuaciones formativas que den respuesta a los planes de formación de los centros y a las líneas estratégicas de la Consejería de Educación. e) Apoyo a los Planes, Programas de formación y redes. Difusión de las mismas y de experiencias educativas que destaquen por su excelencia. f) Comunicación, relaciones interpersonales y trabajo en equipo. g) Formación e innovación del equipo técnico de formación. h) Coordinación con los servicios de apoyo externo e instituciones. Módulo 4. Gestión de los Centros del Profesorado. a) Gestión de los recursos humanos: equipo técnico y personal de</p>	<p>públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades. Competencias generales - Integrar aquellos valores y actitudes que faciliten el ejercicio de un liderazgo eficaz de las instituciones educativas y de la gestión del cambio. - Incorporar las técnicas y habilidades necesarias que requieren el liderazgo y gobierno de personas en las instituciones educativas, en beneficio de toda la comunidad educativa y de sus diversos entornos de actuación. Competencias específicas - Analizar y contrastar las competencias, funciones y tareas propias de la dirección y gestión de centros educativos, en sus distintos ámbitos y entornos de actuación, y específicamente en lo que afecten tanto al profesorado como al personal de administración y servicios del centro. - Promover una orientación estratégica en las distintas áreas o ámbitos de la dirección y gestión de centros educativos. - Definir y planificar los objetivos, tareas y recursos necesarios para el desarrollo de proyectos innovadores en centros educativos, que tengan en cuenta la gestión del cambio.</p>	<p>rendimiento y su contribución a la implementación y desarrollo de los proyectos. - Realizar una evaluación institucional, que integre la evaluación de los proyectos y procesos del centro, los recursos de los que se dispone, el desempeño de las personas, mediante un trabajo en equipo liderado por la dirección, para mejorar y promover los procesos de cambio necesarios. -Tomar decisiones con iniciativa y responsabilidad analizando las situaciones que se producen en el centro para elegir y determinar los cursos de acción más adecuados. -Liderar y estimular a las personas y los equipos del centro a dar lo mejor de sí mismos para lograr los objetivos comunes previamente establecidos. -Facilitar la creación de un clima de convivencia que favorezca la interacción de personas y grupos promoviendo la información, la comunicación y la motivación, que faciliten la vida en la comunidad educativa y en el entorno social más próximo. -Integrar a la comunidad educativa en torno a una cultura y proyecto común y ejercer la representación de la misma para lograr la unidad y coherencia en todas las actuaciones y decisiones tomadas en el centro. -Negociar y gestionar los conflictos, regulando los espacios de poder y participación de los miembros de la comunidad educativa, para mejorar las relaciones con los miembros de la comunidad educativa y el entorno inmediato.</p>	<p>todos los agentes educativos en los procesos de organización y gestión escolar. - Profundizar e interpretar de manera crítica la información y el conocimiento disponibles en el área de las organizaciones educativas y su gestión. - Abordar sus responsabilidades como líderes educativos de forma ética y comprometida con la calidad, la inclusión y la diversidad.</p>
--	------------	---	---	--	---

<p>administración y servicios. b) Gestión económica y de los recursos materiales. c) Gestión administrativa y económica. d) Potestad disciplinaria de la dirección. e) Plan de autoprotección y prevención de riesgos laborales.</p>	<p>- Fomentar el compromiso profesional que exige un liderazgo pedagógico eficaz, para asumir las responsabilidades que comporta, y orientado a la innovación educativa e integración docente.</p>	<p>-Favorecer y apoyar el desarrollo personal y profesional de los miembros de la comunidad educativa, poniendo especial atención en la equidad, la gestión de las emociones, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, para conseguir el logro de los objetivos comunes.</p>
<p>Módulo 5. Formación del profesorado para la mejora de la calidad educativa. a) La formación para la mejora de las competencias profesionales. b) El centro educativo como unidad básica de formación.</p>	<p>- Identificar las fortalezas y debilidades de un centro educativo, así como las necesidades de su entorno, para ejercer, con visión estratégica, un liderazgo de gestión que promueva la mejora continua de la calidad de los centros.</p>	<p>-Promover procesos de reflexión crítica sobre los proyectos, medios y recursos de los que dispone el centro para establecer líneas posibles de mejora que permitan al centro adaptarse a los cambios y nuevas realidades sociales y educativas.</p>
<p>Estrategias y modalidades de formación acordes con el modelo socio-crítico.</p>	<p>- Desarrollar las habilidades de motivación, comunicación y negociación, propias de un liderazgo colaborativo, para crear un clima adecuado de trabajo y un entorno propicio para el aprendizaje.</p>	<p>-Analizar las necesidades de mejora, tanto en las acciones educativas derivadas de los proyectos de centro y en los recursos con los que cuenta para establecer actuaciones orientadas a la calidad y al logro de resultados.</p>
<p>Módulo 6. Evaluación, investigación e innovación educativa. a) La evaluación y los procesos de mejora de la calidad educativa. b) Investigación e innovación en los centros educativos y en los centros del profesorado.</p>	<p>Competencias transversales</p> <p>- Identificar las nuevas tecnologías como herramientas didácticas para el intercambio comunicacional en el desarrollo de procesos de indagación y de aprendizaje.</p> <p>- Desarrollar habilidades de comunicación, escritas y orales, para realizar atractivas y eficaces.</p>	<p>-Promover las relaciones de intercambio y colaboración tanto con los agentes del entorno social próximo como con la Administración educativa y otros centros afines, teniendo en cuenta en todo momento la formación ciudadana y el respeto a los derechos humanos, contribuyendo a la construcción de un futuro sostenible, para lograr la integración del centro y el desarrollo de proyectos educativos para la mejora del propio centro y de todas las instituciones implicadas.</p>

En todo caso, analizando las competencias de los másteres expuestas anteriormente, se resumen en las siguientes dimensiones:

1. Dirección pedagógica y liderazgo
2. Organización y funcionamiento
3. Jefe de personal
4. Gestión
5. Relación con la comunidad educativa
6. Representación de la Administración
7. Innovación

Como podemos apreciar, se apuesta por un nuevo modelo en donde las Nuevas Tecnologías y el liderazgo son dos dimensiones que implementan a todas las demás al tiempo que condicionan el proceso de formación de los equipos directivos proporcionándoles nuevas herramientas de seguimiento y de análisis tanto a nivel de centro educativo (gerencial y de gestión de recursos) como a nivel organizativo, pedagógico y de funcionamiento (clima del centro, horarios, Proyecto educativo, Proyectos didácticos, etc).

#### **3.3.4. La evaluación de los directores.**

La evaluación del director de los establecimientos escolares y/o de los equipos directivos adquiere más relevancia cuanto mayor es la autonomía de los centros. En este sentido, la LOMCE propone entre sus principios el especial interés que para el sistema educativo español poseen las evaluaciones externas, ya sean las propuestas por la OCDE (TALIS, PISA, etc) o las llevadas a cabo por la inspección educativa o el INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (MECyD, 2013)

La siguiente tabla es un extracto del dossier de evaluación a los equipos directivos de los institutos de educación secundaria que la Alta inspección educativa del MECyD llevó a cabo durante el curso académico 2014/15 en Ceuta y Melilla. Los equipos directivos fueron sometidos a evaluación por parte de la inspección educativa que se entrevistó por separado con los directores de los centros y con los jefes de estudios y posteriormente con el equipo directivo al completo. El dossier se compone de las siguientes dimensiones e indicadores de evaluación:

Tabla 18

*Dossier de evaluación del equipo directivo*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES DE EVALUACIÓN</b>
<b>EL LIDERAZGO DEL EQUIPO DIRECTIVO</b>	<p><i>Impulsa los procesos de mejora adecuados para el logro de la calidad educativa</i></p> <p><i>Promueve la participación y atribución de responsabilidades a los distintos órganos de gestión del centro</i></p> <p><i>Lidera los procesos de enseñanza y aprendizaje y se implica en los procesos de revisión y evaluación de la planificación</i></p> <p><i>Dirige, impulsa y coordina las actividades extraescolares y/o complementarias que contribuyen a complementar el currículo</i></p> <p><i>Es un referente para el centro y ejerce sus competencias con eficacia</i></p> <p><i>Tiene definida una identidad propia del centro compartida por toda la comunidad educativa y las estrategias que debe utilizar para alcanzar su identidad</i></p>
<b>EL LIDERAZGO ESTRATÉGICO</b>	<p><i>Definida una identidad del centro compartida por toda la comunidad educativa</i></p> <p><i>Propone y consigue que los diversos colectivos del centro conozcan su identidad</i></p> <p><i>Impulsa en el centro el conocimiento y desarrollo de su política y estrategia</i></p> <p><i>Asegura que la política y estrategias que se definen en el PEC responden a las peculiaridades del contexto en que se encuentra el centro</i></p> <p><i>Asegura que la política y estrategias que se definen en el PEC responden a las necesidades y expectativas de los alumnos y sus familias</i></p> <p><i>Impulsa una cultura de evaluación periódica y sistemática de su política y estrategia</i></p> <p><i>Recoge en la Memoria anual una valoración de la política y de las estrategias fundamentales del centro a la vista de los resultados obtenidos</i></p>
<b>EL LIDERAZGO EN RELACIÓN A LAS PERSONAS</b>	<p><i>Funciona como un equipo, con objetivos comunes y compartidos</i></p> <p><i>Muestra respeto y reconocimiento al personal del centro</i></p> <p><i>Fomenta la participación e implicación del personal del centro</i></p> <p><i>Fomenta la participación e implicación del alumnado del centro</i></p> <p><i>Promueve la satisfacción y colaboración con las familias</i></p> <p><i>Gestiona adecuadamente las faltas de asistencia y puntualidad del profesorado</i></p> <p><i>Tiene establecidos sistemas eficaces de control de faltas del alumnado</i></p> <p><i>Organiza con aprovechamiento los recursos humanos del centro</i></p>
<b>DIRECCIÓN Y GESTIÓN</b>	<p><i>Plantea la gestión económica cumpliendo las condiciones preceptivas</i></p> <p><i>Elabora y ejecuta el Presupuesto económico con respeto del referente normativo</i></p> <p><i>Acomoda a la norma la ejecución del Presupuesto</i></p> <p><i>La rendición de cuentas es transparente</i></p> <p><i>Se responsabiliza del estado de las instalaciones, junto con la gestión de equipamiento</i></p>

	<p>y dotación de recursos</p> <p>Gestiona los recursos de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), como herramientas que articulan la actividad económica administrativa del Centro</p> <p>Efectúa una gestión administrativa que ordena y sistematiza el procedimiento administrativo en el ámbito académico</p> <p>Lleva a cabo una gestión de alianzas con las instituciones del entorno</p>
PLANIFICACIÓN, MEJORA Y GESTIÓN DE LOS PROCESOS	<p>Promueve que los distintos equipos del centro elaboren su plan de trabajo</p> <p>Elabora la PGA como un plan de trabajo</p> <p>Promueve que la planificación didáctica sea un referente de la acción docente</p> <p>Promueve que el centro planifique actuaciones de mejora</p>
DIRECCIÓN Y MEJORA DE LOS RESULTADOS DEL CENTRO	<p>Estudia, analiza y tiene en cuenta los resultados del centro</p> <p>Tiene como referente del proceso de enseñanza aprendizaje los resultados</p> <p>Fomenta que el resto de órganos o equipos del centro tengan los resultados de su ámbito de competencia como un referente de su acción</p> <p>Impulsa la mejora de los resultados de la convivencia del centro</p> <p>Conoce la satisfacción de familias y alumnos en relación al funcionamiento del centro</p> <p>Impulsa la mejora de los resultados en la satisfacción del personal del centro</p> <p>Impulsa la mejora de la percepción del centro que tienen otros colectivos</p> <p>Evalúa su proyecto de dirección de centro</p>

Fuente: Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (MECyD)

Como puede observarse, tres de las dimensiones hacen referencia al liderazgo, concretándose éste en:

El liderazgo del equipo directivo. Que se centra en impulsar, coordinar y liderar aspectos como: La calidad educativa, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la planificación, la participación, las actividades extraescolares y complementarias o la propia identidad del centro. Es un liderazgo endógeno en donde todas las acciones parten del centro y recaen en el propio centro, ya sean de tipo pedagógico, organizativo, etc.

El liderazgo estratégico. Esta dimensión de evaluación del equipo directivo focaliza sus tópicos de interés en descriptores relacionados la proyección de la estrategia, la política y la identidad del centro del hacia la comunidad educativa.

El liderazgo en relación a las personas. Se focaliza en detectar la relación que se establece entre el equipo directivo y el profesorado, en donde se establecen indicadores como la participación, la colaboración, la implicación, etc del equipo en relación a profesorado, familias y alumnado.

Dirección y gestión. Esta dimensión se centra en analizar la gestión económica, administrativa y de los recursos del centro. Por ello, la gestión de las TIC son vistas como un recurso, no evaluando su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Planificación, mejora y gestión de los procesos. Aborda la evaluación de la gestión propiamente pedagógica del centro: La memoria anual, la programación general, las programaciones didácticas de los departamentos, etc.

Dirección y mejora de los resultados del centro. Esta dimensión se focaliza en los resultados conseguidos como fruto de los procesos llevado a cabo con los alumnos, sus familias o los profesores.

Esta evaluación de los equipos directivos es relativamente reciente en el sistema educativo español, surgiendo a partir de la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobiernos de los centros (LOPEG) (MECyD, 1995) en donde se toma en consideración la evaluación de los centros educativos: “[...]las evaluaciones del sistema educativo efectuadas por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación que dará a conocer los resultados de los indicadores de calidad establecidos” (MEC, 1995, art. 28)

Posteriormente será impulsada por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) que propuso un sistema de selección, evaluación y renovación de los mandatos de los directores en particular (MECyD, 2002 art. 89) y del sistema educativo en general:

“La evaluación se extenderá a todo el ámbito educativo regulado en esta Ley, y se aplicará sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, los procesos educativos, la actividad del profesorado, los centros docentes, la inspección de educación y la propia Administración educativa” (MECyD, 2002 art. 95).

Este interés de la Administración educativa en España por la evaluación de los equipos directivos se recoge tanto en la Ley Orgánica de Educación (LOE): “Los directores serán evaluados al final de su mandato” (MEC, 2006, art. 139)

En el estudio TALIS (OCDE, 2014) los directores son evaluados desde enfoques como:

- La relación entre eficacia de los directores y resultados académicos de los alumnos.
- La relación entre la eficiencia de los directores y la selección del profesorado.

En todos estos estudios se evalúa la incidencia que posee la acción de los equipos directivos sobre los resultados de los alumnos, la acción pedagógica de los docentes, la relación con las familias y el entorno del centro educativo.

### **3.3.5. Estilos de dirección.**

La crisis educativa exige nuevos estilos de dirección de los centros educativos que permita cambiar a nuevos paradigmas en donde tengan cabida toda la amalgama de realidades contextuales, sociales, económicas y étnicas que pueblan nuestras escuelas y que condicione de forma eficaz y eficiente todo nuestro quehacer educativo.

El devenir de un Centro Educativo está ligado al proceso de Enseñanza-Aprendizaje y a la interacción entre todos los integrantes de la comunidad educativa: Administración educativa, padres, docentes, alumnos y personal administrativo. Si todos estos agentes están perfectamente coordinados y vinculados a un clima y a una cultura organizacional, de forma que cada cual sea efectivo y responsable en su labor, los buenos resultados, la finalidad de todo equipo directivo, no tardarán en llegar. Así, se puede afirmar que no existe un buen centro sin un buen equipo directivo.

En la actualidad, las políticas educativas españolas y de la mayor parte de los países de nuestro entorno han superado el marco de la calidad total y de las escuelas eficaces, en donde la percepción del papel del director (el liderazgo que ejercía en la organización) estaba

asociado con la eficacia Sammons & others (1995). Los datos de diversas investigaciones indican que los directores de los centros catalogados como eficaces se caracterizan por ser muy activos, y compartir su autoridad con el personal Reynolds et al. (1996).

Por otro lado, no ejecutan la observación total sobre los docentes, sino que les piden asesoramiento sobre determinados temas como la puesta en práctica del currículum y están expectantes acerca de todo lo que acontece en el aula, preocupándose del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto el director y su equipo deben dispensar un estilo de dirección dinámico que mediante una eficaz organización escolar y una actualización e innovación constante permita satisfacer los nuevos desafíos que la sociedad postula.

Sociedad que en las dos últimas décadas ha experimentado cambios a nivel social, económico, político y cultural que se ha reflejado en las organizaciones educativas ya que éstas son una radiografía de la misma. De ahí que se pueda afirmar que lo único permanente es el cambio, por ello es preciso encontrar a líderes capaces de liderar y dirigir la organización educativa con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en el proyecto de gestión. Pero tan importante como lo anterior es el grado de implicación de otros profesores en un proyecto compartido, ya sea individualmente o a través del líder que permitan constituir la “anatomía de la cultura de una organización educativa” que nutra e impulse su “desarrollo institucional” (Pérez, 2002, p. 3).

### **3. 4. Los directivos educativos en Europa.**

En Europa, la selección de los candidatos es una tarea determinante y de especial importancia para el futuro de la organización, ya que se exige a los mismos que posean

competencias relativas a: gestión de recursos humanos y económicos, organización de las enseñanzas, etc.

Tabla 19

*Requisitos para el acceso al cargo de director en países europeos*

<b>Países</b>	<b>Título-docencia/ Formación</b>	<b>Experiencia docente</b>	<b>Experiencia administrativa</b>	<b>Formación dirección</b>
Bélgica, Letonia, los Países Bajos y Noruega	X	X		
Eslovenia, Malta, Rumanía, Islandia, España		X	X	X
Grecia, Chipre, Turquía, Lituania, Hungría, Bulgaria, Países Bajos, Reino Unido		X	X	
Suecia	X			X
República Checa, Francia, Austria, Eslovaquia	X	X		X

Fuente: (Eurydice, 2013)

En algunos países europeos existen programas concretos de formación para los aspirantes al cargo de director, ya sean éstos con carácter previo o posterior al nombramiento. En países como Hungría, Lituania, Chipre, Bulgaria, Reino Unido la formación específica para el acceso al cargo de director no es un requisito indispensable. En algunos de ellos a formación está estandarizada a través de academias. En el caso de Holanda es la Academia holandesa de Dirección quien organiza e imparte los cursos para los directores de los centros. En el caso de Austria la Academia de Dirección es un organismo a nivel nacional. En Noruega, los directores deben participar en un programa nacional de formación. En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los profesores que aspiran a directores deben formarse a través de la National Professional Qualification for Headship (NPQH) agencia especializada en la acreditación formativa para directores. En Finlandia, la formación

depende del Instituto de Dirección Educativa que depende de la Universidad que ofrece formación previa y permanente a los aspirantes al cargo de director.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT
Duración	120 h	150 h	⊗	⊗	100 h	⊗	104 h	240 h	⊗	⊗	40h-14 meses	1 año	3-4 meses	⊗	⊗	⊗	⊗	⊗	60 ECTS
	●	●			○		●	●			●	○	●						●
	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	HR	IS	TR	LI	NO			
Duración	⊗	12 ECTS	210 h	250 h	1 semana	144 h	160 h	15 ECTS	30 ECTS	6-18 meses	⊗	⊗	15 ECTS	⊗	15 ECTS	⊗			
		○	●	●	●	●	○	●	○	●			●		●				

● Previo al nombramiento    ○ Posterior al nombramiento    ⊗ No se exige formación para la dirección

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Figura 5. Países que imparten formación para el acceso al cargo de director. Fuente: (Eurydice, 2013)

Según (Eurydice, 2013), esta formación es permanente para los directivos de países como Reino Unido en donde se llevan a cabo programas diferentes en función de de la antigüedad en el cargo o de la singularidad de los centros educativos. En España, Lituania, Portugal, Rumanía y Eslovaquia la formación permanente no es obligatoria para los directivos, aunque sí es un requisito previo para el acceso al cargo y a la promoción profesional. En Bulgaria, los directivos deben asistir a cursos de formación que se imparten durante todo el año. En un buen número de países, la formación permanente no es obligatoria para los directivos, si bien se les anima a que participen. En Eslovenia, en cambio, es opcional pero necesaria para la promoción profesional. En Irlanda los directivos noveles son orientados por directivos de mayor antigüedad en el cargo compartiendo experiencias formativas.

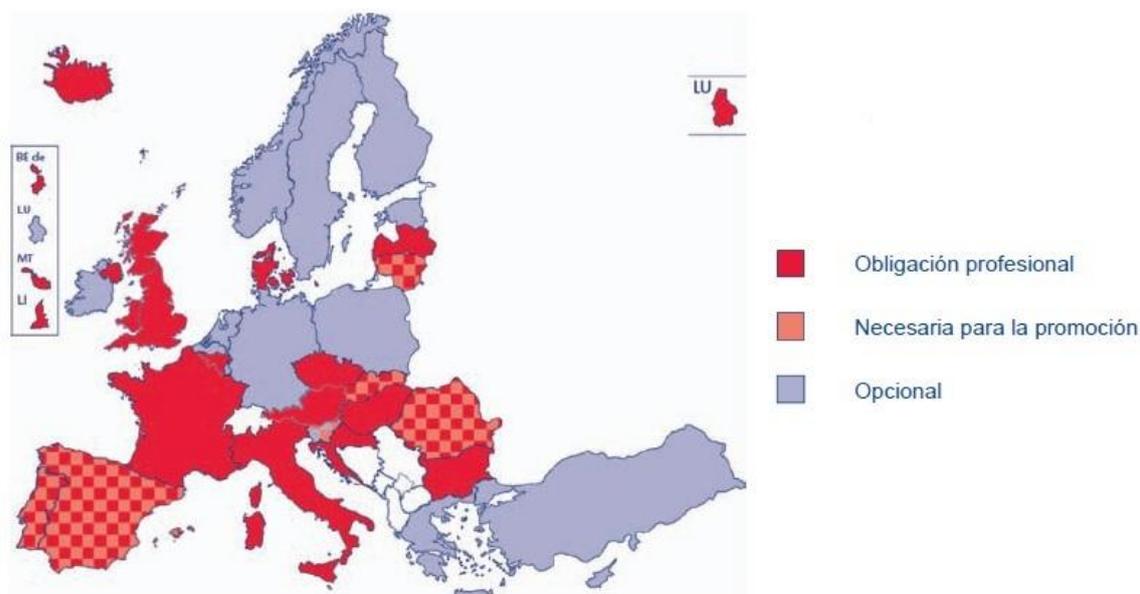


Figura 6. Formación permanente para directores de centros educativos desde infantil a secundaria superior.  
Fuente: (Eurydice, 2013)

En cuanto a la experiencia docente, para la mayoría de los países europeos es un requisito obligatorio para acceder al cargo de director. El período varía de tres años en países como Bulgaria, Estonia, Francia y Lituania a los diez años de Malta o los dieciséis de Chipre. Si bien la mayoría de los países se decanta por entre tres y cinco años de experiencia docente.

En otros como Finlandia, Reino Unido, Alemania, Austria, Dinamarca o Islandia no se concreta la duración. Sin embargo, en países como Bélgica, Países Bajos, Suecia o Noruega no se exige como requisito la experiencia docente para acceder al cargo.

En el gráfico siguiente se aprecia cómo son 5 años la media que precisan los profesores para poder acceder al cargo.

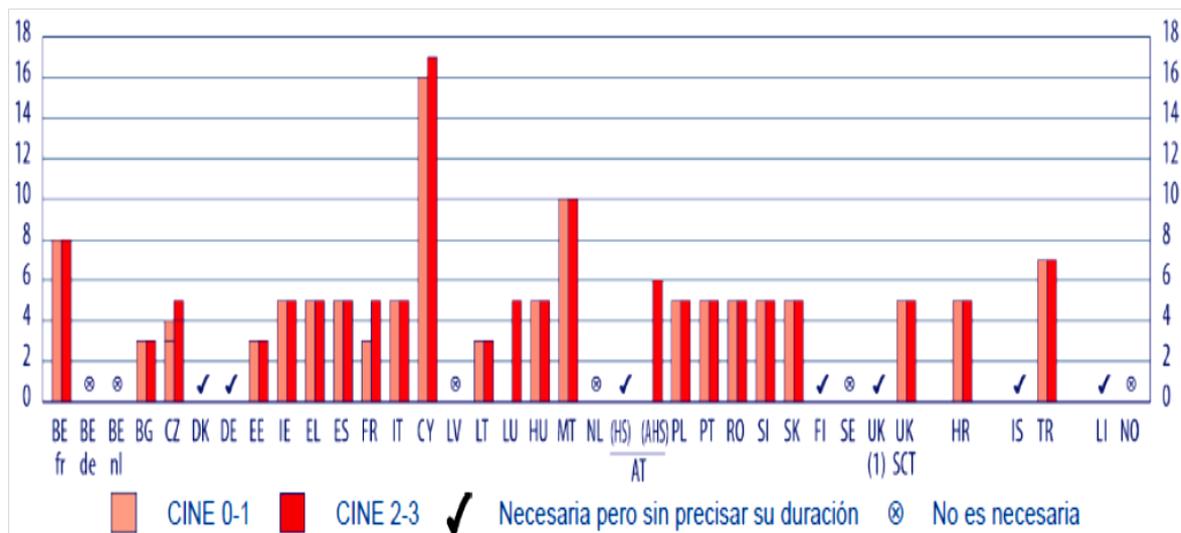


Figura 7. Número de años de experiencia docente necesarios para poder ser director de un centro educativo.

Fuente: (Eurydice, 2013)



## CAPÍTULO II LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN

### 1. INTRODUCCIÓN

Si desde el siglo XIX, la escuela ha sido una institución preocupada por la transmisión del conocimiento epistemológico de las diferentes disciplinas y en la autoridad como forma para hacerse respetar. Ahora, en cambio, todo este legado decimonónico, que aún sobrevive en nuestros días, se ha puesto en entredicho apostando por la creación, la colaboración, la facilidad de acceso y la publicación de los contenidos digitales y *online*.

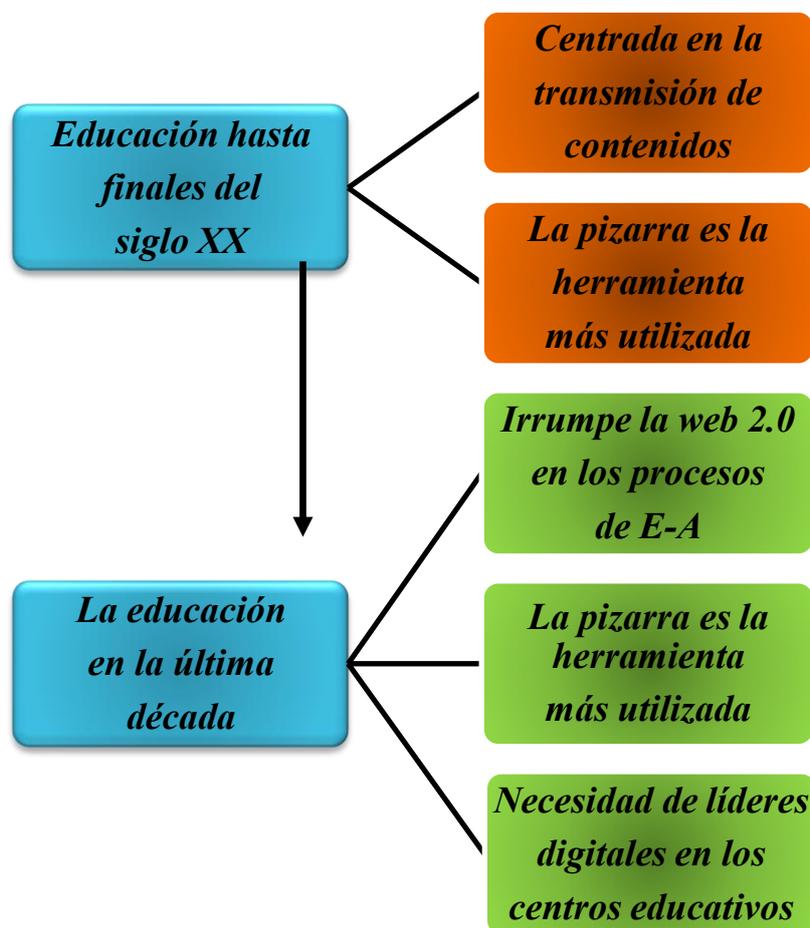


Figura 8. Evolución de la educación en el siglo XX. Fuente: Elaboración propia

De esta forma, los problemas que se observan en los centros educativos en cuanto al manejo e incardinación de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier

materia se centra en determinar quién se hace cargo de la introducción de estas herramientas para que el claustro vaya incorporándolas en su labor docente diaria.

En cambio, para Marquès (2013) en la actualidad nos movemos en un escenario totalmente tecnócrata, en donde se debe en un principio *aprender sobre las TIC*, para a continuación *aprender de las TIC* y así finalmente poder *aprender con las TIC*. Este nuevo escenario precisa de un ejercicio de responsabilidad por parte de todos los profesionales de la enseñanza.

## **2. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN**

### **2.1. Concepto y características.**

En una primera aproximación, hablar de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es hablar de sistemas y procesos basados en la *digitalización* de la información, un proceso que permite:

- El almacenamiento masivo en objetos de tamaño reducido, fácilmente transportables, y en espacios virtuales (el llamado ciberespacio) que son accesibles en tiempo real desde cualquier lugar del planeta.
- La reproducción fiel e ilimitada sin merma de calidad.
- La transmisión instantánea a cualquier lugar.
- La manipulación de múltiples formas y con todo tipo de propósitos.

Como señalaba Adell (2006), la digitalización de la información es un fenómeno de tal trascendencia, que está cambiando el soporte primordial del saber y el conocimiento y terminará por cambiar nuestros hábitos y costumbres en relación al conocimiento y la comunicación, así como nuestras formas de pensar.

En el concepto de las TIC Cabero (1998) apuntó la variedad de definiciones en tanto se tiende a emplear como un conjunto de instrumentos técnicos (hardware y software) que giran

en torno a la información y a los nuevos descubrimientos que sobre las mismas se vayan originando. En líneas generales podríamos decir que las nuevas tecnologías de la información y comunicación son las que giran en torno a cuatro medios básicos: la informática, la microelectrónica, los multimedia y las telecomunicaciones. Las cuales están perfectamente interconexiónadas e interactúan favoreciendo el advenimiento de nuevas realidades comunicativas. Cabero, Llorente, & Román (2004).

En palabras de Marquès (2000) el concepto de TIC hace referencia al:

“conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, comunicación, registro y presentación de informaciones, en forma de voz, imágenes y datos contenidos en señales de naturaleza acústica, óptica o electromagnética. Las TIC incluyen la electrónica como tecnología base que soporta el desarrollo de las telecomunicaciones, la informática y el audiovisual” (p. 2).

Atendiendo a las características y siguiendo nuevamente a Cabero, (1998) presentamos las siguientes:

- Digitalización. Tiene por finalidad la transmisión y codificación de la información (visual, auditiva, textual, etc) de distinto tipo a través de un único formato.

- Inmaterialidad. La información es inmaterial y puede ser llevada de forma transparente e instantánea a lugares lejanos.

- Almacenamiento. Las TIC posibilitan almacenar de forma masiva la información, ya sea a través de microsoportes físicos móviles y extraíbles (memorias USB, discos duros, etc) o en el infoespacio (la nube), permitiendo la posibilidad de recuperar información en cualquier momento, desde cualquier soporte con conexión a internet y de forma inmediata.

- Interconexión. Las TIC se pueden armonizar de forma flexible, de forma que se puedan integrar las distintas tecnologías en la forma digital.

- Diversidad. La existencia de multitud de tecnologías permite la multifuncionalidad y la interconexión.

- Instantaneidad. Las TIC permiten el procesamiento de información y la comunicación inmediata, en tiempo real, y sin barreras espaciales de ningún tipo.

- Interactividad. Es otro de los rasgos definitorios de las TIC y se caracteriza por: la pluridireccionalidad del trasvase de la información, el rol activo del usuario en la búsqueda, selección de la información y por la comunicación en tiempo real.

- Calidad. Las TIC brindan unos modelos de calidad máxima de la información, ya sea en sus formas de presentación al usuario como, en lo que se refiere a la fiabilidad con que se transfieren a diferentes emplazamientos distantes entre sí sin emitir fallos en su transmisión.

- Automatización. Es un aspecto prioritario en las tecnologías, en tanto facilitan a los usuarios la realización de actividades reduciendo a la mínima expresión la intervención dedicación del usuario en su diseño o producción.

- Innovación. Las TIC permiten explorar nuevos campos, se incrementan las posibilidades de nuevas formas de expresión, se potencian además las posibilidades de almacenamiento y procesamiento de información y ampliar las funcionalidades previas de sus diversos componentes individuales.

- Nuevos códigos y lenguajes: Surgen, a menudo, nuevos recursos de expresión como los emoticones, la multimedia, hipermedia, etc. Surgen así nuevas necesidades de alfabetización de los usuarios que emplean dichos códigos y de ahí nuevas formas de codificación de la información (de pensar) y expresarse. Todo ello, propicia una mayor hipersensibilidad frente al uso cotidiano de la palabra.

## **2.2. Clasificación de las TIC.**

Si una de las características de las TIC es la diversidad en tanto que las conforman una serie de herramientas cuyo número aumenta día tras día, el esfuerzo de análisis y sintetización en este apartado es importante. Con todo, a continuación esbozamos un intento de clasificación, conscientes de que la dificultad es ardua, pero necesaria por las implicaciones que estas herramientas poseen en la educación.

Tabla 20  
*Clasificación de las TIC*

Componente	Descripción
Hardware	Está compuesto por la parte física del ordenador. Lo forman los componentes eléctricos, electrónicos, electromecánicos y mecánicos: placas, chips, circuitos, dispositivos de entrada y salida, almacenamiento, etc que son precisos para que el equipo funcione.
Software	Hace referencia al conjunto de programas que son precisos para que el hardware funcione: sistemas operativos, programas de cómputo y procesamiento de datos, etc
Almacenamiento	Se compone de los medios físicos para almacenar datos: discos magnéticos, discos duros, memoria RAM “Random Access Memory” en donde se localizan programas y todos los datos informáticos, etc
Comunicaciones	Conjunto de dispositivos físicos que enlazándose con el hardware permite transferir datos para compartir datos, imágenes, sonido, vídeo.

Fuente: Elaboración propia

Pertenciente al Software, tenemos al Software de Aplicación que son un conjunto de programas diseñados con la finalidad de realizar una serie de tareas más o menos mecánicas en el PC. Las más comunes son: procesadores de textos, hoja de cálculo, programas de presentación, etc, así como otros tipos de software más especializados como pueden ser el software educativo, programas de contabilidad, editores de música, etc. Los más empleados por los usuarios son los siguientes:

Procesadores de textos: Se trata de Programas de procesamiento de textos en donde el ordenador se emplea a modo de máquina escribir. Se trata de programas que presentan las características: permiten redactar, editar y por tanto compartir cualquier tipo de textos. Del mismo modo, y para facilitar esa labor presentan una serie de funciones como: el empleo de

diccionarios de sinónimos y antónimos, la corrección ortográfica, la generación de referencias bibliográficas, etc. Estas aplicaciones pueden compartirse a través de internet, con lo que se abre una vía de posibilidades para el trabajo cooperativo y en grupo entre usuarios que no comparten el mismo espacio físico.

Hojas de cálculo: Son programas con los que los usuarios manejan gran cantidad de información de tipo numérica, posibilitando al mismo tiempo la producción automática de gráficos, tablas en donde se pueden introducir funciones matemáticas para generar todo tipo de cálculos.

Bases de datos: Son programas que ayudan a gestionar y clasificar grandes cantidades de datos en función de una estructura previamente dada. Estas herramientas presentan cada vez una mayor potencialidad y sofisticación, permitiendo el acopio, organización, clasificación y recuperación de grandes cantidades de información.

Aplicaciones de diseño gráfico: Son programas informáticos a través de los cuales se crean todo tipo de dibujos artísticos o técnicos como dibujar figuras geométricas, pintar superficies, etc.

Resulta prácticamente imposible realizar una clasificación de las TIC actualizada, ya que va a depender de la finalidad de la misma. Así podemos encontrarnos con clasificaciones en función de las herramientas que se emplean, en función de los usos, etc.

### **2.2.1. Software educativo.**

A continuación, por la importancia que presentan algunas aplicaciones informáticas en el ámbito educativo, hacemos un breve recorrido por aquéllas que tienen por finalidad facilitar los aprendizajes tanto en contextos individuales como en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las características comunes del software educativo son las siguientes:

- Presenta una finalidad didáctica en tanto que le permite adaptarse a estilos y procesos cognitivos diferentes.

- Interactividad. Facilitando el intercambio de información entre los usuarios.

- Se adaptan al trabajo y el ritmo de los alumnos, pudiendo individualizar el trabajo en función de sus ritmos de aprendizaje.

- Facilidad de uso. Se precisan pocos conocimientos para emplearlo y aprender con ellos.

En función del tipo de aprendizaje que se pretende adquirir o potenciar con su uso, estos programas se pueden clasificar en:

Tabla 21

*Tipos de aplicaciones educativas*

<b>Aplicación</b>	<b>Características</b>
Tutoriales	Se trata de programas que orientan al alumnado en su aprendizaje, aportándole información en función de su interés o búsqueda.
Simuladores	Estas aplicaciones reproducen una situación determinada en donde el usuario debe tomar una serie de decisiones hasta la consecución de un fin.
Programas de práctica	Como su nombre indica, tienen por finalidad el ejercitarse en una determinada acción o tarea a través de la repetición de una serie de ejercicios. Conforman un corpus de aplicaciones en el ámbito del aprendizaje que va en auge en la actualidad.
Videojuegos	Conforman un conjunto de aplicaciones que se centran en el juego de estrategias, de aventuras, etc. Su diseño es similar a los simuladores en donde las escenas que se suceden operan una serie de cambios que inducen al usuario a tomar decisiones inmediatas. En el ámbito docente, cada vez son más empleadas y diseñadas para este fin.

Fuente: Adaptación de <http://cuadernodenotación.blogspot.com/2007/>

### **2.2.2. Hipermedia y multimedia.**

Con el término hipermedia nos referimos a una serie de programas multimedia que se caracteriza por la organización, estructuración y compilación de la información que una vez agrupada por niveles de complejidad y de significado, permite ser compartida mediante enlaces. Hipermedia presenta un concepto parecido a las enciclopedias en tanto que fuentes

de información, permiten su acceso a las búsquedas realizadas por los usuarios. La *World Wide Web* es el hipermedia por excelencia.

Con el término multimedia, hace apenas dos décadas, nos referíamos en educación al uso de la radio, la televisión o la prensa como recursos que se empleaban para alfabetizar o enseñar idiomas. En la actualidad han adquirido un gran desarrollo, complementándose con materiales textuales digitalizados que facilitan su uso con una finalidad didáctica. Un buen ejemplo de ello son los libros de texto digitalizados en donde texto, vídeos, ejercicios interactivos forman un corpus que motiva al alumnado.

### **2.2.3. Las redes de comunicación.**

Es un conjunto de equipos informáticos (hardware o software) interconectados entre sí.

Una red la constituyen dos o más ordenadores cuya finalidad es la de compartir datos. En toda red se interrelacionan tres factores:

- Un factor humano que tiene la finalidad de comunicarse.
- Un componente tecnológico (equipos, telecomunicaciones).
- Un componente administrativo (institución, entidad o empresa que o instituciones que custodian y desarrollan los servicios).

Internet es una "red de redes", que comparten un protocolo de comunicación TCP/IP, que permite trabajar en contextos muy diferentes (Windows, Mac, etc) interconectando servidores y usuarios pertenecientes a diferentes plataformas.

El empleo de las redes de comunicación en el ámbito educativo que han quedado en un segundo plano, ante el empuje de otras como Whatsapp o Instagram, sin embargo, se han desarrollado otras con fines educativos como las siguientes:

Tabla 22  
Redes sociales y plataformas educativas más utilizadas

Red social educativa	Descripción	Dirección Web
The Capsuled	<i>Es una red social que pretende ser un punto de encuentro de docentes, escuelas y familias. Sus usuarios pueden interactuar, generar y compartir contenidos y propuestas educativas de forma abierta y fácil. Cada publicación se etiqueta con un color distinto, según se dirige a escuelas, familias o a todos los públicos</i>	<a href="https://www.thecapsuled.com/">https://www.thecapsuled.com/</a>
Brainly	<i>Está especializada en el ámbito del aprendizaje social y eLearning. Se dirige a alumnado de todos los niveles, incluyendo los niños escolarizados en casa, así como a padres y profesorado. Pueden consultarse las preguntas según las materias (Biología, Geografía, Historia, Arte, Ciencias Sociales...) y está disponible en varios idiomas.</i>	<a href="https://brainly.lat/">https://brainly.lat/</a>
Docsity	<i>Es una red social educativa que permite consultar apuntes, noticias, videos didácticos... relacionados con la biología, la química, el derecho, la historia, los idiomas, las matemáticas, etc. Para los alumnos universitarios es una interesante fuente de consulta, destacando el área de Blogs en el que se escriben artículos sobre las diferentes carreras.</i>	<a href="https://www.docsity.com/">https://www.docsity.com/</a>
Edmodo	<i>Creada en 2008, es una plataforma educativa que funciona como una red social y en la que pueden participar docentes, familias y alumnos. Permite crear grupos cerrados y privados, enviar trabajos, compartir enlaces y documentos, adjuntar ficheros... También existe la opción de que los docentes inviten a los alumnos a participar en debates en línea, para lo cual es necesario registrarse con un nombre de usuario y contraseña.</i>	<a href="https://www.edmodo.com/">https://www.edmodo.com/</a>
Eduredes: Redes Sociales Educativas	<i>Lugar de intercambio de experiencias en la administración de redes sociales educativas, uso docente de las redes, posibilidades y todo lo que implica el uso de las redes sociales con fines educativos y relacionados con la educación".(Juan José de Haro y J. Carlos López, creadores)</i>	<a href="http://eduredes.ning.com/">http://eduredes.ning.com/</a>
Eduskopia	<i>Es una red social que se define como un espacio para la reflexión y el debate. Además, invita a la comunidad educativa a generar nuevas ideas de forma colaborativa, así como a ponerlas en práctica. De forma paralela ofrecen talleres, charlas, seminarios o formación dirigida a padres, alumnos, educadores, organizaciones...</i>	<a href="http://eduskopia.com/">http://eduskopia.com/</a>
Comunidad	<i>Orientada a profesores de español como segunda lengua y lengua extranjera, trata de ofrecer un espacio de encuentro, colaboración y diálogo. En definitiva, un lugar donde intercambiar ideas y puntos de vista.</i>	<a href="http://todoelecomunidad.ning.com/">http://todoelecomunidad.ning.com/</a>

Todoele		
Otra Educación	<i>Se define como una escuela virtual segura, con estructura de red social para profesores y alumnado de Primaria y Secundaria. Ofrece, además, diferentes herramientas educativas.</i>	<a href="https://www.otraeducacion.es/">https://www.otraeducacion.es/</a>
RedAlumnos	<i>Es una plataforma de formación que pone en contacto a docentes y alumnado, de forma que el profesor puede impartir cursos on line y apoyar sus clases presenciales. También puede ser instalada en un centro de enseñanza y contar con aulas virtuales, exámenes on line, edublogs, chats.</i>	<a href="http://www.redalumnos.com/">http://www.redalumnos.com/</a>
Schoology	<i>Es una plataforma, dirigida a docentes y estudiantes, permite foros de debate, tablon de anuncios, libro de calificaciones, recompensas y una herramienta para realizar cuestionarios de evaluación.</i>	<a href="https://www.schoology.com/">https://www.schoology.com/</a>

Fuente: <http://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/redes-sociales-educativas/25272.html> (28/05/2017)

### **3. EL PAPEL ACTUAL DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN**

#### **3.1. Concepto de educación mediática.**

Medios tradicionales como la imprenta o el cine fueron en su día innovadores implementando el desarrollo de la educación mediática. Posteriormente, la radio o la televisión fueron herramientas que fomentaron la creatividad dentro y fuera del aula. En la actualidad, herramientas como el ordenador, las tabletas interactivas, los teléfonos móviles hacen que los estudiantes sean al mismo tiempo receptores y productores de mensajes que, con una educación mediática adecuada, fomentan el pensamiento crítico García-Ruiz (2014).

Es preciso definir previamente qué se entiende por lo que Gilster (1997) denominó “alfabetización mediática”. Pues bien, la crítica hizo una distinción entre “alfabetización mediática” y “alfabetización informal”, si bien Grizzle (2011) trata el problema de terminología considerando a ambos campos de estudio como convergentes. La propia (UNESCO, 2008) integra ambas concepciones al considerar que constituyen un conjunto de habilidades y competencias que todos (niños, jóvenes y adultos) debemos dominar y define el término de “alfabetización mediática e informal” como: “la capacidad de pensamiento crítico para recibir y elaborar productos mediáticos” (UNESCO, 2008b, p. 6).

(García-Ruiz, 2014) señala que:

“La alfabetización mediática entendida de esta manera ha de favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje que se centren tanto en la educación de la recepción del mensaje comunicativo, como en la producción y la emisión crítica y creativa, colectiva y dialógica, consciente y emocional” (p. 17)

Si bien, a pesar de que nuestros hijos y alumnos son “nativos digitales” Prensky (2011) y están alfabetizados digitalmente, “[...]encuentran serias limitaciones [...] en el sistema escolar y familiar para formarse a la par como productores y consumidores” (Sánchez & Contreras, 2012, p. 70)

Por ello es de capital importancia todo aquel recurso o herramienta al que se le otorga un valor didáctico para facilitar el aprendizaje significativo del alumno.

Se trata por tanto de un tipo de educación que con la ayuda de determinadas herramientas se implementa la interacción entre los miembros del sistema educativo de tal forma que permite producir todo tipo de intercambios comunicativos tanto orales como escritos que promueven la creatividad de profesores y alumnos.

En sentido específico, la educación mediática se centra en potenciar el pensamiento crítico a través de la reflexión y el análisis de los contenidos difundidos por los medios audiovisuales, multimedia o internet. Ahora bien, para que este proceso tenga éxito se debe dotar al alumno, ya desde edades tempranas, de las habilidades básicas necesarias para poder obtener y producir información relevante, conocimiento en suma, que le permita ser competente digitalmente al final de la Educación Secundaria. Esto conlleva no sólo saber usar las herramientas Web 2.0, multimedia, de gestión de contenidos (CMS), etc..., sino que los alumnos sepan analizar y reflexionar sobre aquello que están leyendo, oyendo y/o viendo, que creen su propia opinión, fruto del análisis y de la reflexión previa, y la transmitan de forma coherente y bien organizada en cualquier formato.

¿Quiere esto decir que buena parte de nuestros alumnos no están dominando las herramientas Web 2.0 antes de poseer competencias básicas, tan importantes para su devenir como ciudadanos, como la competencia lingüística o la de aprender a aprender?

En suma, la educación mediática son una serie de competencias que cualquier persona debe adquirir para interactuar con otras personas ya sea de forma real o de forma virtual, así como producir diferentes tipos de textos orales y escritos en formatos también diferentes.

La educación mediática debe aportar a través de una serie de contenidos la formación suficiente para formar a individuos que posean los conocimientos técnicos y expresivos

imprescindibles para poder interactuar con el medio en el que se desarrollen como personas, fomentando el pensamiento crítico y constructivo.

### **3.2. Contenidos de la educación mediática.**

Según Aparici, Campuzano, Ferrés, & García (2010) los contenidos de la educación mediática atienden a seis dimensiones básicas:

El lenguaje

La tecnología

Los procesos de producción

La ideología y los valores

La interacción

La dimensión estética

Estas dimensiones implican una serie de indicadores que a su vez son concretados por competencias que deberían trabajarse en los centros educativos con la finalidad de capacitar a los estudiantes de una formación en el dominio de los medios que les faculta para desempeñar puestos de responsabilidad en el mercado laboral. Sin embargo, ya sea por falta de planificación en las programaciones de las diferentes materias, ya por falta de decisión o de convencimiento en las aplicaciones educativas de las herramientas y medios que integran la educación mediática (vídeo, documentales, la TV, la radio, las herramientas web 2.0) estos contenidos aún no se trabajan en todas las materias. No obstante se constata cada vez más la acogida y el interés que estas herramientas adquiriendo entre el profesorado que comienza a ser consciente de su utilidad en cualquier materia.

Pese a ello, el alumnado debe ser educado en el tratamiento adecuado de la información, a no plagiar, a saber emitir discursos de forma coherente y adecuada para expresar sus ideas e inquietudes.

### **3.3. La competencia digital, una competencia básica.**

El Estado desempeña un rol fundamental en la integración de las TIC en la sociedad a través de políticas y la ejecución de proyectos que tengan como finalidad la disminución de la brecha digital entre generaciones.

La Comisión Europea patrocinó una nueva *Agenda Digital para Europa* (Comisión Europea, 2010) con la finalidad de fomentar el uso de los servicios públicos por medio del empleo de los medios electrónicos, de la potenciación de las infraestructuras y de la seguridad, etc. Se trata de suministrar a la población europea una serie de recursos como: el acceso a la banda ancha, mayor seguridad y sobre todo favorecer el acceso a las competencias TIC y la competencia digital de los ciudadanos europeos.

#### **3.3.1. La competencia digital en la educación primaria.**

El Real Decreto 1513/2006 por el que se establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria prescribe como principio general relacionado con las TIC el siguiente:

“Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran”

(p. 43054).

Está claro que las Administraciones educativas deben proveer de recursos a los centros educativos al tiempo que los docentes de esta etapa educativa ejercen la responsabilidad de estimular el aprendizaje a través de la codificación e interpretación de mensajes.

Del mismo modo, se afirma en el art. 4 relativo a las áreas de conocimiento, apdo. 5º que:

“sin perjuicio de su tratamiento específico en alguna de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajaran en todas las áreas” (p. 43054).

En donde las TIC deben estar presentes en todas las áreas como eje transversal que favorece la incardinación de un conjunto de herramientas imprescindibles en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

Por otra parte, el *Tratamiento de la información y competencia digital*, como competencia básica que prescribe la LOE y que desarrolla para la Educación Primaria en este Real Decreto (MEC, 2006) se insiste en que se debe: “Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual...en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento” (p.43060 )

Del mismo modo, se insiste en la idea de que los alumnos al fin de la etapa deben ser capaces de:

“Aprovechar la información que proporcionan los medios y analizarla de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo (...) Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje” (p. 43060).

Como puede apreciarse, se insiste en dos ideas: análisis crítico de la información (lo que más adelante, en ESO, se convertirá en pensamiento crítico) y trabajo autónomo y colaborativo como una forma de aprendizaje necesario para desenvolverse de manera efectiva en un mundo global.

Del mismo modo, en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria en el currículo LOMCE, entre sus objetivos se establece el de iniciarse en la:

“...Utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran” (p. 19354)

Igualmente se establecen en su Art. 10:

“...Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las asignaturas de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las asignaturas. Los currículos de Educación Primaria incorporarán elementos curriculares relacionados con el desarrollo sostenible y el medio ambiente, los riesgos de explotación y abuso sexual, las situaciones de riesgo derivadas de la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, así como la protección ante emergencias y catástrofes” (p. 19356 ).

En su Anexo I (MECyD, 2014) se establece el currículo de las distintas asignaturas troncales, recogiendo para cada una de ellas una serie de especificaciones básicas en relación a las TIC. Un ejemplo de ello, lo encontramos para Ciencias de la Naturaleza:

“...De igual forma, dada su creciente importancia, se debe iniciar a los alumnos y alumnas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para buscar información y para tratarla y presentarla, así como para realizar simulaciones interactivas y representar fenómenos de difícil realización experimental” (p. 19366)

Hay que tener en cuenta que la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital. Consiste en:

- “Disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento...”.
- “Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse” (MEC, 2006, p. 43060).

- “Está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice (oral, impreso, audiovisual, digital o multimedia).
- Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y de sus pautas de decodificación y transferencia, así como aplicar en distintas situaciones y contextos el conocimiento de los diferentes tipos de información, sus fuentes, sus posibilidades y su localización, así como los lenguajes y soportes más frecuentes en los que ésta suele expresarse.
- Disponer de información no produce de forma automática conocimiento. Transformar la información en conocimiento exige de destrezas de razonamiento para organizarla, relacionarla, analizarla, sintetizarla y hacer inferencias y deducciones de distinto nivel de complejidad; en definitiva, comprenderla e integrarla en los esquemas previos de conocimiento.
- Significa, asimismo, comunicar la información y los conocimientos adquiridos empleando recursos expresivos que incorporen, no sólo diferentes lenguajes y técnicas específicas, sino también las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación.
- Ser competente en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como instrumento de trabajo intelectual incluye utilizarlas en su doble función de transmisoras y generadoras de información y conocimiento. Se utilizarán en su función generadora al emplearlas, por ejemplo, como herramienta en el uso de modelos de procesos matemáticos, físicos, sociales, económicos o artísticos” (MEC, 2006, p. 43060).

### **3.3.2. La competencia digital en la educación secundaria.**

El Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria establece a la competencia digital como una competencia básica que deben dominar los alumnos al final de la etapa, de forma que sepan:

“Manejar estrategias para identificar y resolver los problemas habituales, manejar y analizar la información de forma crítica mediante el trabajo personal autónomo y el trabajo colaborativo, [...] relacionándose con entornos físicos y sociales cada vez más amplios. Además de utilizarlas como herramienta para organizar la información, procesarla y orientarla para conseguir objetivos y fines de aprendizaje” (p. 688).

En suma, capacita a todo estudiante para: “Ser una persona autónoma, eficaz, responsable, crítica y reflexiva al seleccionar, tratar y utilizar la información y sus fuentes, así como las distintas herramientas tecnológicas” (p. 688).

En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, las TIC forman parte de los elementos transversales del currículo:

“1. En Educación Secundaria Obligatoria, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las materias de cada etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las materias” (MECyD, 2014, p. 174 art. 6.)

Resulta interesante cómo se pone el acento ante la posible inadecuada utilización de las TIC por parte de los alumnos: “...Los currículos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato incorporarán elementos curriculares relacionados con [...] las situaciones de

riesgo derivadas de la inadecuada utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación...” (p. 174)

En su Artículo 11 se establecen los Objetivos de la Educación secundaria obligatoria, entre ellos el de: “...Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación” (p. 177).

En cuanto al bachillerato, en el Artículo 25 del Real Decreto 1105/2014 se establece entre los objetivos generales del bachillerato: “Utilizar con solvencia y responsabilidad las tecnologías de la información y la comunicación” (p. 188).

Por otro lado, en la oferta de materias específicas para primer y segundo curso de Bachillerato se establece que deberá incluirse las Tecnologías de la Información y la comunicación:

“Los alumnos y alumnas deben cursar las siguientes materias del bloque de asignaturas específicas, en función de la regulación y de la programación de la oferta educativa que establezca cada Administración educativa y, en su caso, de la oferta de 1º Tecnologías de la Información y la Comunicación I y Tecnologías de la Información y la Comunicación II” (p. 192).

Sin duda que el dominio de las destrezas, junto con el estudio de la materia de TIC, tanto en 4º de ESO como en bachillerato, capacita a los estudiantes la madurez y formación necesarias para realizarse como ciudadanos.

Siguiendo a Aparici et al. (2010), debemos destacar la visión reduccionista que tiene gran parte del profesorado sobre las TIC, como recursos para la enseñanza, ya que se emplean más en el ámbito familiar que en las propias aulas, incluso los propios profesores desconocen las

potencialidades educativas y didácticas de numerosas herramientas. En este sentido, el propio Aparici (2008) afirma que el profesorado debe llegar a poseer una visión general del rol que juegan las TIC en tres grandes áreas educativas:

- Como materia de enseñanza, en donde se deben recoger sus objetivos, contenidos y criterios de evaluación, aunque como competencia transversal figura implícita en las demás áreas.

- Como recursos para la enseñanza y el aprendizaje en donde se abre un gran abanico de herramientas innovadoras y colaborativas que nos ayudan a adoptar metodologías novedosas que confieren al alumno un carácter activo y participativo.

- Como factores que influyen de forma substancial en el aprendizaje, ya que producen cambios en la forma de aprender. Así las TIC producen efectos positivos en los estudiantes en cuanto a la motivación, de ahí que se acentúe su grado de atención y concentración, se fomenta el desarrollo de la percepción estimulando el pensamiento abstracto.

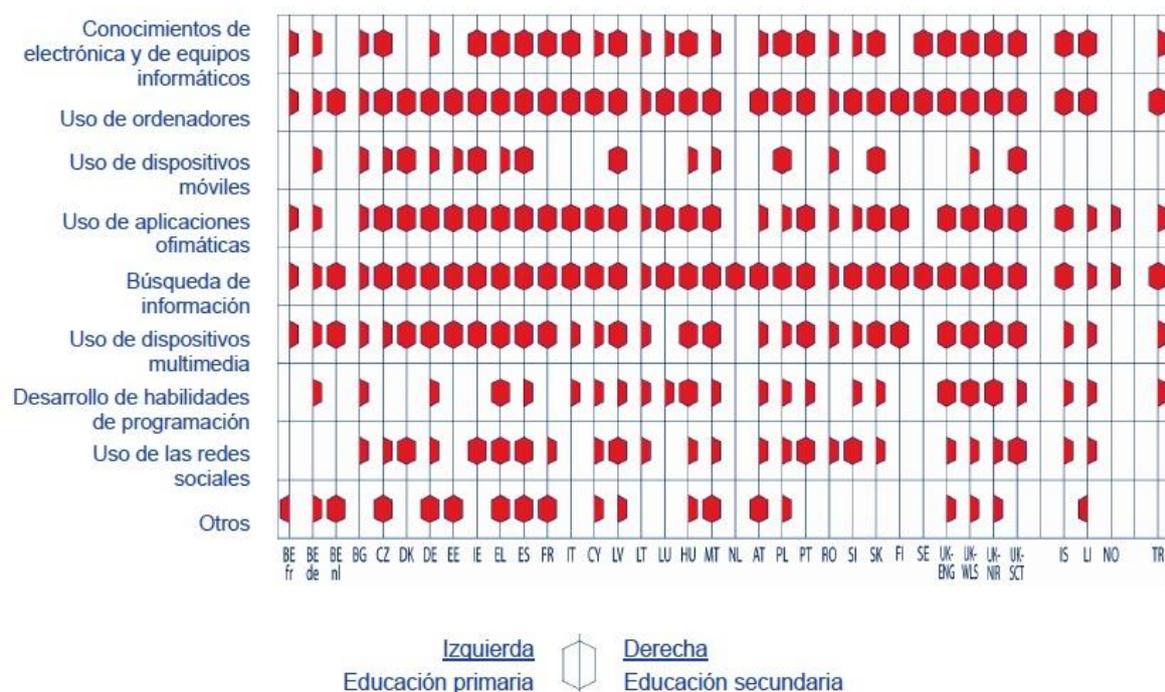


Figura 9. Objetivos de aprendizaje sobre las TIC en educación primaria y en educación secundaria. Fuente: (Eurydice, 2013)

Con la finalidad de fomentar el uso de las TIC por parte del profesorado, se han puesto en marcha programas y cursos de iniciación y de profundización que pone en marcha el Ministerios de Educación, Cultura y Deporte a través del ITE (Instituto de Tecnologías Educativas) y de los CPR (Centro de Profesores y Recursos) para el manejo de herramientas TIC como la pizarra interactiva, cuyo uso ha tenido buena aceptación entre los docentes más innovadores de la ciudad de Melilla, así como por parte de los sindicatos de educación que ofertan anualmente cursos, muchos de ellos en modalidad on-line, en colaboración con Universidades y Centros de Formación en el marco del Programa de Formación del Profesorado.

Todo ello, unido al esfuerzo de la Administración, hace que a nivel del territorio nacional, España sea uno de los países de la UE en donde la integración de las TIC en el proceso educativo es más significativo.

## Las TIC y la educación: España a la cabeza de Europa en la introducción de las TIC en el proceso educativo

### Estudiantes por ordenador portátil conectado a Internet en el aula <sup>[1]</sup>



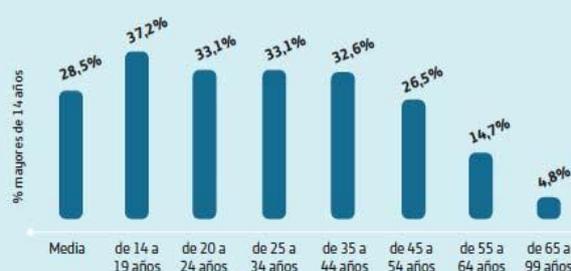
El **52%** de los alumnos de Educación Secundaria utiliza el ordenador portátil o de sobremesa en la escuela al menos una vez a la semana. <sup>[1]</sup>

El **50%** de los alumnos de Bachillerato utiliza el ordenador portátil o de sobremesa en la escuela al menos una vez a la semana. <sup>[1]</sup>

El **28,5%** de personas mayores de 14 años han realizado algún curso online en los últimos tres meses. <sup>[2]</sup>

El **51%** de las empresas con conexión a Internet la utiliza para actividades de formación y aprendizaje. <sup>[3]</sup>

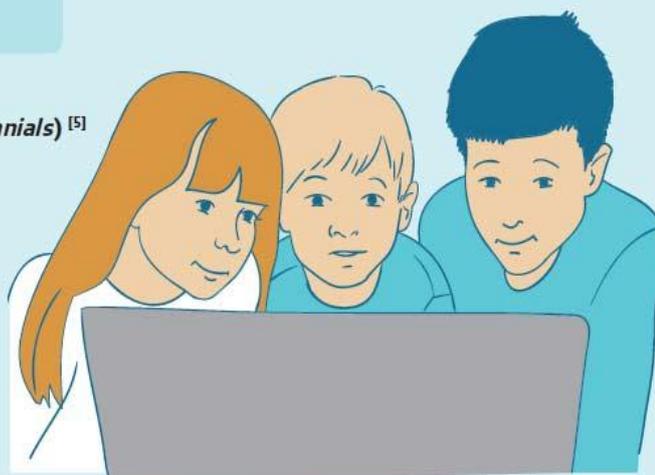
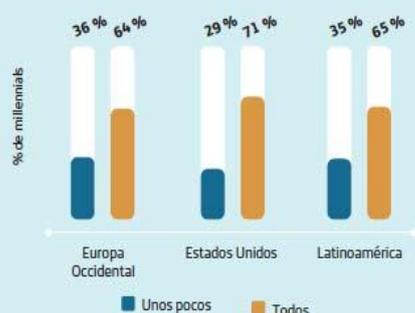
### Personas mayores de 14 años que han realizado cursos online en los últimos tres meses <sup>[2]</sup>



### Número de MOOC por país europeo <sup>[4]</sup>



### La tecnología ha expandido el acceso a la educación para... (opinión de los millennials) <sup>[5]</sup>



Fuente: [1] Benchmarking Access, Use and Attitudes to Technology in Europe's Schools. DG Communications, Networks, Content & Technology Datos de 2012; [2] Telefónica. Datos de julio de 2014; [3] INE. Datos de 2014; [4] European MOOC Scoreboard. Datos de septiembre de 2014; [5] Telefónica. Telefonía Global Millennial Survey. Datos de septiembre de 2014.

Figura 10. Integración de las TIC en el proceso educativo en España. Fuente:

<http://www.masquenegocio.com/2015/07/02/tic-educacion/>

### 3.4. Un marco común de trabajo

En un contexto como el actual en el que todos giramos en torno a la sociedad del conocimiento en donde inexorablemente nos vemos avocados a estar continuamente interconectados no tiene sentido una enseñanza que no potencie las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICS) como herramientas que poseen un rol determinante e influyente sobre todos los estamentos sociales, pensamos que se debe fomentar de forma creciente en las aulas de Educación Primaria, pero sobre todo en las aulas de Educación Secundaria el *aprendizaje por proyectos* basado en los propios contenidos de las materias a estudiar o potenciando la investigación científica de los alumnos basándose en la observación, formulación de hipótesis, etc. En este sentido son interesantes los datos que arroja el gráfico siguiente:

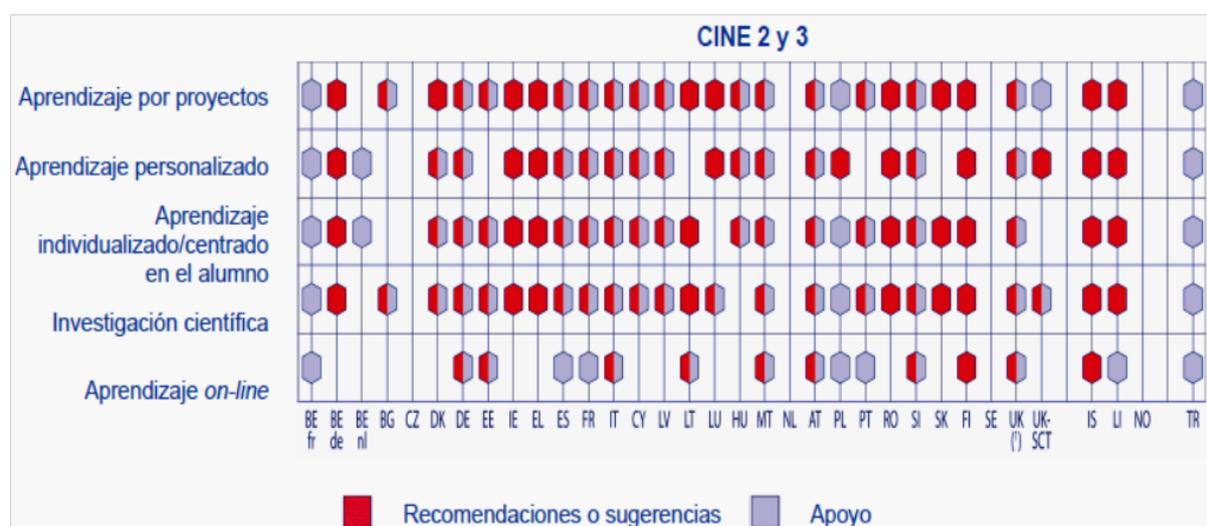


Figura 11. Modelos pedagógicos innovadores en educación secundaria en Europa. Fuente: (Eurydice, 2013)

Este tipo de aprendizaje requiere el dominio por parte del profesor de una serie de herramientas que le van a permitir en un momento dado llevar a cabo los contenidos programados de su materia de forma práctica, en donde los alumnos sean artífices de su propio aprendizaje. Se trata de desarrollar experiencias de enseñanza-aprendizaje que se

fundamenten sobre tres pilares: la alfabetización digital crítica, la concepción del alumno como Emisor-Receptor (EMIREC) y el desarrollo de estrategias metodológicas colaborativas.

Siguiendo a Fueyo & Fernández (2013), con alfabetización digital crítica nos referimos a un proceso educativo a través del cual los estudiantes: “...se dotan de herramientas básicas para manejar autónomamente y con conciencia crítica la información y la cultura de la sociedad en la que se encuentran inmersas” (p. 2).

La concepción del alumno como EMIREC, según Cloutier (2010) pretende que los estudiantes no sólo sean capaces de conocer el manejo y funcionamiento de los medios, sino sobre todo de ser productores de mensajes digitales, desarrollando así experiencias que potencien la comprensión crítica sobre los medios y su capacidad para imaginar de forma distinta la realidad.

En suma, con el aprendizaje por proyectos se potencia el aprendizaje colaborativo tomando como base una perspectiva sociocultural del aprendizaje a través de un enfoque socio-crítico de la enseñanza en donde la crítica, el debate y la argumentación entre docentes y alumnos ocupan un lugar destacado.

### **3.5. Integración de las TIC en la enseñanza.**

A pesar de que las inversiones de las diferentes administraciones educativas en materia de nuevas tecnologías han sido importantes en la última década, siguen siendo insuficientes si la comparamos con la inversión familiar. Ello se debe a que la dinámica ha sido tan veloz y descentralizada que ha dejado a instituciones tradicionales como la escuela, rezagadas respecto de las nuevas realidades que el mercado ha impuesto.

De ahí que la situación del sistema educativo en relación con la expansión de las nuevas tecnologías, y cómo se está respondiendo a los desafíos pedagógicos, sociales y culturales que éstas presentan, conlleva varias preocupaciones:

1) Reducir la brecha digital entre sectores sociales y generaciones en el acceso y el uso que realizan de las nuevas tecnologías. Según Moreira (2011), a ello atienden las políticas de la escuela 2.0, cuyo antecedente es el “programa 1:1 que consiste en proporcionar el acceso 24 horas al día y siete días a la semana a un dispositivo TIC, acceso a Internet a través de la red escolar y software educativo” (ITE, 2010, p. 7) .

Estas iniciativas 1:1 consisten en proveer los medios para que cada alumno posea acceso a las TIC las 24 horas del día y los siete días de la semana. En opinión de ITE (2010)

“Los estudiantes reciben un dispositivo personal (mini portátiles, portátiles, dispositivos móviles, etc.) permanentemente conectado a Internet a través de las redes inalámbricas de sus centros educativos, cargado con software para la producción (por ejemplo, herramientas para procesar textos, herramientas de hoja de cálculo, etc.) y software educativo adicional” (p. 4).

En España se ha emulado este plan dotando de ordenadores portátiles a los alumnos de 5º y 6º de educación primaria y de pizarras digitales a los colegios y primeros ciclos de la educación secundaria. Todo este esfuerzo de dotación aunque importantes en los últimos años, se ha visto mermado por los actuales recortes como consecuencia de la crisis económica.

Los principales objetivos de estas iniciativas son:

“Proporcionar destrezas TIC al alumnado y las competencias necesarias para la economía y la sociedad; reducir la brecha digital entre individuos y grupos sociales y su acceso a las TIC, no sólo en el centro sino en sus casas; y, mejorar la calidad de la enseñanza,

haciéndola más “orientada al estudiante”, de cara a elevar los logros académicos, salvando el hueco entre el aprendizaje formal (centro educativo) y el informar” (p. 7).



*Figura 12.* Fases en la integración de las TIC en los centros educativos. Fuente: (UNESCO, 2008)

Sin embargo, mediante la combinación de las nociones básicas de TIC, la profundización y la generación de conocimiento con los elementos del sistema educativo como: el currículo, la pedagogía, la utilización de las TIC, la política educativa, la organización y la capacitación de docentes, se ha diseñado un marco de referencia de plan de estudios que les ha permitido a los formadores de docentes poder actuar sobre las carencias que presentan éstos, al tiempo que diseñar materiales para el aprendizaje y su propia práctica docente.

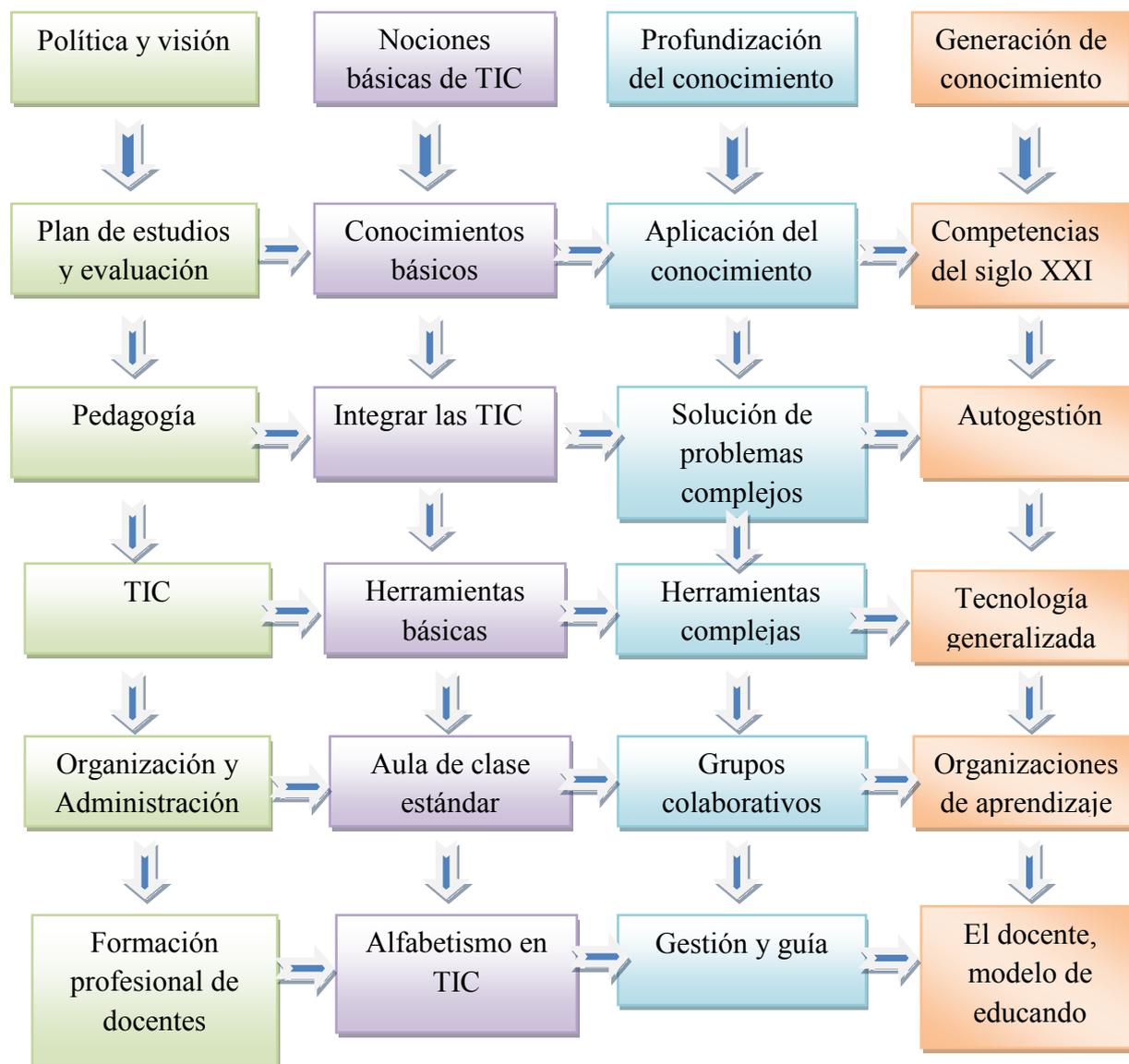


Figura 13. Estándares para la integración TIC en la enseñanza. Fuente: (UNESCO, 2008)

Con el diseño de estos estándares se pretende dar respuesta a lo que para muchos docentes es obvio: la abundancia de recursos y de ordenadores en las aulas no está directamente relacionado con el desarrollo, por parte de los alumnos, de destrezas en el manejo de las TIC que precisarán para ser ciudadanos competentes en los ámbitos social, laboral, económico, etc. Por otro lado, también se pretendía establecer nexos de unión y de coordinación entre dimensiones tan cercanas, pero en ocasiones tan distantes como la organización educativa, los planes de estudios, la colaboración entre docentes, el establecimiento de planes de acogida de

nuevos alumnos, etc con la finalidad de dotar a los estudiantes de la preparación adecuada en el manejo de las herramientas y de los lenguajes tan presentes en la sociedad de la información que le permitan en el futuro comprender y transformar la sociedad en la que se halla inmerso.

En las siguientes tablas se aprecian las dotaciones de equipos informáticos destinados a diferentes fines que se poseían en los centros educativos de Educación Primaria, de Educación secundaria y Centros concertados. Los datos proceden del INI y se han tomado los últimos publicados que corresponden al curso 2006-07.

En este primer gráfico llama la atención en sentido positivo el 14% de ordenadores por profesor que como dotación se localizan en los centros concertados de la ciudad Autónoma de Melilla, mientras que en sentido contrario, tan sólo se constata un 1,8% de ordenadores por profesor en los centros públicos de educación Secundaria de Extremadura.

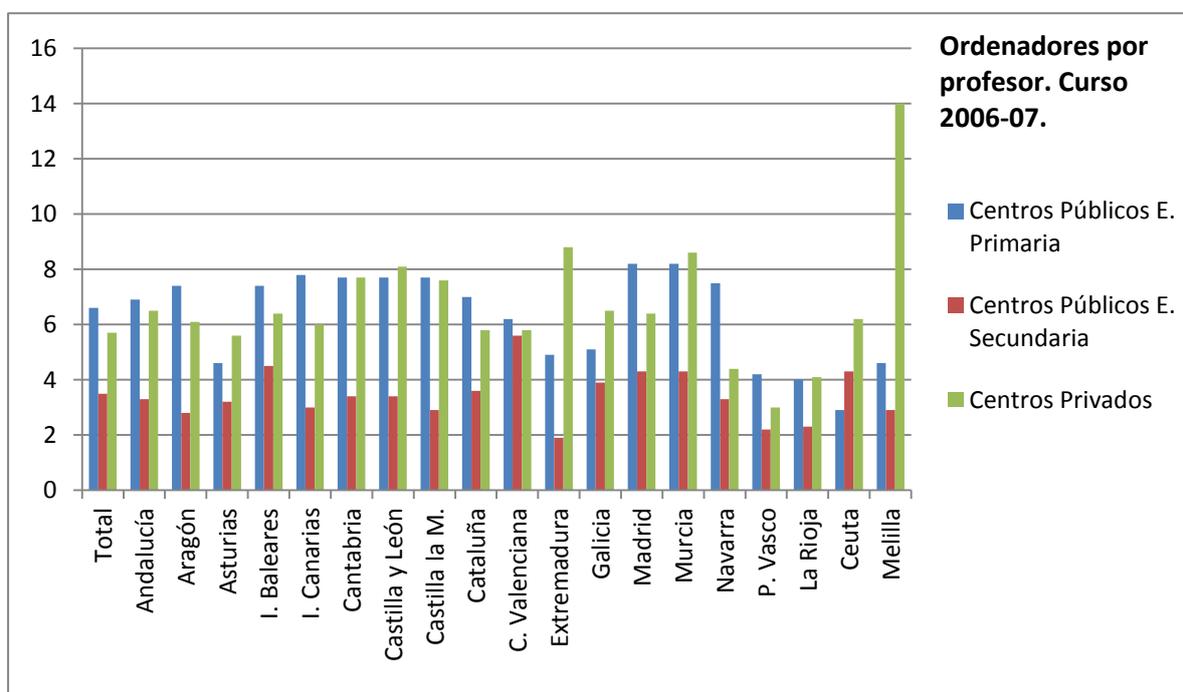


Figura 14. Ordenadores por profesor. Fuente: INI (Instituto Nacional de Industria)

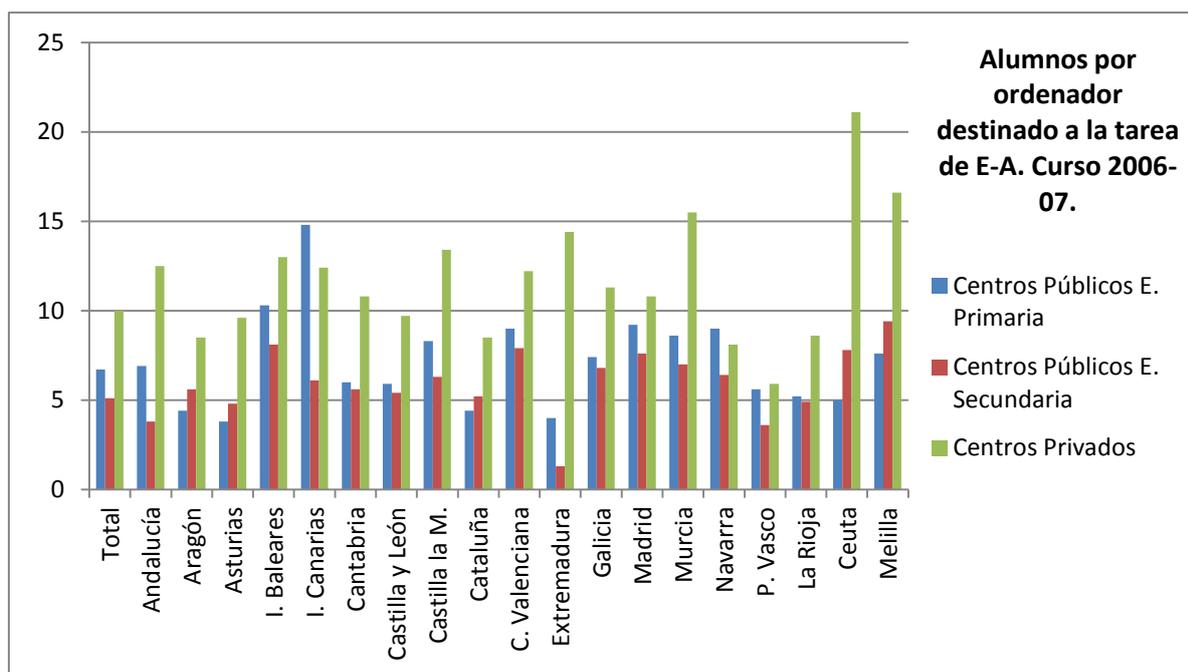


Figura 15. Alumnos por ordenador destinado a la tarea de enseñanza-aprendizaje. Fuente: INI

En el gráfico anterior se aprecia una menor dotación de equipos destinados al proceso de enseñanza-aprendizaje en todos los centros concertados, excepto en Canarias, en donde los centros públicos de Educación Primaria presentan un 14,5%, frente a un 12,6% de los centros concertados, mientras que en Extremadura un 2% de alumnos en los centros de E. Secundaria indica que las inversiones en dotación de equipos han sido importantes.

En el gráfico siguiente se observa que los porcentajes son sensiblemente superiores que los expuestos en el gráfico anterior, lo que supone que el porcentaje de alumnos por ordenador destinado a la docencia es superior (se dispone de menos ordenadores) en términos absolutos: 8% en centros de E. Primaria, 6% en centros de E. Secundaria y 12% en centros concertados.

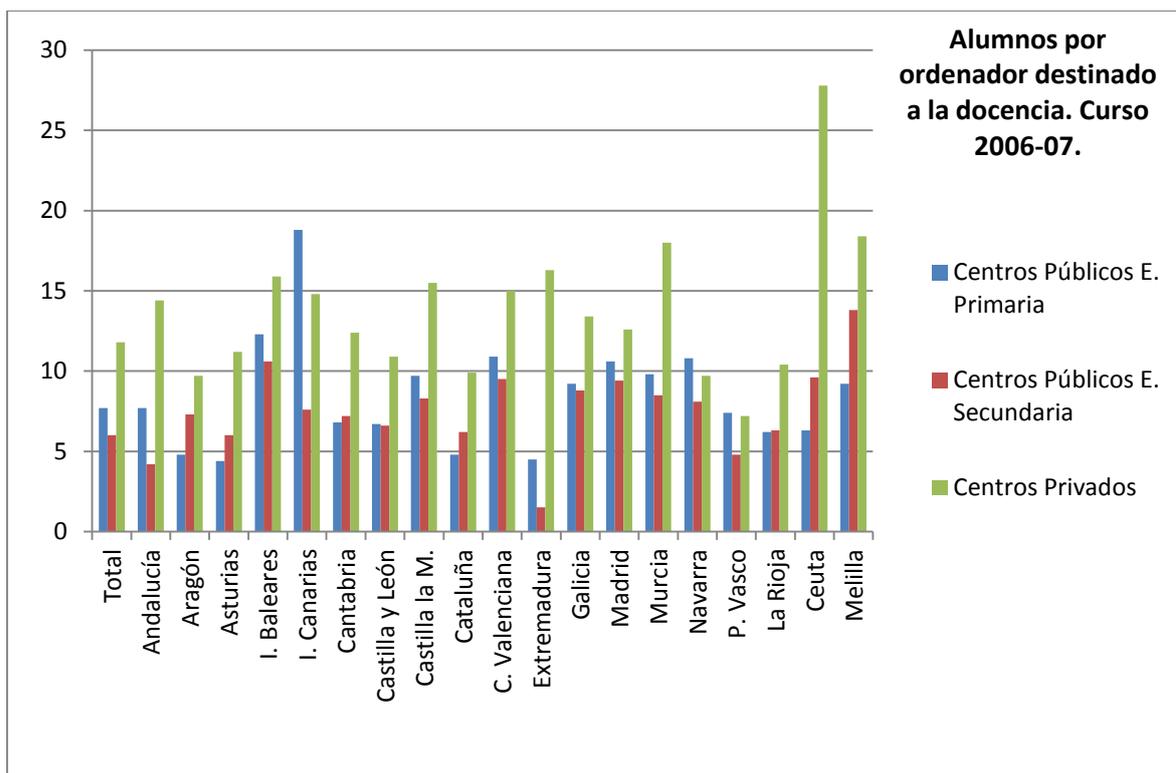


Figura 16. Alumnos por ordenador destinado a la docencia. Fuente: INI

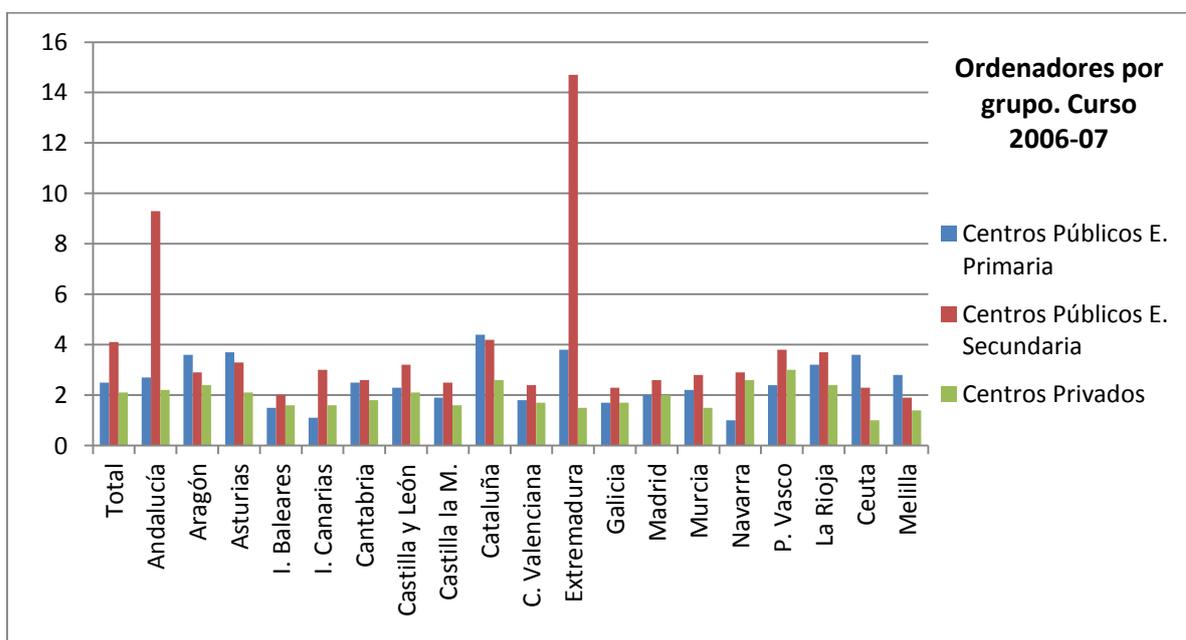


Figura 17. Ordenadores por grupo. Fuente: INI

2) Por otra parte, la introducción de estas nuevas tecnologías en la escuela ha provocado cauces de participación y de relaciones dentro y fuera del aula hasta ahora insospechables, así como una transformación del espacio y del tiempo que sin duda constituye una revolución

pedagógica que pone su acento en la formación básica y en la formación a lo largo de la vida.

Para la LOE esto se traduce en:

“Garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación [...] Facilitar el acceso generalizado a los sistemas de educación y formación, lo que supone construir un entorno de aprendizaje abierto, hacer el aprendizaje más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social” (MEC, 2006, p. 106).

Es aquí, en la necesidad de una formación básica, continua y permanente en cualquier sector productivo en donde se aprecia, según Area (2004), el carácter mercantil de la formación que favorece el empleo de las nuevas tecnologías como elemento desencadenante de la transformación de la educación en bienes de consumo. En esta misma línea de continua mercantilización de los sistemas educativos se ubican trabajos como los de Díez (2010).

Esta dependencia de la educación formal en el empleo de las TIC está motivando muchos celos por parte de un alto porcentaje del profesorado que aún no ha incorporado las TIC en su práctica docente diaria y mucho menos en el currículo, ya sea porque se ve abocado a usar unas herramientas que no domina o bien porque desconfía que ayuden a solucionar la actual situación de crisis de valores y de reconocimiento del esfuerzo que ha perdido la propia institución.

Del mismo modo, la (UNESCO, 2008) afirma que mediante la combinación de los tres factores que siguen se estimulará:

- El conocimiento de las TIC por parte de los estudiantes al integrar las competencias en TIC en los currículos oficiales (nociones básicas de TIC).
- La facultad de los estudiantes para emplear el conocimiento adquirido con la finalidad de proporcionar beneficios a la propia sociedad y a la economía en su conjunto (profundización de conocimientos).

- La capacidad de los discentes para innovar y construir conocimiento al tiempo que obtienen beneficios del mismo (generación de conocimiento).

#### **4. FINALIDAD DE LAS TICS EN LA EDUCACIÓN**

En la actualidad las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (en adelante TIC) están muy presentes tanto en la sociedad como en el sistema educativo aportando en ambos casos beneficios que han supuesto una revolución en sectores como la economía, la cultura o la educación propiciando una mayor interacción social y redundando en una innegable revolución industrial.

Por ello, ante la actual situación de crisis global en la que nos encontramos inmersos, la educación debe tener una perspectiva doble: por un lado, la de preparar para el empleo, la integración social y cívica. Por otro, la de plasmar políticas educativas efectivas que implementen la acción tecnológica. Este es el camino que todos debemos recorrer con paso firme y decidido.

Tanto es así, que para la (UNESCO, 2005), las TIC han propiciado la expansión de la Sociedad del Conocimiento. De ahí que se hayan generalizado nuevas formas de relacionarse, de aprender, de educar. Todo ello está afectando al papel de la escuela como institución dedicada a la formación de futuros ciudadanos a lo largo de toda su vida. En este sentido, Marquès (2008) afirma que con el advenimiento de las TIC deber revisarse:

“Desde la razón de ser de la escuela y demás instituciones educativas, hasta la formación básica que precisamos las personas, la forma de enseñar y de aprender, las infraestructuras y los medios que utilizamos para ello, la estructura organizativa de los centros y su cultura [...]” (Marquès, 2013, p. 3)

Sin embargo, la introducción de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje está suponiendo un verdadero desafío para muchos docentes que aún presentan sus reservas sobre la conveniencia de estas herramientas. Pese a ello, la escuela es una institución primordial para la recepción de las TIC, ya que es aquí donde se concentran los procesos de creación y transmisión de conocimientos.

Para ello, es preciso que en el diseño de un proyecto TIC se incluyan los siguientes pasos:

- La concreción de unos objetivos comunes.
- La planificación de actuaciones contextualizada a la realidad del centro, y basada en la teoría educativa, pero con concreción en aspectos prácticos de trabajo en el aula.
- Especificación de mecanismos de evaluación continua del proyecto.
- Análisis y búsqueda de recursos para llevar a cabo las actuaciones.
- Puesta en marcha del proyecto.

Lo realmente importante del proyecto es el *proceso cíclico del mismo*, ya que la puesta en práctica conlleva la evaluación y ésta la consiguiente búsqueda de soluciones a las dificultades y/o problemas detectados.



Figura 18. Fases de un proyecto TIC.

## 5. TIC Y LIDERAZGO DISTRIBUIDO. UN MARIDAJE INNOVADOR

Ya hemos señalado, siguiendo a Lorenzo (2005) dos tipos de liderazgo relacionados con las TIC: el *E-Liderazgo* Quinn Mills (2002) y el *Liderazgo para la innovación* Villa (2004), además se ha señalado también a la innovación como un factor determinante del liderazgo con sentido ético. Sin embargo, la cuestión importante sigue estando en el aire, ya que las TIC se toman con frecuencia como una mera herramienta para apoyar el aprendizaje y no como la columna vertebral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otro aspecto importante para la integración definitiva de las TIC en los centros depende del grado de acogimiento por parte del profesorado, ya que muchos de los profesores se muestran reacios a formarse en una disciplina totalmente novedosa para ellos.

Con todo, la integración activa y participativa de las herramientas TIC en los centros educativos y en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje obedece según Lorenzo, Trujillo, & Morales (2008) al: “liderazgo ejercido por los respectivos equipos directivos” (p. 2).

Según estos autores, el liderazgo: “...deberá favorecer, en este sentido y como instrumento poderoso de cambio, todos los aspectos potenciales que se derivan de dicha aplicación logrando los fines promovidos por el aprendizaje constructivo, activo, situado, autorregulado e interactivo” (p. 2).

Estos autores apuestan por un liderazgo compartido en donde sea el propio líder (el director, el coordinador TIC o cualquier profesor comprometido con la implementación de las TIC en el proceso de E-A) el que debe:

“Promover, en el ejercicio de ese liderazgo, un idealismo compartido, una visión de conjunto que aúne a sus miembros en pro de unas idénticas finalidades y unos mismos propósitos. La visión compartida supone la dedicación en la planificación y logro futuros y la concreción de la meta a alcanzar” (Lorenzo et al., p. 3).

Como ya hemos señalado, la escuela es un entorno diverso y complejo que precisa de nuevas respuestas, sin embargo las férreas estructuras y la resistencia al cambio de los centros dificulta la innovación y la mejora que promueve el liderazgo TIC. Este liderazgo TIC debe ser un liderazgo transformador, que lidere el proyecto educativo, “que motive a la comunidad educativa de forma que fomente la innovación y la mejora en un proyecto compartido” Rubira (2011).

Un liderazgo TIC debe implicar a todo el claustro en el empleo de proyectos compartidos y colaborativos que a corto y medio plazo redundará en una mejora de los resultados académicos como demuestran Marquès & Prats (2011). Según estos autores:

“El alumnado que ha utilizado de manera sistemática [...] los contenidos didácticos digitales [...] han obtenido una mejora significativa de sus aprendizajes y rendimiento académico, con una media del 20,5%. Los grupos que no han utilizado las TIC solo han obtenido una ligera mejora (3,9%) (p. 10)

Esto se ha debido gracias a “una demostrada motivación ante la naturaleza interactiva de las herramientas TIC” (p. 10).

En cuanto al profesorado, afirman los autores que: “todo esto no ha supuesto un trabajo extra significativo para el profesorado [...] las TIC han podido aportar la información del progreso (trazabilidad) del aprendizaje de cada alumno y alumna de forma personalizada” (Marquès & Prats, 2011, p. 10).

Un liderazgo implicado en la integración efectiva de las TIC se plantea como retos:

- Facilitar la mejora de un enfoque compartido en el empleo de las TIC.
- Mediar en la mejora de hábitos reales que implementen el uso de la tecnología.
- Promover como tradición el uso y empleo de las TIC en el proceso de E-A.

- Estimular entornos de aprendizaje colaborativos orientados que a través de la innovación tengan como fin la mejora del aprendizaje.

- Incrementar la defensa de la privacidad, así como la seguridad referente al empleo de las TIC.

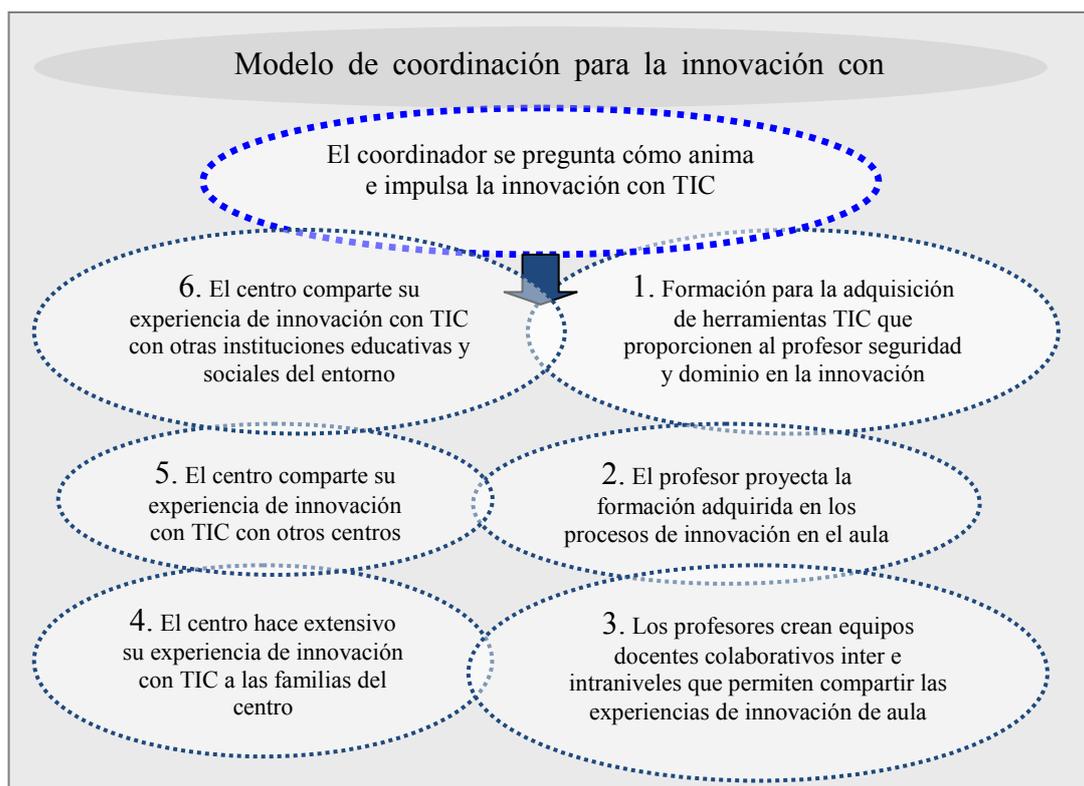
- Estimular a todo el profesorado para que, a través de la formación permanente, actualice sus conocimientos tecnológicos para ofrecer una enseñanza de calidad en el empleo de medios tecnológicos.

- Propiciar un acceso equitativo a los recursos tecnológicos por parte de todos os miembros de la comunidad educativa.

- Evaluar el grado de adquisición de destrezas en el manejo de las TIC por parte de todo el profesorado.

Como vemos, el liderazgo posee una labor fundamental para la incardinación de las TIC, si bien el proceso de implantación debe ser progresivo en donde todos y, en especial, el coordinador TIC ostentan la responsabilidad de conducir el proceso.

En la figura que sigue se propone un caso de innovación TIC en un centro educativo a través de la labor formativa y la emocional como proyecto compartido.



*Figura 19.* Modelo de coordinación para la innovación con TIC. Fuente: González, (2011)

Como se observa en el gráfico, en el modelo de coordinación se aprecian dos fases:

a) En un primer momento se crean los condicionantes para que el profesorado pueda innovar con las TIC. Es el tiempo de la formación desde lo más básico a lo más específico. Este momento es imprescindible para desentrañar la utilidad pedagógica de tales herramientas y para fomentar la motivación en su empleo.

b) Posteriormente, la finalidad es crear un entramado de docentes implicados en la innovación TIC cuya finalidad es la de proyectar su ámbito de acción a distintos agentes y contextos (aula, compañeros, familias, otros centros educativos, instituciones sociales, etc). Tal entramado de relaciones es el sostén del proyecto TIC del centro.

Ahora bien, este modelo de coordinación exige de una serie de competencias asociadas al liderazgo distribuido o compartido del proyecto TIC de centro que dependerán de los condicionantes políticos, sociales o culturales que inciden en el liderazgo, pero también el liderazgo precisa: [...] “desplegar una serie de facultades como la creatividad y la capacidad

para generar entusiasmo y confianza, favorecer ambiente agradable de trabajo y contribuir a la formación del profesorado” (Rubira, 2011, p. 24).

En la siguiente figura se presentan el conjunto de competencias que debe poseer el liderazgo TIC



Figura 20. Competencias del liderazgo TIC. Fuente: González (2006)

Los trabajos realizados por Hadjithoma-Garstka (2011) y Tondeur, Valcke, & Van Braak (2008) demuestran además el predominio que el ejercicio del liderazgo y del clima organizativo tiene en las futuras innovaciones y en las transformaciones de las organizaciones. De esta forma, la capacidad de mejora de un centro educativo dependerá, en gran parte, de equipos directivos con liderazgo compartido o distribuido que dinamicen y apoyen la innovación a través de una mayor capacidad colectiva para la reflexión y para el cambio. Se precisa, según Rubira (2011) de “un nuevo estilo colaborativo, participativo, democrático, comprometido e implicado con el centro” (p.28).



### **CAPÍTULO III**

## **AUTONOMÍA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS**

### **1. INTRODUCCIÓN**

En un momento como el actual, en donde se está asistiendo a una aceleración del cambio social que modifica vertiginosamente nuestras formas de vida y que ineludiblemente repercute en nuevas concepciones económicas, nuevos desarrollos científicos y tecnológicos y nuevos valores sociales, se hace necesarias aplicar nuevas demandas de cambio de nuestros sistemas educativos en los próximos años. Hay un nuevo escenario en el que los centros docentes tienen un papel relevante en tanto que pasa a ser un agente movilizador de proyectos articulados en redes más amplias, más horizontales y menos jerárquicas. Para ello, el Centro debe disponer de una autonomía amplia de forma que su proyecto educativo sea funcional y realista, ya que la autonomía posibilita la adaptación de cada centro a su contexto y a su idiosincrasia, permitiendo así dar una respuesta acorde a sus necesidades, contribuyendo de esta forma a una mejora de la calidad del sistema educativo MECyD (2013).

Ya en su preámbulo la Ley Orgánica de Educación de 2006 apuesta por una mayor flexibilidad del sistema educativo, lo que redundará en la necesidad de conceder un mayor espacio de autonomía a los centros educativos. Es por ello que la exigencia de calidad que se le pide a los centros, unido a la pluralidad de expectativas e intereses del alumnado redundará en una capacidad de decisión que repercute en la organización y funcionamiento de los propios centros y en su quehacer curricular. De ahí que las Administraciones educativas deban establecer un marco de actuación que les permita a los centros desenvolverse en la actividad educativa, propiciando así un espacio de autonomía a los centros que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado Beatriz Pont et al. (2011)

En la actualidad la finalidad de las Administraciones educativas es la de dotar de un mayor grado de autonomía a los centros públicos, es por ello que éstos pretenden acercar su modelo de dirección a la de los centros privados. Se trata por tanto de otorgar más poder en los aspectos organizativos, académicos, pedagógicos y de gestión tanto de recursos económicos como personales. Un mayor índice de autonomía mejoraría el nivel de calidad y por tanto de eficiencia de los centros públicos, tal y como recogen las agencias internacionales de evaluación Beatriz Pont et al. (2011). Así en (INEE, 2012) se afirma que: “La autonomía de los centros escolares, especialmente en cuanto a las decisiones sobre los contenidos, sigue siendo mucho más baja en España que en el promedio de los países de la OCDE” (INEE 2012, p. 234).

Esta mayor autonomía, entendida como una transferencia de responsabilidades de la Administración educativa a los centros, exige de un alto grado de colaboración endógena, entre los diferentes agentes de la comunidad educativa y exógena, implementando la participación de las familias y de otros centros, al tiempo que una supervisión externa de los resultados educativos, a través de evaluaciones de los diferentes ámbitos y niveles del sistema educativo.

Ahora bien, ¿está directamente relacionado el grado de autonomía con la calidad y la equidad?

En opinión de Larruzea (2011) “no parece fácil establecer una relación nítida entre autonomía y mejora de la calidad y la equidad” (p. 82) lo que, sin duda, está constituyendo todo un reto investigativo:

Por otra parte, Calero (2009) afirma:

“No tengo inconveniente en adelantar que la autonomía de los centros ofrece especial sensibilidad al entorno empírico en el que se mide y obtiene unos resultados muy

diferentes de unos países a otros. De hecho... la relación entre autonomía y rendimiento académico es compleja y confusa” (p. 135).

En la misma línea, Gairín (2005) señala que: “los modelos actuales de autogobierno no nos parecen satisfactorios por cuanto no han ayudado a la mejora escolar” (p.322).

## **2. LA AUTONOMÍA EN LOS CENTROS EDUCATIVOS**

### **2.1. El concepto de autonomía de los centros educativos.**

La autonomía de los centros educativos viene siendo un tema recurrente en cualquier propuesta de reforma educativa que se proponga alcanzar mayores cotas de calidad en el sistema educativo.

La autonomía escolar y la participación local deberían ir de la mano. Históricamente, este principio de la organización escolar se relacionaba según Guisado et al. (2009) con la petición de “libertad de enseñanza por parte de los actores locales responsables de los centros, padres, etc.” (p. 25). Este autor insiste en la idea de que la autonomía ha sido impuesta por las Administraciones educativas a los centros, “a causa de por la ausencia de todo tipo de impulso por parte del personal del centro” (p. 27).

Dado que se trata de un concepto ambiguo por la diversidad de enfoques, recogemos a continuación una selección de los distintos enfoques que la crítica especializada plantea en torno al concepto de autonomía escolar.

Tabla 23

*Enfoques del concepto de autonomía escolar*

<b>Autor/res</b>	<b>Enfoque</b>	<b>Dimensiones</b>
(Díaz Rodríguez, 2007)	Carácter polivalente	Burocracia, intervencionismo
(Escudero Muñoz, 1999)	Ambigüo	Intereses, propósitos, reforma
(Rupérez, 2006)	Relacional, sistémico	Eficiencia, calidad, equidad, rendición de cuentas, liderazgo, participación, transparencia, mejora escolar, dirección.
(Biain & Lasa, 2004)	Parcial	Legislación, servicio público, Limitador, regulador.
(Estruch, 2006)	Dinámico	Procesual y continuo.
(J. Gairin Sallán, 2005)		
(Díaz Rodríguez, 2007)	Instrumental	No mejora intrínseca, fragilidad.
(Marqués Cardoso, 2004)		

Fuente: Larruzea (2011)

Desde un enfoque general, se ha entendido por autonomía de los centros educativos la “capacidad de los centros educativos para decidir, administrar y gestionar libremente su programa de acción y sus recursos” (García, 1996, p. 54).

Desde diversos sectores se viene defendiendo la autonomía como uno de los instrumentos más potentes para mejorar la calidad de los sistemas educativos Mulford (2003). En este sentido: “la descentralización administrativa y la autonomía de los establecimientos puede conducir, en la mayoría de los casos, al desarrollo y a la generalización de la innovación” (Century & Delors, 1996, p. 7).

Para este último, el concepto de autonomía es relativamente actual y está relacionado con el movimiento de descentralización que se ha producido en los últimos años en España y en los países de nuestro entorno.

El debate se centra en los propios límites que las Administraciones educativas deben establecer para la regulación e intervención del sistema educativo e implantar políticas que

otorguen más protagonismo a los centros educativo Meuret (2004); Biain & Lasa (2004), (Marqués Cardoso (2004), Gairín ( 2008), Pont (2008).

Por otra parte, no debemos olvidar que, en una sociedad globalizada como la actual la educación es un derecho fundamental (Constitución, 1978. Art. 27) de ahí que tenga la consideración de servicio público, por lo que las Administraciones educativas son garantes de su funcionamiento. En este sentido, “la autonomía podría considerarse como un principio básico en el funcionamiento de un centro” (Gento, 1996, p. 7).

¿Cuál podría ser el papel de las Administraciones educativas? Podría ser, por un lado, el de guía, caparazón donde se ejerzan las decisiones de carácter profesional y por otra, la de evaluación externa y supervisión. La autonomía de los centros conllevaría, de este modo, la necesidad de asumir el compromiso de “rendir cuentas” a los órganos internos del centro, a la administración educativa y a la propia sociedad (LOMCE, 2013, art. 73).

Para los centros educativos, la aceptación de la autonomía supone todo un reto, al dotarse de un instrumento que les otorga más responsabilidad institucional con el objetivo de tratar de mejorar los resultados educativos. No se trata de poner más poder en manos burocráticas, sino de dotar a los profesionales de los instrumentos necesarios para alcanzar un compromiso para planificar y llevar a cabo iniciativas que mejoren la calidad de la educación que se produce en los centros educativos. Los centros deberán establecer modelo organizativo que mejor se adapte a su proyecto educativo y a las peculiaridades de su alumnado. En esta línea, la autonomía de los centros educativos se debe entender como “la capacidad para decidir, administrar y gestionar libremente su programa de acción y sus recursos” (García, 1996, p. 54).

Gento (1999) define la autonomía de un centro educativo como: “la posibilidad de llevar a cabo con un amplio margen de libertad un proyecto o plan educativo específico,

contextualizado, definido, ejecutado, controlado y valorado por los implicados en la misión del propio centro” (p. 31).

Este empoderamiento de la autonomía de un centro educativo requiere por parte de los ejecutores de dicho ejercicio de autonomía el ser competente profesionalmente, al tiempo que de la Administración educativa el compromiso institucional de reconocer y potenciar tal competencia. También la participación se transforma en un elemento clave de la autonomía, tanto de los miembros implicados en la organización de los centros, de los alumnos y padres interesados en los resultados, como de otros integrantes en la comunidad educativa.

En este sentido, Gento (1999) apunta que: “Lo que caracterizará, en definitiva, a un centro educativo que disfrute de autonomía será la peculiaridad e identidad de su propio plan o proyecto educativo” (p. 9).

Ello permite la participación de todos sus miembros (profesores, familias y alumnos) en un proyecto compartido y del equipo directivo de ejecutarlo contando con las propuestas que realicen tanto padres como alumnos.

Como afirma Oria (2009): “Básicamente, cuando hablemos de autonomía escolar en los centros nos estaremos refiriendo a que, dentro de los marcos establecidos por las Administraciones, los centros puedan decidir sobre cuestiones pedagógicas, administrativas y/o de gestión y económicas” (p. 3).

Desde una concepción autónoma, el día a día de los centros educativos supone un elevado grado en la gestión administrativa y de un perfil de líder eficaz y carismático que inmiscuya y seduzca a cuantos más seguidores mejor en el proyecto común del centro. Se busca así el mayor rendimiento de la escuela. Se trata de una visión tecnocrática de la escuela.

La autonomía de los centros escolares según Meuret (2004) añade valor a los procesos y a los productos. De la autonomía de los centros se espera una mayor eficacia, una mayor

adaptación del alumnado y mayor democracia. Murphy & Beck (1995) por el contrario, consideran dos premisas para justificar la eficacia de la autonomía de los centros:

- Los más cercanos a una situación dada son los mejor situados para tratarla.
- Las actividades cotidianas de los alumnos deben determinarse lo más cerca posible de los alumnos.

Según las cuales se elabora el siguiente modelo para justificar la eficacia de la autonomía de los centros educativos:



Figura 21. Autonomía de los centros educativos. Fuente: Murphy & Beck (1995) (Adaptación propia)

El ejercicio de la autonomía no es un concepto uniforme que se ejerce o no. En numerosos países se está introduciendo y ampliando el principio de autonomía desde diferentes perspectivas y niveles de profundización, llegando incluso a hablarse de cinco ámbitos de gestión donde ejercer la autonomía: pedagógica, administrativa, de gobierno, de recursos humanos, de los servicios. El proyecto (Eurydice, 2007) estudia en el contexto de los sistemas educativos europeos tres grandes áreas de la organización escolar en función de la responsabilidad que poseen las respectivas Administraciones educativas sobre los mismos.

Se habla así de:

“autonomía plena cuando el centro toma decisiones sin intervención externa alguna [...] autonomía limitada cuando éste debe tomar sus decisiones entre una lista limitada de [...] Los centros que no toman ningún tipo de decisión en ningún área determinada se consideran sin autonomía” (Eurydice, 2007, p. 97).

## **2.2. La autonomía escolar en la normativa española.**

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE) se sientan las bases de la autonomía de los centros educativos en España, aunque ya en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación (LGE) aparece la primera referencia a la autonomía en los centros educativos:

“[...] los centros docentes gozarán de la autonomía necesaria para establecer materias y actividades optativas, adaptar los programas a las características y necesidades del medio en que están emplazados, ensayar y adoptar nuevos métodos de enseñanza y establecer sistemas peculiares de gobierno y administración” (MEC, 1970, art. 56).

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (LODE) se refiriéndose a la autonomía de los centros establece que: “[...] los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adoptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares” (MEC, 1985, p. art. 15).

Se trata de la primera referencia, aunque sin concretar aportaciones a la autonomía organizativa, pedagógica o de gestión de los centros.

También regula en su Disposición final primera la autonomía de los centros privados no concertados que:

“gozarán de autonomía para establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la legislación vigente, elaborar el proyecto educativo,

organizar la jornada en función de las necesidades sociales y educativas de sus alumnos, ampliar el horario lectivo de áreas o materias, determinar el procedimiento de admisión de alumnos, establecer las normas de convivencia y definir su régimen económico” (MEC, 1985, art. 25)

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE) ratifica el principio de autonomía de la LODE y sitúa el concepto de autonomía en la dimensión pedagógica de los centros. Así en el Título IV referido a la calidad de la educación, artículo 57.4 establece:

“Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerá y estimulará el trabajo en equipo de los profesores” (MEC, 1990, art. 58).

Del mismo modo, en el Artículo 58.2 se alude a la autonomía económica en los siguientes términos: “Los centros públicos dispondrán de autonomía en su gestión económica en los términos establecidos en las leyes”.

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (LOPEGCE) amplía el marco de la autonomía para impulsar la mejora de la calidad de la enseñanza proponiendo medidas para la participación de la comunidad educativa: “[...] impulso a la participación y autonomía de los distintos sectores de la/ comunidad educativa en la vida de los centros docentes” (MECyD, 1995, p. 33653)

O definiendo un modelo de gestión organizativa y pedagógica que debería especificarse a través de proyectos curriculares, educativos de los centros: “Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento” (MECyD, 1995, art. 5)

En el marco de la autonomía de la gestión económica, los centros públicos docentes dispondrán: “de autonomía en su gestión económica de acuerdo con lo establecido en la

presente Ley [...] El ejercicio de la autonomía de los centros para administrar estos recursos estará sometido a las disposiciones que regulan el proceso de contratación” (MECyD, 1995, art. 7)

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (LOCE) desarrolla el principio de autonomía de los centros en los ámbitos pedagógico, organizativo y de gestión vinculado a los resultados de los alumnos y por ende a la calidad de la educación: “Factor esencial para elevar la calidad de la enseñanza es dotar a los centros [...] de iniciativa para promover actuaciones innovadoras en los aspectos pedagógicos y organizativos así como de una adecuada autonomía en la gestión de sus recursos” (MECyD, 2002, p. 45191).

La LOCE es la primera Ley de Educación que dedica un articulado concreto a los diferentes tipos de autonomía de los centros educativos. Así en el Título V, dedicado a los centros docentes, el artículo 67 es específico de la autonomía de los centros en general. El artículo 68 concreta la autonomía pedagógica, el artículo 69 habla de la autonomía organizativa y el artículo 70 de la autonomía de gestión. Todos ellos con la finalidad de favorecer la mejora continua de la educación y ordenando a las administraciones educativas, en el ámbito de sus competencias, a impulsar la autonomía y a fomentar el trabajo en equipo del profesorado.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) concibe la autonomía de los centros educativos en aras a “la flexibilidad del sistema educativo” y en pro de que el centro se adapte a las “circunstancias de los alumnos” y con la finalidad de conseguir “el éxito escolar de todos los estudiantes” (MEC, 2006b, p. 17161). Por otra parte, vincula la autonomía a la rendición de cuentas y a la evaluación.

El Capítulo II de la LOE se centra en la autonomía de los centros que se distribuye de los artículos 120 a 125. En concreto, en el artículo 120.1 se especifican los tipos de autonomía: “Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco

de la legislación vigente [...]”

Con todo, las Administraciones educativas garantizarán la participación de la comunidad educativa en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos, prestando particular atención a la autonomía de los centros docentes, tanto en lo pedagógico, a través de la elaboración de sus proyectos educativos, como en lo que respecta a la gestión económica de los recursos y a la elaboración de sus normas de organización y funcionamiento.

Desde el apartado VI del preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), se hace insistencia en que dos de los principios fundamentales sobre los que pivota la reciente reforma educativa son el aumento de la autonomía y el refuerzo de la capacidad de gestión de los centros mediante la rendición de cuentas.

La autonomía de los centros educativos presenta un nexo de unión con los resultados que adquieren los centros, propiciando al mismo tiempo una “reconsideración de la función de los líderes escolares” (Beatriz Pont, Temperley, Moreno, & Valencia, 2011, p. 54)

En (OCDE, 2016) se afirma que:

“los sistemas educativos que conceden a los centros más autonomía a la hora de decidir sobre las prácticas de evaluación de los alumnos, sobre los cursos que ofrecen y las materias incluidas en los cursos, sobre el contenido de dichas materias, y sobre los libros de texto que se utilizan, son también los sistemas que logran alcanzar una puntuación global en lectura más alta” (p. 116).

Las intervenciones que se producen en los centros educativos son de dos tipos e inciden directamente sobre la autonomía de los centros:

- a) Evaluación
- b) Rendición de cuentas

Las evaluaciones que inciden sobre los centros educativos son:

- Internas. Se llevan a cabo sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos (de forma continua e integral), del proceso de enseñanza (al final de cada trimestre y al final del curso). Se evalúan los procesos y los instrumentos en función de su incidencia en los resultados académicos de los alumnos.

- Externas. Se trata de evaluaciones llevadas a cabo por agencias internacionales como la OCDE en donde se llevan a cabo estudios de diversa índole (PISA, TALIS, PIRLS, TIMSS) tienen por finalidad detectar el nivel en cuanto a contenidos, grado de autonomía, liderazgo, participación, etc que presentan los diversos sectores de la comunidad educativa (alumnos, profesorado y familias).

Por otro lado, las evaluaciones de los servicios de inspección varían su frecuencia en función de la Administración educativa y de los planes de actuación de los servicios de inspección que son los encargados de funciones como la de:

“Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos [...]”; “Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos”. (MEC, 2006, art. 151); (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2002, art. 4).

Este modelo de intervención es criticado al señalar las incidencias que pueden contaminarlo:

- Estrés que provoca la presencia de elementos evaluadores ajenos al centro.
- Desconocimiento de los obstáculos y carencias por parte de los Inspectores.
- Poca fiabilidad y validez científica de la evaluación externa, que carece de los elementos esenciales de las investigaciones científicas rigurosas.

El rendimiento de cuentas, exige un sistema complejo (difícilmente aceptado por los centros) que incluye aspectos formales vinculados a:



Figura 22. Aspectos a tener en cuenta en la rendición de cuentas.

El objetivo de estas investigaciones consiste de esclarecer si los centros con un mayor aporte de autonomía se diferencian de los menos autónomos y si son más eficaces.

Murphy & Beck (1995) apuntan que el profesorado participa más en la organización y funcionamiento de los centros cuando estos tienen autonomía. No es la autonomía de los centros la que produce mejoras en la eficacia de los mismos: los cambios de organización y funcionamiento no producen por sí mismos mejoras, sino que son los cambios pedagógicos, propiciados por la autonomía, los que se ponen al servicio de los aprendizajes para propiciar cambios cuantitativos y cualitativos.

Los estudios sobre autonomía escolar evidencia que una mayor capacidad en la toma de decisiones por los centros exige una mayor rendición de cuentas acerca de los resultados obtenidos

## 2.2. Políticas de autonomía escolar en Europa.

El proceso de autonomía escolar debe enmarcarse en el contexto político e histórico que hizo posible que, entre las décadas de los setenta y noventa del pasado siglo XX, se

generalizase este proceso como tendencia en el ámbito territorial de los países europeos.

Tradicionalmente, en Europa han coexistido dos modelos de estructuras escolares: el descentralizado, representado fundamentalmente por el sistema federal de Alemania, y el centralizado cuyo paradigma es representado por Francia. No obstante, con independencia del modelo, centralizado o descentralizado, en las décadas citadas se desarrollaron políticas de autonomía escolar que implicaron la generalización de asignar competencias a los centros que afectaban a las cuestiones pedagógicas, de gestión económica y de organización.

Desde el punto de vista de la política educativa, la autonomía escolar de los países europeos a lo largo del siglo XX y la primera década del siglo XXI es vista como:

**a) La autonomía escolar como reflejo de la libertad de enseñanza**

Tiene sus antecedentes en la dicotomía enseñanza privada-enseñanza pública y con aspectos ideológicos vinculados estrechamente a planteamientos religiosos. Subyace el hacerse con el control de la educación por determinados sectores ideológicos, dándosele una interpretación interesada al concepto de libertad de enseñanza: libertad de creación de centros y autonomía para su organización y funcionamiento. Con frecuencia este planteamiento pretende el control de las instituciones educativas aunque estén sufragadas con fondos públicos.

La concesión de autonomía a los centros privados conllevó que esta se concediera también a los centros públicos. Esta corriente estuvo presente en Europa durante todo el siglo XX hasta la década de los setenta.

**b) La autonomía escolar como democracia participativa**

Las grandes transformaciones que se producen en Europa, desde la índole política e ideológica, durante la década de los ochenta del siglo XX trajeron consigo una ampliación del

concepto y la forma de vivir la democracia en donde: “la participación ha de entenderse como la intervención de individuos o grupos de personas en la discusión y toma de decisiones que los afectan para la consecución de objetivos comunes, compartiendo para ello métodos de trabajo específicos” (Gento, 1999, p. 37). En este sentido, una auténtica democracia conlleva y exige una participación activa de la ciudadanía en la gestión de las instituciones. Estas serán democráticas en tanto se participe en su gestión y control. No basta con ejercer el derecho al voto, sino que es necesaria la toma de decisiones confrontadas en la participación para que tenga un auténtico valor democrático. Las instituciones escolares no escapan a esta corriente, produciéndose una gran apertura de los centros a su contexto con la consiguiente exaltación de modelos colaborativos y de inclusión en los respectivos procesos de participación en las instituciones escolares, implementando así la necesaria autonomía de los centros para que los agentes involucrados puedan generar dinámicas activas y positivas de transferencia de responsabilidades.

### **c) Descentralización de la autonomía en la última década del siglo XX**

Este tipo de políticas se sistematizan en Europa causadas por la necesidad de dispensar a los agentes locales (los más próximos) facultad de arbitraje, y determinan la elección de competencias de organización y gestión a los centros educativos.

Junto a los movimientos de descentralización política aparecen corrientes vinculadas al neoliberalismo que unen la gestión de los servicios públicos (entre ellos la educación) a modelos mercantilistas basados en la llamada *Nueva Gestión Pública*, Parrés (2005). Los cinco principios que la rigen son:

- “Situación al cliente en el centro de la acción del Estado y romper así con la mentalidad del sector público.
- Descentralizar las competencias hasta el nivel más cercano posible al campo de

acción.

- Responsabilizar a los actores del Estado para que rindan cuentas ante la comunidad.
- Aumentar la calidad de los servicios y la eficacia de las organizaciones públicas.
- Sustituir los controles de procedimientos tradicionales por la evaluación de los resultados” (Parrés, 2005, p. 23).

De esta forma, en países como República Checa, Polonia, Eslovaquia y los Estados bálticos, las competencias que estaban en manos de la Administración pasan a los agentes locales de forma que la autonomía escolar se articula implementando la eficacia de la gestión escolar ya que se da por supuesta que la cercanía a la toma de decisiones incrementa el empleo de los recursos públicos. Mientras tanto, en los países nórdicos van un paso por delante ya que las autoridades municipales son los principales de la organización de los centros.

#### **d) Descentralización de la autonomía en Europa**

En la presente década, la autonomía escolar es vista como un instrumento al servicio de la calidad de los centros entendida ésta como una mejora de los resultados, lo que irremediamente desemboca en el fomento del interés por la autonomía pedagógica. Es lo que autores como Delhaxhe (2009) consideran que en la actualidad la “autonomía escolar se caracteriza por un pragmatismo experimental” (p.25). Ejemplos de ello se han aplicado en Alemania, República Checa, Portugal, Luxemburgo o Eslovenia en donde en puesta en marcha experiencias innovadoras.

Tabla 24  
*La autonomía escolar en Europa*

Concepto	Países	Legislación	Descripción
<b>AUTONOMÍA ESCOLAR</b>	España, Francia, Reino Unido, Italia	Marco legislativo rígido	En todos estos países la autonomía es impuesta. “No son los centros los que demandan autonomía, sino que es la legislación la que determina la transferencia de nuevas responsabilidades... los centros reciben nuevas atribuciones, coincida o no con su parecer” (Delhaxhe, 2009, p. 27)
	Portugal, Luxemburgo	Normativa específica sobre autonomía escolar	
	Alemania	Disposiciones administrativas de órganos ejecutivos	

Fuente: (Eurydice, 2013)

Se observa un modelo de autonomía escolar descendente en donde son las Administraciones educativas las impulsoras del proceso sin que en tales demandas intervengan los agentes directamente involucrados en el proceso: ni las familias, ni el profesorado, ni los directores.

En algunos países, como Luxemburgo, Rumanía e Italia, a pesar de las peticiones realizadas por sindicatos y profesorado y, en el caso de Italia por los directores, el traspaso de competencias otorgado dista mucho del demandado por tales agentes educativos.

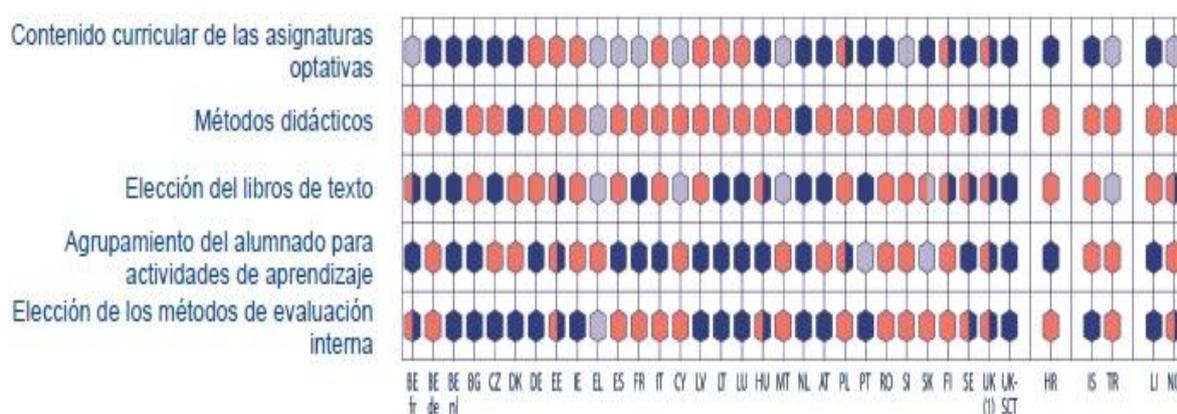


Figura 23. Toma de decisiones en la elección de contenidos y métodos didácticos.  
 (Eurydice, 2013)



Figura 24. Toma de decisiones en la elección de personal y recursos humanos.  
Fuente: (Eurydice, 2013)

En suma, se trata de que los actores próximos, con base en la capacidad y la competencia para organizar y gestionar, pongan en funcionamiento los mecanismos y recursos que dirigen y controlan con la mayor eficacia, haciendo así posible la mejora.

### 2.3. Autonomía escolar y liderazgo.

Llegado a este punto, ya se ha puesto de manifiesto que es el equipo directivo el encargado de gestionar la autonomía de un centro educativo: “no cabe propugnar una autonomía de los centros sin equipos directivos que lideren la dinámica del centro” (Bolívar, 2004, p. 107) . En este sentido, es el liderazgo distribuido del equipo directivo el que debe impulsar la autonomía en el centro educativo.

Sin duda, como afirma Oria (2009) el marco de referencia para palpar qué tipo de autonomía se otorga a los centros y cómo se genera la “conciencia de equipo” va a depender de: “cómo la normativa concede a la escuela un marco de autogobierno y cómo su reparto entre diversas figuras de gobierno ayuda o no a superar las luchas de poder, esa desconfianza mutua entre profesorado y Administración” (Oria, 2009, p. 157).

Ahora bien, es preciso un cambio de visión en la Administración educativa que permita por un lado que los centros educativos no sean vistos como herramientas al servicio de las

distintas políticas educativas, y por otro, medidas que implementen la participación de las familias y del alumnado en los órganos de gobiernos de los centros educativos.

### **3. LA AUTONOMÍA ORGANIZATIVA**

La autonomía organizativa de los centros no puede separarse de la autonomía curricular, financiera o de gestión, sin embargo, no siempre han ido de la mano en el ordenamiento jurídico español, en cuanto a su concreción normativa por parte de las Diferentes Comunidades Autónomas se refiere. No obstante, estas parcelas están básicamente unidas y deberán estar concertadas. De poco serviría disfrutar de una gran autonomía curricular si no existe autonomía administrativa y de gestión. Se exige un equilibrio descendente/ascendente en cuanto al componente y una ponderación en la diversificación de los contenidos de la autonomía. No obstante, creemos abordar su estudio por separado para una mayor concreción en cada una de las dimensiones.

En el ámbito de la autonomía organizativa, los centros deben poseer la capacidad de decidir y de llevar a buen término los objetivos del Proyecto de gestión que es en donde se concreta cómo se alcanzarán los objetivos del centro. Según Jiménez (2008) “una regulación estricta en la manera de organizarse sería en la práctica un freno para dicha autonomía” (p. 4).

En el ámbito de la autonomía organizativa, la toma de decisiones conlleva arbitrar medidas que propongan actuaciones en relación a: la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la participación de todos los sectores de la comunidad educativa, el empleo de las Tecnologías de la Innovación y la Comunicación, el plan lector, las medidas de convivencia, la atención a la diversidad.

La LOE en su artículo 124 hace referencia a las normas de organización y funcionamiento como documento que tendrá que ser elaborado por los centros educativos, el cual deberá contener todas aquellas que garanticen el respeto del plan de convivencia.

Esta dimensión hace referencia a la capacidad de decisión que poseen los centros escolares en lo relativo a la disposición de cuantos factores actúan en las ellas en orden a la obtención de unas metas propias. Si duda, no todas las estructuras organizativas se diseñan y aprueban en los centros, ya que muchas de ellas son prescripciones legales o normas administrativas de los órganos superiores jerárquicos de la administración. Pero otras no, de ahí que en ocasiones se den escenarios de trabajo autónomo que no siempre se llevan a la práctica.

¿Quién impide, por ejemplo, que se forme una ocupación en el seno del claustro de profesores con el encargo de acometer proyectos sobre algún aspecto determinado de la vida estudiantil como es la disciplina en el centro?

En última instancia, la descripción de los aspectos de medidas autónomas por parte de los centros se concreta en el Proyecto Educativo de Centro. En el caso de la organización y el funcionamiento, en las normas establecidas para estos propósitos.

En el Proyecto Educativo de Centro (PEC) se concretan una gran relación de posibilidades de arbitraje por parte de los centros que superan de alguna forma los límites a los que se alude y que logra un valor esencial tanto en su vertiente interna (como eje del currículum oculto), como en su vertiente externa (como instrumento imprescindible para el desarrollo de la experiencia educativa de la institución).

El Centro educativo deberá elaborar una Programación General Anual (PGA), donde se incluyan todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículum, las normas y los planes de actuación acordados y aprobados.

### **3.1. Variables organizativas.**

Siguiendo a Santos Guerra (2000), las variables organizativas de los centros educativos son:

#### **a) La organización del profesorado:**

¿Cómo formar un equipo con un grupo de profesionales que llegan al Centro con un impulso diferente y que no tiene nada que ver con el Proyecto del Centro? ¿Cómo realizar un proyecto rico, atractivo y durable sin la estabilidad de la mayor parte de la plantilla?

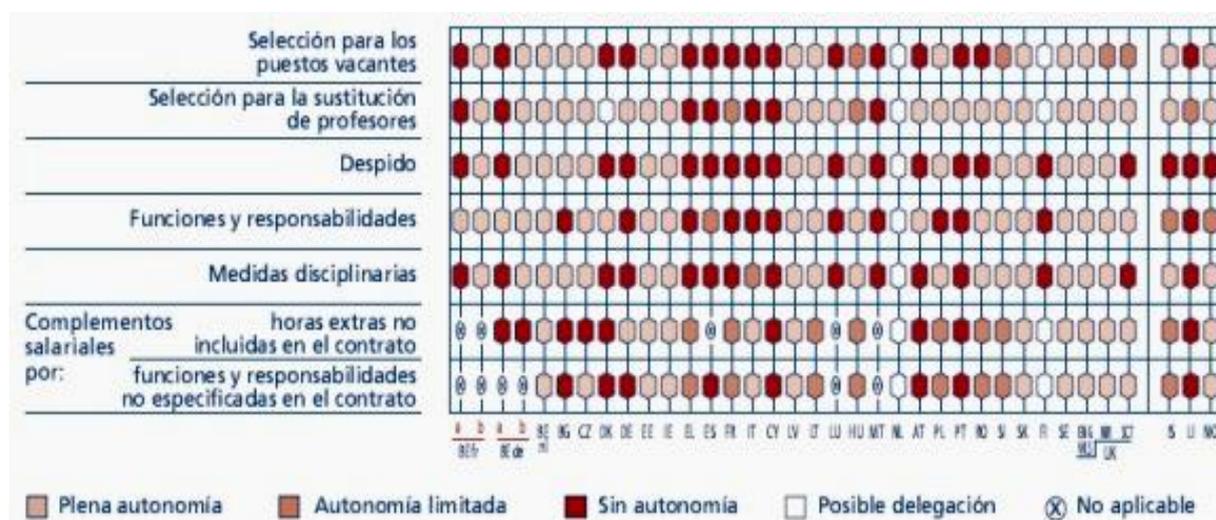


Figura 25. Autonomía de los centros con respecto a los profesores. Educación primaria y secundaria básica. Curso 2006/07. Fuente: (Eurydice, 2007).

**b) La organización del alumnado:** Es preocupante la organización del alumnado, agrupado rígidamente en clases sin que existan preguntas y decisiones lógicas para hacer agrupamientos flexibles y experiencias innovadoras que hagan posible la pretendida adaptación a la diversidad. Hay que dar respuesta a los problemas que plantean aquellos alumnos que se ven forzados a seguir con la escolarización obligatoria.

**c) La organización de la dirección:** La forma de idear y ejercer la dirección determina el desarrollo del proyecto educativo de la escuela. Una escuela jerárquica, rígida, autoritaria es una escuela que no goza de autonomía funcional.

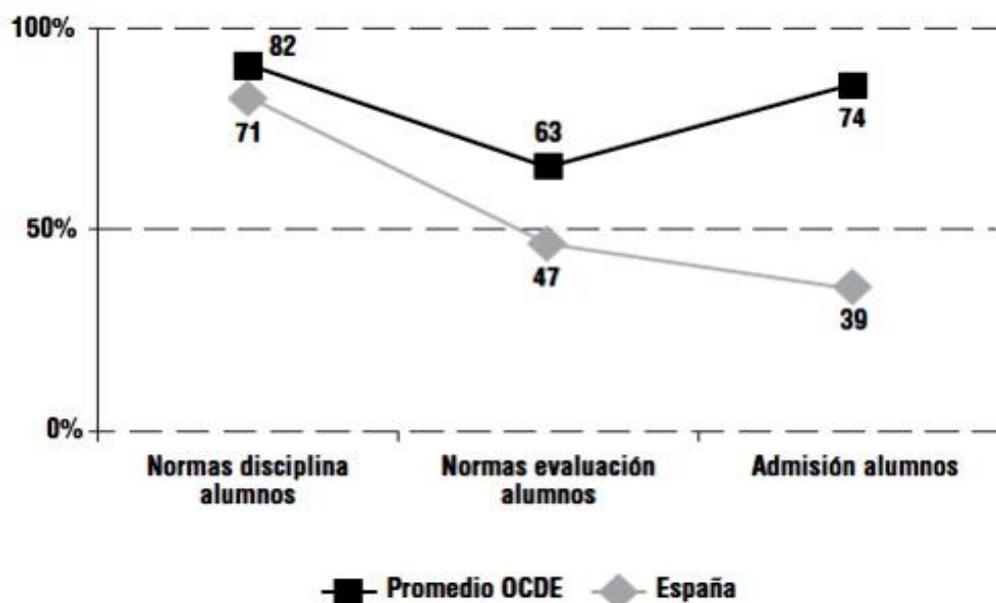


Figura 26. Directores con responsabilidad sobre organización. Fuente: Hargreaves, Earl, & Ryan (2007)

**d) La organización de la participación:** Para que exista una auténtica participación hace falta voluntad y deseo de participar por parte de los diversos agentes de la comunidad, pero también que haya estructuras que vehiculen y la hagan posible. Si se plantean enunciados de la participación y no existen ni tiempos, ni espacios, ni estructuras que la canalicen el discurso quedará vacío de contenidos reales. En este sentido, el corporativismo de los cuerpos docentes induce a un carácter de independencia frente al control social y la evaluación de la Administración, tanto interna como externa, suele ser liviana e inoperante al tiempo que no demanda responsabilidad a los profesores Guisado et al. (2009).

**e) La organización del espacio:** Las construcciones escolares tienen las mismas características sea cual sea la zona geográfica y las características del entorno en la que se construyen.

Dentro de los centros se han de organizar los espacios con criterios claros y precisos, reflejados en las normas y en base a criterios pedagógicos claramente definidos.

**f) La organización del tiempo:** Los horarios deberán confeccionarse según los

criterios pedagógicos establecidos por el Claustro y según los criterios organizativos de espacios regulados por estas normas. La posibilidad de que los tutores se reúnan con el responsable del Departamento de Orientación, la conveniencia de que coincidan las asignaturas para realizar diversificaciones curriculares, la coordinación vertical y horizontal exigen una planificación racional y justa del tiempo.

**g) La organización de los medios y recursos:** La escasez de los medios precisos para desarrollar un proyecto es un inconveniente que dificulta transformar los mejores anhelos en realidades. Entendemos por medios a los espacios que son necesarios que junto con los materiales que el currículo diseñado pueda llevarse, junto con los medios humanos, a la práctica de forma efectiva.

Estas variables organizativas deben reflejarse en las Normas de Organización y Funcionamiento en cuya elaboración deben participar todos los sectores de la comunidad educativa.

### **3.1.1. Finalidad y ventajas de la autonomía organizativa.**

Los centros escolares se consideran hoy la unidad funcional de planificación, acción, formación, cambio y evaluación y de su grado de autonomía dependerá la mayor o menor implicación de los distintos sectores en la vida del Centro.

La finalidad fundamental de la autonomía es la mejora de la calidad en la educación. Sin la autonomía de los centros educativos, difícilmente se conseguirían algunas ventajas como:

- El ámbito de la participación de las familias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

- Capacidad de adaptarse de forma más inmediata y eficaz a condiciones que surjan de forma espontánea en el Centro.

- Mayor responsabilidad de los profesionales, dado que si no se posee autonomía, difícilmente se puede atribuir la responsabilidad, ya que si los docentes y los equipos

directivos son simples transmisores y ejecutores de las normas prescripciones, requerimientos, ideas, etc, se tenderá a coartar la libertad.

- Permite la puesta en funcionamiento de iniciativas, fomentando la puesta en marcha de nuevas experiencias por parte de cualquiera de los agentes de la comunidad educativa.

Para Habermas (1987), la sobrerregulación de los currículos “conduce a fenómenos como la despersonalización, la inhibición de las innovaciones, la supresión de la responsabilidad, el inmovilismo” (Santos, 2000, p. 99)

La descentralización suele ser exigente y es la razón de la participación. El inconveniente radica en que la cultura de la participación es aún muy deficiente.

Para Fernández-Soria (1996), la participación es “el principio básico de la descentralización” (p.29)

Las decisiones democráticas no sólo facilitan la acción sino que la legitiman. En esta línea, la autonomía proporciona un control democrático de abajo-arriba.

Es por ello, que la autonomía debe romper con el hábito de la excesiva regulación del sistema educativo español.

Las ventajas de la autonomía van a depender de los logros que se consigan en ese proceso de descentralización.

### **3.1.2. Dificultades de la autonomía organizativa.**

La autonomía organizativa de los centros educativos puede comportar una serie de problemas de exclusiva relevancia:

Puede darse la circunstancia de que los más desprotegidos acudan a los centros con un menor interés y unas bajas expectativas, amén de una baja creatividad.

Para ello, debemos desde lo centros educativos.

- Favorecer la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa.

- Potenciar la autonomía curricular, diseñando nuevas materias que beneficien el desarrollo personal del alumnado.

- Implementar decisiones tanto desde la dimensión organizativa como desde la pedagógica en pro de escuelas y centros más democráticos.

- Fomentar la formación de los profesionales de la educación (maestros, profesores, equipos directivos, etc) en el marco de la responsabilidad profesional y de la dignificación de la profesión.

De esta forma se pretende conseguir una visión global, colaborativa, compartida de la educación en donde la autonomía nos sirva como punto de partida para que cada agente sepa cuál es su cometido: el de las familias, la colaboración, la responsabilidad, la participación activa y la educación de los valores a sus hijos. El de los hijos, el respeto, el esfuerzo y la constancia como señas de identidad. El de los profesores, la dedicación, la formación continua y la motivación, entre otros.

#### 4. LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA

Los aspectos de la organización que requieren especial interés por parte de los líderes son:



Figura 27. Dimensiones organizacionales de una institución. Fuente: Álvarez (2010)

El clima de trabajo debe ser equilibrado y de respeto entre todos los miembros de la comunidad educativa lo cual favorecerá la dinámica de colaboración e implicación en el proyecto de dirección. En cuanto al Proyecto Educativo, se debe reflejar la contextualización, las intenciones y líneas básicas de actuación del centro que deben concretarse en el Proyecto Curricular de Centro así como los objetivos que necesariamente se alcanzarán con una utilización compartida y funcional de todos los recursos. La innovación está íntimamente relacionada con el compromiso que debe poseer cada docente por mejorar el proceso de E-A.

#### **4.1. La autonomía pedagógica en España través de las sucesivas reformas educativas.**

Mediante el traspaso de competencias del Ministerio de Educación a las diferentes autonomías, se consagró, al menos a nivel político y administrativo, la ansiada autonomía. Si bien el reflejo de la descentralización jerárquica de educación en España ha tenido escasa incidencia en el logro de un mayor grado de autonomía a nivel, sobre todo, pedagógico.

Un buen ejemplo de ello son los currículos de las diferentes materias, a saber: se diseñan sin partir de la realidad concreta que en ocasiones dista mucho de las que se viven en nuestros centros educativos. Los directores no tienen capacidad para contratar a profesorado, ante la eventualidad de una baja. Las pruebas de diagnóstico y de final de etapa son extemporáneas, en tanto son diseñadas por profesionales que son ajenos a la realidad de los centros. La creciente burocratización de los equipos directivos. La excesiva carga horaria, unido a la elevada ratio, al menos en la ciudad de Melilla, repercute negativamente en la calidad de la enseñanza y en el rendimiento académico de los alumnos.

Con todo, el concepto de autonomía ha sido recogido en el ordenamiento jurídico español de los últimos años, en mayor o menor medida y desde los ámbitos curricular, pedagógico, económico, organizativo, etc. No obstante, en este apartado nos centramos en la autonomía

pedagógica de los centros que han configurado las sucesivas reformas legislativas en España en las últimas tres décadas.

La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio (LODE) recoge la autonomía de los centros educativos en los siguientes términos “... los centros tendrán autonomía para establecer materias optativas, adoptar los programas a las características del medio en que estén insertos, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades culturales escolares y extraescolares” (MEC, 1985, p. 7). Se trata de la primera inserción de este concepto en una ley educativa que regulariza el sistema educativo. Como tal, es aún escasa y centrada exclusivamente en el ámbito cultural y metodológico, sin que recoja ninguna reseña al concepto de autonomía organizativa, económica o de gestión.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE) ratifica el principio de autonomía de la LODE y sigue situando el concepto dentro de los límites de la actuación pedagógica de los centros. En el artículo 57.4. del Título IV relativo a la calidad de la educación establece: “Las Administraciones educativas fomentarán la autonomía pedagógica y organizativa de los centros y favorecerá y estimulará el trabajo en equipo de los profesores” (p. 28936). También el artículo 58.2. se refiere a la autonomía económica. “Los centros públicos dispondrán de autonomía en su gestión económica en los términos establecidos en las leyes” (p.28936).

La Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre (LOPEGCE) amplía el marco de la autonomía para impulsar la mejora de la calidad de la enseñanza. Propone medidas para una mayor eficacia en la participación de la comunidad educativa, capacidad para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica que deberá especificarse a través de los pertinentes proyectos educativos de centro, los proyectos curriculares y las normas de funcionamiento.

La Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre (LOCE) desarrolla el principio de autonomía de los centros en los ámbitos pedagógico, organizativo y de gestión. En el Artículo

1.1 se establece como principio de calidad del sistema educativo “La eficacia de los centros escolares, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva de los centros” (p. 45192). En el Título V, dedicado a los centros docentes, establece entre los artículos 67 al 70 la regulación de la autonomía de los centros en los ámbitos organizativos, pedagógicos y económicos para beneficiar la mejora continua de la educación, ordenando a las instituciones educativas a impulsar la autonomía y a implementar el trabajo en equipo del profesorado.

Para Ramos & San Segundo (2010):

“la autonomía escolar ha evolucionado, concibiéndose principalmente como una herramienta al servicio exclusivamente de la mejora de la calidad de la educación, y se presta especial atención a la autonomía pedagógica, que parece estar más estrechamente relacionada con la mejora del rendimiento en los centros” (p. 74).

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) concibe la participación como un valor esencial para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos. Es por ello, que las Administraciones educativas avalarán la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en el funcionamiento, la organización, el gobierno y la evaluación de los centros docentes, con especial consideración a la autonomía de los centros docentes. En cuanto a la dimensión pedagógica, se potencia la elaboración de proyectos educativos.

En su Título Preliminar, Capítulo 1 de la LOE se recoge, como principios de la educación: “La autonomía para establecer y adecuar las actuaciones organizativas y curriculares en el marco de las competencias y responsabilidades que corresponden al Estado, a las Comunidades Autónomas, a las Corporaciones locales y a los centros educativos” (p. 17165) y en su Título V Capítulo 11 se incide nuevamente en la autonomía de los centros. Así en el artículo 120 se dice que:

1. “Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, [...] en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen” (p. 17188).
2. “Los centros dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro” (p. 17188).
3. “Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados” (p. 17188).

Además los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro. Las Administraciones educativas favorecerán la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados. Así, en el art. 120, apdo 4 se concreta:

“Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, o formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas, sin que, en ningún caso, impongan aportaciones de las familias ni exigencias de las Administraciones educativas” (17189). ”

Desarrolla en los artículos posteriores los documentos de planificación de los Centros docentes recogidos en el Proyecto Educativo, para, seguidamente referirse al proyecto de gestión de los centros públicos, en el que de nuevo está presente el concepto de autonomía en su gestión económica.

También regula en su Disposición final primera la presente Ley la autonomía de los

centros privados no concertados, modificando el artículo 25 de la Ley 8/1985 (LODE) ...”los centros privados no concertados gozarán de autonomía para establecer su régimen interno, seleccionar su profesorado de acuerdo con la titulación exigida por la legislación vigente, elaborar el proyecto educativo, organizar la jornada en función de las necesidades sociales y educativas de sus alumnos, ampliar el horario lectivo de áreas o materias, determinar el procedimiento de admisión de alumnos, establecer las normas de convivencia y definir su régimen económico” (p.17205).

Por su parte, en el Preámbulo de la LOMCE se habla de “autonomía” en referencia a” “...las evaluaciones externas, [...] como transparencia de los resultados y con la finalidad de rendir cuentas” (p.97862).

Más adelante, se insiste en la idea de autonomía en relación a la dirección de la gestión de los centros educativos, “...la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias” (p.97862).

En el Apdo. VII del preámbulo se relaciona autonomía de los centros con la atención a la diversidad de los alumnos y el aprendizaje compartido, fomentando así el principio de solidaridad de la enseñanza.

Se recoge además la idea de compaginar las evaluaciones externas internacionales con los resultados del proceso de aprendizaje y sin mermar los resultados.

A lo largo de toda la LOMCE no se menciona expresamente la autonomía pedagógica, ni la organizativa, ni la de gestión.

#### **4.2. Autonomía y competencia en el diseño curricular**

Según (Larruzea (2011), la autonomía pedagógica se centra en el estudio de los siguientes aspectos

- Determinación de los criterios pedagógicos, didácticos y metodológicos del centro, en torno a los cuales se va a coordinar el profesorado.

- Objetivos y contenidos de la enseñanza.
- Distribución de los contenidos de la enseñanza.
- Horas de impartición de cada asignatura.
- Opciones de metodología didáctica y materiales curriculares.
- Programaciones generales por asignaturas o ámbitos de conocimiento.
- Criterios de evaluación y promoción.
- Medidas de atención a la diversidad.
- Tratamiento de necesidades educativas especiales.
- Actuaciones específicas con el alumnado extranjero.
- Adaptaciones Curriculares Individualizadas.
- Plan de Apoyo y Refuerzo Educativo.
- Plan de Acción Tutorial y Orientación.
- Propuesta del número de unidades y la implantación de modelos lingüísticos.
- Criterios de tratamiento lingüístico en horas lectivas y extraescolares.
- Organización de los recursos didácticos.
- Experiencias, programas y proyectos de innovación.
- Establecimiento de la oferta educativa.
- Programa de actividades de formación, extraescolares y complementarias.

Ciertamente, todos estos aspectos centralizan la vida de un centro educativo, deben estar perfectamente delimitados en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Ahora bien, algunos se preguntan si es preciso el PEC como documento institucional en donde deben recogerse todos los planteamientos, proyectos, objetivos de etapas, oferta educativa, etc. La realidad es que el centro puede funcionar perfectamente, es más suelen pasar los años en los centros educativos

con el mismo PEC y en donde las modificaciones son meramente las legislativas añadidas después de cada reforma. No es por tanto necesario para que un centro funcione. Es interesante, en este sentido la opinión de Gimeno (2005):

“...nos encontramos con un orden ya dado que rige de hecho en las instituciones o unidades del sistema. Ese orden aparenta ser, a los ojos de un espectador externo, una forma de actuar aparentemente espontánea que es en gran medida fruto de la inercia, donde las reglas determinantes de la acción son las costumbres adquiridas que provienen de haber sido socializadas en las instituciones... Toda esa cultura la forman hábitos y modelos que se convierten en fuente de normatividad implícita, podríamos decir, del orden de lo escolar (también del desorden). Esta cultura enraizada hace que en buena medida el gobierno del sistema escolar pueda funcionar “sin ser gobernado”, si se nos permite la expresión, lo cual representa una facilidad y un peligro potencial” (p. 89-90).

Desde este punto de vista, la organización es innecesaria. Pero nosotros apostamos por una organización efectiva que constituya y dé respuesta a los diferentes planteamientos contextuales, ideológicos y organizativos de los centros

Sin embargo, podemos considerar con Sarasúa (2007) que la autonomía es más eficaz cuando se centra en los aspectos puramente pedagógicos. En la misma línea, Meuret (2004) afirma que: “la autonomía de los centros escolares debe ser el soporte para los cambios pedagógicos y debe emplearse el margen de maniobra al servicio del aprendizaje de los alumnos. Los cambios de estructura no producen resultados por sí mismos” (p.34).

Ahora bien, la pregunta es si ¿estamos dispuestos (profesores, familias y alumnado, amén de la Administración) a asumir un mayor grado de autonomía pedagógica? Y sobre todo, ¿hasta qué punto las TIC nos permiten fomentar la autonomía de los centros educativos?

En el gráfico siguiente se muestra el escaso grado de autonomía pedagógica de los directores en: la elección de los libros de texto, los contenidos de las materias y la oferta educativa.

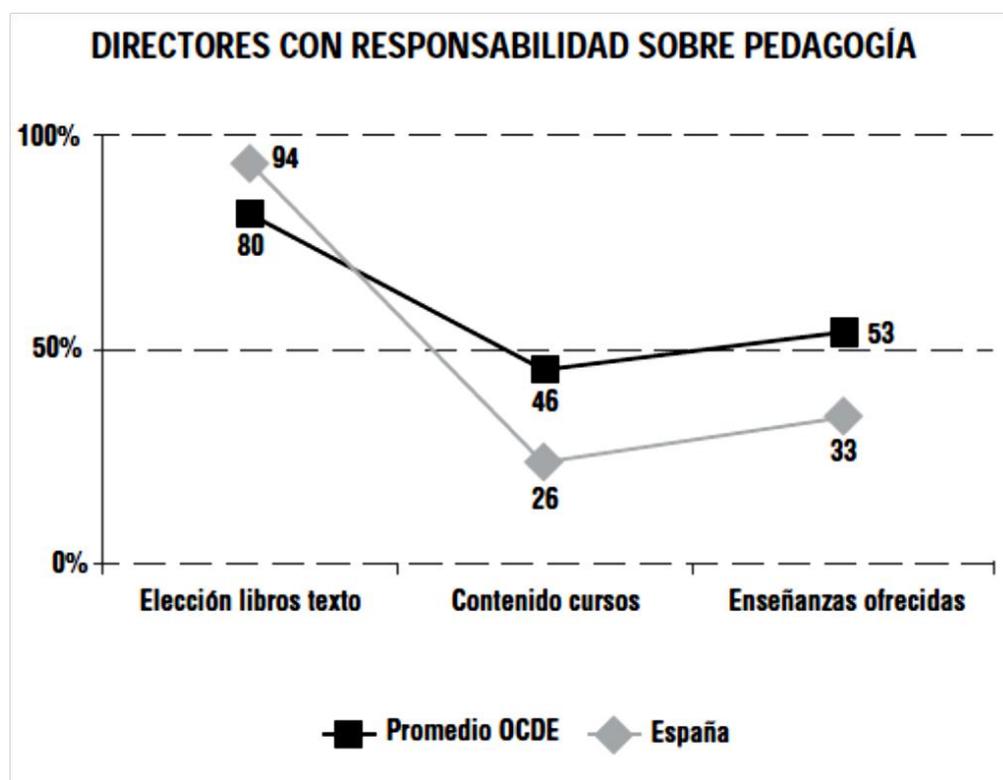


Figura 28. Grado de autonomía pedagógica de los directores. Fuente: (Eurydice, 2007)

### 4.3. Autonomía y profesorado.

Son muchas las voces que se levantan en contra del sistema de funcionariado de nuestros centros educativos, achancando de mal concepción y de falta de incentivos de los funcionarios cuando cogen una plaza definitiva. El problema es que no están faltos de razón, ya que los procesos selectivos a los cuerpos de maestros (A2) o de docentes de educación secundaria (A1) miden la cualificación de los profesiones en un momento dado, puntual, pero una vez obtenida la plaza, son muchas las variables (la vocación, la ratio, el horario, la elección de grupos, etc) que condicionan que los profesionales sigan actualizándose y

preparándose concienzudamente para ejercer su labor diaria. Sin duda, no somos de esta opinión, pero parte de la crítica Martini (2004), Estruch (2006) así lo considera:

“Hay que decir con toda claridad que la autonomía escolar es incompatible con el sistema funcionarial de provisión de puestos de trabajo. No es casual que los países con autonomía escolar no tengan profesorado funcionario, que es propio de los países centralistas, como Francia o Italia. Un centro autónomo, con un proyecto educativo propio, no puede serlo si no interviene en la selección de los profesores más adecuados para impulsar ese proyecto. Es justamente lo contrario de lo que ocurre ahora: la composición de los claustros depende de los movimientos, voluntarios o forzosos, del profesorado. Los centros se adecuan a los profesores, y no los profesores a los centros, concebidos como un conjunto de “plazas” de las que “toman posesión” los funcionarios “propietarios”, gracias a concursos de traslados en los que el mérito principal es la mera antigüedad” (p.108).

Sin embargo, desde la Administración sí se podría dar prioridad a la elección de centro a todo aquel profesorado que lleve a cabo proyectos innovadores.

#### **4.4. Autonomía y participación.**

La Ley Orgánica 5/1980, de 19 de Junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares, introdujo en su articulado una organización de los centros educativos en donde se contemplaban órganos de gobierno que tuviesen representación del profesorado, padres del alumnado, alumnado y personal de administración y servicios. Esta Ley (MEC, 1980) supuso el primer acercamiento a participación democrática en los centros docentes en tiempos de la democracia

En ella se designaba Consejo de Dirección al órgano colegiado de participación. La mediación del Consejo de Dirección en el nombramiento del Director era exigua, ya que la elección incumbía a la Administración Educativa, que elegía al próximo director entre los participantes en una concurrencia de méritos.

Los problemas que supuso este modelo incitaron un rechazo de vastos sectores de la comunidad educativa, por lo que en 1983 se suprimió la normativa que implantaba el procedimiento de selección.

Con la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) se estableció un nuevo modelo en el que el Consejo Escolar (órgano de participación y representación de las distintas jerarquías de la comunidad escolar) elige al director del centro para que sea nombrado por la Administración.

La Ley afrontó la participación de los profesores, familias, alumnos y personal no docente en la gestión educativa. Fundó el Consejo Escolar del Estado y constituyó los Consejos Escolares de centro, que obtenía significativas competencias de gestión y control.

A nivel estatal, en 1996 se aprueba el Real Decreto 82/1996, que regulaba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y Educación Primaria. En su art. 6 sobre “la participación de la comunidad educativa” se regula: La participación de los padres de alumnos [...] en el gobierno de los centros se efectuará a través del consejo escolar del centro” (MEC, 1996 p. 6061).

Básicamente, la participación de las familias queda relegada a su colaboración en los Consejos escolares de los centros. Así mismo, tanto en el Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, como en el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria, aprobado por el Real Decreto 929/1993, de 18 de junio la participación de las familias queda

circunscrita al ámbito del Consejo Escolar de los centros educativos (MEC, 1996), (MEC, 1993).

De ahí que sea preciso una visión más integradora y participativa de las familias, sobre todo en los centros públicos, en donde su participación es muy limitada como se demuestra en nuestra investigación

Dicho cambio de perspectiva debe fomentar un acercamiento de las familias a los centros educativos en donde colaboren con los profesores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos, siendo el referente para todos ellos.

## **5. RESULTADOS DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO**

Tanto el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, 2009) de la OCDE como el Informe (TALIS, 2009) ponen en tela de juicio las limitaciones y carencias del sistema educativo español que se pueden resumir en las siguientes, según Antón (2009) y De Puelles (2006):

- El absentismo escolar. En los últimos veinte años se han incorporado masivamente al sistema educativo público un gran número de escolares inmigrantes cuyas familias han podido percibir el alto grado de integración social de nuestras escuelas. Esta situación era notablemente más ventajosa y propiciaba una expectativa de una formación mayor que la que hubieran recibido en sus países de origen. No obstante con el advenimiento de la crisis económica y su especial incidencia en las bolsas de inmigrantes de las ciudades que ocupaban los puestos de menor cualificación y que han visto mermadas sus oportunidades de incorporación al mercado laboral, ha comenzado a aparecer un alto absentismo escolar propiciado por esta situación de desempleo. En esta línea se debe garantizar la rentabilidad económica favoreciendo su movilidad y ascenso laboral, así como la efectiva integración

social y cultural de esta clase social. De esta forma, se previenen tensiones interétnicas propiciando un clima de cohesión social e igualdad.

En la ciudad de Melilla, siguiendo el estudio del profesor Sánchez, Ramírez, & Alemany (2010) el absentismo en dicha ciudad se producía en la siguiente proporción: el absentismo en los IES se producía por el aburrimiento hacia los contenidos escolares, un 29,0%; el 16% faltaba a clase por problemas de salud, un 11,8% los hacía por sufrir sanciones disciplinarias por su mal comportamiento; un 10,7% se dejaban llevar por los amigos que tampoco iban.

Los datos de la profesora Estrada (2017) arrojan datos muy similares, en donde un 10,4% de los alumnos faltan a clase porque se dejaba llevar por otros compañeros; un 10,8% porque eran expulsados a causa de su mal comportamiento. En relación a las expulsiones, destaca un 9,7% de los chicos frente al 2,2 de las mujeres.

- La crisis de valores de las familias. Sin duda la crisis de valores influye también de forma decisiva en la educación que éstas proporcionan a sus hijos. Se trata de una crisis de conciencia porque numerosas familias han perdido una serie de condicionantes que las definen como tales: no educamos a nuestros hijos para la vida en sociedad, sino en un individualismo exacerbado y degradante de la propia personalidad; educamos en una “formación” virtual que consiste en dejar de mirar por la ventana para mirar la pantalla que los aísla y convierte en meros receptores de una realidad filtrada que provoca una visión distorsionada de la misma.

El Informe TALIS afirma que los profesores más satisfechos con su trabajo presentan una actitud positiva por su desarrollo profesional, proporcionando más interés por cuestiones como la evaluación o la mejora de la calidad de la enseñanza. En este sentido, más de un 90% de los profesores de Bélgica, Dinamarca, Irlanda y Noruega, respondieron no esperar ningún premio recompensa por contribuir a la mejora de la enseñanza.

En relación a esta dimensión, tenemos el estilo educativo de las familias en donde (Estrada, 2017, p. 498) considera: “...el 31,2% de los participantes afirma que En casa mis padres nos dejaban hacer lo que queríamos. Asimismo, respecto a si sus padres eran muy estrictos, el 59,2% de los participantes se muestra en los grados de desacuerdo”

- El ambiente escolar influye de forma decisiva en los profesores, dado que el mal comportamiento de los escolares se da en tres de cada cinco centros educativos. En España un 70% de profesores del primer ciclo de la Enseñanza Secundaria trabaja en centros en los que el mal comportamiento dificulta “en cierta medida” la labor docente.

Según el informe TALIS, en España el profesorado tarda una media de un 13% de la sesión intentando mantener el orden en clase, mientras que el absentismo escolar se eleva al 46% y los retrasos de los alumnos al 39%.

En este sentido, en su estudio Estrada (2017) afirma que:

“... el 62,4% de la muestra está de acuerdo *en que se faltaba el respeto al profesorado*, el 60,6% afirma que *había compañeros que se reían o burlaban de otros* y el 14% de la muestra admite que *era expulsado/a con frecuencia del centro por sus problemas de conducta*” (p. 503)

- La falta de motivación de un alto número de profesores de Enseñanza Primaria y Secundaria que en ocasiones se ven forzados a elegir una profesión que no les agrada, los más jóvenes; mientras que los veteranos han ido comprobando cómo se desmoronaban los pilares que ellos consideraban fundamentales de su trabajo.

Como demuestra la profesora Estrada (2017) en sus tesis doctoral inédita sobre el fracaso escolar en la ciudad de Melilla

Finalmente, la sociedad valora cada vez menos el trabajo del docente, llegando incluso a considerarlo culpable del fracaso de sus alumnos, de las largas vacaciones o del elevado precio de los libros de texto.

- El fracaso escolar de la institución educativa española es una realidad que se pone de manifiesto con los resultados de pruebas de diagnóstico de 4º de Primaria y de 2º de ESO. Bien es cierto que estas pruebas reciben muchas críticas porque no se centran en los contenidos de los currículos, sino en el grado de comprensión que presentan los alumnos cuando se les formula un problema de matemáticas o un texto de lengua. Por otro lado, los datos son corroborados por el Informe (PISA, 2009) en donde España ha bajado 20 puestos en cuanto a comprensión lectora.

Lo anterior se refleja en una falta de eficacia de la escuela como institución educativa y de legitimidad como organizador social cuya finalidad es la que propiciar la creación de proyectos de vida significativos para las personas. En este sentido, la escuela debe socializar y formar ciudadanos responsables y críticos, ya que el individuo por sí mismo no puede desarrollarse independientemente de las instituciones. De forma que tan sólo su integración en grupos o sectores organizados condicionará su posterior desarrollo como sujeto productivo, afectivo y social. Esta falta de eficacia está implementada por las continuas reformas educativas que han propiciado un giro u otro de las políticas educativas en función del partido político que se estuviera gobernando. Con todo, en los últimos años se está asistiendo a la mercantilización de la enseñanza ya que se valora las acreditaciones y títulos por encima de la formación y el conocimiento. Tanto es así que el éxito escolar queda supeditado al rendimiento, a la adquisición de unos objetivos concretos. Todo ello lleva a afirmar que la escuela vive en una contradicción pedagógica: se busca la calidad, la excelencia fundamentada en la economía de mercado incluso siendo conscientes de que los alumnos no son competentes.

Del estudio realizado por Estrada (2017) podemos extraer que en fracaso académico de los alumnos en la Ciudad de Melilla, intervienen factores como la marginalidad y la exclusión social asociados a un nivel socioeconómico bajo, la incorporación tardía al sistema educativo,

el absentismo del alumnado condicionado a veces por acciones de tipo disruptivas que conllevan sanciones de expulsión o los hábitos de estudio que unido a la excesiva carga lectiva, condiciona su desarrollo académico. En el (ANEXO VII) se reproduce el currículo para las etapas de ESO y Bachillerato en los IES de Melilla; asimismo, en el (ANEXO VIII) se expone la oferta académica y profesional de los IES de dicha ciudad.

## 6. LIDERAZGO, TIC Y MULTICULTURALIDAD

Ya hemos puesto de relieve la relación entre el liderazgo distribuido o compartido y las TIC, pero además las herramientas web 2.0 poseen un carácter homogeneizador que contribuye positivamente a paliar las diferencias de tipo socioeconómico y cultural, al menos en cuanto al uso de estas herramientas, no así en lo relativo al acceso a estas tecnologías por parte de las familias con limitaciones de tipo económico y/o cultural.

Sin embargo en los últimos años las diferentes Administraciones Educativas han realizado un esfuerzo económico sin precedentes con la finalidad de introducir las TIC en los centros educativos. Ahora bien ¿cuál es el objetivo del liderazgo electrónico, virtual o E-liderazgo, según los diferentes autores?

Siguiendo a Lorenzo (2004) la respuesta no es otra que ese liderazgo electrónico, de ahí que el E-Liderazgo deba *ser* “eficiente en contextos abiertos, complejos y multiculturales” (p.5) y ostentar algunas de las características que se exponen en el siguiente cuadro:

Tabla 24  
Características del E-Liderazgo

HABILIDAD	DESCRIPCIÓN
Perspectiva global	Ampliar la atención de uno o dos países a una perspectiva empresarial global.
Interés cultural	Familiarizarse con muchas culturas.
Apreciación de las sinergias culturales	Aprender la dinámica de las situaciones multiculturales.
Adaptabilidad cultural	Ser capaz de vivir y trabajar eficazmente en muchas culturas diferentes.

Comunicación transcultural	Comprometerse con la interacción transcultural de cada día, sea en su propio país o en uno ajeno.
Colaboración transcultural	Trabajar eficazmente en equipos multiculturales en los que todos son iguales.
Adquisición de experiencia en el extranjero	Ascender en la carrera laboral yendo de un país a otro, en lugar de aceptar con frecuencia trabajos en el propio país.

Fuente: (Lorenzo, 2004)

Como puede apreciarse las TIC permiten la colaboración multicultural no sólo en el seno del sistema educativo, sino en el marco de la sociedad global en donde el liderazgo tiene la función de promover ámbitos de interacción e integración entre equipos multiculturales de individuos.



## SEGUNDA PARTE: MARCO EMPÍRICO

### CAPÍTULO IV METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

#### 1. DISEÑO METODOLÓGICO

##### 1. 1. Justificación de la investigación.

A lo largo del marco teórico se han analizado los diferentes apartados que constituyen las variables de la futura investigación en donde los tipos de liderazgo y su propia definición ofrecen una literatura muy prolija sobre esta temática.

Lorenzo (2007), Álvarez (2001), Murillo (2006) han demostrado la relación existente entre el tipo de liderazgo y la calidad educativa.

Otros estudios Pérez, Bellei, Raczynski, & Muñoz (2004), Raczynski & Muñoz (2006) se centran en estudiar la relación entre buenos resultados en contextos de pobreza. Por otro lado, Cuevas & Díaz, (2005), Cuevas, Díaz, & Hidalgo, (2011) aplican su estudio a los centros de educación primaria y secundaria de Ceuta que ofrece un contexto multicultural muy parecido al de Melilla, si bien estos estudios se centran en el Liderazgo Transformacional en el marco de la Calidad Educativa o la consecución de resultados. Este liderazgo transformacional, compartido o distribuido parece estar íntimamente relacionado con el estereotipo del género femenino, que supondrá una mejora del clima afectivo y de las relaciones sociales en el seno de la institución educativa.

Si la docencia en las etapas de educación primaria y secundaria es mayoritariamente profesión de mujeres, ¿Por qué todavía la mayoría de los cargos directivos de responsabilidad están ocupados por hombres? En este sentido es relevante el dato que ofrece el profesor (Hinojo (2006) en donde el desempeño de cargos directivos ejercidos por hombres alcanza el 73,1%, frente al 26,9 ejercido por mujeres. Nos ha parecido importante esta variable para

detectar el grado de satisfacción del claustro con las profesoras que forman parte de los equipos directivos.

Otra variable que está provocando una gran diversidad de literatura es la del impacto de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ahora bien su uso en dicho proceso es competencia del estilo de liderazgo no ya sólo del equipo directivo que debe proporcionar los medios a través de sus demandas a la Administración educativa, sino del propio profesor de la materia que se ha propuesto primar los procedimientos sobre los conceptos en dicho proceso Trujillo et al. (2011). De ahí que la autonomía organizativa y pedagógica sean aspectos de vital relevancia para la organización efectiva de todo centro educativo Izquierdo (2016).

## **1. 2. Planteamiento del problema.**

Este estudio se centra en analizar las percepciones que los miembros de los equipos directivos, los coordinadores de los proyectos educativos y de los departamentos didácticos de los Institutos de enseñanza secundaria de la ciudad Autónoma de Melilla poseen sobre la integración y uso de las TIC en relación a la autonomía pedagógica y organizativa de los centros, con posibilidad de establecer diferencias en función del grado de liderazgo compartido que se ejerza en un entorno multicultural como es el de la ciudad de Melilla.

## **1. 3. Objetivos de la investigación.**

Vivimos en una sociedad cada vez más global y multiétnica que potencia el uso de entornos virtuales y la integración y práctica educativa de las herramientas TIC Gutiérrez-Santiuste & Gallego-Arrufat (2013) “que incluye a individuos, contenidos, instrumentos y actividades” (Area, 2005, p. 6); Area (2010) lo que va a influir por un lado, en el rendimiento de los alumnos Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins (2006),

Seashore, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson (2010), y por otro lado, les va a inculcar capacidad crítica en tanto sean capaces de discriminar la información redundante y generar su propia visión del mundo que les rodea Asensio, Álvarez, Vega, & Neira (2012) en marco de una cultura de la participación y colaborativa que se cimiente desde las personas Prato & Villoria (2010), Tondeur et al. (2008) y como recursos que implementan la organización y la infraestructura de los centros educativos Gil & Gorospe (2010), De Pablos, Colás, & González, (2010), Tejedor (2010) y favorecen de los resultados académicos de los alumnos Pont, Temperley, Moreno, & Valencia (2011) al tiempo que se mejora el liderazgo compartido que resulta ser plenamente eficaz en el seno de las organizaciones educativas (UNESCO, 2005), Pont et al. (2011), (TALIS, 2009), (OCDE, 2014) incrementa los resultados de los discentes. Con todo, no debemos olvidar que la escuela es el reflejo de la sociedad y como tal debe adaptarse a los cambios que en la misma se generan y proyectarse como institución que modelada a nuestros jóvenes.

Ahora bien, ¿se ha adaptado la escuela a los cambios tecnológicos de los últimos años? ¿O sencillamente, nos dejamos llevar por currículos estancos, estructurados y cerrados que diseñan las administraciones educativas? ¿Se cuenta en el momento del diseño y desarrollo curricular de las diferentes materias con el advenimiento de toda la comunidad educativa (alumnos, familias y profesorado)? Pegar en introducción liderazgo TIC

### **1.3.1. Objetivos generales.**

a) Conocer si el uso de las TIC en un contexto educativo multicultural fomenta el liderazgo compartido de los equipos directivos de los institutos de educación secundaria de la ciudad de Melilla.

b) Analizar el nivel de autonomía pedagógica y organizativa que poseen los institutos de enseñanza secundaria de la Ciudad de Melilla en relación al grado de integración y uso de las TIC.

### **1.3.2. Objetivos específicos.**

1) Conocer el grado de liderazgo compartido que ejercen los órganos de gobierno y de coordinación docente de los institutos de educación secundaria en Melilla.

2) Demostrar si el uso de las TIC fomenta la distribución del liderazgo de los órganos de gobierno y de coordinación docente de los institutos de educación secundaria de Melilla.

3) Analizar el nivel de influencia que ejerce el uso de las TIC en la labor diaria de los equipos directivos y órganos de coordinación docente de los institutos de educación secundaria de Melilla.

4) Demostrar la relación entre la autonomía pedagógica y el empleo de las TIC en los institutos de educación secundaria de la ciudad de Melilla.

5) Determinar la relación entre la autonomía organizativa y el empleo de las TIC en los institutos de educación secundaria de la ciudad de Melilla.

6) Verificar la relación entre el tipo de liderazgo compartido y el contexto multicultural de los alumnos.

### **1. 4. Metodología de la investigación.**

Siguiendo a Buendía, Colás, & Hernández (1998), establecemos las siguientes fases de la investigación:

La concepción de la idea, el planteamiento del problema, revisión bibliográfica, metodología de la investigación, muestra, recopilación de datos, codificación y selección de los datos, instrumentos, análisis de datos y conclusiones.



Figura 29. Fases de la investigación. Fuente: (Buendía, Colás & Hernández, 2001)

#### 1.4.1. Selección y Diseño del Método Científico.

En toda investigación es preciso seleccionar un método de investigación adecuado al problema objeto de estudio. Conviene comenzar delimitando el concepto de método científico que siguiendo a Buendía et al. (1998) es una “estrategia consciente” cuya finalidad es la de solventar los problemas que se plantea el investigador con un fin dado.

Ahora bien, ¿qué método elegir? Para ello vamos a hacer un sucinto repaso por los paradigmas de investigación.

Hasta los años setenta el paradigma dominante era el positivista, racionalista o cuantitativo, que determina que: “el conocimiento se obtiene según la reglas del método científico” (Arnal, Del Rincón, & Latorre, 1994, p. 35). Ya en la década de los setenta con la proliferación de estudios de disciplinas como la Sociología, la Psicología o la Antropología entre otras, en donde se concibe la realidad sociocultural que describen como mucho más

compleja, nace el método interpretativo, cualitativo con unos principios totalmente opuestos al positivista y cuyo objetivo es profundizar y generalizar el conocimiento acerca de por qué el individuo actúa como actúa Halfpenny (1979), Shulman (1989), Arnal et al. (1994). Con todo, a principios de los ochenta y como reacción a los paradigmas racionalista e interpretativo nacen una serie de modelos que se agrupan bajo el nombre de para paradigma sociocrítico y cuya finalidad: “es la transformación de la estructura de las relaciones sociales y dar respuesta a determinados problemas generados por éstas, partiendo de la acción-reflexión de los integrantes de la comunidad” (Alvarado & García, 2008, p. 189). Sin embargo, en la última década del siglo XX ha surgido con fuerza un nuevo paradigma que se centra en una nueva reformulación de la objetividad científica y por tanto de la teoría de la racionalidad, incidiendo en el carácter complementario e interdisciplinar de las ciencias experimentales Martínez (1997), con la finalidad de “recuperar el papel de la cultura y de la ética en la conceptualización y teorización de las realidades complejas” (Flechas & Lukomski, 2008, p. 7)

Con todo, y partiendo de la revisión bibliográfica realizada, nos posicionamos con Anguera (1985), Pérez (1994), Cook, Reichardt, & Solana (1986) al aceptar una visión integradora de la metodología cuantitativa y cualitativa:

En opinión de Anguera (1985), desde un punto de vista epistemológico, serían muchas más las ventajas que los aspectos negativos si se tendiera a una perspectiva unificada del conocimiento cualitativo y cuantitativo, consistente con el estado actual en que se halla la filosofía de la ciencia.

Por ello en nuestra investigación empleamos una metodología descriptivo integradora-ecléctica en tanto empleamos instrumentos de tipo cuantitativo y cualitativo. El empleo de este método se justifica por la naturaleza de la investigación realizada.

En cuanto al diseño utilizado se engloba en una investigación no experimental, empleando para ello el método de encuesta y más específicamente, encuesta transversal, ya que se ha recogido la información de la muestra en una única vez y en un periodo relativamente corto de tiempo con el fin de detectar los fenómenos en el momento puntual de realización de la encuesta Anguera et al. (1995). En función del problema planteado es indiscutible que la encuesta es una técnica de recogida de información muy útil para poder valorar las percepciones del profesorado sobre la integración de las TIC en las diferentes dimensiones de estudio (distribución de liderazgo, autonomía organizativa, autonomía pedagógica). Sin embargo, aunque la encuesta posibilita la extracción de una gran cantidad de datos de tipo objetivo, no permite el análisis interpretativo de las razones por las que la distribución del liderazgo o la integración de las TIC resulta diferente de unos centros a otros. De ahí que se haya empleado la entrevista semiestructurada como instrumento que permite complementar los datos cuantitativos obtenidos por el cuestionario.

#### **1. 4. 2. Contexto de la Investigación.**

La investigación se ha llevado a cabo en los institutos de educación secundaria de la ciudad de Melilla, tanto públicos como concertados y que son los siguientes: IES Enrique Nieto, IES Leopoldo Queipo, IES Miguel Fernández, IES Juan Antonio Fernández, IES Virgen de la Victoria, IES Rusadir, CEPA Carmen Conde Abellán, La Salle y Buen Consejo.

En las aulas de estos centros concurren, en ocasiones, hasta un total de cinco culturas diferentes que se distribuyen en las aulas de la siguiente forma en términos globales: población cristiana (33%), población musulmana (60%) de donde un (90%) son de origen bereber y el (10%) restante de origen árabe. Conviene resaltar que de ese 60% dos tercios son ciudadanos españoles, mientras que un tercio restante son residentes que no poseen la nacionalidad española. Un (4%) de los alumnos pertenecen al colectivo hebreo, un (1%) son de origen hindú y un (1%) de origen gitano-cristiano.

Sin embargo, la distribución por centros es muy diferente, ya que en algunos centros como en el IES Rusadir el (98%) de los alumnos del centro corresponden a la población musulmana.

### 1. 4. 3. Población y Muestra.

La población de esta investigación se centra en los equipos directivos, jefes de departamento y coordinadores de proyectos educativos de los institutos de enseñanza secundaria, tanto públicos, incluido el centro de personas adultas “Carmen Conde Abellán”, como concertados (La Salle y El Buen Consejo) de la ciudad Autónoma de Melilla.

La totalidad de la población objeto de estudio que se compone de 181 integrantes (N=181) distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 25

*Concreciones muestrales por institutos de enseñanza secundaria y profesores participantes en la investigación.*

IES	POBLACIÓN	MUESTRA INVITADA	MUESTRA ACEPTANTE	% DE MUESTRA ACEPTANTE	Nº DE ENCUESTAS RECIBIDAS	% DE ENCUESTAS RECIBIDAS
Leopoldo Queipo	22	22	22	100 %	21	95.45 %
Enrique Nieto	23	23	22	95.65 %	20	86.95 %
Virgen de la Victoria	19	19	15	78.94%	11	57.89 %
Juan A. Fernández	23	23	23	100 %	22	95.65 %
Miguel Fernández	26	26	26	100 %	26	100 %
Rusadir	24	24	23	95.83 %	23	95.83 %
Adultos	8	8	6	75 %	6	75 %
La Salle	18	18	15	83.33 %	8	44.44 %
Buen Consejo	18	18	12	66.66 %	8	44.44 %
<b>TOTAL</b>	<b>181</b>	<b>181</b>	<b>164</b>	<b>90.60 %</b>	<b>145</b>	<b>80.11 %</b>

La muestra está constituida por 145 sujetos que ejercen su labor docente y de gestión educativa en nueve centros de la ciudad autónoma de Melilla. En donde un 51 % son hombres y un 49 % mujeres.

En relación al tamaño de la muestra, dado que la población es finita, el cálculo de la muestra se determinaría por las siguientes medidas:

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N-1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

Donde:

- N= Total de la población
- $Z_{\alpha}^2 = 1.96^2$  (si la seguridad es del 95%)
- p= proporción estimada (en este caso 5% = 0.05)
- q= 1-p (en este caso 1-0.05 = 0.95)
- d= precisión (consideramos un 3%)

Luego, en nuestro estudio obtenemos  $n = 95,5$  (tamaño de la muestra considerando una Seguridad=95%; la Precisión= 3%; proporción esperada= próxima al 5%). Por tanto, la muestra aceptante válida supera de forma significativa la extraída de forma estadística en relación a la población. Consecuentemente, la representatividad de la muestra viene precisada por su aleatoriedad.

Las edades comprendidas entre los 41 a 50 años son los más numerosos del estudio: un 37,9%, seguido del 27,6% del rango de edad de 31 a 40 años y el 24,8% de docentes pertenecientes a un rango de 51 a 60 años.

Atendiendo a los años de experiencia laboral, un 42,8% son profesores con una experiencia entre los 11 y 20 años. Cerca del 20% poseen una experiencia de 21 a 30 años, el 18,6% de uno a diez años de experiencia, el 15,9% tienen de 21 a 30 años de experiencia y en torno al 3% más de 40 años.

En relación al cuerpo docente al que pertenecen los participantes queda reflejado que más del 80% son profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria, por encima del 8% nos encontramos con maestros, un 4,1% de profesores/técnicos de FP y rozando el 3% de catedráticos. Los profesores de artes plásticas rondan el 1% de la muestra.

El cuanto a la formación académica del profesorado participante, un 80% de la muestra ha realizado estudios superiores de licenciatura/ingeniería, el 11% estudios de

diplomatura/ingeniería técnica. El 5,5% restante engloba al profesores doctores y aquellos con B2 o superior del MERC.

Respecto al cargo de responsabilidad en el centro el 60,7% de la muestra son jefes de departamento del IES al que pertenecen, más del 15% de jefes estudios o similares y el 14,5% coordinadores TIC o similares. Atendido a cargos como el de director y secretario nos encontramos el 4,1% de representación en cada uno. En cuanto a la experiencia en cargos, nos encontramos con el 57,9% de profesorado que posee años de experiencia como jefe de departamento, más del 20% en cargos como jefe de estudio o similar y el 11,7% como coordinares TIC o similares.

#### **1. 4. 4. Instrumentos de recogida y análisis de datos.**

En cuanto a lo instrumentos de recogida de datos en nuestra investigación son coherentes con la metodología elegida para nuestra investigación, que como ya hemos comentado le conferíamos un enfoque de tipo integrador y ecléctico en donde se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas. En este sentido, pasamos a describir los instrumentos empleados en la recogida y análisis de datos de datos:

**Cuantitativos:** El cuestionario se ha empleado con la finalidad de obtener información específica y abundante para poder valorar las percepciones del profesorado sobre la integración de las TIC en las diferentes dimensiones de estudio (distribución de liderazgo, autonomía organizativa, autonomía pedagógica).

**Cualitativos:** La entrevista semiestructura con la finalidad de profundizar en el objeto de estudio de la investigación y de aportar datos lo más realistas posibles a la misma, al tiempo que complementan los ya extraídos y analizados por el cuestionario.

##### ***1.4.4.1. El cuestionario.***

Se trata del instrumento de recogida de datos más empleado en la actualidad en los estudios por encuesta, ya que permite recabar una gran variedad de datos sobre la investigación en sí. Además permite que las cuestiones puedan plantearse a los encuestados por escrito, sin la presencia física del encuestador (Buendía, Colás, & Hernández, 1997)

El cuestionario se ha elaborado siguiendo una estructura bien organizada. En todo momento hemos partido del problema objeto estudio que, después de una ardua revisión bibliográfica, reuniones con distintos equipos directivos y coordinadores de proyectos educativos con el fin de poder delimitar las distintas dimensiones, los indicadores que describían cada una de ellas y las variables que los conformaban y que, en todo momento, fueran coherentes con los objetivos generales y los objetivos específicos de nuestra investigación y en función de la población a la que iba dirigido. Hernández, Fernández, & Baptista (1998), Muñiz (2010), Cohen, Manion, & Casanova (1990).

Posteriormente, se diseñó un primer esbozo de cuestionario que fue sometido al *juicio de expertos* durante los meses de febrero y marzo de 2013 con el fin de asegurar la validez del contenido del instrumento Briones (2001), Colás & Buendía (1998), concretamente una primera edición del cuestionario fue suministrado por carta a nueve expertos (tres profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UGR, dos profesores expertos en Tecnología educativa e Innovación, así como varios profesores, entre directores y miembros de equipos directivos, de los IES de Melilla). La relación concreta se expone a continuación:

Tabla 26

*Relación de profesorado que valida el contenido del constructo.*

<b>PROFESOR/A</b>	<b>CARGO</b>
<i>Dr. D. Julio Ruiz Palmero</i>	Profesor de Tecnología Educativa de la Universidad de Málaga.
<i>Dr. D. Melchor Gómez García</i>	Coordinador de Docencia en Red e Innovación Docente. Delegado del Rector. Universidad Autónoma de Madrid.
<i>Dra. Da M<sup>a</sup> Pilar Cáceres Reche</i>	Profesora del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.

<i>Dra. D. Juana María Ortega Tudela</i>	Profesora del Dpto. de Pedagogía. Universidad de Jaén.
<i>Dr. D. José Sánchez Rodríguez</i>	Profesor del Dpto. de Didáctica y organización Escolar. Universidad de Málaga.
<i>Dr. D. Miguel Ángel Gallardo Vigil</i>	Profesor del Dpto. de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Universidad de Granada.
<i>Dr. D. Francisco Raso</i>	Profesor del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada.
<i>D. José Andrés</i>	Director y Coordinador TIC del IES Leopoldo Queipo (Melilla)
<i>D. Juan Ángel Berbel Galera</i>	Director del IES Miguel Fernández (Melilla)
<i>Equipo Directivo</i>	IES Miguel Fernández (Melilla)

Con la finalidad de valorar el grado de adecuación de los ítems del instrumento inicial a los objetivos de la investigación se diseñó la tabla\_\_. Del mismo modo, en la tabla\_\_ se expone el grado de coherencia y cohesión de los ítems del cuestionario.

Tabla 27

Valoración del grado de adecuación de los ítems del instrumento a los objetivos de la investigación

ÍTEM	EXPERTOS											EXPERTOS											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	M	DT	1	2	3	4	5	6	7	8	9	M	DT	
	A.1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	D.5	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3,88
A.2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	D.6	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3,66	1,00
A.3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	D.7	4	1	4	4	4	4	4	4	4	3,66	1,00
A.4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	D.8	4	4	4	4	1	4	4	4	4	3,66	1,00
A.5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	D.9	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3,88	0,33
A.6	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3,88	0,33	D.10	4	4	3	4	4	4	4	2	4	3,66	0,50
A.7	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3,88	0,33	D.11	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
A.8	4	4	4	3	1	4	4	4	4	3,55	1,02	D.12	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3,88	0,33
B.1	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3,88	0,33	D.13	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3,66	0,50
B.2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	D.14	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3,77	0,19
B.3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3,88	0,33	E.1	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3,77	0,19
B.4	4	4	4	3	1	4	4	4	4	3,55	1,02	E.2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
B.5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	E.3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
B.6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	E.4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
B.7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	E.5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
B.8	4	4	4	4	1	4	4	4	4	3,66	1,00	E.6	4	4	3	4	4	4	4	2	4	3,66	0,50
B.9	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	E.7	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3,88	0,33
B.10	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3,88	0,33	E.8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
B.11	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	E.9	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
B.12	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	E.10	4	4	3	4	4	4	4	3	4	3,77	0,19
B.13	4	1	4	4	4	4	4	4	4	3,66	1,00	E.11	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
B.14	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	E.12	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
C.1	4	4	4	4	1	1	3	4	4	3,22	1,69	E.13	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
C.2	4	1	4	4	4	1	3	4	4	3,22	1,69	E.14	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
C.3	4	4	4	4	1	1	4	4	4	3,33	1,75	E.15	4	4	4	4	1	1	3	4	4	3,22	1,69
C.4	4	4	4	4	1	4	4	4	4	3,66	1,00	E.1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
C.5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	E.2	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3,88	0,33
C.6	4	4	4	4	4	1	4	4	4	3,66	1,00	E.3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
C.7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	E.4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
C.8	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3,88	0,33	E.5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
C.9	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3,88	0,33	E.6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
C.10	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3,77	0,19	E.7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
C.11	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3,88	0,33	E.8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
C.12	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3,88	0,33	E.9	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
C.13	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	E.10	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
D.1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	E.11	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
D.2	4	1	4	4	4	4	4	4	4	3,66	1,00	E.12	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3,88	0,33
D.3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0	E.13	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0
D.4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3,88	0,33	E.14	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3,88	0,33



Una vez recibidas las anotaciones pertinentes de los expertos sobre las modificaciones del contenido que eran susceptibles de revisión para sustentar la solidez del instrumento, se procedió a la modificación y edición del cuestionario, cuyo formato definitivo se adjunta en el **(ANEXO V)**

Después de realizadas las oportunas correcciones en el instrumento, conforme a las indicaciones de los expertos, se elaboró la siguiente tabla multifunción con la finalidad de poder relacionar de forma visual el “constructo” objeto de estudio con las diferentes dimensiones, indicadores, objetivos y variables objeto de estudio.

Tabla 29

*Relación entre constructo, dimensiones, indicadores, objetivos y variables del instrumento*

Constructo	Dimensión	Indicador	OG <sub>1</sub>	OE <sub>2</sub>	Ítems
L I D E R A Z G O	D I S T R I B U I D O	Colaboración	OGA	OE1	1. El Equipo Directivo toma las decisiones de forma colegiada y consensuada.
				OE1	2. El Equipo Directivo favorece la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la exposición de propuestas para la mejora de la infraestructura y equipamiento del centro.
		Confianza	OGA	OE1	3. El Equipo Directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro.
				OE1	4. El Equipo Directivo inspira profesionalidad a todo el profesorado por su forma de trabajar y abordar los problemas.
		Compromiso	OGA	OE1	5. Se implica en el diseño y mejora del PEC.
				OE1	6. El Equipo Directivo fomenta el compromiso y la concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, seguridad, medio ambiente y entorno.
		Gestión	OGA	OE1	7. El Equipo Directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado y de los Departamentos Didácticos.
				OE1	8. Como profesor, cómo calificaría la gestión del equipo directivo.
				OE1	9. Como profesor, cómo calificaría la gestión del jefe de departamento.
				OE1	10. Como profesor, cómo calificaría la gestión de la junta de tutores.
		Calidad educativa	OGA	OE1	11. El Equipo Directivo reflexiona colectivamente sobre los objetivos y resultados obtenidos por el centro educativo.
				OE1	12. El Equipo Directivo escoge como colaboradores a profesores con iniciativa y valía personal.
		Comunicación	OGA	OE1	13. El Equipo Directivo es accesible y escucha al personal.
				OE1	14. El Equipo Directivo promueve una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad.
	I N T E G R A C I Ó N	Innovación	OGA	OE2	15. Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del equipo directivo.
				OE2	16. Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del departamento.
				OE2	17. Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros de la junta de tutores.
				OE2	18. El Equipo Directivo promueve la innovación TIC como factor clave de la integración educativa y la acción educativa intercultural.
				OE2	19. Los docentes noveles son más dados a la innovación TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
				OE2	20. Las herramientas TIC son útiles para que el equipo directivo coordine todas las actividades del instituto.
		Herramientas Web 2.0	OGA	OE2	21. Las herramientas TIC son útiles para que el jefe de departamento fomente la coordinación docente entre todos sus miembros.
				OE2	22. Las herramientas TIC son útiles para que el tutor fomente la participación de los alumnos en las actividades del instituto.
				OE2	23. Se emplean en su centro las redes sociales para realizar convocatorias oficiales (claustros, comisiones de coordinación, consejo escolar, juntas de tutores)
				OE2	24. Se emplean los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) para implementar la coordinación con el resto de miembros del equipo directivo y/o del departamento.
	TIC	OGA	OE2	25. Utiliza los PLE para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo.	
			OE2	26. Como docente se beneficia de los PLE para gestionar su propio aprendizaje.	
			OE2	27. Considera que la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado.	

A U T O N O M Í A	P E D A G Ó G I C A	Currículum	OGB	OE4	28. En su departamento el profesorado de cada nivel se coordina en el seguimiento y evaluación de las programaciones correspondientes.
				OE4	29. Todos los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo.
				OE4	30. Todos los profesores del departamento participan en las adaptaciones curriculares de los alumnos a su cargo que presentan algún tipo de necesidad educativa.
				OE4	31. El centro garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo individualizado.
		Proceso de E-A	OGB	OE4	32. Utiliza una metodología participativa en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje.
				OE4	33. El uso de materiales didácticos electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementa el grado de autonomía pedagógica.
				OE4	34. El profesorado de cada departamento diseña los criterios de evaluación de las diferentes materias.
		Proyectos Educativos	OGB	OE4	35. El centro dispone de autonomía pedagógica para diseñar Proyectos Educativos interdisciplinares.
				OE4	36. Ha participado en Proyectos educativos de Innovación docente.
		Interdiscipli- nariedad	OGB	OE4	37. El centro educativo promueve actividades interdisciplinares que apoyadas en las TIC respondan a las necesidades formativas del profesorado.
				OE4	38. Cree que las TIC fomentan la interdisciplinariedad.
		Formación Profesorado	OGB	OE4	39. Su centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de herramientas TIC.
				OE4	40. Los cursos presenciales ofertados en Melilla sobre la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje son de calidad.
		Planificación Educativa	OGB	OE4	41. El Equipo Directivo, en función de los resultados obtenidos, planifica acciones de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.
A U T O N O M Í A	O R G A N I Z A T I V A	Agrupamientos	OGB	OE5	42. El equipo directivo dispone de herramientas (software, websites, etc) que facilitan la organización horizontal y transversal de los diferentes agrupamientos.
				OE5	43. A nivel horizontal, el equipo directivo agrupa al alumnado atendiendo a criterios espaciales y de optatividad.
				OE5	44. Las TIC implementan los agrupamientos flexibles del alumnado.
		Horario	OGB	OE5	45. El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación vertical (reuniones de departamento) de los profesores.
				OE5	46. El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación horizontal (Equipos docentes, Equipos de ciclo) de los profesores.
				OE5	47. El equipo directivo prioriza la docencia de determinadas materias a 1ª y/o a 2ª hora en función de su dificultad.
				OE5	48. Se emplean programas informáticos para el diseño de los horarios del profesorado.
		Tutoría	OGB	OE5	49. En las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las TIC para implementar la organización del aula, diseñar materiales para la tutoría, etc.
		Documentos Institucionales	OGB	OE5	50. En el PEC se recoge como uno de los principios fundamentales de la enseñanza el empleo de las TIC como recurso que optimiza el aprendizaje de los alumnos
				OE5	51. Dispone su centro de un Proyecto de Innovación TIC.
				OE5	52. El Equipo directivo emplea las TIC como recurso para tomar decisiones de tipo organizativo.
				OE5	53. Considera que el uso cotidiano de las TIC en aulas con una elevada ratio puede ser un indicador de mejora
				OE5	53. Considera que el uso cotidiano de las TIC en aulas con una elevada ratio puede ser un indicador de mejora

<b>MULTI CULTURALIDAD</b>	Ratio	OGB	_____	en el rendimiento académico de los alumnos.
			OE5	54. el equipo directivo dispone de autonomía para organizar los diferentes cursos con la ratio que considere oportuna.
	Actividades extra-escolares	OGB	OE5	55. Se organizan actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc en su centro.
			OE5	56. Se emplean las TIC en la planificación y organización de actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc que se desarrollen en su centro.
			OE6	57. Se promueve en su centro la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal.
	Igualdad	OGA	OE6	58. El equipo directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural.
			OE6	59. La multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro.
	Clima	OGA	OE6	60. Existe un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado del centro.
	Familias	OGA	OE6	61. Se incentiva la participación de las familias en la organización y desarrollo de las actividades multiculturales del centro.
			OE6	62. Hay en el centro una Escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural.
	Respeto	OGA	OE6	63. El Equipo Directivo estimula la convivencia y el respeto en el centro entre alumnos de diferentes culturas.
			OE6	64. El Equipo Directivo fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal.
	Inclusión	OGA	OE6	65. Las herramientas TIC favorecen la integración de los alumnos como elemento clave de la acción educativa multicultural.
			OE6	66. El uso activo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa como elemento compensador de las diferencias entre alumnos.
	Resultados Académicos	OGA	OE6	67. Considera que la interculturalidad favorece la adquisición de resultados académicos positivos.
		OE6	68. Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas.	
		OE6	69. Considera que la interculturalidad favorece un mayor grado de convivencia entre toda la comunidad educativa.	
		OE6	70. Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.	

Para la elaboración del cuestionario “*Análisis del liderazgo compartido en contextos multiculturales y su incidencia en la autonomía pedagógica y organizativa de los IES de Melilla a través de las TIC*” se ha empleado la escala de elección múltiple tipo Likert de cuatro valores: 1 (Nada), 2 (Algo), 3 (Bastante), 4 (Mucho). Se estructura en seis dimensiones objeto de estudio: Datos personales y académicos (DPA), liderazgo distribuido (LD), integración TIC (TIC), autonomía pedagógica (AP), autonomía organizativa (AO), multiculturalidad (MC). Estas dimensiones se organizan en una serie de indicadores o subdimensiones que nos han permitido organizar mejor la información y confeccionar los ítems de los que consta el cuestionario, 78 en total.

Tabla 30  
*Dimensiones y subdimensiones de estudio del cuestionario*

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	ÍTEMS
<b>Datos Personales y Académicos (DPA)</b>	Datos personales	2, 3
	Datos académicos/laborales	1, 4, 5, 6, 7, 8
<b>Liderazgo Distribuido (LD)</b>	Colaboración	9, 10
	Confianza	11, 12
	Compromiso	13, 14
	Gestión	15, 16, 17, 18
	Calidad educativa	19, 20, 21
	Comunicación	22, 23
<b>Tecnologías de la Innovación y la Comunicación (TIC)</b>	Innovación	24, 25, 26, 27, 28
	Herramientas web 2.0	29, 30, 31, 32
	PLE	33, 34, 35
<b>Autonomía Pedagógica (AP)</b>	Currículum	36, 37, 38, 39
	Proceso de E-A	40, 41, 42
	Proyectos educativos	43, 44
	Interdisciplinariedad	45, 46
	Formación profesorado	47, 48
	Planificación educativa	49
<b>Autonomía Organizativa (AO)</b>	Agrupamientos	50, 51, 52
	Horario	53, 54, 55, 56
	Tutoría	57
	Documentos	58, 59, 60
	Ratio	61, 62
	Actividades extraescolares	63, 64
<b>Multiculturalidad (MC)</b>	Igualdad	65, 66, 67
	Clima	68
	Familias	69, 70
	Respeto	71, 72
	Inclusión	73, 74
	Resultados académicos	75, 76, 77, 78

El cuestionario queda compuesto por cinco dimensiones por las que se reparte un total de 70 ítems, más una dimensión con 8 elementos que componen los datos personales y profesionales de la muestra. La fiabilidad viene dada a partir del coeficiente de alfa de Cronbach, se expone a continuación:

Tabla 31  
*Estadísticos de fiabilidad*

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Nº de elementos</b>
<b>,959</b>	<b>70</b>

Tabla 32  
*Estadísticos de fiabilidad*

	Parte 1	Valor	,935
		N de elementos	35
<b>Alfa de Cronbach</b>	Parte 2	Valor	,922
		N de elementos	35
	N total de elementos		70
<b>Correlación entre formas</b>			,773
<b>Coefficiente de Spearman-Brown</b>	Longitud igual		,872
	Longitud desigual		,872
<b>Dos mitades de Guttman</b>			,872

La fiabilidad queda constatada a través de los valores obtenidos por el coeficiente de *alfa de Cronbach* ( $\alpha = ,959$ ) y *dos mitades de Guttman* ( $,872$ ). El tratamiento de los datos ha sido realizado mediante el programa estadístico SPSS para Windows v.22.

Dado que, por regla general, con un índice igual o superior al 0.70 se considera que el instrumento es bastante aceptable Buendía et al. (1997), Arnal et al. (1994) podemos determinar que el coeficiente obtenido con un valor de ,959 le otorga al cuestionario una elevada consistencia interna (95,9%) y por tanto una elevada fiabilidad de los resultados obtenidos.

Una vez confeccionado el cuestionario, se procedió a la petición de autorización para su distribución a la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de

Melilla (**ANEXO II**). Una vez recibida la autorización de la misma (**ANEXO III**) por parte del Servicio de Inspección Educativa de la Dirección Provincial del MECyD en Melilla, se procedió a remitir a los centros los cuestionarios por correo ordinario, excepto en el caso del “*IES Leopoldo Queipo*”, cuyo Coordinador TIC y Director me pidió expresamente que se le remitiera online. Por ello, diseñamos el cuestionario con la herramienta de *google-docs*: ([https://docs.google.com/forms/d/1dR4xNGVUDexnQk9WTFNcmE5x\\_1ek9gxsz2a6K2WDiY4/edit?usp=sharing](https://docs.google.com/forms/d/1dR4xNGVUDexnQk9WTFNcmE5x_1ek9gxsz2a6K2WDiY4/edit?usp=sharing)) (**ANEXO IV**) y se envió al correo del centro. Al resto de los centros, el procedimiento empleado ha sido el de contactar con el director/a del centro para informarle de la autorización de la investigación, al tiempo que se les dejaban las copias de los cuestionarios (**ANEXO V**), procediendo a la recogida de datos durante todo el mes de noviembre de 2013.

#### ***1.4.4.2. La entrevista.***

La entrevista, junto con el cuestionario, es una de las técnicas de recogida de datos más utilizada en la investigación. Para Colás (1998):

La entrevista cualitativa [...] es la técnica más usual en la investigación cualitativa [...] busca encontrar lo que es importante y significativo para los informantes y descubrir acontecimientos y dimensiones subjetivas de las personas tales como creencias, pensamientos, valores [...] comprendiendo las perspectivas y experiencias de las personas que son entrevistadas (p. 275)

Del mismo modo, para Arnal et al. (1994):

La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación social. Permite obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimiento, que de otra manera no estarían al alcance del investigador (p. 307)

Con la técnica de la entrevista, el investigador, a través de una serie de cuestiones dirigidas a los entrevistados, pretende averiguar los acontecimientos, pensamientos, actos, etc en torno a una realidad concreta que se pretende delimitar a través del descubrimiento de las motivaciones subjetivas de las personas Raso (2012).

(Concretar fines y ventajas de la entrevista) y hablar de la triangulación

A continuación exponemos el guión de la entrevista que se llevó a cabo una vez obtenidos los datos del cuestionario.

Tabla 33

*Guión de la entrevista semiestructurada*

<b>GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA</b>
<p>Se comentan sucintamente los objetivos de la investigación y la finalidad de la entrevista. Conteste con sinceridad y honestidad, con el fin de que los resultados sean significativos para la investigación.</p>
<p><b>DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Dónde realizó sus estudios universitarios?</li> <li>2. ¿Cuál es su especialidad?</li> <li>3. ¿Qué antigüedad tiene en el centro? ¿Y en el cargo?</li> <li>4. ¿Cómo accedió al cargo? ¿Qué otros cargos de organización y gestión ha desempeñado?</li> </ol>
<p><b>B. PERCEPCIONES SOBRE EL LIDERAZGO COMPARTIDO EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO Y COORDINACIÓN DOCENTE DE LOS IES DE MELILLA</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Dispone su centro de un Plan de innovación educativa? ¿Qué beneficios, a su juicio, le aporta o aportaría al centro?</li> <li>2. ¿Se fomenta, desde el equipo directivo, la colaboración y la participación de todos los docentes en el uso de las TIC?</li> <li>3. Como cargo directivo, explique su relación con su claustro de profesores. Es dialogante, abierto, flexible, comenta y valora las iniciativas personales, etc.</li> <li>4. ¿Cree que el estilo de liderazgo del equipo directivo influye en el rendimiento académico de los alumnos? ¿Por qué?</li> <li>5. ¿Ha recibido formación específica para el desarrollo de su cargo? ¿Qué opina acerca de la</li> </ol>

formación en este sentido?

6. ¿Se coordina el equipo directivo en la toma de decisiones importantes? ¿Se escucha a todos los integrantes? ¿A su juicio, qué estilo de liderazgo utiliza? ¿Por qué?

### **C. PERCEPCIONES SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO Y COORDINACIÓN DOCENTE DE LOS IES DE MELILLA**

1. ¿Es usted partidario/a de utilizar las TIC entre los miembros del equipo directivo para coordinarse? ¿Por qué? ¿Y entre los miembros de los departamentos didácticos? ¿Por qué? ¿Y entre los miembros de la junta de tutores? ¿Por qué?

2. ¿El equipo directivo coordina las actividades del instituto a través de herramientas TIC? ¿Por qué? ¿Qué herramientas se emplean habitualmente? ¿Se emplean los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) para coordinarse? ¿Por qué?

3. ¿Cree usted que el equipo directivo favorece la innovación TIC como factor clave de la integración educativa? ¿Cómo?

4. ¿Considera usted que los profesores noveles usan más las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?

5. ¿Piensa usted que la integración de las TIC en el currículo estimula el éxito escolar del alumnado? ¿Por qué?

### **D. LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA Y LAS TIC EN LOS IES DE MELILLA**

1. ¿Se emplean las TIC para el diseño de materiales didácticos? ¿Participa el profesorado en Proyectos de innovación educativa con TIC? ¿Por qué?

2. ¿Emplea las TIC como recurso didáctico dentro del aula? ¿Por qué? ¿Suele emplearlas para gestionar sus clases? ¿Por qué? ¿Se considera alfabetizado digitalmente? ¿Por qué?

3. Valore el siguiente enunciado: “Todos los docentes deberían desempeñar, al menos una vez en su carrera docente, puestos de responsabilidad (de organización y gestión) en los centros educativos”.

4. ¿Se evalúa desde la Administración educativa el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué aporta/aportaría tal evaluación? ¿Ha bajado/bajaría el fracaso escolar como consecuencia de la evaluación externa? ¿Por qué?

5. Comente el grado de autonomía pedagógica de su centro.

### **E. LA AUTONOMÍA ORGANIZATIVA Y LAS TIC EN LOS IES DE MELILLA**

1. ¿Se emplean las TIC para la organización y gestión de su centro? ¿Qué websites, software utiliza y cuáles son sus funcionalidades?
2. ¿Qué criterios emplea para organizar los diferentes grupos? ¿Organiza agrupamientos flexibles? ¿Cuál es su finalidad?
3. ¿Cómo calificaría la ratio de su centro? ¿Ha descendido el número de alumnos en su centro? ¿A qué cree que se debe?
4. ¿El equipo directivo emplea las TIC para convocar reuniones de tutores, comisiones de coordinación pedagógica, claustro, etc? ¿Por qué? ¿Se planifican desde el departamento de actividades extraescolares, charlas, conferencias, etc?
5. ¿Dispone el centro de aulas de informática abiertas al alumnado en horario extraescolar? ¿Por qué? ¿Cuál es su finalidad?

#### **F. LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN CONTEXTOS MULTICULTURALES**

1. ¿Se implican las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos? ¿Cómo es su participación?
2. Comente el grado de integración de las TIC en su centro y su incidencia en los alumnos que precisan de refuerzo educativo, apoyos, etc. ¿Cree que el empleo de las TIC ayuda a paliar las diferencias sociales, económicas y formativas existentes entre los alumnos?
3. ¿Se organizan actividades extraescolares a través de las AMPAS y/o de Escuelas de madres? ¿Por qué? ¿Cuál es su finalidad?
4. ¿Es su centro receptor de alumnos de varias culturas? ¿Cómo es el grado de convivencia alumnos-alumnos? ¿Y alumnos-profesores?

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

Se ha confeccionado un tipo de entrevista de respuesta abierta de forma que el entrevistado responda a las cuestiones que se le plantean sobre los aspectos más significativos de nuestra investigación con la finalidad de contrastarlos con los datos de tipo cuantitativo y de esta forma poder obtener una visión complementaria de los resultados obtenidos.

Con el fin de que la entrevista respondiera a las diferentes situaciones y contextos que se abordan en la investigación, se concertaron entrevista con coordinadores de proyectos educativos, jefes de departamentos didácticos, jefes de estudios y directores de los siguientes institutos de educación secundaria de Melilla:

Tabla 34  
*Muestra de las entrevistas*

Cargo que desempeña	Centro educativo	Fecha de la entrevista
Jefa de departamento y coordinadora de proyecto de Igualdad	IES MIGUEL FERNÁNDEZ	23/09/2013
Coordinadora de Biblioteca	IES VIRGEN DE LA VICTORIA	25/09/2013
Jefe de estudios adjunto	IES RUSADIR	26/09/2013
Jefe de estudios	IES ENRIQUE NIETO	30/09/2013
Coordinador TIC y Director	IES LEOPOLDO QUEIPO	2/10/2013
Directora	IES VIRGEN DE LA VICTORIA	3/10/2013
Director	IES MIGUEL FERNÁNDEZ	4/10/2013

Las entrevistas fueron grabadas digitalmente con permiso de los entrevistados con el fin de poder recoger fielmente sus opiniones.



## CAPÍTULO V PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

### I. CUANTITATIVOS

A continuación se muestran los datos del análisis descriptivo, explicitándose en tres grandes ejes:

- Análisis descriptivo: Obteniendo un enfoque general y detallado del objeto de estudio. Para ello se presenta un análisis específico de los datos obtenidos ítem a ítem. Dicho análisis presenta los datos a través de tablas y/o gráficos e incluye: la media aritmética, la desviación típica, las frecuencias absolutas y relativas, porcentajes, etc. Se ha empleado para su extracción el programa estadístico SPSS 22.

- Análisis de contingencias: Con la finalidad de detectar diferencias estadísticamente significativas en función de las apreciaciones de los encuestados en torno a las variables centro educativo, género, edad y otras variables del cuestionario. En nuestro caso se han escogido las *pruebas de chi-cuadrado* con el pertinente grado de libertad (gl) y significancia asintótica, valor que indica la existencia de relaciones de dependencia entre las variables cruzadas. El nivel de confianza es del 95% por lo que el valor de  $\alpha= 0,05$ . Para su análisis se ha utilizado el software SPSS 22

- Análisis factorial: Se ha empleado con el objetivo de encontrar grupos análogos de variables a partir de un número mayor, reduciendo así los datos y agrupándolos en dimensiones con que se han formado a partir de las variables con una alta correlación. Para su ejecución se ha empleado la extracción de factores a través de la utilización de componentes principales rotando las variables a través del procedimiento *Varimax* con Kaiser. De esta forma se dota de fiabilidad el contenido del instrumento.

### 1. RESULTADOS DESCRIPTIVOS

### 1.1. Datos Personales y Académicos.

Comenzamos el tratamiento e interpretación de los datos a partir del análisis descriptivo. En este primer apartado se muestran los resultados de la muestra según los datos personales y profesionales, lo que nos ayudará a la caracterización de ésta.

A posteriori puede verse una tabla resumen de los estadísticos descriptivos hallados: media, error típico, desviación típica y varianza.

Tabla 35

#### *Resumen Estadísticos descriptivos*

	N	Media		Desv. típ.	Varianza
		Estadístico	Estadístico		
Centro educativo (IES)	145	4,33	,191	2,304	5,306
Género (sex)	145	1,49	,042	,502	,252
Edad (EDAD)	145	3,14	,079	,947	,898
Años de experiencia (AEP)	145	2,43	,089	1,072	1,149
Cuerpo docente al que pertenece (CDC)	145	3,73	,068	,819	,670
Formación académica (FAD)	145	2,08	,063	,755	,571
Cargo de responsabilidad en el centro (RES)	145	3,65	,087	1,051	1,105
Años de experiencia en cargos (AEC)	145	3,52	,090	1,081	1,168
<b>N válido (según lista)</b>	<b>145</b>				

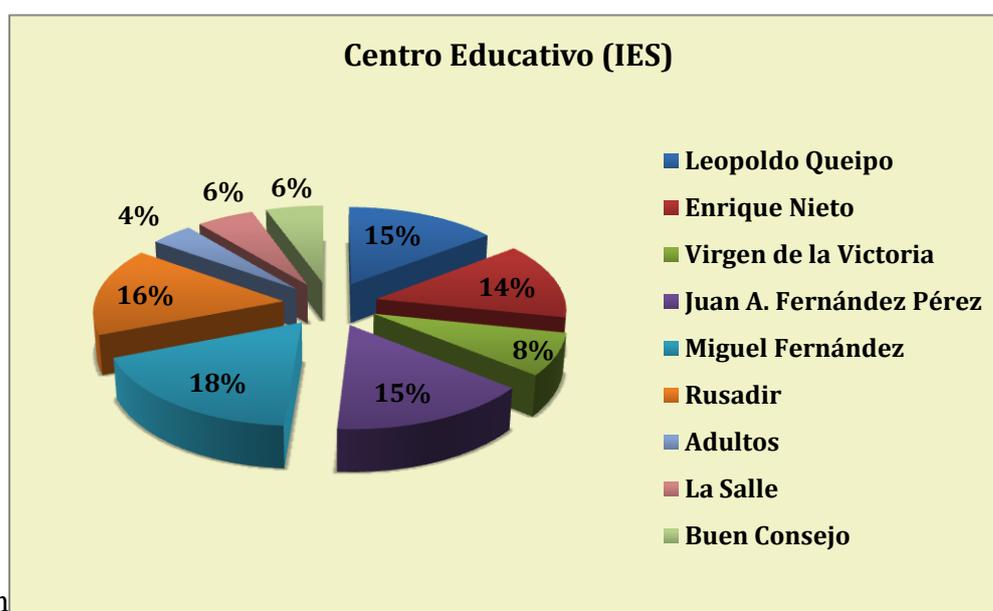
Según la distribución de la muestra en función del centro de pertenencia nos encontramos con la siguiente tabla de frecuencias y porcentajes:

Tabla 36

#### *Distribución de los participantes en el estudio por centros*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Leopoldo Queipo	21	14,5	14,5

Enrique Nieto	20	13,8	28,3
Virgen de la Victoria	11	7,6	35,9
Juan A. Fernández Pérez	22	15,2	51,0
Miguel Fernández	26	17,9	69,0
Rusadir	23	15,9	84,8
Adultos	6	4,1	89,0
La Salle	8	5,5	94,5
Buen Consejo	8	5,5	100,0
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>	



En referencia al género nos encontramos con una representación femenina y masculina similar. El 51% de los participantes son de género masculino y el 49% de género femenino. En referencia al centro educativo, el 18% de los participantes pertenecen al IES Miguel Fernández, el 16% al IES Rusadir, seguidos del 15% de docentes pertenecientes a los IES Leopoldo Queipo y Juan A. Fernández Pérez. Son los centros de La Salle (6%), Adultos (4%) y Buen Consejo (6%) los que menos representación obtienen. Debemos aclarar que el tamaño del centro es uno de los factores que pueden incidir directamente en esta situación.

En referencia al género nos encontramos con una representación femenina y masculina similar. El 51% de los participantes son de género masculino y el 49% de género femenino.

Tabla 37

*Género*

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	74	51,0
Femenino	71	49,0
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>

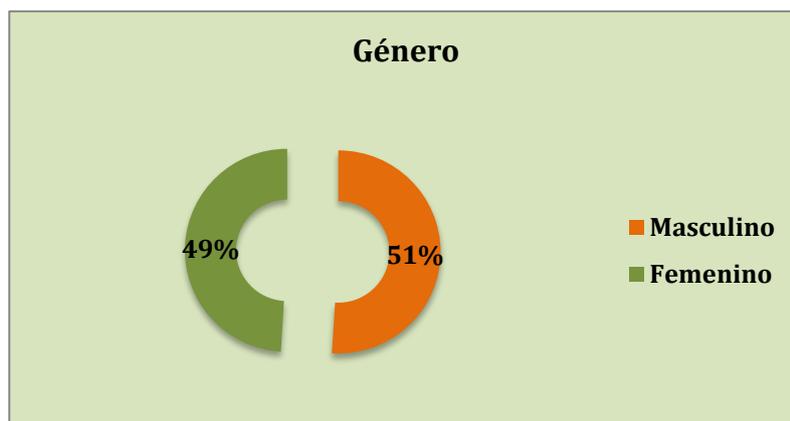


Figura 31. Distribución de los participantes por género.

En tabla de frecuencias y porcentajes y en el histograma posterior se refleja que es el profesorado de las edades comprendidas entre los 41 a 50 años los más numerosos del estudio, seguidos del 27,6% del rango de edad de 31 a 40 años y el 24,8% de docentes pertenecientes a un rango de 51 a 60 años. Esto también queda reflejado con el valor de la media (3,14).

Tabla 38

*Distribución de los participantes por edad*

	Frecuencia	Porcentaje
De 21 a 30	1	,7
De 31 a 40	40	27,6
De 41 a 50	55	37,9
De 51 a 60	36	24,8
> 60	13	9,0
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>

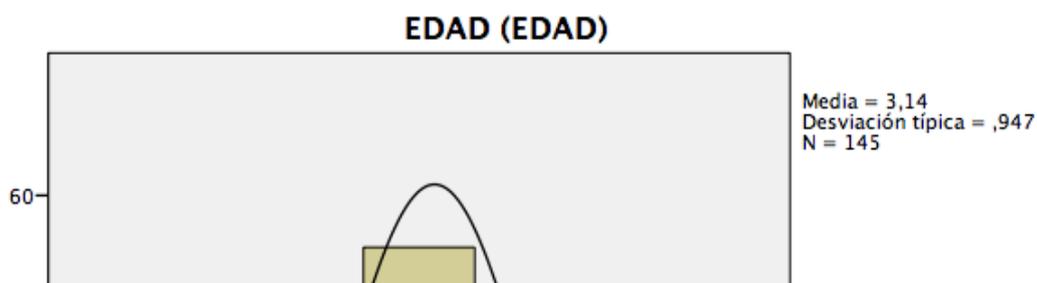


Figura 32. Distribución de los participantes por edad.

Atendiendo a los años de experiencia laboral que los 145 sujetos participantes en la investigación se concluye que el 42,8% son profesores con una experiencia entre los 11 y 20 años. Cerca del 20% poseen una experiencia de 21 a 30 años, el 18,6% de uno a diez años de experiencia, el 15,9% tienen de 21 a 30 años de experiencia y en torno al 3% más de 40 años.



Figura 33. Distribución de los participantes por años de experiencia.

Tabla 39

*Años de experiencia*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
De 1 a 10	27	18,6
De 11 a 20	62	42,8
De 21 a 30	28	19,3
De 31 a 40	23	15,9
> 40	5	3,4
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>

Según a qué cuerpo docente pertenecen los participantes queda reflejado que más del 80% son profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria, por encima del 8% nos encontramos con maestros, un 4,1% de profesores/técnicos de FP y rozando el 3% de catedráticos. Los profesores de artes plásticas rondan el 1% de la muestra.

Tabla 40

*Cuerpo docente al que pertenece*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
--	-------------------	-------------------

Profesor/a técnico de FP	6	4,1
Maestro/a	12	8,3
Profesores de artes plásticas	1	,7
Profesor de enseñanza secundaria	122	84,1
Catedrático/a	4	2,8
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>

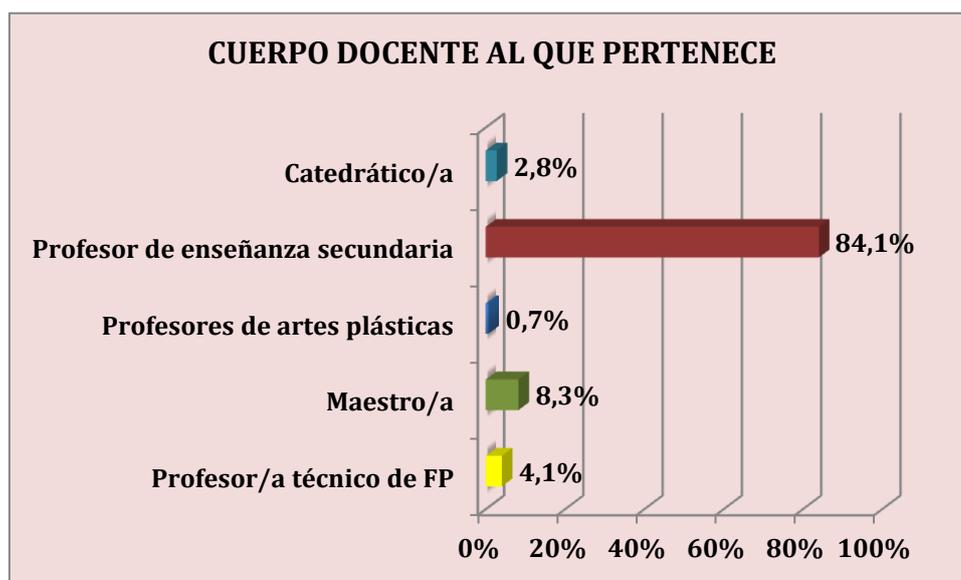


Figura 34. Distribución de los participantes en función del cuerpo docente al que pertenece

El gráfico mostrado a continuación nos muestra la situación respecto a la formación académica del profesorado participante. El 80% de la muestra ha realizado estudios superiores de licenciatura/ingeniería, el 11% estudios de diplomatura/ingeniería técnica. El 5,5% restante engloba al profesores doctores y aquellos con B2o superior del MERC.

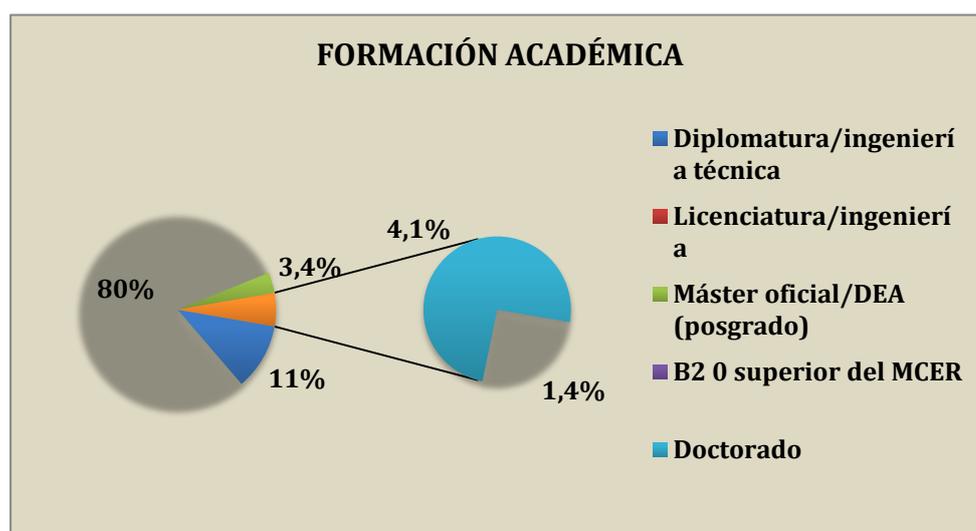


Figura 35. Distribución de los participantes por formación académica

Respecto al cargo de responsabilidad en el centro el 60,7% de la muestra son jefes de departamento del IES al que pertenecen, más del 15% de jefes estudios o similares y el 14,5% coordinadores TIC o similares. Atendido a cargos como el de director y secretario nos encontramos el 4,1% de representación en cada uno. En cuanto a la experiencia en cargos, nos encontramos con el 57,9% de profesorado que posee años de experiencia como jefe de departamento, más del 20% en cargos como jefe de estudio o similar y el 11,7% como coordinares TIC o similares.

Tabla 41

*Cargo de responsabilidad en el centro*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Director/a	6	4,1
Jefe de estudios o similar	24	16,6
Secretario/a	6	4,1
Jefe de departamento	88	60,7
Coordinador/a TIC o similar	21	14,5
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>

Tabla 42

*Años de experiencia en cargos*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Director/a	6	4,1

Jefe de Estudios o similar	31	21,4
Secretario/a	7	4,8
Jefe de departamento	84	57,9
Coordinador/a TIC o similar	17	11,7
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>

En este gráfico de barras podemos ver la comparación de porcentajes de los resultados descritos con anterioridad.

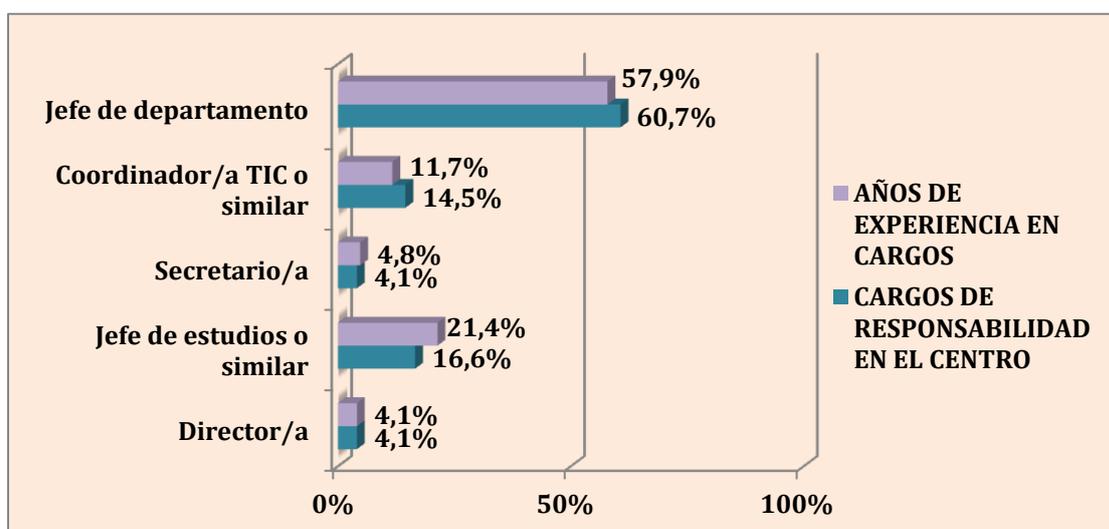


Figura 36. Comparación entre años de experiencia en cargos y cargos de responsabilidad en el centro

Esta comparativa ofrece resultados muy similares al poner en relación ambas variables. Lo que indica que los participantes en el estudio presentan una experiencia en cargos que está relacionada directamente con el cargo que ocupan en el instituto.

## **1.2. Percepciones sobre el liderazgo compartido en los Órganos de Gobierno y Coordinación Docente de los IES de Melilla.**

En esta sección se procurará el análisis e interpretación de los resultados obtenidos de los ítems de la dimensión referente a las percepciones sobre el liderazgo compartido en los órganos de gobierno y coordinación docente de los IES de Melilla. Para ello, se presenta la tabla resumen de los estadísticos descriptivos que se han generado.

Tabla 43

*Estadísticos descriptivos*

	<b>N</b>	<b>Media</b>		<b>Desv. típ.</b>	<b>Varianza</b>
	<b>Estadístico</b>	<b>Estadístico</b>	<b>Error típico</b>	<b>Estadístico</b>	<b>Estadístico</b>
El equipo directivo toma decisiones de forma colegiada y consensuada (EDC)	145	3,02	,067	,803	,645
El equipo directivo favorece la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la exposición de propuestas para la mejora de la infraestructura y equipamiento del centro (EDP)	145	2,99	,068	,816	,666
El equipo directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro (EDR)	145	3,17	,075	,898	,806
El equipo directivo inspira profesionalidad a todo el profesorado por su forma de trabajar y abordar los problemas (EDT)	145	2,96	,074	,897	,804
Se implica en el diseño y mejora del PEC (PEC)	145	3,10	,069	,836	,699
El equipo directivo fomenta el compromiso y la concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, seguridad, medio ambiente y entorno (EDE)	145	3,00	,069	,833	,694
El equipo directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado y de los departamentos didácticos (EPN)	145	2,83	,074	,890	,792
Como profesor, cómo calificaría la gestión del equipo directivo (EDI)	145	3,01	,068	,816	,666
Como profesor, cómo calificaría la gestión del jefe de departamento (JDP)	145	2,96	,054	,655	,429
Como profesor, cómo calificaría la gestión de la junta de tutores (JTT)	145	2,78	,065	,786	,618
El equipo directivo reflexiona colectivamente sobre los objetivos y resultados obtenidos por el centro educativo (ERC)	145	3,10	,074	,888	,788
El equipo directivo escoge como colaboradores a profesores con iniciativa y valía personal (CIP)	145	3,06	,077	,922	,850
El equipo directivo es accesible y escucha al personal (EDA)	145	3,30	,069	,834	,696
El equipo directivo promueve una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad (ECC)	145	2,99	,074	,894	,799
<b>N válido (según lista)</b>	<b>145</b>				

El primer ítem de esta dimensión con el que nos encontramos versa sobre si el equipo directivo toma decisiones a través del consenso y de forma colegiada. Se muestra que entorno a  $\frac{1}{2}$  de la muestra afirma que bastante, frente al 16,6% que afirma que algo. Rozando el 30% de docentes que tienen la percepción que dicha situación se da mucho, mientras que sin llegar al 5% de la muestra nos encontramos en el nivel de que esto no se lleva a cabo.

Tabla 44

*El equipo directivo toma decisiones de forma colegiada y consensuada*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	7	4,8
Algo	24	16,6
Bastante	73	50,3
Mucho	41	28,3
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>

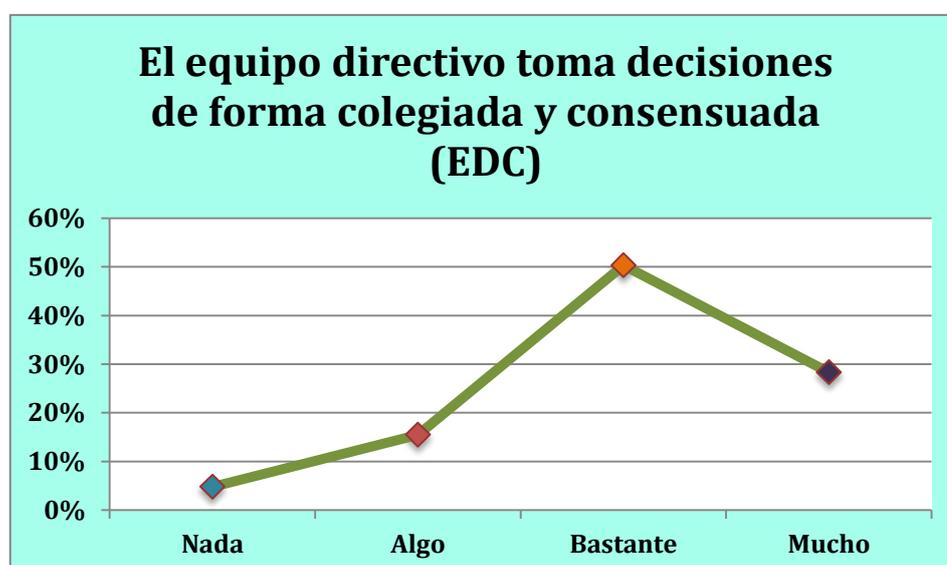


Figura 37. La toma de decisiones del equipo directivo

Atendiendo a si el equipo directivo favorece la participación de los diferentes sectores que pertenecen a la comunidad educativa en cuanto a posibles propuestas para mejorar las infraestructuras y el equipamiento del centro se refleja que cerca del 80% de los participantes

afirman que bastante (48,3%) y mucho (27,6%). En cuanto al grado *algo* aparecen el 19,3 % de los docentes.

Tabla 45

*El equipo directivo favorece la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Nada	7	4,8	4,8
Algo	28	19,3	19,3
Bastante	70	48,3	48,3
Mucho	40	27,6	27,6
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

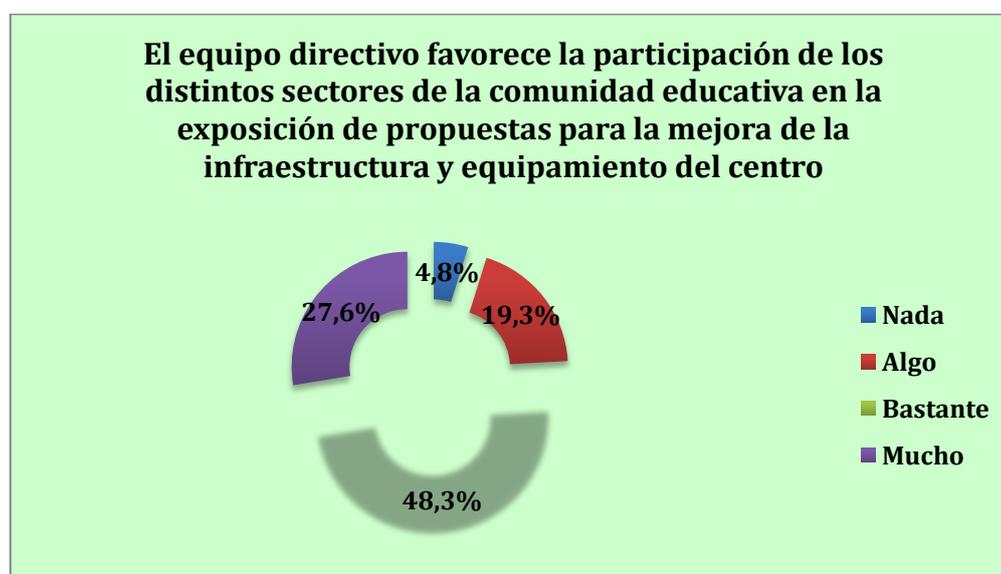


Figura 38. El equipo directivo favorece la participación de la comunidad educativa en el centro

En la tabla de frecuencias y porcentajes que se puede ver a continuación se presentan los resultados aunados de la percepción sobre si el equipo directivo fomenta un ambiente de confianza y respeto entre el personal del centro y sobre si inspira profesionalidad al profesorado en cuanto a la forma de trabajar y abordar los problemas. Respecto al primero se refleja que el 42,8% de los docentes afirman que los equipos directivos de sus centros fomentan mucho ese ambiente de confianza y respeto entre todo el personal del centro, el

31% afirman que, a su vez, inspiran al profesorado por la manera de trabajar y abordar los problemas; en este caso es destacable que más de un ¼ de la muestra se concentra en torno a los grado algo y nada, porcentaje significativo. No puede olvidarse que el equipo directivo de un centro es el espejo donde se refleja la comunidad educativa, en la manera de hacer, organizar y gestionar, por tanto la motivación, respeto y confianza se hacen indispensables para formar y cohesionar a todos los actores educativos donde todos puedan desempeñar el papel que les corresponden y tenga voz. En ambas afirmaciones queda patente que el profesorado tiene una percepción positiva al respecto, pero es destacable un alto porcentaje en los dos niveles más negativos de la escala.

Tabla 46

*El equipo directivo inspira confianza*

<i>El equipo directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro</i>			<i>El equipo directivo inspira profesionalidad a todo el profesorado por su forma de trabajar y abordar los problemas</i>	
	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>	<b>Frec</b>	<b>Porc (%)</b>
Nada	10	6,9	10	6,9
Algo	18	12,4	31	21,4
Bastante	55	37,9	59	40,7
Mucho	62	42,8	45	31,0
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>	<b>100</b>	<b>100,0</b>

En el siguiente gráfico de barras apiladas podemos ver de manera visual dicha comparación entre los ítems.

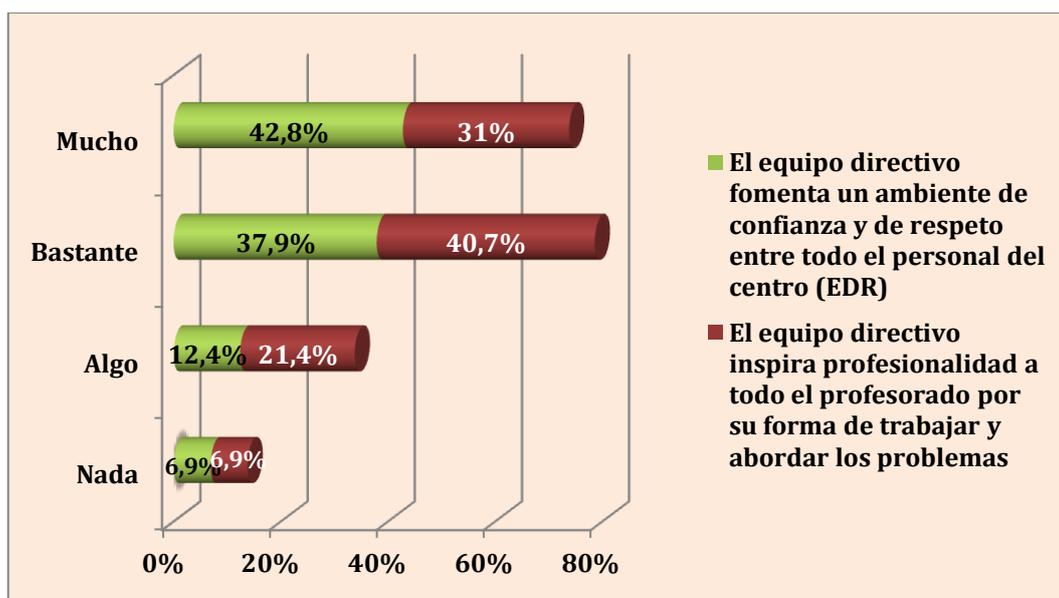


Figura 39. Comparación de las variables de confianza y de profesionalidad entre el equipo directivo y el resto del profesorado

Seguidamente el 35,2% del profesorado participantes afirma que su implicación y mejor del Proyecto Educativo del Centro es muchas, frente al 15,9% que mantiene algo de implicación. El 44,1% de los docentes mantienen bastante implicación y un ínfimo 4,7% nada. No se puede obviar que el PEC es la marca o seña de identidad del centro donde quedan reflejadas todas las acciones, programaciones, actitudes, intervenciones, etc., por lo tanto todos los componentes de la comunidad educativa deben participar y mantener una alta implicación para su mejora, mejorando el PEC se mejora la acción educativa y la vida del centro, así como ayuda al desarrollo integral de todos los componentes del IES: familias, profesorado, alumnado, personal administrativo, etc.

Tabla 47

*Se implica en el diseño y mejora del PEC*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nada	7	4,8	4,8
Algo	23	15,9	20,7
Bastante	64	44,1	64,8
Mucho	51	35,2	100,0
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>	

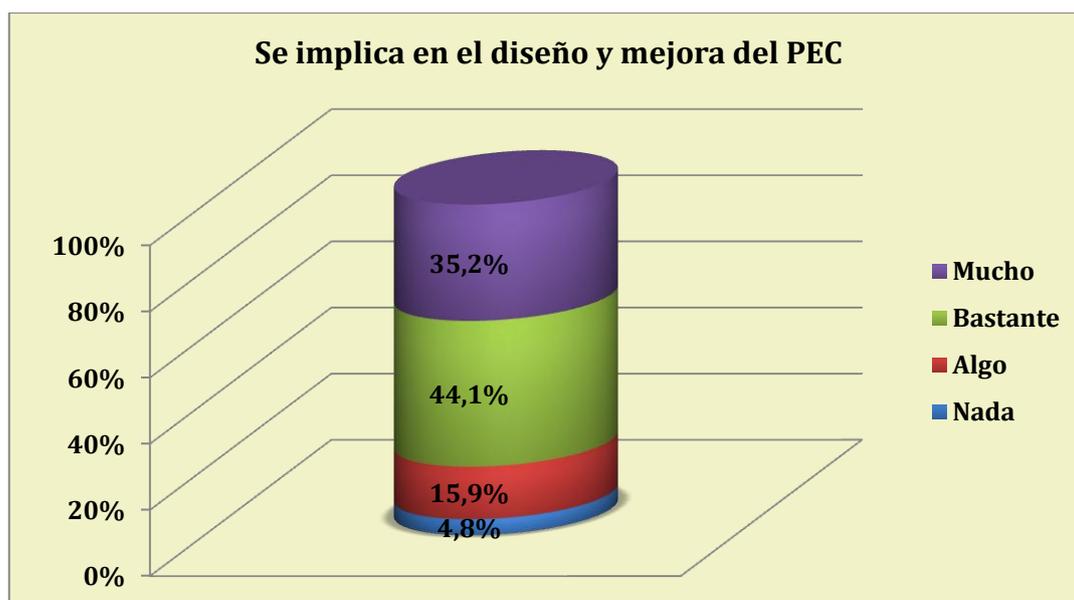


Figura 40. Implicación en el diseño y mejora del PEC

Tabla 48

*El equipo directivo fomenta el compromiso y la concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, seguridad, medio ambiente y entorno*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nada	7	4,8
Algo	29	20,0
Bastante	66	45,5
Mucho	43	29,7
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>

En referencia así el equipo directivo fomenta el compromiso y concienciación del profesorado respecto a la igualdad, hábitos saludables, seguridad, medio ambiente y entorno se obtienen resultados positivos. Cerca del 30% del profesorado participante afirman que mucho y el 45,5% afirman que bastante. Cabe destacar que cerca del 25% de la muestra asevera que esto se da de manera nula o baja. La igualdad, la salud, la seguridad, el medio ambiente y entorno son temáticas que desde hace años han ido tomando una importancia relevante en el ámbito educativo, la evolución de la sociedad y los cambios culturales que se han ido produciendo, algunos más lentamente y otros de manera más disruptiva, han propiciado la creación de muchos planes y acciones que incidan directamente en la educación

integral y transversal en los centros de secundaria. Los resultados se pueden observar en el siguiente gráfico de líneas.

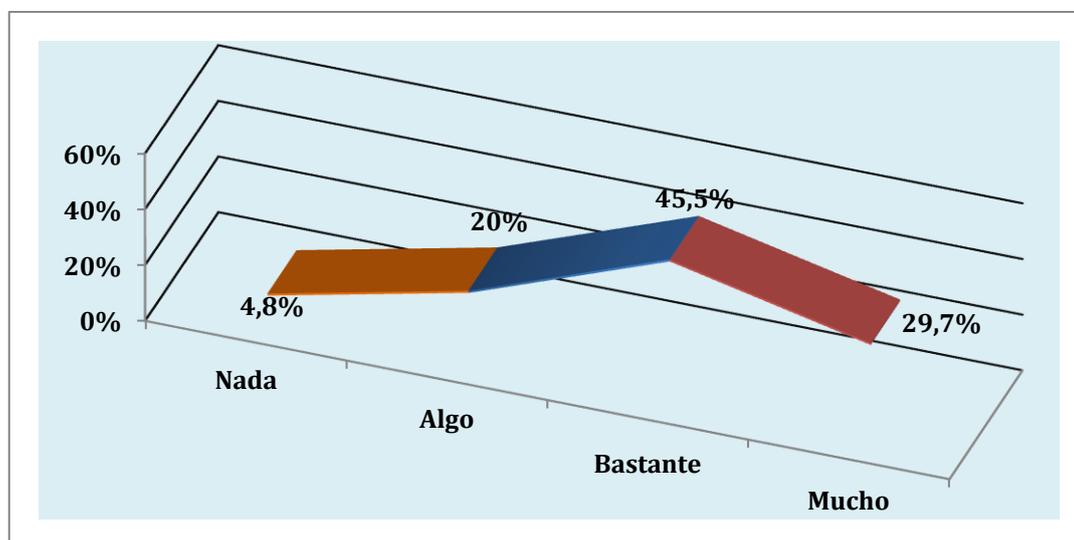


Figura 41. El equipo directivo fomenta la concienciación de los temas transversales

Atendiendo a si el equipo directivo construye y elabora el presupuesto considerando las propuestas y necesidades del profesorado y los departamentos rozando el  $\frac{1}{2}$  de la muestra afirma que esto se da de manera frecuente y muy frecuente el 22,9% del profesorado. Es significativo que acercándose al 30% de los docentes afirmen que esto no da o se da vagamente.

Tabla 49

*El equipo directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado y de los departamentos didácticos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	15	10,3	10,3	10,3
Algo	26	17,9	17,9	28,3
Bastante	72	49,7	49,7	77,9
Mucho	32	22,1	22,1	100,0
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

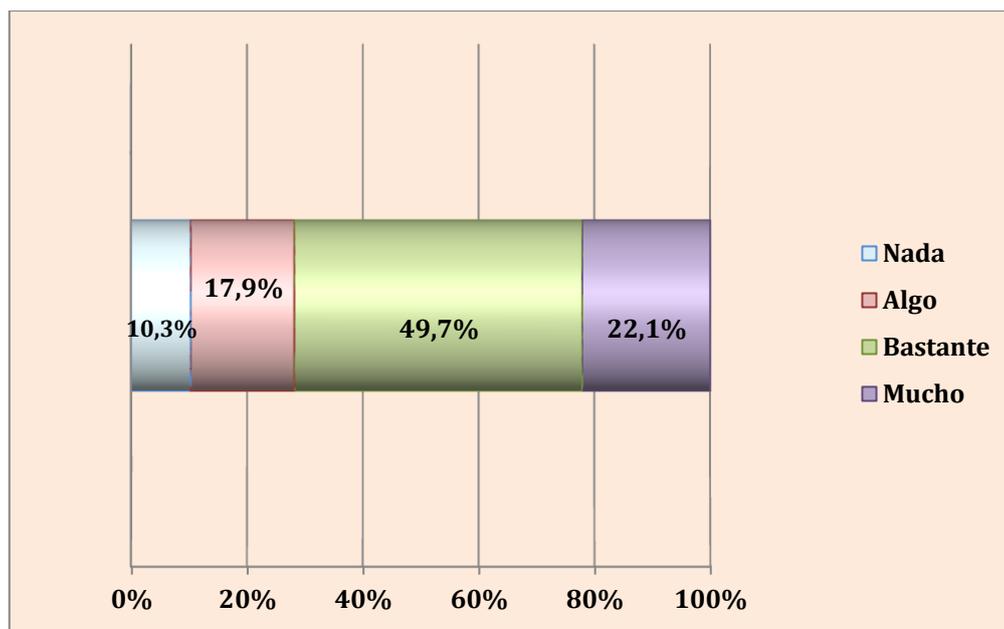


Figura 42. El equipo directivo elabora el presupuesto en función de las necesidades

En la tabla posterior se puede observar una tabla conjunta que aúna tres ítems referentes a ciertas percepciones que tiene el propio profesorado ante la gestión del equipo directivo, de los departamentos y sobre la junta de Tutores. Si nos fijamos en la percepción de profesorado de la gestión del equipo directivo se observa que cerca del 80% de la muestra se reparten entre los dos grados positivos de la escala, el mucho y el bastante. Ocurre algo similar en cuanto a la gestión de los departamentos, más del 60% de la muestra afirma que es bastante. Por último, atendiendo a la Junta de Tutores tienden a asimilarse a los anteriores, los dos niveles negativo de a graduación obtienen menos representación docente, mientras que en el nivel positivo, bastante (50,3%). Por el contrario es significativo que esta afirmación en la que concentra a un mayor número de docentes en el nivel *algo* (27,6%).

Tabla 50  
Gestión del centro

<i>Como profesor, cómo calificaría la gestión del equipo directivo</i>				<i>Como profesor, cómo calificaría la gestión de departamento</i>				<i>Como profesor, cómo calificaría la gestión de la Junta de Tutores</i>															
<b>Nada</b>		<b>Algo</b>		<b>Bastante</b>		<b>Mucho</b>		<b>Nada</b>		<b>Algo</b>		<b>Bastante</b>		<b>Mucho</b>									
Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)								
7	4,8	26	17,9	70	48,3	42	29,0	2	1,4	28	19,3	89	61,4	26	17,9	8	5,5	40	27,6	73	50,3	24	16,6

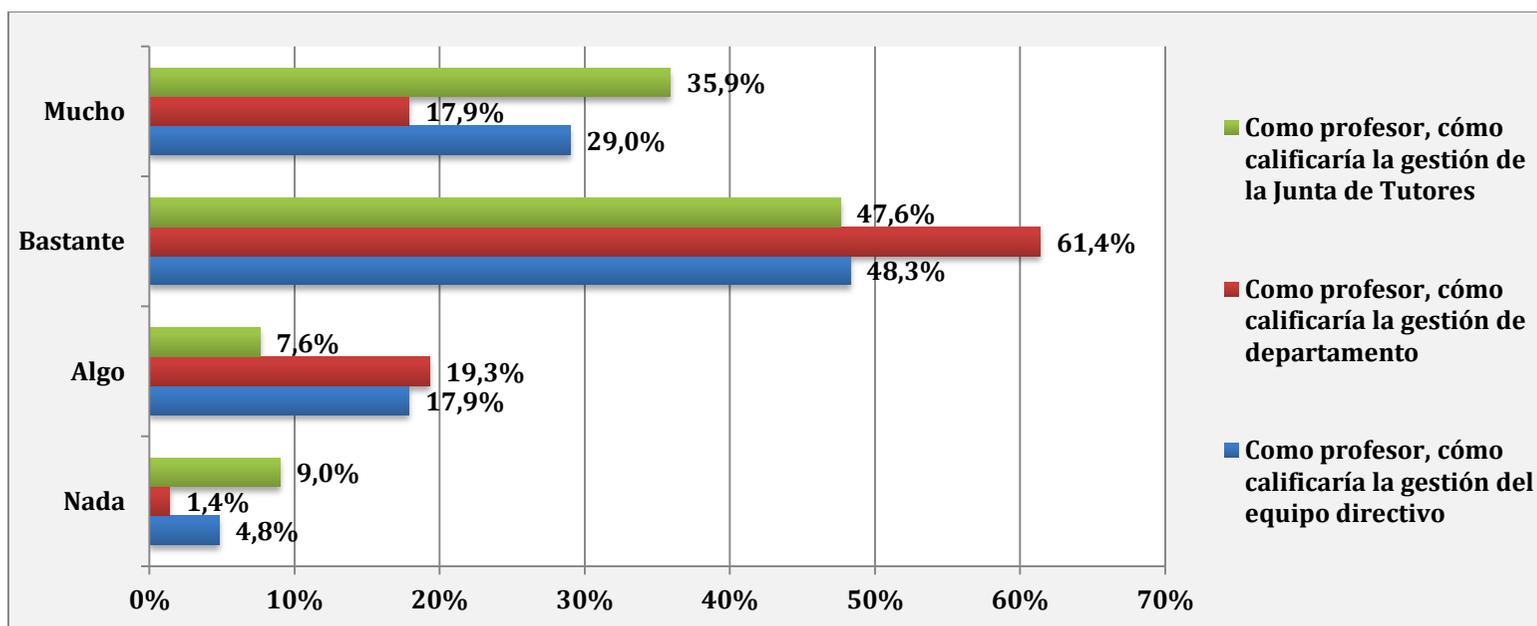


Figura 43. Gestión del centro

Tabla 51  
*El equipo directivo fomenta la calidad educativa*

<i>El equipo directivo reflexiona colectivamente sobre los objetivos y resultados obtenidos por colaboradores a profesores con iniciativa y el centro educativo</i>								<i>El equipo directivo escoge como valía personal</i>							
<b>Nada</b>		<b>Algo</b>		<b>Bastante</b>		<b>Mucho</b>		<b>Nada</b>		<b>Algo</b>		<b>Bastante</b>		<b>Mucho</b>	
Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.	Frec.	Porc.
(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)	(%)
13	9,0	11	7,6	69	47,6	52	35,9	10	6,9	27	18,6	52	35,9	56	38,6

En la tabla anterior y gráfico de columnas posterior se puede observar los resultados obtenidos y comparativamente de la percepción de los profesores en cuanto a si el equipo directivo reflexiona de manera colectiva sobre los resultados del centro educativo y sobre si seleccionan como colaboradores a profesores con iniciativa y valía personal.

Vemos que en cuanto a la actitud de reflexión colectiva el 47,5% de los docentes afirman que bastante frente al 35,9% que opinan que mucho. Sobre la elección de profesores colaboradores con valía e iniciativa personal se da una dicotomía entre los dos valores positivos de la escala, siendo la percepción de que se realiza bastante en el 35,9% de la muestra y el 38,6% mucho. Son resultados positivos, la calidad del centro y su mejora dependen de la autocrítica que se realiza, detectando las necesidades y produciendo acciones tanto para mantener lo positivo como para mejorar esas necesidades.

Tampoco podemos obviar que la colaboración entre todo el personal del centro es condición sin ecuánime para un clima académico, personal y participativo de calidad y eficiente, por tanto la elección por parte del equipo directivo de profesorado motivado, iniciativa, capaz de resolver problemáticas y, sobre todo, colaborativo es una de las acciones que probablemente incidan en mejorar el clima general, tanto a nivel organizativo y de gestión como académico y social e integrador.

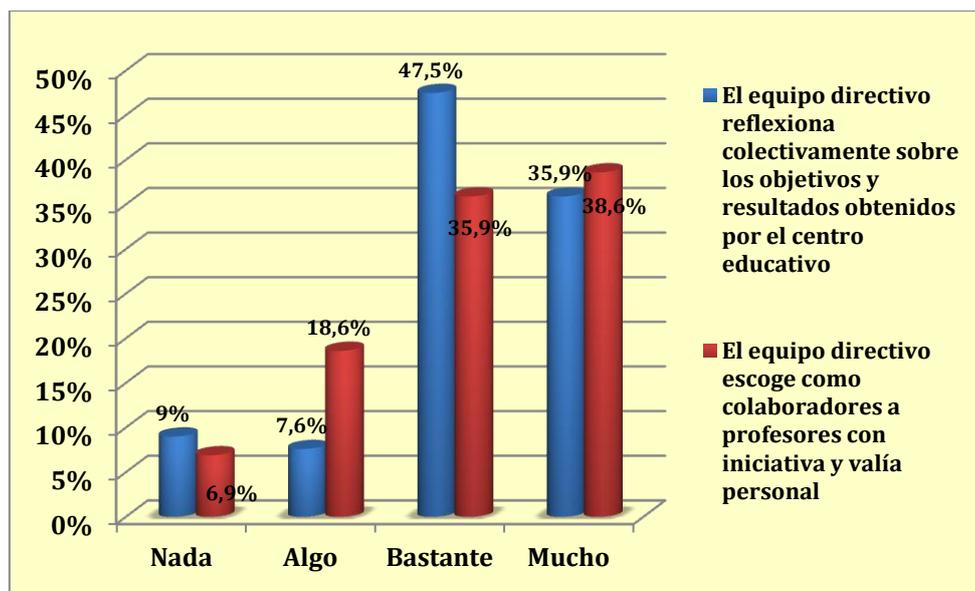


Figura 44. El equipo directivo fomenta la calidad educativa

A continuación y para terminar este apartado se presenta una comparativa que hace referencia a la accesibilidad y la comunicación que tiene el equipo directivo con el resto de los miembros de la comunidad educativa. Referente al primero, accesibilidad y actitud de escucha con el personal, nos encontramos con más del 80% de los docentes concentrados entre bastante (32,4%) y mucho (50,3%). Si nos fijamos a si la comunicación es fluida y clara con los demás miembros de la comunidad se observa de manera significativa que más de un 25% del profesorado participante índice que esto se realiza algo o nada. Si bien es verdad que la mayoría (más del 60%) aglomera en los dos niveles positivos: bastante y mucho. El liderazgo pedagógico es uno de los factores clave para la renovación y mejora educativa, en esto los equipos directivos tienen un desempeño patente, más allá de tener el liderazgo a nivel administrativo también deben tenerlo para adoptar una actitud distribuida y compartida, por ello la comunicación y accesibilidad y repartición de tareas debe manejarse desde la escucha, fluidez y claridad en la comunicación con claustro, personal de administración, familias, alumnado y agentes e instituciones externas.

Tabla 52

*El equipo directivo fomenta la comunicación*

<i>El equipo directivo es accesible y escucha al personal</i>				<i>El equipo directivo promueve una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad</i>			
Nada	Algo	Bastante	Mucho	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)	Frec.	Porc. (%)
5	3,4	20	13,8	9	6,2	31	21,4
		47	32,4	73	50,3	57	39,3
						48	33,1

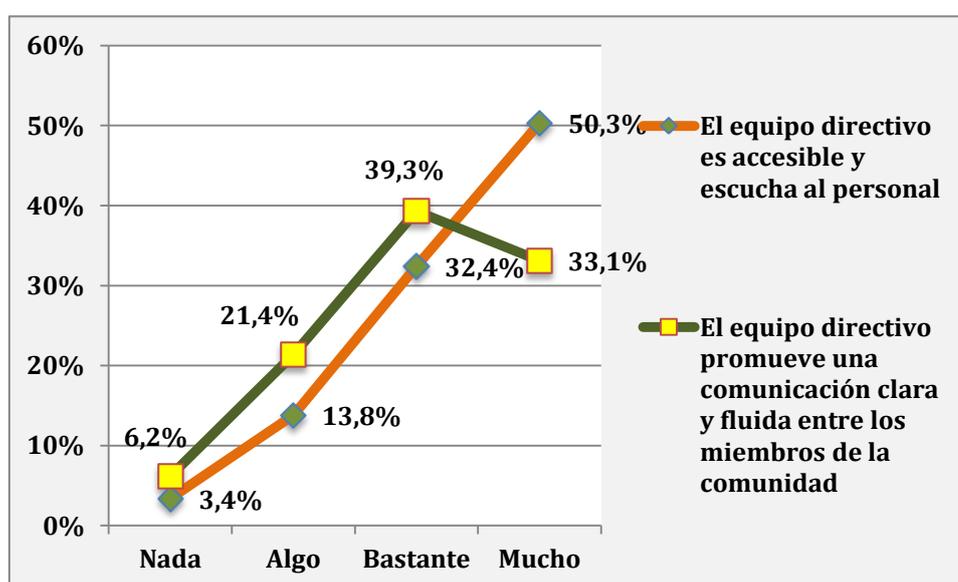


Figura 45. El equipo directivo fomenta la comunicación

### 1.3. Percepciones sobre la integración de las TIC en los Órganos de Gobierno y coordinación docente de los IES de Melilla.

En esta sección se presentará el análisis obtenido tras estudiar los resultados obtenidos sobre las percepciones respecto a la integración de las TIC en los órganos de gobierno y coordinación docente de los IES de Melilla. En la tabla siguiente se proporciona el una tabla resumen de los estadísticos descriptivos considerador en el análisis.

Tabla 53  
*Estadísticos Descriptivos*

	N		Media	Error típ. de la media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos				
Se emplean las tic para distribuir las tareas entre todos los miembros del equipo directivo (TED)	145	0	2,91	,076	3	,920
Se emplean las tic para distribuir las tareas entre todos los miembros del departamento (TDP)	145	0	2,83	,071	3	,858
Se emplean las tic para distribuir las tareas entre todos los miembros de la junta de tutores (TJT)	145	0	2,60	,069	3	,837
El equipo directivo promueve la innovación tic como factor clave de la integración educativa y la acción educativa intercultural (TII)	145	0	2,85	,073	3	,877
Los profesores noveles son más dados a la innovación tic en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PNI)	145	0	2,86	,069	3	,830
Las herramientas tic son útiles para que el equipo directivo coordine todas las actividades del instituto (TCA)	145	0	3,03	,070	3	,845
Las herramientas tic son útiles para que el jefe de departamento fomente la coordinación docente entre todos sus miembros (TCD)	145	0	2,94	,069	3	,827
Las herramientas tic son útiles para que el tutor fomente la participación de sus alumnos en las actividades del instituto (TFP)	145	0	2,81	,071	3	,852
Se emplean en su centro las redes sociales para realizar convocatorias oficiales (claustrros, comisiones de coordinación, consejo escolar, juntas de tutores) (RSC)	145	0	2,23	,090	1	1,078
Se emplean los ple (entornos personales de aprendizaje) para implementar la coordinación con el resto de miembros del equipos directivo y/o del departamento (PLE)	145	0	2,17	,070	2	,842
Utiliza los ple para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo (PLR)	145	0	2,14	,072	2	,863
Como docente se beneficia de los ple para gestionar su propio aprendizaje (PLG)	145	0	2,28	,074	2	,887
Considera que la integración de las tic en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado (TFE)	145	0	2,84	,068	3	,822

Tabla 54

*Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del equipo directivo*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Nada	12	8,3	8,3
Algo	32	22,1	22,1
Bastante	58	40,0	40,0
Mucho	43	29,7	29,7
Total	145	100,0	100,0

Tabla 55

*Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del departamento*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Nada	11	7,6	7,6
Algo	34	23,4	23,4
Bastante	68	46,9	46,9
Mucho	32	22,1	22,1
Total	145	100,0	100,0

Tabla 56

*Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros de la junta de tutores*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Nada	13	9,0	9,0
Algo	52	35,9	35,9
Bastante	60	41,4	41,4
Mucho	20	13,8	13,8
Total	145	100,0	100,0

Respecto a si se emplean las TIC para la repartición de tareas entre todos los miembros del equipo directivo se muestra que el 40% del profesorado participante afirma que esto se da bastante y mucho al 30% de los docentes, por tanto cerca de los  $\frac{3}{4}$  de todos los encuestados afirman que existe una integración TIC en cuanto a la organización y planificación interna en los equipos directivos. Cabe destacar que existe un 22,1% de los docentes que afirman que esto se da de forma baja o nada un 8,3%. Refiriéndonos a la misma situación pero acorde a los miembros del departamento, cerca de la mitad de los encuestados afirman que esto se da bastante y un 22,1% que se da mucho. Al igual que en el ítem anterior existe una proporción relativamente considerable en los dos grados menos positivos de la escala, siendo el total del

31%. A su vez, en cuanto a la Junta de Tutores vemos como se obtiene una mayor representación en el nivel que indica que se hace algo (35,9%) que junto con el grado nada suman el prácticamente el 45% de los participantes. Por lo tanto existe una dicotomía entre los dos grados positivos y negativos de la escala propuesta. En el siguiente gráfico de columnas cilíndricas agrupadas podemos observar la comparativa anteriormente descrita.

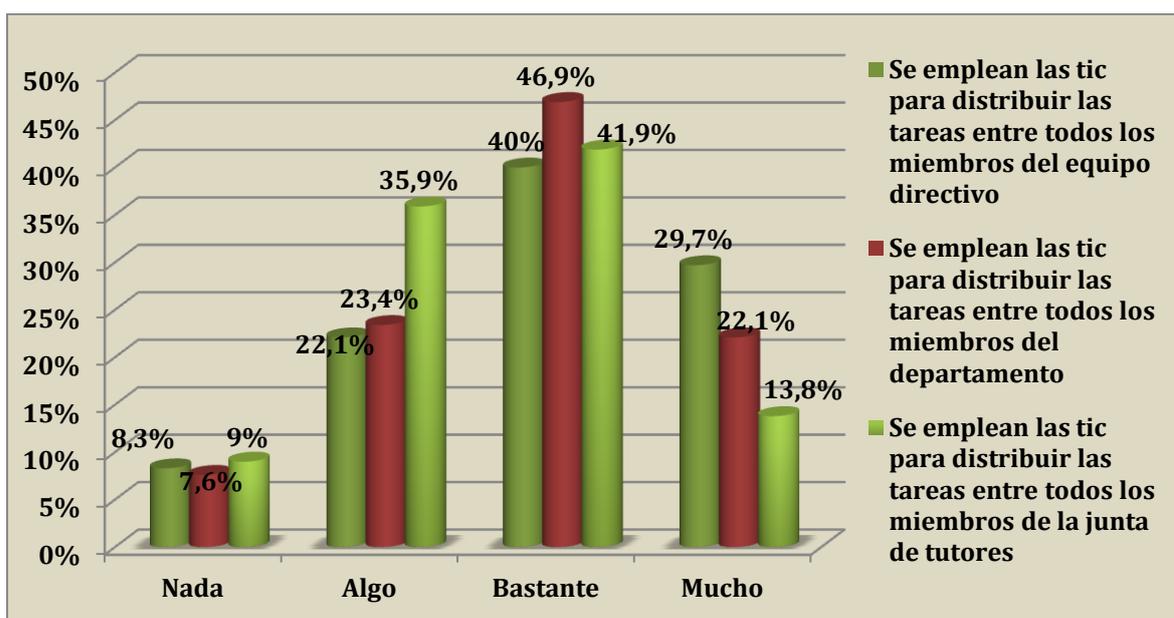


Figura 46. Grado de innovación TIC en los equipos directivos y los órganos de coordinación docente

El siguiente ítem es el referido a si el equipo directivo promueve la innovación TIC como factor clave para la integración y acción educativa intercultural. Aunque han quedado claras la multitud de bondades que poseen las TIC en el ámbito educativo, sobre todo en el concepto de educación para todos, es más que observable que esto queda relegado más a la parte teórica que práctica en la realidad de los centros. El 30,3% de los profesores de los IES que han participado en el estudio afirma que esto sólo se realiza algo; si bien verdad es que más de la mitad de la muestra se engloba entre los grados bastante (37,9%) y mucho (26,2%). La integración TIC en educación lleva décadas de bagaje teórico, esto parece indicar que se está dando una tendencia al alza a nivel práctico y real de los centros educativos de Melilla.

Tabla 57

*El equipo directivo promueve la innovación TIC como factor clave de la integración educativa y la acción educativa intercultural*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nada	8	5,5	5,5
Algo	44	30,3	35,9
Bastante	55	37,9	73,8
Mucho	38	26,2	100,0
Total	145	100,0	

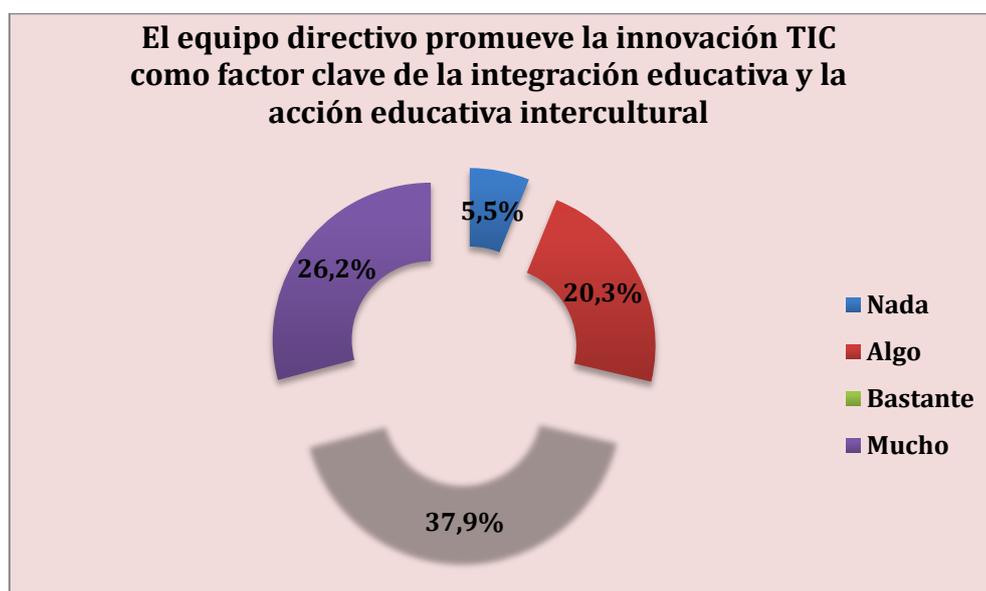


Figura 47. La innovación TIC como factor de integración y acción educativa multiculturales

Uno de los contras que se han atribuido a la inclusión de las TIC en los centros ha sido la posible brecha generacional, otorgándole al profesorado con menos edad una mayor predisposición al uso de las TIC en su metodología y docencia frente al profesorado de más edad que se han educado una sociedad y cultura distinta a la actual. Los resultados pueden llegar a apoyar dicha reflexión. La percepción del profesorado participante es que esto se da bastante (42,1%) y mucho (24,1%). Por el contrario también se encuentra un 33,8% de la muestra repartida entre que eso no se da nada o simplemente algo.

Tabla 58

*Los profesores noveles son más dados a la innovación TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Nada	6	4,1	4,1
Algo	43	29,7	29,7
Bastante	61	42,1	42,1
Mucho	35	24,1	24,1
Total	145	100,0	100,0

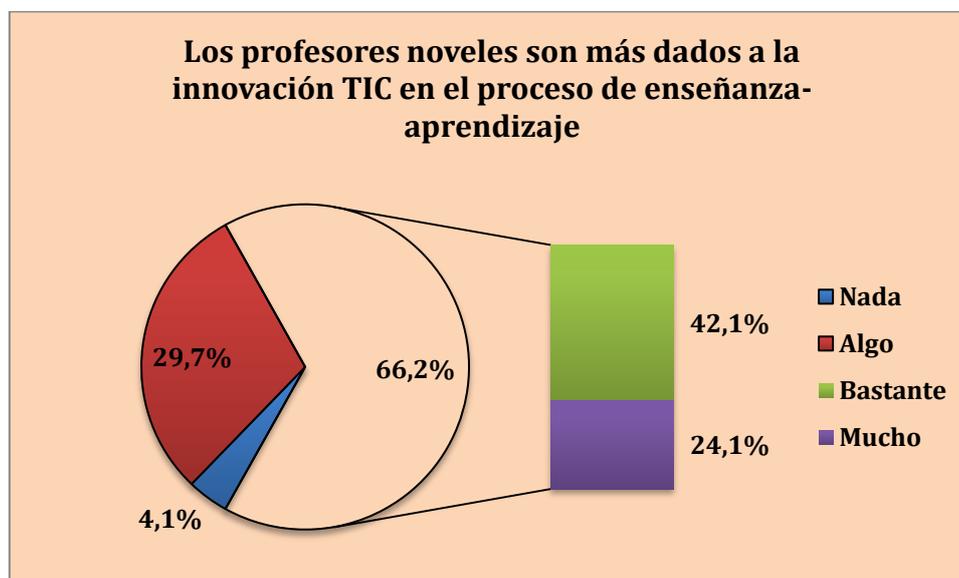


Figura 48. Los profesores noveles y la integración TIC

Los tres ítems siguientes hacen referencia a la percepción de los docentes sobre si las TIC son útiles para la coordinación de las actividades en el equipo directivo, la coordinación docente entre los miembros del departamento y para el tutor.

Tabla 59

*Las herramientas TIC son útiles para que el equipo directivo coordine todas las actividades del instituto*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Nada	7	4,8	4,8
Algo	28	19,3	18,6
Bastante	66	45,5	45,5
Mucho	44	30,3	30,3
Total	145	100,0	100,0

Tabla 60

*Las herramientas TIC son útiles para que el jefe de departamento fomente la coordinación docente entre todos sus miembros*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nada	8	5,5	5,5
Algo	30	20,7	26,2
Bastante	70	48,3	74,5
Mucho	37	25,5	100,0
Total	145	100,0	

Tabla 61

*Las herramientas TIC son útiles para que el tutor fomente la participación de sus alumnos en las actividades del instituto*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Nada	10	6,9	6,9
Algo	39	26,9	26,9
Bastante	65	44,8	44,8
Mucho	31	21,4	21,4
Total	145	100,0	100,0

Como podemos observar en el gráfico la percepción de los docentes es más positiva en cuanto al equipo directivo y jefe de departamento, obteniendo resultados muy similares. En ambos más del 70% de la muestra se concentra en torno al mucho y a bastante. Aunque esto también se acerca a los anteriores atendiendo al propio tutor si se observa que cerca del 30% de la muestra se concentra en un grado de algo y cerca del 7% en nada, siendo el que más concentración de profesores obtiene. Una de las posibilidades que nos han otorgado las TIC es la de la colaboración y participación entre las personas rompiendo las barreras espacio-

tiempo, por lo que son facilitadoras y flexibles para que la participación de la vida educativa en el centro vaya en aumento y sirva para la coordinación de todas las personas que forman parte de la comunidad.

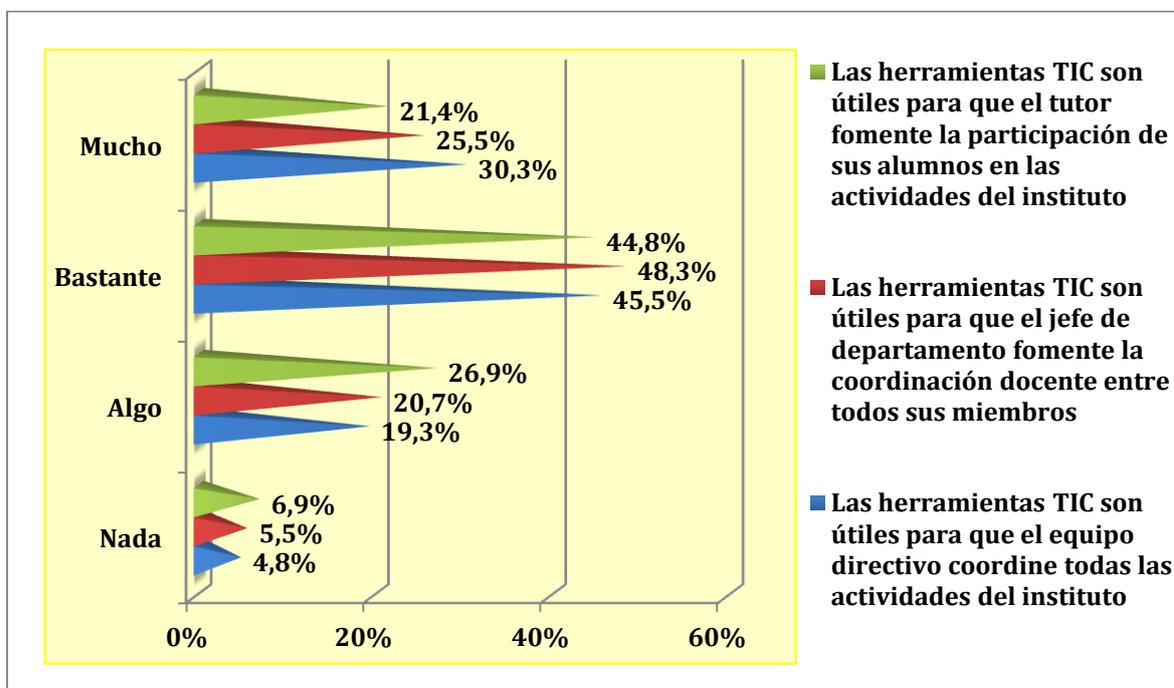


Figura 49. Utilidad de las herramientas web 2.0

Tabla 62

*Se emplean en su centro las redes sociales para realizar convocatorias oficiales (claustrros, comisiones de coordinación, consejo escolar, juntas de tutores)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Nada	50	34,5	34,5
Algo	33	22,8	22,8
Bastante	41	28,3	28,3
Mucho	21	14,5	14,5
Total	145	100,0	100,0

El uso de las redes sociales en educación como medio de comunicación ha tomado auge más allá de la dedicación ociosa que en un principio cabe esperar. Son numerosos los estudios que afirman que son un canal de feedback entre profesorado-alumnado, sobre todo en etapas más avanzadas de los niveles educativos del país. En este caso, el ítem versa sobre

si en los centros se utilizan las RRSS para realizar las convocatorias oficiales pertinentes, por ejemplo claustros, consejos escolares, etc. En gráfico cónico apilado vemos como del 100% de los docentes encuestados el 34,5% afirma que esto no se da en sus centros, así mismo el 22,8% asevera que se da poco o algo solamente. Sin embargo es destacable significativo que más del 40% sí se reparte entre el bastante (28,3%) y el mucho (14,5%).

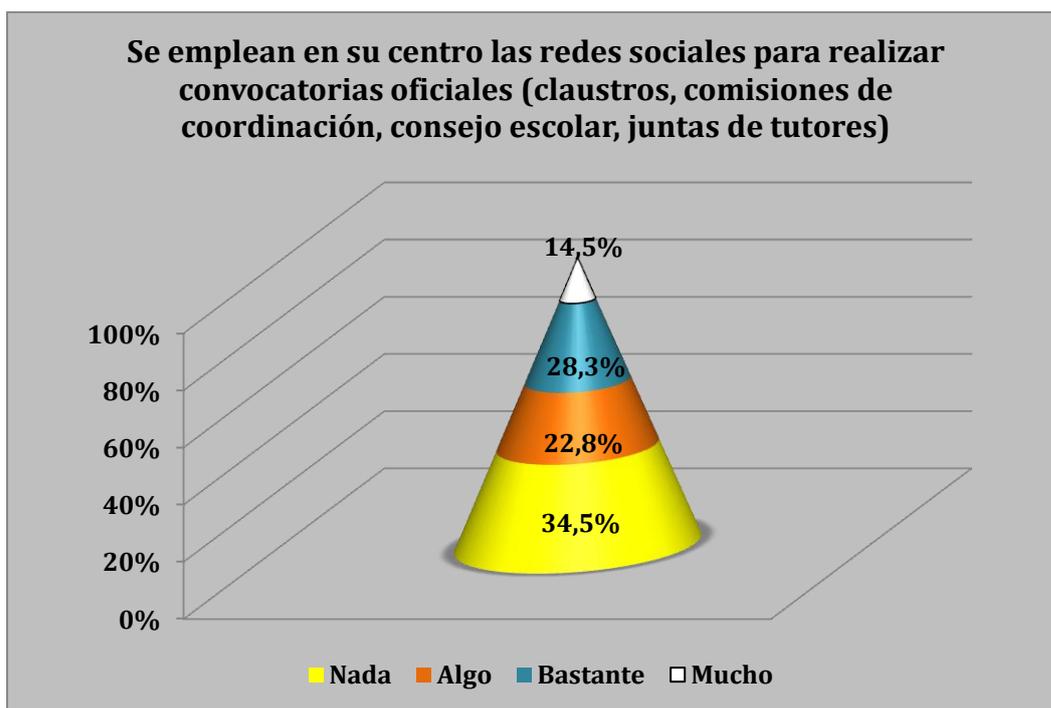


Figura 50. Empleo de las Redes sociales para las convocatorias de órganos colegiados

El término de Entornos Personales de Aprendizaje es relativamente novedoso, sobre todo desde la evolución tecnológica y su aplicación a la educación. El ser humano siempre ha estado provisto de un entorno en el que aprendía más allá del espacio del aula y del centro. Lo que sí ha propiciado la tecnología es ampliar y acceder a cualquier lado del mundo a la información con un simple clic, y utilizar una serie de herramientas para convertirlo en conocimiento, adaptándose a ese aprendizaje anterior y mejorándolo o simplemente adquiriendo nuevo. Al ser un concepto nuevo puede darse cierto desconocimiento al respecto

y que sólo un grupo reducido de personas que muestran su interés y motivación hacia las TIC sean realmente conocedores de los PLE y tengan uno.

A este respecto se presenta una comparación entre el empleo de los PLE en los equipos directivos y/o departamentos, como herramienta para la reflexión, gestión y planificación del centro educativo y, por último, la gestión del propio aprendizaje por parte de los docentes.

Tabla 63

*Se emplean los PLE (entornos personales de aprendizaje) para implementar la coordinación con el resto de miembros del equipos directivo y/o del departamento*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Nada	34	23,4	23,4
Algo	60	41,4	41,4
Bastante	44	30,3	30,3
Mucho	7	4,8	4,8
Total	145	100,0	100,0

Tabla 64

*Utiliza los PLE para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nada	36	24,8	24,8
Algo	62	42,8	67,6
Bastante	38	26,2	93,8
Mucho	9	6,2	100,0
Total	145	100,0	

Tabla 65

*Como docente se beneficia de los PLE para gestionar su propio aprendizaje )*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nada	29	20,0	20,0
Algo	59	40,7	60,7
Bastante	44	30,3	91,0
Mucho	13	9,0	100,0
Total	145	100,0	

En el gráfico de barras se puede observar de forma visual los resultados. Más del 40% de la muestra se concentra en torno al grado de algo en los tres ítems descritos. Son los ítems que implican al equipo directivo y/o departamentos y al propio docente los que obtienen

mayor representación en el grado bastante con el 30,3% cada uno. En cuanto al grado nada vemos como destaca el 24,8% de los participantes afirmando que los PLE no se utilizan para la reflexión y el debate para cuestiones de gestión y organización del centro educativo.

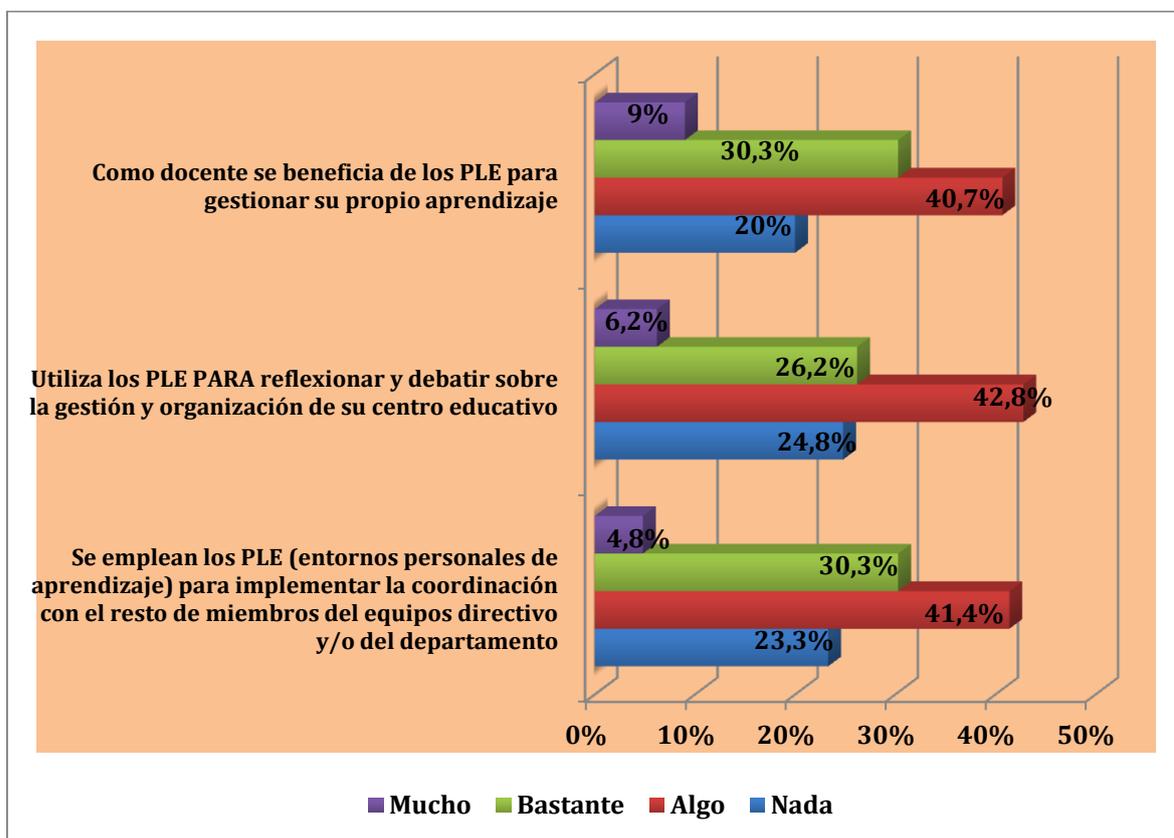


Figura 51. Empleo de los PLE por parte del profesorado

Para finalizar este apartado, se presentan los resultados en cuanto a la si la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado. En este aspecto las consideraciones de los docentes son realmente positivas. Cerca de la mitad de la muestra considera que bastante y el 22,1% que mucho. También aparece un porcentaje significativo que pueden posicionarse más escépticamente al respecto, siendo el 28,3% de los profesores los que afirman que solamente algo.

Tabla 66

*Considera que la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado*

	Frecuencia	Porcentaje
Nada	7	4,8
Algo	41	28,3
Bastante	65	44,8
Mucho	32	22,1
Total	145	100,0

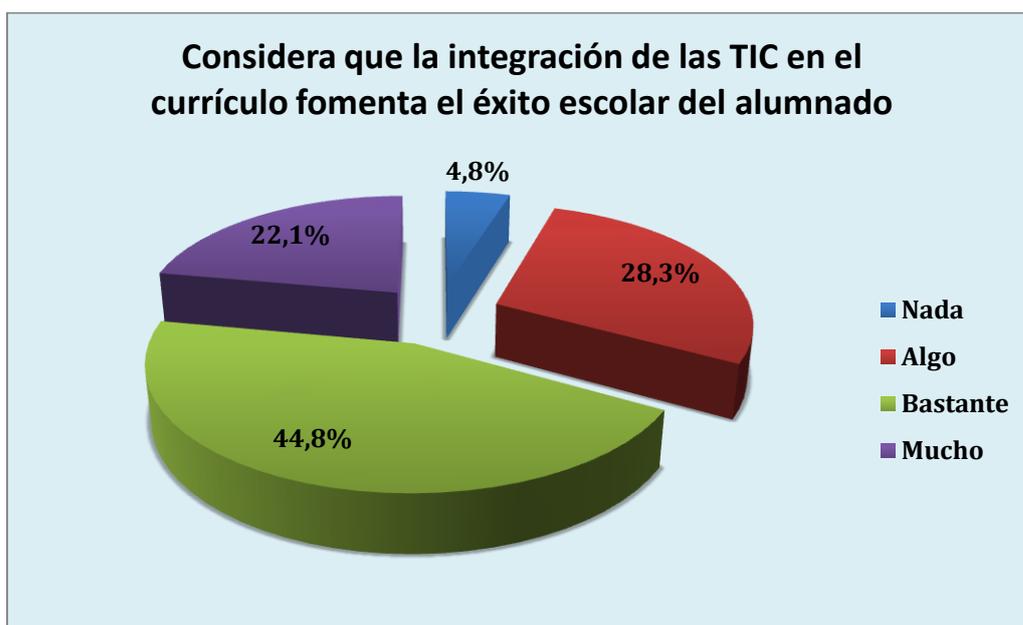


Figura 52. El éxito escolar a través de las TIC

#### 1.4. La autonomía pedagógica y las TIC en los IES de Melilla.

En esta sección se presentará el análisis de resultados e interpretaciones de la dimensión referente a la autonomía pedagógica y las TIC en los centros de secundaria de Melilla. Para comenzar se muestra una tabla resumen de estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems en la tabla posterior. Si nos fijamos en la columna del estadístico moda vemos como la mayoría de los ítems han obtenido puntuaciones referentes al grado bastante, no obstante las medias nos indican que aunque el valor más representado haya sido el que da la moda, también ha sido frecuente el grado algo dentro de las puntuaciones dadas por los participantes, por lo que existirán ciertas dicotomías entre estos dos valores en algunos ítems.

Tabla 67

*Resumen de Estadísticos Descriptivos*

	N		Media	Error típ. de la media	Moda	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos				
En su departamento el profesorado de cada nivel se coordina en el seguimiento y evaluación de las programaciones correspondientes (PSP)	145	0	3,20	,063	3	,760
Todos los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo (PPP)	145	0	3,21	,069	4	,832
Todos los profesores del departamento participan en las adaptaciones curriculares de los alumnos a su cargo que presentan algún tipo de necesidad educativa (PPA)	145	0	2,88	,074	3	,894
El centro garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo individualizado (CGA)	145	0	2,95	,067	3	,811
Utiliza una metodología participativa en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje (MPA)	145	0	2,80	,059	3	,713
El uso de materiales didácticos electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementa el grado de autonomía pedagógica (MIA)	145	0	2,77	,063	3	,755
El profesorado de cada departamento diseña los criterios de evaluación de las diferentes materias (PDC)	145	0	3,11	,069	3	,826
El centro dispone de autonomía pedagógica para diseñar proyectos educativos interdisciplinares (CAP)	145	0	2,97	,066	3	,799
Ha participado en proyectos educativos de innovación docente (PPI)	145	0	2,68	,075	3	,904
El centro educativo promueve actividades interdisciplinares que apoyadas en las tic respondan a las necesidades formativas del profesorado (AIF)	145	0	2,52	,066	3	,791
creo que las tic fomentan la interdisciplinariedad (TFI)	145	0	2,96	,065	3	,781
su centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de herramientas tic (CFF)	145	0	2,72	,072	3	,864
los cursos presenciales ofertados en melilla sobre la integración de las tic en el proceso de enseñanza-aprendizaje son de calidad (CIT)	145	0	2,53	,066	3	,791
el equipo directivo, en función de los resultados obtenidos, planifica acciones de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (EPM)	145	0	2,84	,072	3	,863

Tabla 68

*En su departamento el profesorado de cada nivel se coordina en el seguimiento y evaluación de las programaciones correspondientes*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Nada	3	2,1	2,1
Algo	21	14,5	14,5
Bastante	65	44,8	44,8
Mucho	56	38,6	38,6
Total	145	100,0	100,0

Como se puede observar en la tabla anterior y en el siguiente gráfico circular, en referencia a la coordinación del profesorado en su departamento para la evaluación y seguimiento de las programaciones correspondientes se constata que más del 80% de la muestra se concentran en torno a los niveles mucho y bastante, específicamente al 38,6% y 44,8% respectivamente.

Apenas existe representatividad docente en el grado nada y sin llegar al 15% de la muestra nos encontramos más de 10 docentes que afirman que esto se hace algo.

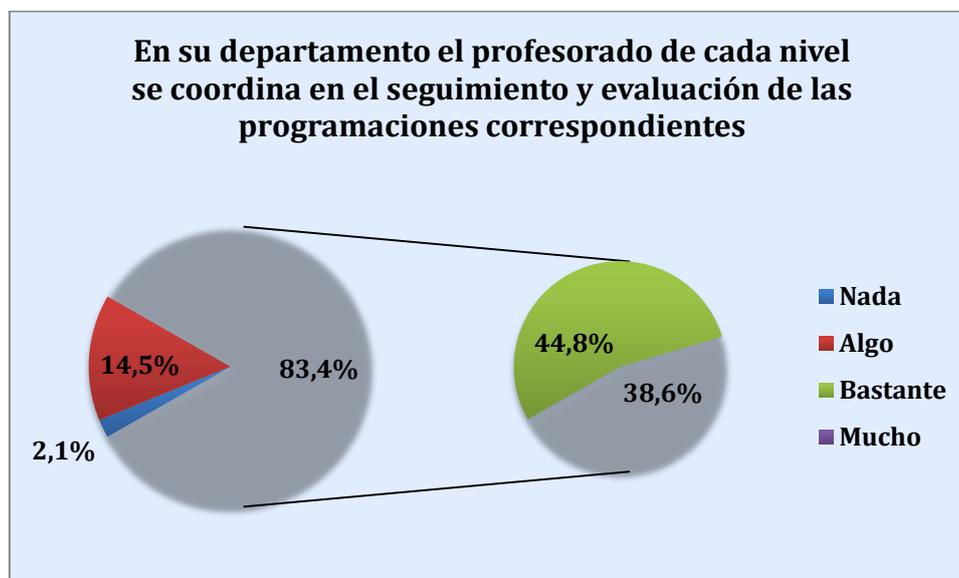


Figura 53. Seguimiento y evaluación de las programaciones didácticas

A continuación se presentan conjuntamente los ítems que tratan sobre si los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del

mismo y si participan en las adaptaciones curriculares de los alumnos a su cargo que presentan algún tipo de necesidad educativa.

Tabla 69

*Todos los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Nada	6	4,1	4,1
Algo	20	13,8	13,8
Bastante	57	39,3	39,3
Mucho	62	42,8	42,8
Total	145	100,0	100,0

Tabla 70

*Todos los profesores del departamento participan en las adaptaciones curriculares de los alumnos a su cargo que presentan algún tipo de necesidad educativa*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Nada	12	8,3	8,3
Algo	31	21,4	21,4
Bastante	64	44,1	44,1
Mucho	38	26,2	26,2
Total	145	100,0	100,0

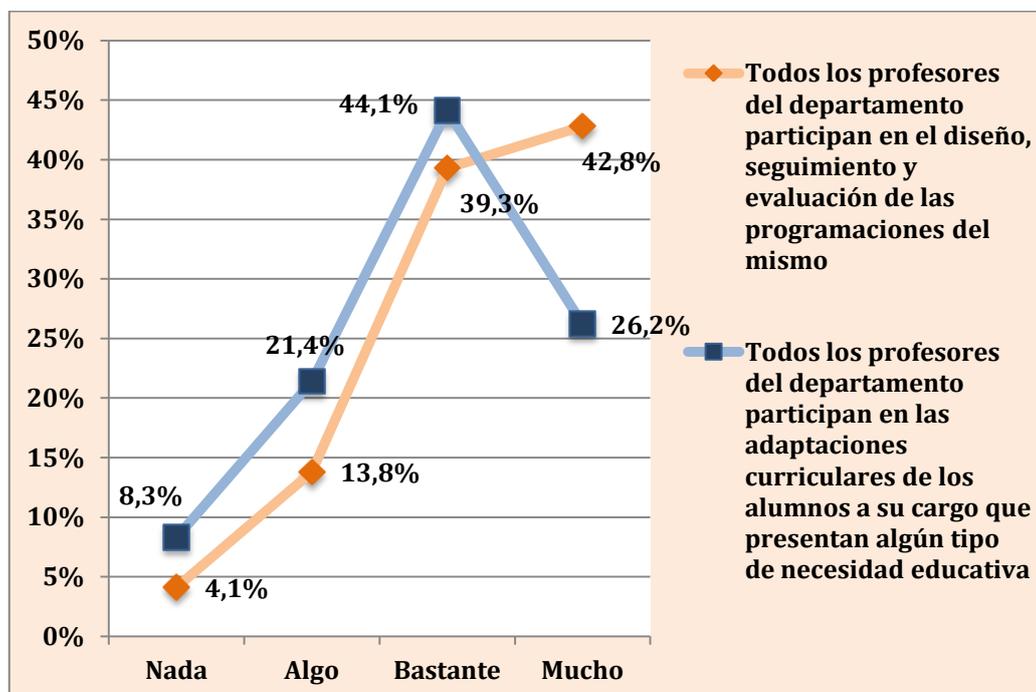


Figura 54. Implicación del profesorado en el diseño de las adaptaciones curriculares

En el gráfico de líneas con marcas se muestra que respecto a la participación en el diseño, evaluación y seguimiento el 39,3% de los docentes afirman que esto se realiza bastante y el 42,8 % afirman que mucho, esto supone más del 80% de la muestra. La coordinación y colaboración entre los docentes del mismo departamento obtiene buenos resultados al respecto. Precisamente una de las características de la calidad educativa y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje es la coordinación y colaboración del profesorado, sobre todo en el conjunto del departamento, trabajar en la misma dirección con una meta en común es básico para el desarrollo del alumnado y del centro educativo en general.

Respecto a si todo el profesorado del departamento participa en las adaptaciones curriculares de los alumnos con necesidades educativas se expone que el 44,1% de los docentes afirman que bastante y el 26,2% afirman que mucho. Sin embargo existe un porcentaje cercano al 30% de profesores que opinan que esto no se hace o que se realiza algo.

Con respecto a si el centro garantiza al alumnado acceso al currículo y apoyo individualizado en función de sus necesidades se observa que más de la mitad de la muestra afirma que se hace bastante y cerca del 25% de los docentes tiene la percepción de que se hace mucho. Si es verdad que el 18,6% y el 5,5% afirma que se hace algo o nada respectivamente., estos porcentaje representan  $\frac{1}{4}$  de los participantes del estudio. Uno de los ejes en los que se basa la educación es la atención individualizada al alumnado, tener en cuenta los propios ritmos de aprendizaje y proporcionar ayuda y apoyo para solventar las posibles necesidades que presenten los alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que los centros educativos deben velar por estos aspectos para poder hacer llegar a todos esa formación y que los alumnos alcancen los objetivos y metas propuestas, así como su desarrollo personal, académico y psico-social.

Tabla 71

*El centro garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo individualizado*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Nada	8	5,5	5,5
Algo	27	18,6	18,6
Bastante	74	51,0	51,0
Mucho	36	24,8	24,8
Total	145	100,0	100,0

En el siguiente gráfico se exponen los resultados gráficamente.

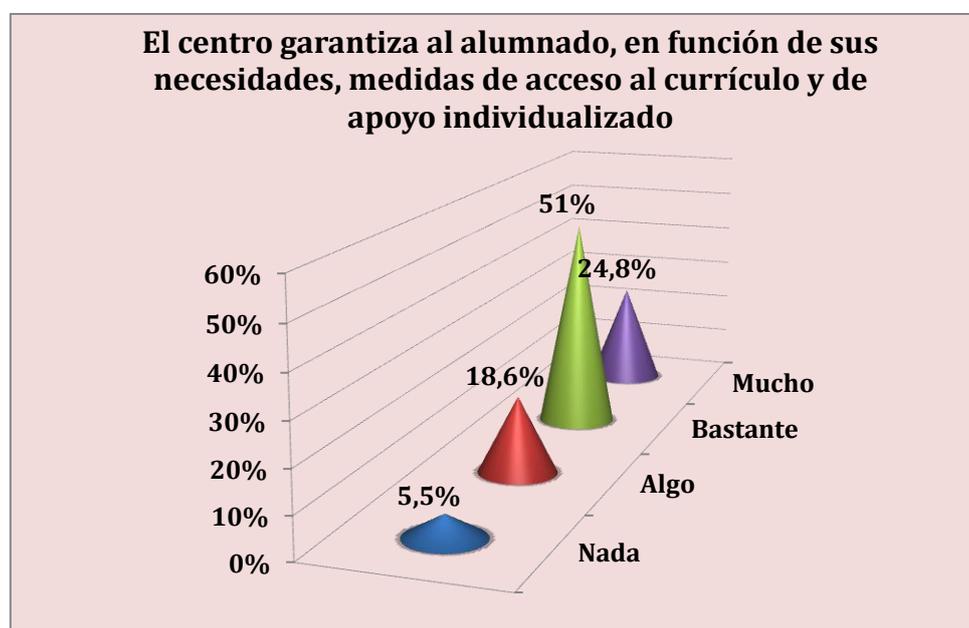


Figura 55. Acceso al currículo

Atendiendo a la metodología participativa donde el alumno es el agente del propio aprendizaje rozando el 60% de los participantes afirman que lo utilizan bastante y el 24,8% afirman que algo. En los últimos años y, sobre todo, desde la inclusión de las TIC en los centros, el alumno se ha convertido en el centro de cualquier proceso educativo por lo que los docentes deben dotarlos de las herramientas y recursos necesarios para la regulación del aprendizaje. El rol docente cambia del poseedor de conocimientos al guía, mentor y mediador de la enseñanza-aprendizaje, lo que hace que las propias competencias y formación de los

docentes requieran de una constante renovación pedagógica. En relación a lo anterior se observan los resultados del ítem que versa sobre si el uso de materiales didácticos electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementa el grado de autonomía pedagógica se producen resultados similares a los anteriores.  $\frac{1}{2}$  de la muestra afirma que mucho, mientras que más del 30% dice que algo.

Tabla 72

*Utiliza una metodología participativa en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Nada	6	4,1	4,1
Algo	36	24,8	24,8
Bastante	84	57,9	57,9
Mucho	19	13,1	13,1
Total	145	100,0	100,0

Tabla 73

*El uso de materiales didácticos electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementa el grado de autonomía pedagógica*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nada	6	4,1	4,1
Algo	44	30,3	34,5
Bastante	73	50,3	84,8
Mucho	22	15,2	100,0
Total	145	100,0	

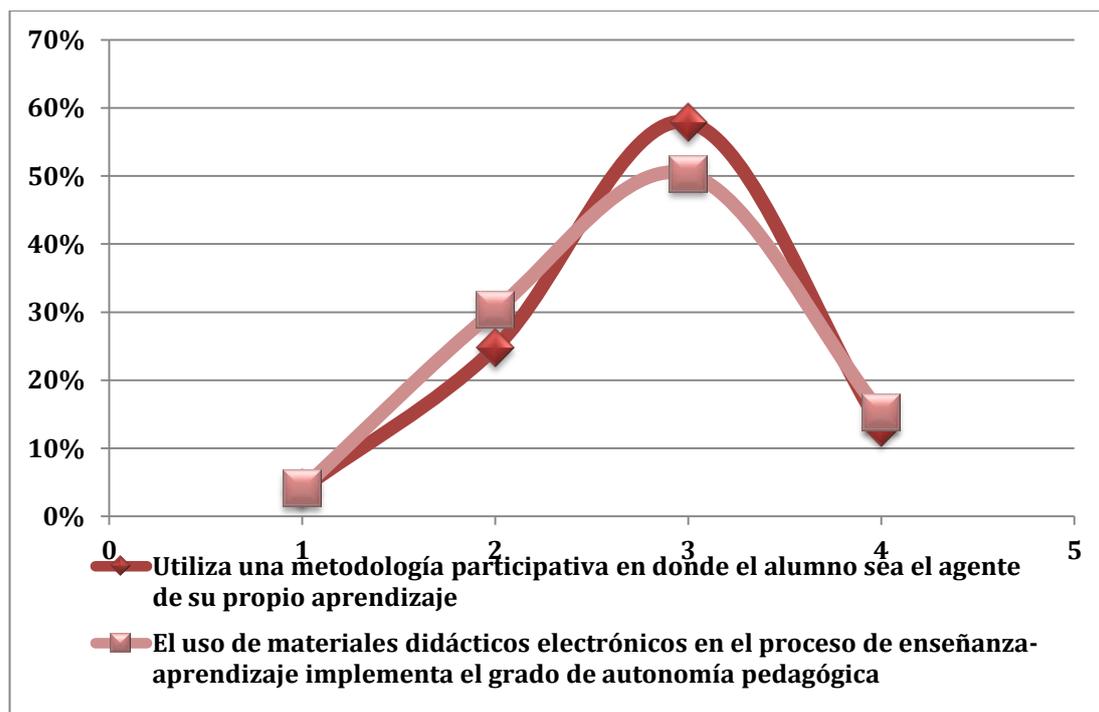


Figura 56. Metodología participativa & autonomía pedagógica

Respecto a si el profesorado de cada departamento diseña los criterios de evaluación de las diferentes materias vemos como el 35,2% de los docentes afirman que mucho y más del 40% dicen que bastante. Sin llegar al 20% del total de la muestra se localizan los docentes que opinan que esto se hace algo o nada.

Tabla 74

*El profesorado de cada departamento diseña los criterios de evaluación de las diferentes materias*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Nada	7	4,8	4,8
Algo	21	14,5	14,5
Bastante	66	45,5	45,5
Mucho	51	35,2	35,2
Total	145	100,0	100,0

En la gráfica de columnas se muestran los resultados descritos.

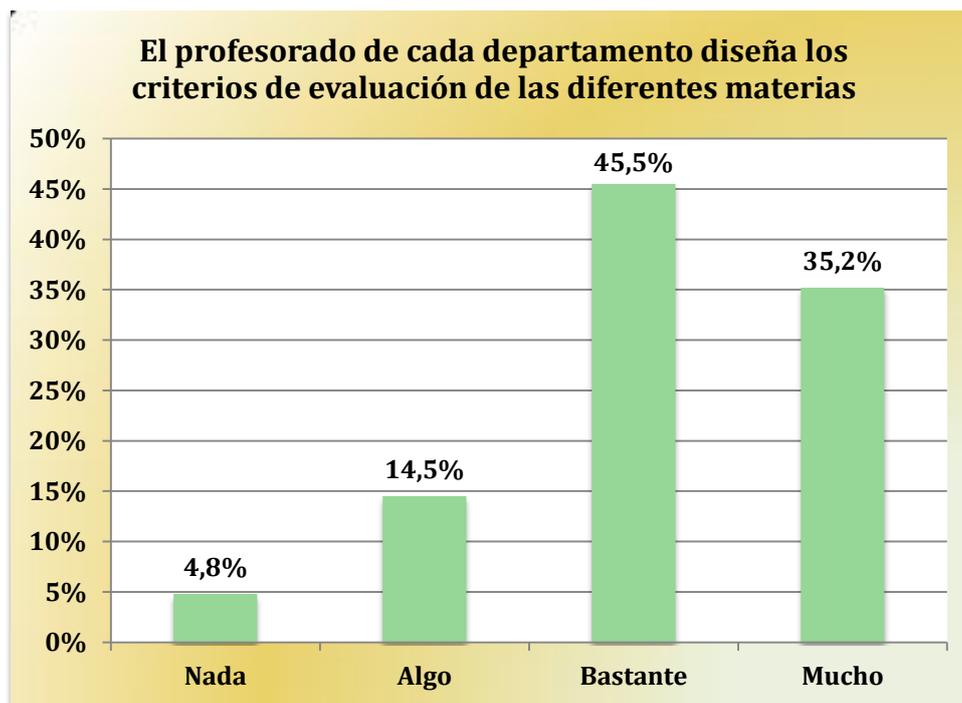


Figura 57. El profesorado diseña los criterios de evaluación

Seguidamente se aúnan una serie de ítems pertenecientes al ámbito de la autonomía pedagógica, la interdisciplinariedad de las TIC y participación en proyectos de innovación docente para culminar con un gráfico comparativo entre ambos.

En referencia a si el centro dispone de autonomía pedagógica para el diseño de proyectos educativos interdisciplinares vemos como los docentes afirman que bastante (51%) y mucho (25,5%). Por el contrario, aunque menores, también se da la existencia de docentes en los dos grados más bajos de la escala siendo algo el 18,6% y nada cerca del 5%.

Tabla 75

*El centro dispone de autonomía pedagógica para diseñar proyectos educativos interdisciplinares*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Nada	7	4,8	4,8
Algo	27	18,6	18,6
Bastante	74	51,0	51,0
Mucho	37	25,5	25,5
Total	145	100,0	100,0

El 51,7% de los docentes creen que las TIC fomentan bastante la interdisciplinariedad y más del 20% opinan que mucho. Cabe destacar que rozando el 25% del profesorado se encuadran entre la creencia que fomentan algo o nada el carácter interdisciplinar.

Tabla 76

*Cree que las TIC fomentan la interdisciplinariedad*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Nada	6	4,1	4,1
Algo	29	20,0	20,0
Bastante	75	51,7	51,7
Mucho	35	24,1	24,1
Total	145	100,0	100,0

Por último, se muestran los resultados sobre la participación en proyectos educativos de innovación docente. Se constata una dicotomía entre los dos grados positivos y los grados negativos de la escala, ambos dividen la muestra aunque es superior la que concentra a los docentes que puntúan entre el mucho y bastante. En cuanto al grado bastante nos encontramos con el 41,4% de los profesores, en el nivel mucho aparecen el 18,6%. Atendiendo al grado algo aparece el 29% y en nada el 11% del total de la muestra.

Tabla 77

*Ha participado en proyectos educativos de innovación docente*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nada	16	11,0	11,0
Algo	42	29,0	40,0
Bastante	60	41,4	81,4
Mucho	27	18,6	100,0
Total	145	100,0	

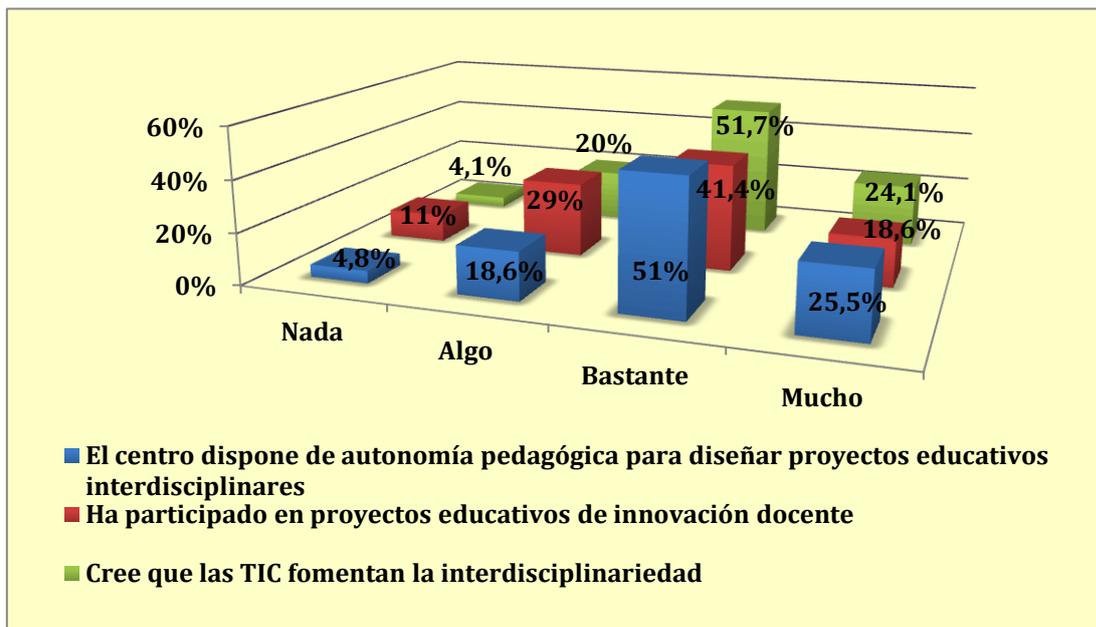


Figura 58. Autonomía pedagógica e interdisciplinariedad

Para ir concluyendo se alcanzan los siguientes resultados en cuanto a si el centro educativo promueve actividades interdisciplinarias que apoyadas en las TIC respondan a las necesidades de formación del profesorado. Los docentes opinan que se promueva algo (39,3%) y bastante (42,1%). La muestra queda dividida a la mitad atendiendo a la concentración de los grados positivos y negativos de la escala propuesta. La formación del profesorado es un tema de suma importancia, la adaptación a los cambios, el nacimiento de novedosas metodologías y la necesidad de no llevar a cabo una enseñanza tradicional y hacen de la actualización docente un hecho clave.

En referencia a si el centro educativo de pertenencia facilita esa actualización formativa necesaria para el profesorado en el uso y aplicación didáctica de las TIC el 60% de los docentes se concentran en torno al bastante y mucho. Sin embargo, el destacable es que el resto esté constituido por la representación en los niveles algo (39,3%) y nada (9%). La carga laboral y obligaciones a las que se ven sometidos los docentes requiere que el propio centro facilite la formación acorde a las necesidades detectadas. Uno de los problemas de las TIC es que se ha

llevado a cabo una formación técnica e instrumental pero no una formación didáctica y que lleven a su uso didáctico-pedagógico. Resultados similares a los anteriormente descritos se reflejan en cuanto a la calidad de los cursos presenciales sobre las TIC ofertados en Melilla, la muestra vuelve a quedar dividida: en cuanto a bastante calidad se concentra el 44,8%, fijándonos en algo de calidad aparece el 36,6% de los docentes.

Tabla 78

*El centro educativo promueve actividades interdisciplinares que apoyadas en las TIC respondan a las necesidades formativas del profesorado*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nada	13	9,0	9,0
Algo	57	39,3	48,3
Bastante	61	42,1	90,3
Mucho	14	9,7	100,0
Total	145	100,0	

Tabla 79

*Su centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de herramientas TIC*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nada	12	8,3	8,3
Algo	44	30,3	38,6
Bastante	62	42,8	81,4
Mucho	27	18,6	100,0
Total	145	100,0	

Tabla 80

*Los cursos presenciales ofertados en melilla sobre la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje son de calidad*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nada	14	9,7	9,7
Algo	53	36,6	46,2
Bastante	65	44,8	91,0
Mucho	13	9,0	100,0
Total	145	100,0	

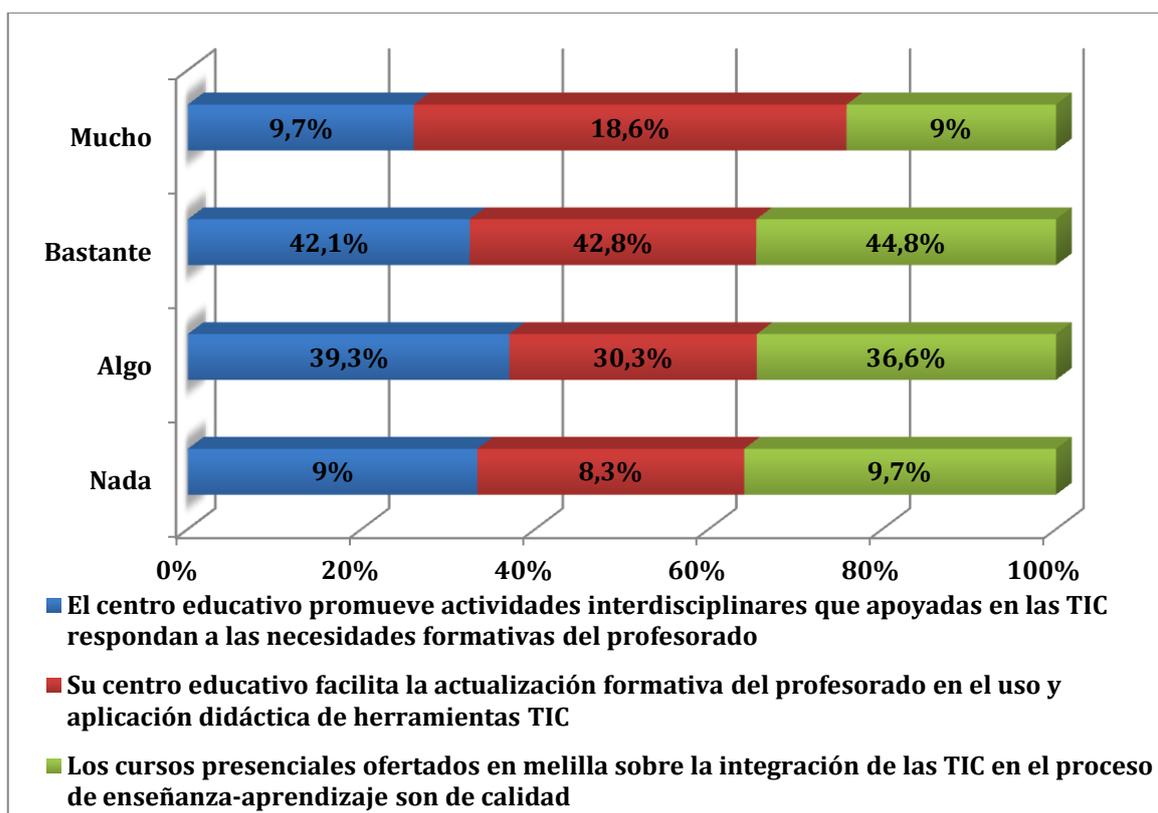


Figura 59. Actividades formativas sobre herramientas TIC

Se finaliza el apartado con si el equipo directivo planifica acciones de mejora del proceso de enseñanza aprendizaje en función de los resultados que se obtienen. En estos aspectos los resultados son positivos. Los docentes que afirman que bastante representan el 46,2% del total y aquellos que dicen que el quipo directivo planifica estas acciones mucho concentran el 22,8% de los participantes. Los grados menos positivos engloban el 31% del profesorado participante.

Tabla 81

*El equipo directivo, en función de los resultados obtenidos, planifica acciones de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Nada	11	7,6	7,6
Algo	34	23,4	23,4
Bastante	67	46,2	46,2
Mucho	33	22,8	22,8
Total	145	100,0	100,0

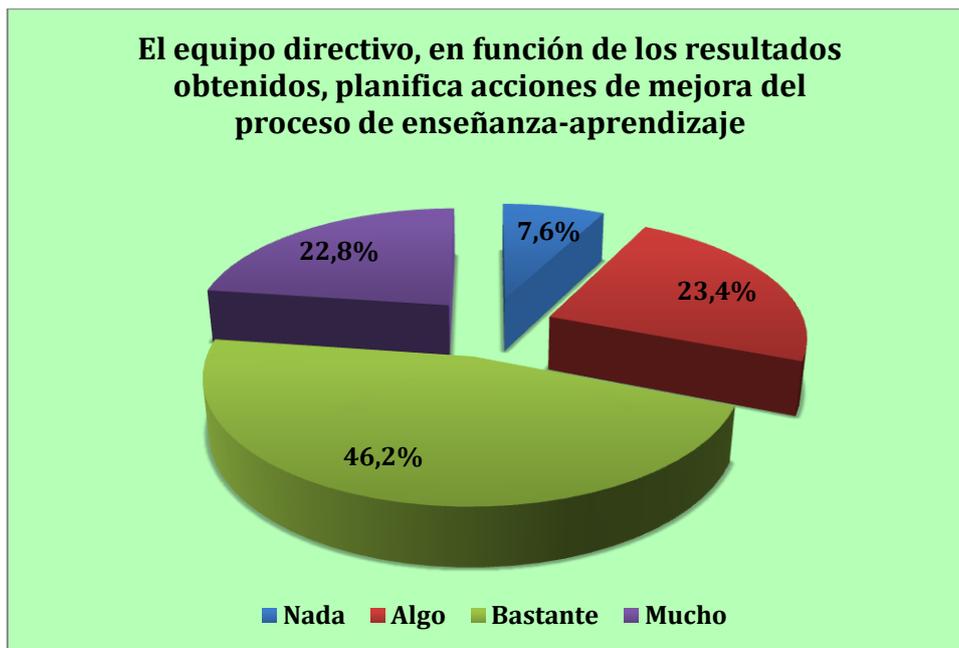


Figura 60. Planificación en función de los resultados

### 1.5. La autonomía organizativa y las TIC en los IES de Melilla.

Comenzamos el análisis de los datos de este apartado con el gráfico de áreas agrupadas superior. En él se agrupan tres ítems acordes con la organización horizontal y transversal en los agrupamientos del alumnado. En el primer caso tratamos si el equipo directivo dispone de herramientas TIC para la organización de los diferentes agrupamientos tanto horizontal como transversalmente, en este caso se observa que la gran mayoría de directivos de los centros están dotados de dichas herramientas, el 54,5% de los docentes afirma que bastante y el 22,1% dicen que mucho. Resultados similares se consiguen atendiendo a si el equipo directivo hace agrupamientos atendiendo a criterios espaciales y de optatividad, el 40% de la muestra se concentra en un nivel de bastante y el 31,7% en el grado de mucho.

Tabla 82

*Resumen de Estadísticos Descriptivos*

	N		Media	Error típ. de la media	De Moda	Desv. Típ.
	Válidos	Perdidos				
El equipo directivo dispone de herramientas (software, websites, etc) que facilitan la organización horizontal y transversal de los diferentes agrupamientos (EHT)	145	0	2,92	,067	3	,812
A nivel horizontal, el equipo directivo agrupa al alumnado atendiendo a criterios espaciales y de optatividad (EAO)	145	0	3,08	,066	3	,795
Las tic implementan los agrupamientos flexibles del alumnado (TIA)	145	0	2,57	,070	3	,848
El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación vertical (reuniones de departamento) de los profesores (HCV)	145	0	2,67	,082	3	,986
El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación horizontal (equipos docentes, equipos de ciclo) de los profesores (HCH)	145	0	2,71	,079	3	,950
El equipo directivo prioriza la docencia de determinadas materias a 1ª y/o a 2ª hora en función de su dificultad ( PDM)	145	0	2,54	,076	3	,913
Se emplean programas informáticos para el diseño de los horarios del profesorado (PDH)	145	0	3,39	,065	4	,784
En las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las tic para implementar la organización del aula, diseñar materiales para la tutoría, etc (TFT)	145	0	2,50	,081	2	,980
En el pec se recoge como uno de los principios fundamentales de la enseñanza el empleo de las tic como recurso que optimiza el aprendizaje de los alumnos (PRT)	145	0	2,81	,065	3	,782
Dispone su centro de un proyecto de innovación tic (PIT)	145	0	2,50	,080	3	,958
El equipo directivo emplea las tic como recurso para tomar decisiones de tipo organizativo (TTD)	145	0	2,72	,074	3	,886
Considera que el uso cotidiano de las tic en aulas con una elevada ratio puede ser un indicador de mejora en el rendimiento académico de los alumnos (TMR)	145	0	2,62	,070	3	,842
El equipo directivo dispone de autonomía para organizar los diferentes cursos con la ratio que considere oportuna (AOC)	145	0	2,34	,084	3	1,015
Se organizan actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc en su centro (OAE)	145	0	2,83	,080	3	,960
Se emplean las tic en la planificación y organización de actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc que se desarrollen en su centro (TPA)	145	0	2,69	,069	3	,829

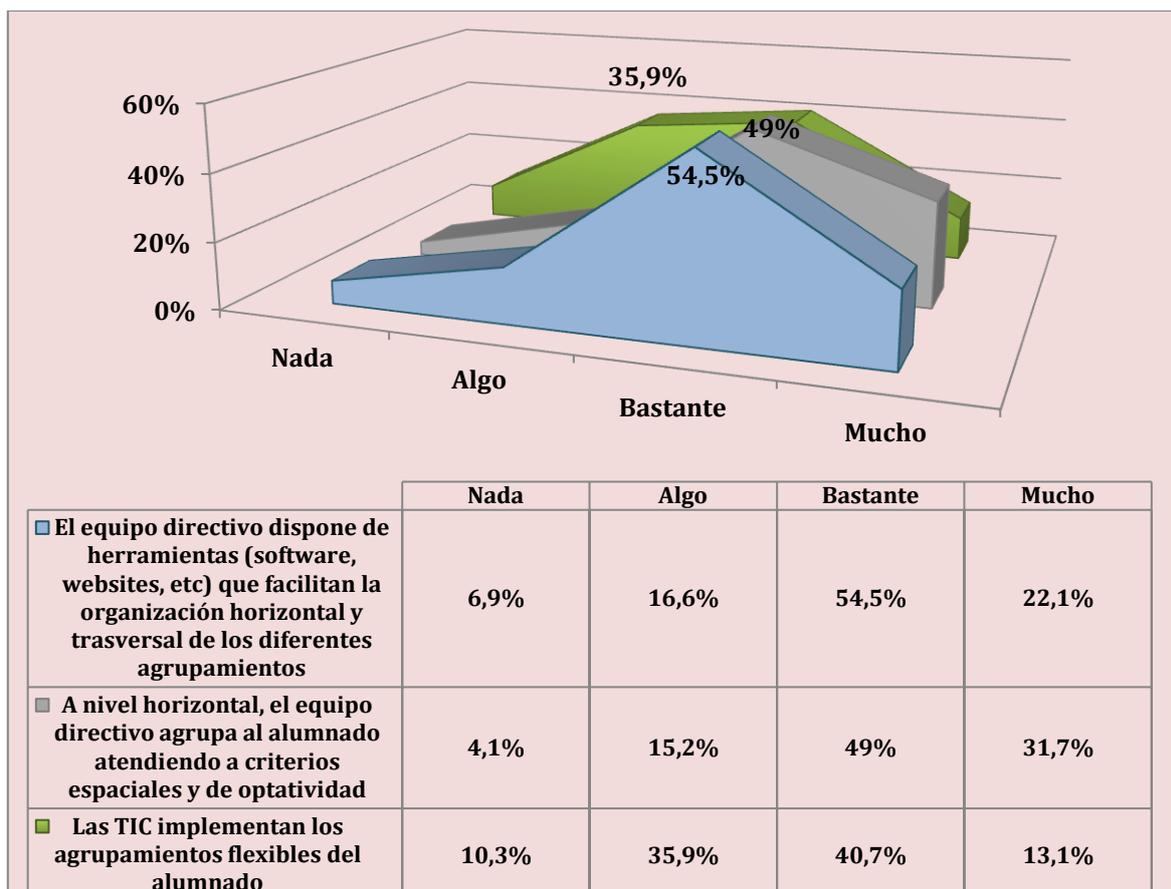


Figura 61. Autonomía organizativa a través de las TIC

Por último sobre si las TIC implementan los agrupamientos flexibles del alumnado se establece cierta discrepancia entre los docentes, el 40,7% d los docentes perciben que las TIC implementan los agrupamientos flexibles bastante, frente al 35,9% que afirman que algo. Sumando los extremos de la escala se consigue que la muestra quede dividida prácticamente igual. Los dos grados positivos concentran el 53,8% y los grados negativos el 46,2%. Las TIC son el medio y recurso para llegar a un fin, hay que tener claro lo que se pretende conseguir, en el caso de los agrupamientos flexibles son las propias personas las que deben conocer la realidad de su alumnado y establecer los criterios de agrupamientos y, por tanto una vez hecho, las TIC se convierten en un recurso facilitador.

A continuación aparecen ítems que hacen referencia al diseño de los horarios del profesorado tanto vertical como horizontal. En un primer ítem se exhiben los datos

resultantes del análisis sobre si el horario de los profesores es diseñado teniendo en cuenta criterios de coordinación, vertical (reuniones de departamento), cerca del 30% de la muestra afirma que esto se da algo y el 13,8% opina que nada. Por el contrario, el 33,8% del profesorado participante afirma que se da bastante y el 23,4% afirma que mucho. Una vez más se establece una relación de discrepancia casi al 50% de los encuestados entre los dos grados positivos y negativos de la escala. En el ítem siguiente referido a si se utilizan criterios de coordinación horizontal (equipos docentes, equipos de ciclo...) la muestra queda concentrada a más del 30% entre los grados de algo y bastante. El 23,4% de los docentes dicen que esta coordinación se da mucho.

Tabla 83

*Diseño del horario del profesorado*

*El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación vertical (reuniones de departamento) de los profesores*      *El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación horizontal (equipos docentes, equipos de ciclo) de los profesores*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nada	20	13,8	16	11,0
Algo	42	29,0	44	30,3
Bastante	49	33,8	51	35,2
Mucho	34	23,4	34	23,4
Total	145	100,0	145	100,0

En el siguiente gráfico circular queda representados los datos descritos, siendo el círculo inscrito el que hace referencia a si el horario del profesorado es diseñado atendiendo a criterios de coordinación vertical; y el círculo externo referente al diseño de los horarios atendiendo a criterios de coordinación verticales.

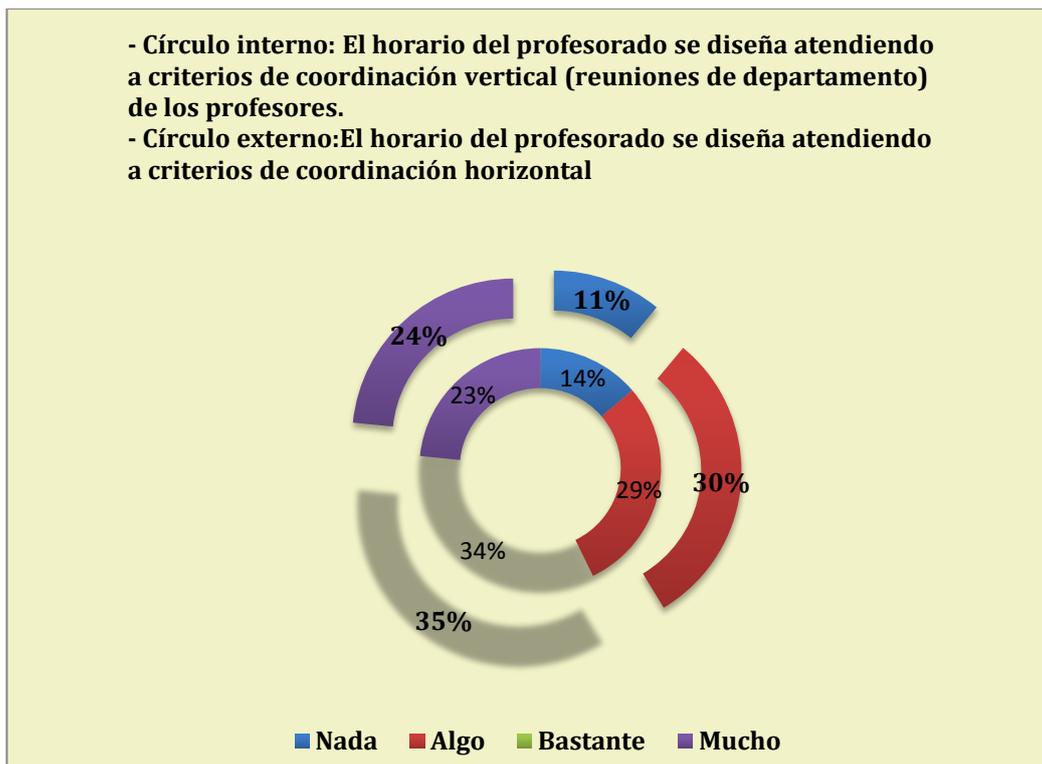


Figura 62. Horario del profesorado

Respecto a la priorización de determinadas materias a 1ª y/o 2ª hora en función de la dificultad por parte del equipo directivo se evidencia que existe una dicotomización entre los grados algo y bastante, el 35,2% de los docentes afirman que se prioriza algo y el 35,9% afirman que bastante. Una mayoría relativa se concentra en entre los grados de bastante y mucho, concentrando el 15,9% de los participantes que afirman que se prioriza mucho.

Tabla 84

*El equipo directivo prioriza la docencia de determinadas materias a 1ª y/o a 2ª hora en función de su dificultad*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Nada	19	13,1	13,1
Algo	51	35,2	35,2
Bastante	52	35,9	35,9
Mucho	23	15,9	15,9
Total	145	100,0	100,0

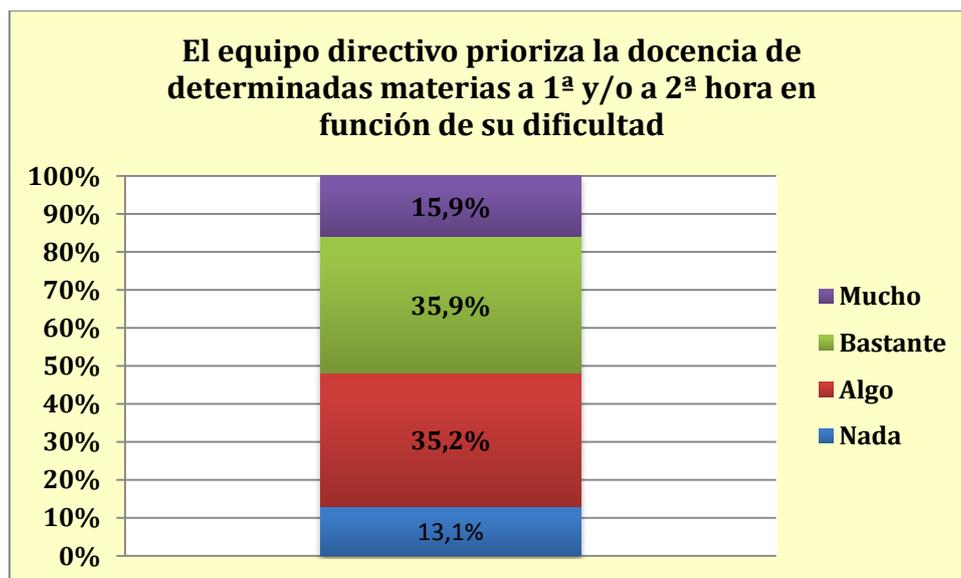


Figura 63. Organización lectiva

Siguiendo sobre si se emplean programas informáticos para el diseño de los horarios del profesorado se reflejan resultados bastante positivos, el 85,6% de los docentes se aglomeran en la afirmación de que se utilizan bastante (29,7%) y mucho (55,9%). La representación docente obtenida en los dos grados bajos de la escala puede estar debido a la falta de recursos e infraestructuras del propio centro.

Tabla 85

*Se emplean programas informáticos para el diseño de los horarios del profesorado*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Nada	3	2,1	2,1
Algo	18	12,4	12,4
Bastante	43	29,7	29,7
Mucho	81	55,9	55,9
Total	145	100,0	100,0

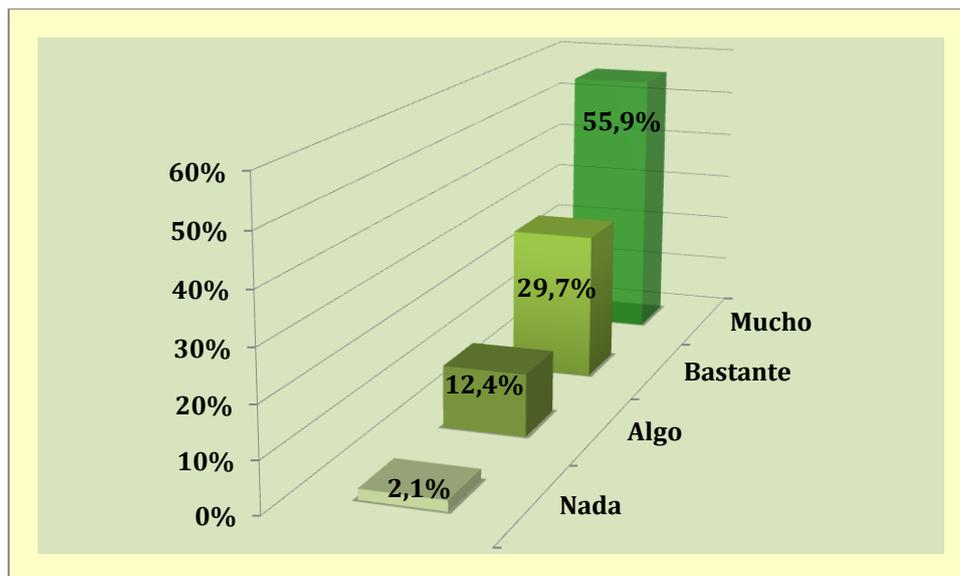


Figura 64. Diseño de horarios

En referencia a si en las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las TIC para la implementación de la organización de aula, diseño de materiales para la tutoría, etc., queda patente que en la mayoría del profesorado participante la opinión es que poco o nada, cerca del 40% de la muestra afirma que se fomenta algo y el 15,2% que no se fomenta nada. El uso de las TIC va más allá que desde las reuniones se intente fomentar dicha implementación, es decisión propia del docente. La motivación, el interés por las TIC y la propia formación son variables que inciden directamente en el empleo de las TIC en la metodología y diseño del docente. Lógicamente si desde todos los componentes educativos existe una actitud proactiva hacia las TIC será más fácil llevar a cabo acciones y diseños de materiales por parte del profesorado.

Tabla 86

*En las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las TIC para implementar la organización del aula, diseñar materiales para la tutoría, etc*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>
Nada	22	15,2	15,2
Algo	57	39,3	39,3
Bastante	37	25,5	25,5
Mucho	29	20,0	20,0
Total	145	100,0	100,0

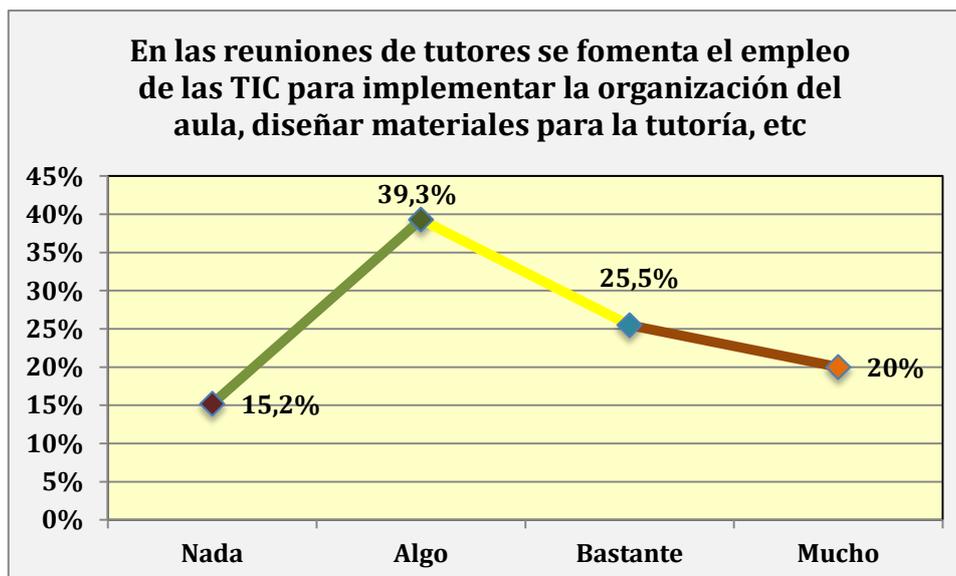


Figura 65. Tutoría y TIC

En referencia a si el Proyecto Educativo de Centro recoge como uno de los principios fundamentales de la enseñanza el empleo de las TIC como recurso que optimiza el aprendizaje de los alumnos vemos como más de la mitad del profesorado participante afirma que bastante y cerca del 20% opina que mucho. Sin embargo, aparece una representación de cerca del 30% en el grado de algo. Respecto a si el centro dispone de algún Proyecto de Innovación TIC el 39,3% de los docentes afirman que bastante y cerca del 15% se posicionan dentro del grado mucho. Cabe destacar que existen frecuencias significativas en los grados algo (27,6%) y nada (18,6%).

Tabla 87

*Integración de las TIC en los documentos institucionales del centro*

<i>En el PEC se recoge como uno de los principios fundamentales de la enseñanza el empleo de las TIC como recurso que optimiza el aprendizaje de los alumnos</i>	<i>Dispone su centro de un proyecto de innovación TIC</i>
<b>Frecuencia</b>	<b>Frecuencia</b>
<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje</b>

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nada	7	4,8	27	18,6
Algo	39	26,9	40	27,6
Bastante	73	50,3	57	39,3
Mucho	26	17,9	21	14,5
Total	145	100,0	145	100,0

En el siguiente gráfico de columnas podemos ver los datos resultantes del análisis de ambos ítems, ofreciéndose así una comparativa.

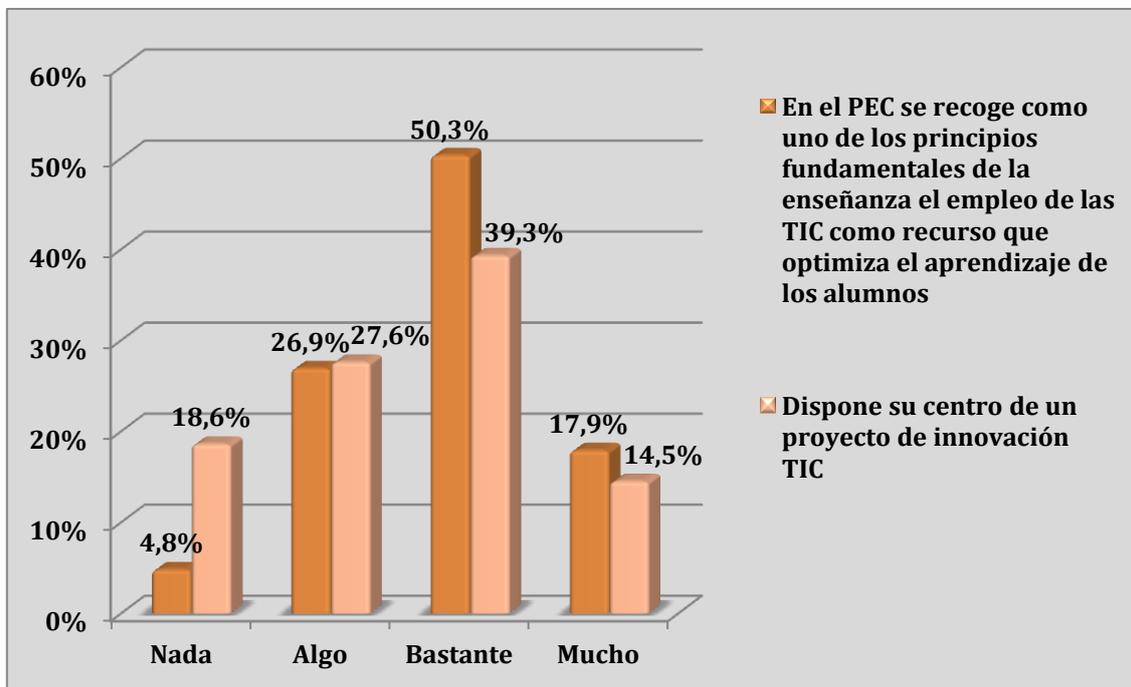


Figura 66. Integración de las TIC en los documentos institucionales del centro

Tabla 88

*Las TIC y la organización del centro*

*El equipo directivo emplea las TIC como recurso para tomar decisiones de tipo organizativo*

*El equipo directivo dispone de autonomía para organizar los diferentes cursos con la ratio que considere oportuna*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nada	17	11,7	39	26,9
Algo	31	21,4	37	25,5
Bastante	72	49,7	50	34,5
Mucho	25	17,2	19	13,1
Total	145	100,0	145	100,0

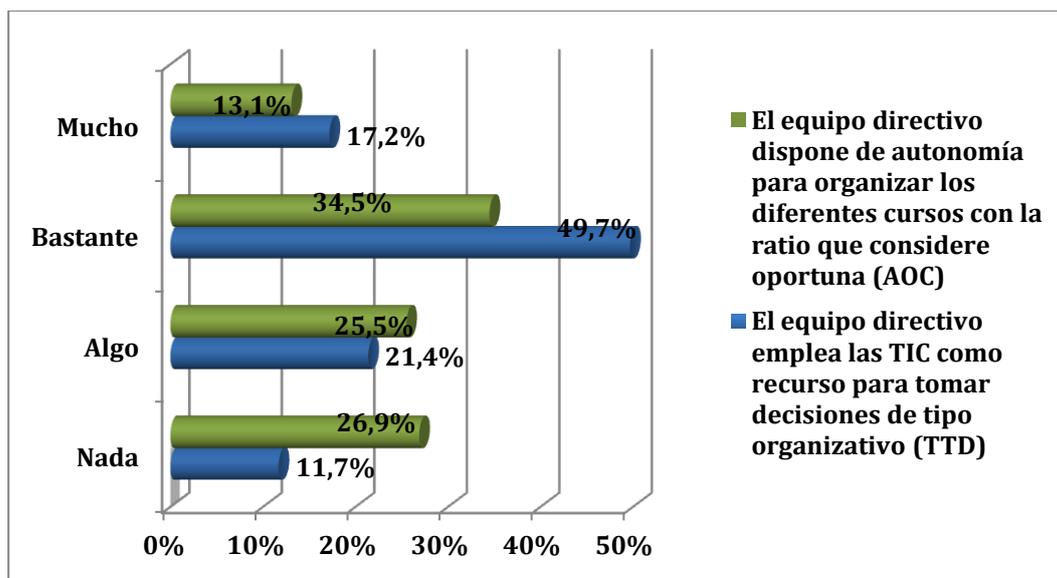


Figura 67. Las TIC y la organización del centro

En el gráfico y tabla de frecuencias y porcentajes anteriores se exponen los resultados logrados del ítem referente a si el equipo directivo dispone de autonomía para la organización de diferentes cursos con la ratio que considera oportuna, a este respecto el vemos como el 34,5% afirma que bastante, pero más del 40% del profesorado se concentra en torno a la opinión de algo (25,5%) y nada (26,9%). Recordemos que el ratio de alumno por clase viene dado por la ley educativa actual por lo que los centros y equipos directivos quedan supeditados al cumplimiento de la ley y además al número de alumnos del centro. Respecto a si el equipo directivo emplea las TIC como recursos para la toma de decisiones de tipo organizativo el 49,7% de los docentes afirman que bastante y el 21,4% se concentran en mucho. Cabe destacar que más del 50% de la muestra se reparte en emplear las TIC algo (25,5%) y nada (26,9%).

En cuanto a si los docentes consideran el uso cotidiano de las TIC en aulas con una elevada ratio puede ser un indicador de mejora en el rendimiento académico del alumnado se observa que el 42,1% de los docentes considera que bastante, frente al 34,5% que opinan que algo. Una de las claves para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo del

alumnado es una menor ratio alumno-clase ya que facilita la atención individualizada del alumnado por parte del profesorado pero esto no es algo que se de cómo normal en los institutos, por lo que las TIC pueden convertirse como un elemento facilitador y flexibilizador del propio proceso. Una vez más dependerá de la actitud hacia las TIC del propio docente.

Tabla 89

*Considera que el uso cotidiano de las TIC en aulas con una elevada ratio puede ser un indicador de mejora en el rendimiento académico de los alumnos*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nada	13	9,0
Algo	50	34,5
Bastante	61	42,1
Mucho	21	14,5
Total	145	100,0

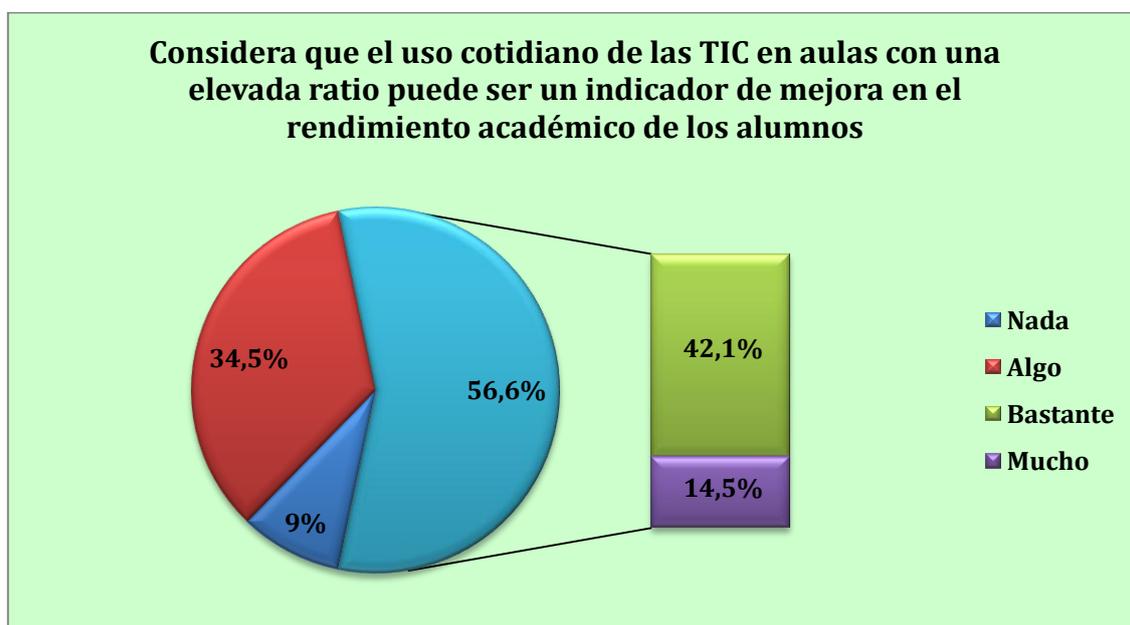


Figura 68. Las TIC y la ratio

Para finalizar este apartado del análisis descriptivo de la dimensión E se realiza una tabla resumen englobando el ítem referente a si se organizan actividades extraescolares, premios

literarios, conferencias, etc., en el centro y, otro ítem, refiriéndose si se planifican y organizan a través de las TIC.

Tabla 90

*Las TIC favorece la organización de las actividades extraescolares*

*Se organizan actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc en su centro*      *Se emplean las TIC en la planificación y organización de actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc que se desarrollen en su centro*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nada	16	11,0	12	8,3
Algo	33	22,8	42	29,7
Bastante	56	38,6	68	46,9
Mucho	40	27,6	22	15,2
Total	145	100,0	145	100,0

En el gráfico se muestra que el 38,6% del profesorado afirman que se organizan bastante y el 27,6% opinan que mucho. Por otro lado, el 46,9% de los docentes afirman que se emplean las TIC bastante y mucho (15,2%) para su organización y planificación. Sin embargo, vemos como en ambos ítems existe más del 20% de representación de docentes que tienen la percepción de que esto sólo se da algo.

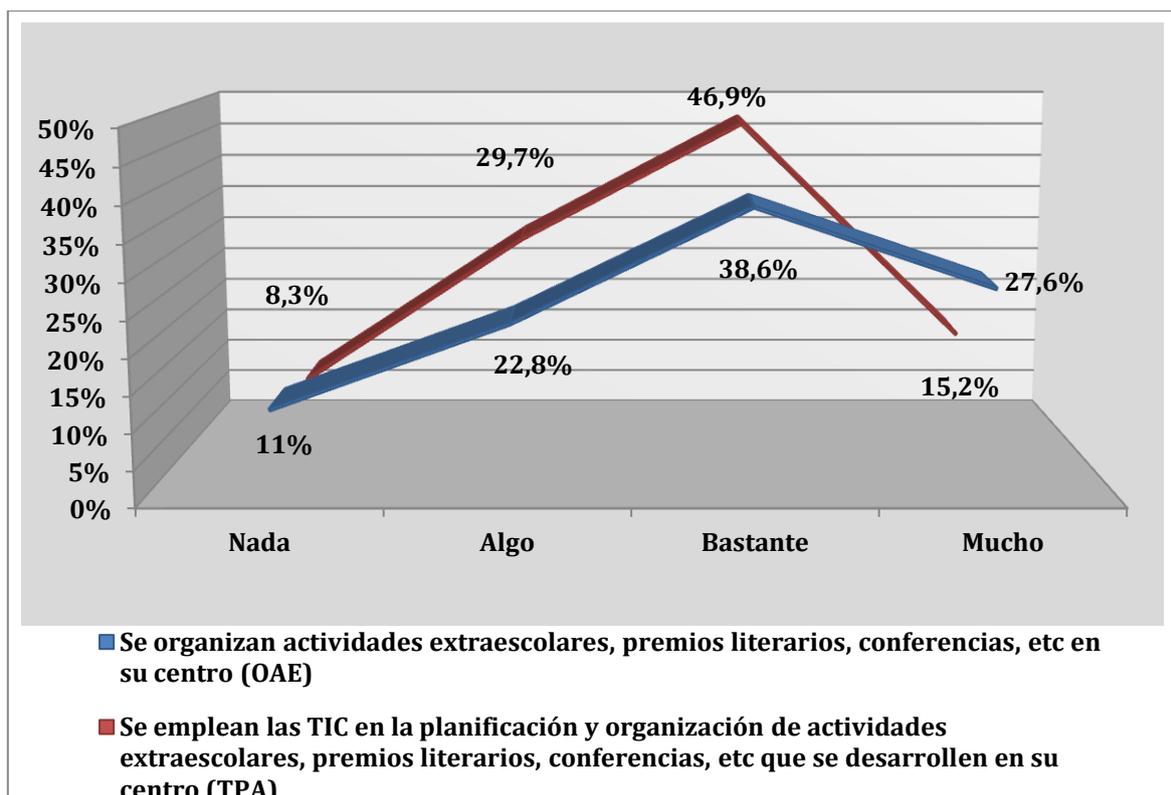


Figura 69. Las TIC y las actividades extraescolares

### 1.6. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales.

Finalizando el análisis descriptivo se presenta el análisis de la dimensión referente al liderazgo distribuido en contextos multiculturales. A continuación mostramos la tabla resumen de los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems que componen mencionada dimensión.

Como ha podido comprobarse en las demás dimensiones, obtenemos una muestra productora de datos de 145 y ningún valor perdido.

Tabla 91  
*Estadísticos descriptivos*

	N		Media	Error típ. de la media	deModa	Desv. típ.
	Válidos	Perdidos				
Se promueve en su centro la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal (IEP)	145	0	2,89	,071	3	,859
El equipo directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural (CFI)	145	0	2,90	,076	3	,915
La multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro (MFO)	145	0	2,56	,075	3	,904
Existe un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado del centro (CFP)	145	0	2,54	,074	2	,890
Se incentiva la participación de las familias en la organización y desarrollo de actividades multiculturales del centro (PFA)	145	0	2,48	,076	2	,914
Hay en el centro una escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural (EPA)	145	0	2,32	,088	2	1,065
El equipo directivo estimula la convivencia y el respeto en el centro entre alumnos de diferentes culturas (CRI)	145	0	3,06	,081	4	,970
El equipo directivo fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal (EFI)	145	0	2,97	,074	3	,893
Las herramientas tic favorecen la integración de los alumnos como elemento clave de la acción educativa multicultural (HIA)	145	0	2,58	,072	2	,863
El uso activo de las tic en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa como elemento compensador de las diferencias entre alumnos (TEC)	145	0	2,48	,069	2	,826
Considera que la interculturalidad favorece la adquisición de resultados académicos positivos (IRA)	145	0	2,52	,069	2	,834
Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas (IRI)	145	0	3,06	,066	3	,797
Considera que la interculturalidad favorece un mayor grado de convivencia entre toda la comunidad educativa (ICI)	145	0	3,07	,063	3	,761
Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos (FEA)	145	0	2,33	,072	2	,866

El primer ítem en el que nos centramos es aquel en el que se promueve en el centro, del profesorado encuestado, la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal. En este caso se expone que el 42,1% de los docentes que la interculturalidad se fomenta bastante en sus centros de pertenencia, así mismo el 26,2% afirma que mucho. Sin embargo, y centrándonos en el contexto de la ciudad de Melilla, es recalable que exista un 26,2% del profesorado que tenga la percepción de que se promueve algo.

Tabla 92

*Se promueve en su centro la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
Nada	8	5,5	5,5	5,5
Algo	38	26,2	26,2	31,7
Bastante	61	42,1	42,1	73,8
Mucho	38	26,2	26,2	100,0
Total	145	100,0	100,0	

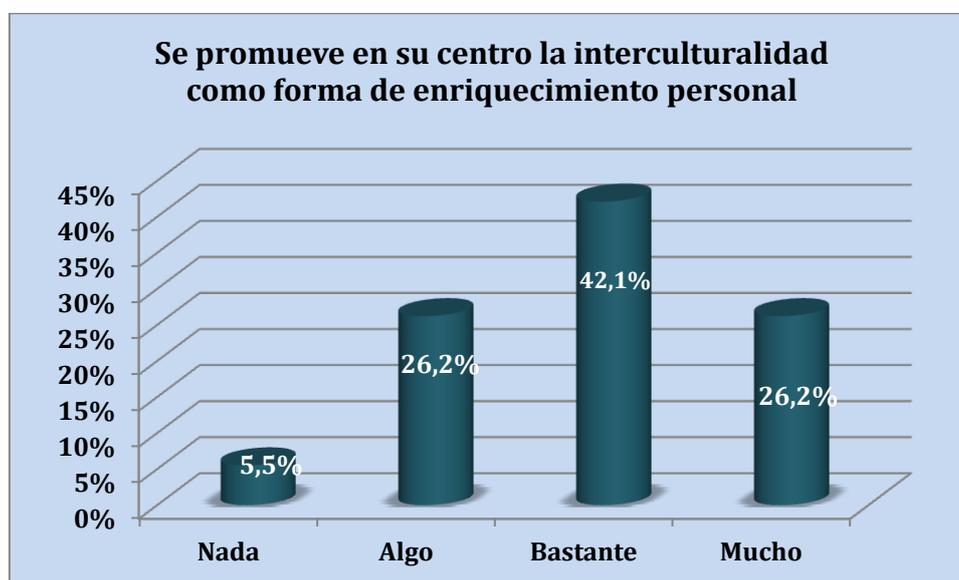


Figura 70. Interculturalidad en los IES de Melilla

Atendiendo a si el equipo directivo estimula el contacto entre profesorado, alumnado y familias de diferente origen cultural, más del 40% de la muestra afirma que se da bastante y

cerca del 30% opina que mucho. El resto de docentes se concentra en torno a los valores algo (22,1%) y nada (8,3).

Tabla 93

*El equipo directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	12	8,3	8,3	8,3
Algo	32	22,1	22,1	30,3
Bastante	59	40,7	40,7	71,0
Mucho	42	29,0	29,0	100,0
Total	145	100,0	100,0	

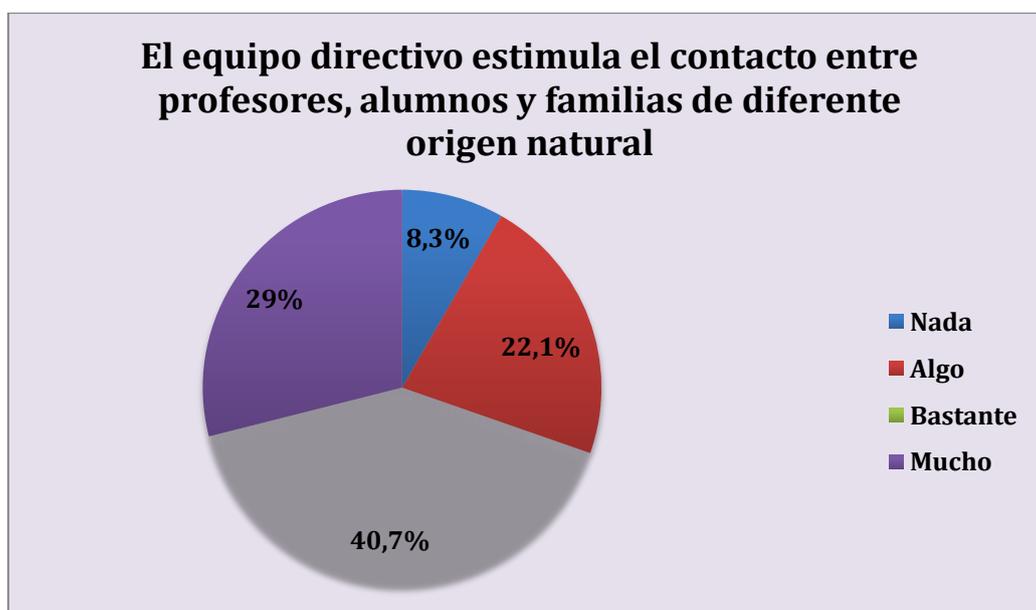


Figura 71. Multiculturalidad en la comunidad educativa

Sobre si la multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro se encuentra que el 38,6% de los participantes afirman que bastante, frente al 33,1% que opinan que favorece algo. A su vez aparece el 15,2% de los docentes en el grado mucho y el 13,1% en nada.

Tabla 94

*La multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	19	13,1	13,1	13,1
Algo	48	33,1	33,1	46,2
Bastante	56	38,6	38,6	84,8
Mucho	22	15,2	15,2	100,0
Total	145	100,0	100,0	

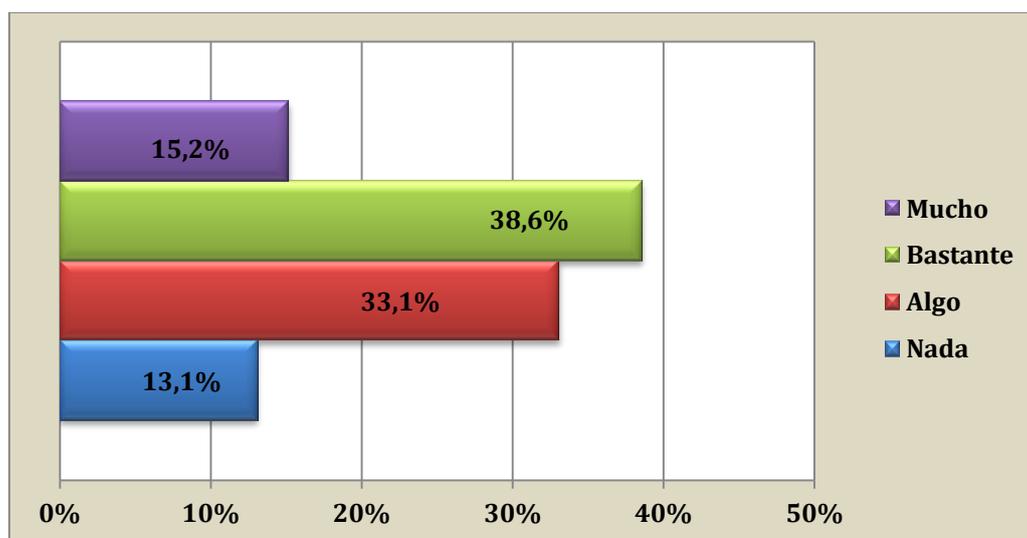


Figura 72. La multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro

Seguidamente se muestra una comparativa entre los dos siguientes ítem de esta dimensión. Son los que hacen referencia a la existencia de un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado del centro y sobre si se incentiva la participación de las familias en la organización y desarrollo de actividades multiculturales del centro.

Tabla 95

*Participación de las familias en la vida del centro*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nada	16	11,0	20	13,8
Algo	58	40,0	58	40,0
Bastante	48	33,1	48	31,0
Mucho	23	15,9	23	15,2
Total	145	100,0	145	100,0

Queda patente, a través del gráfico, la superposición existente entre ambos ítems debido a los porcentajes similares en cada uno. En ambos el 40% de los docentes afirman que esto sólo se da algo en los centros de pertenencia y más del 15% afirman que mucho. Sin embargo es observable que la mayoría se concentran en torno a los dos niveles menos positivos de la escala propuesta. Desde cualquier teoría de la organización de centros se establece y se hace hincapié en la participación de las familias en la vida cotidiana del centro, sobre todo cuando hablamos de multiculturalidad, en este caso se ve clara una necesidad de mejora en este aspecto.

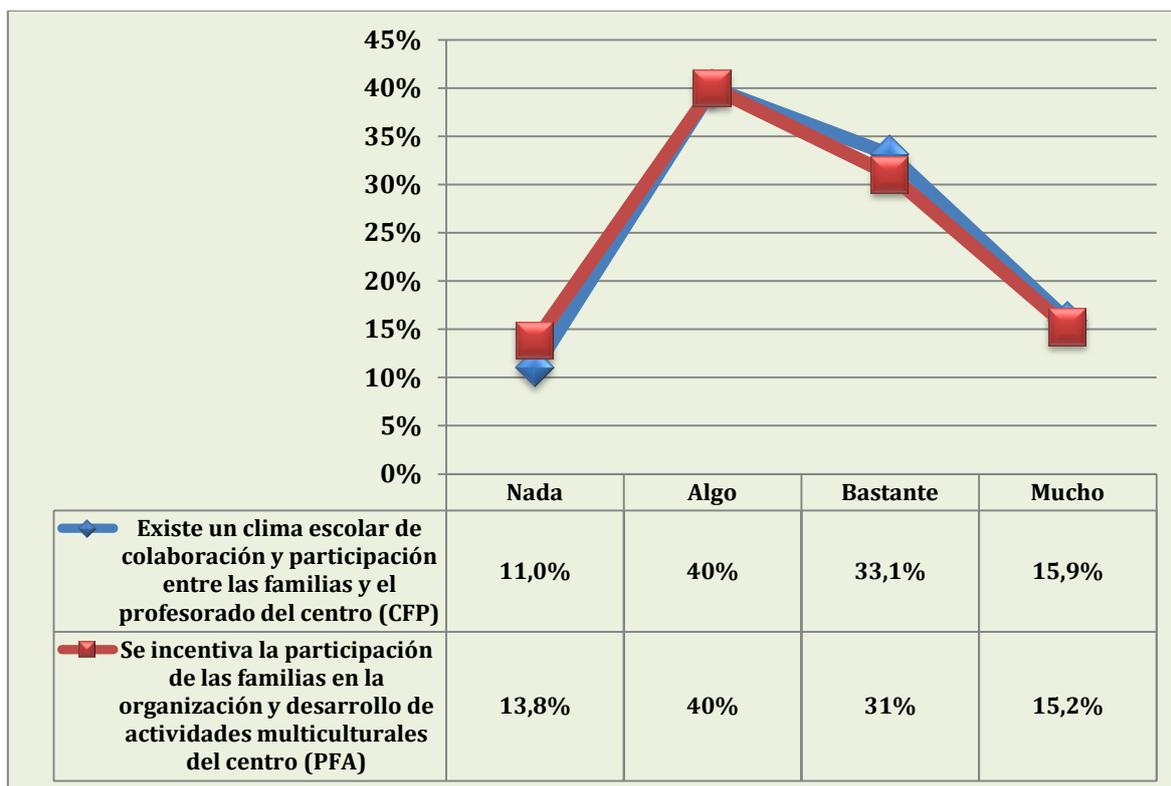


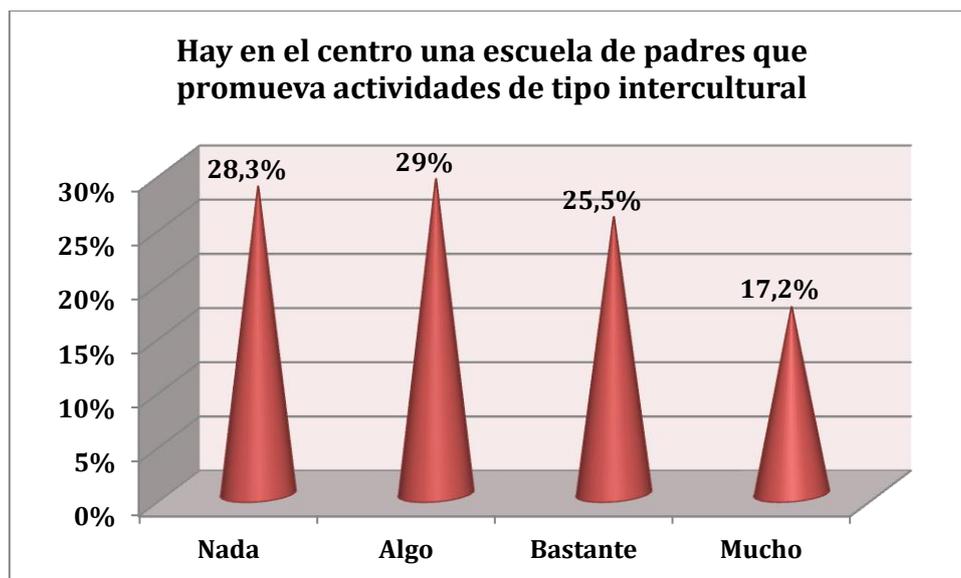
Figura 73. Participación de las familias

Tabla 96

*Hay en el centro una escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	41	28,3	28,3	28,3
Algo	42	29,0	29,0	57,2
Bastante	37	25,5	25,5	82,8
Mucho	25	17,2	17,2	100,0
Total	145	100,0	100,0	

Con respecto a la existencia de una escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural se observa como existe una representación similar en todos los grados de la escala. Cabe destacar que existe una mayor representación en algo (29%) y nada (28,3%) suponiendo casi el 60% del total de profesorado participante.



*Figura 74. Escuela de padres*

Se continúa con dos ítems que hacen referencia al equipo directivo y la interculturalidad. En un primer caso sobre si estimula la convivencia y el respeto en el centro de los alumnos de diferentes cultural y, segundo, si fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal. Fijándonos en el primero vemos como existe una clara mayoría docente en bastante (35,2%) y mucho (40%) lo que nos lleva a más del 75% del total. El liderazgo del equipo directivo en estos temas de clima de centro, convivencia e igualdad es primordial para la cotidianidad del centro. Por otro lado, en cuanto a si fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal se observan resultados calcados, más del 70% se concentra entre un nivel bastante y mucho. El ser humano aprende a través de la experiencia y conviviendo con el entorno, el conocimiento sobre diversas culturas y su acercamiento a ellas logrará individuos educados en valores, tolerancia, respeto e igualdad.

Tabla 97

*Convivencia de la comunidad educativa*

*El equipo directivo estimula la convivencia y el respeto en el centro entre alumnos de diferentes culturas*      *El equipo directivo fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nada	14	9,7	10	6,9
Algo	22	15,2	30	20,7
Bastante	51	35,2	60	41,4
Mucho	58	40,0	45	31,0
Total	145	100,0	145	100,0

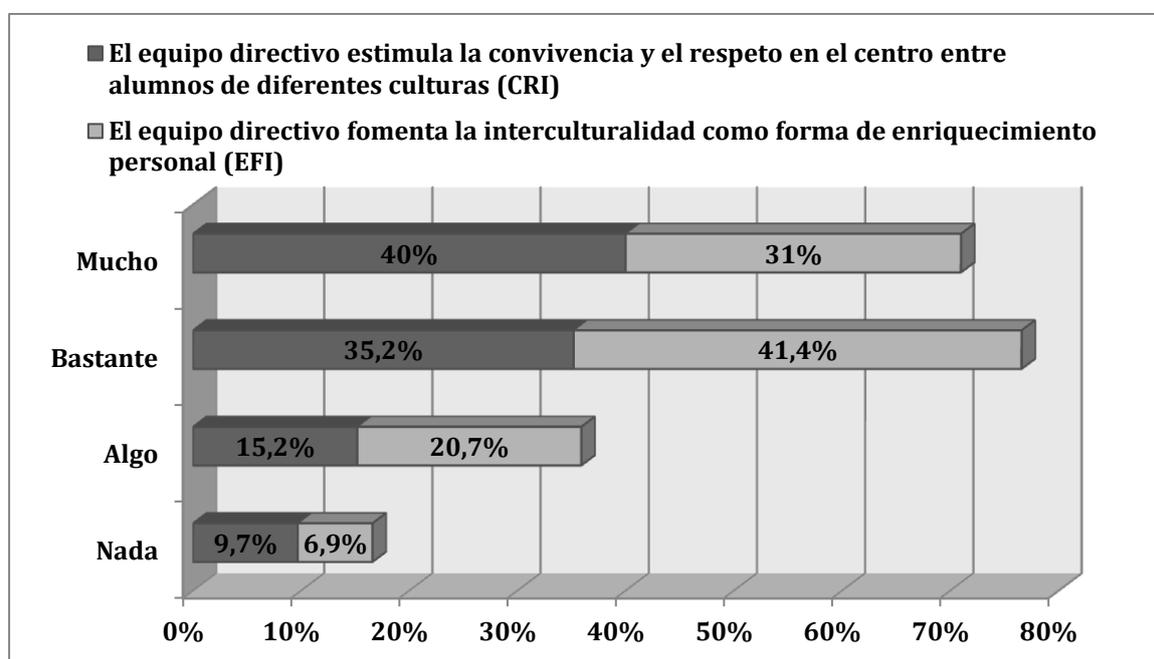


Figura 75. Convivencia

Si nos fijamos en lo que implican las TIC en el favorecimiento de la interculturalidad en los IES, en este caso lo de Melilla, atendemos a si las herramientas TIC favorecen la integración de los alumnos como elementos clave de la acción educativa multicultural y si el uso activo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa como elemento compensador de las diferencias entre los alumnos. En ambos el 40% de la muestra se aglomera en un el grado de algo. Más del 30% en un nivel bastante.

Tabla 98

*Las TIC como recurso integrador*

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<i>Las herramientas TIC favorecen la integración de los alumnos como elemento clave de la acción educativa multicultural</i>			<i>El uso activo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa como elemento compensador de las diferencias entre alumnos</i>	
Nada	13	9,0	16	11,0
Algo	58	40,0	58	40,0
Bastante	51	35,2	56	38,6
Mucho	23	15,9	15	10,3
Total	145	100,0	145	100,0

Podemos ver de manera gráfica los resultados descritos en un gráfico de columnas apilado que ofrece la comparativa de los dos ítems.

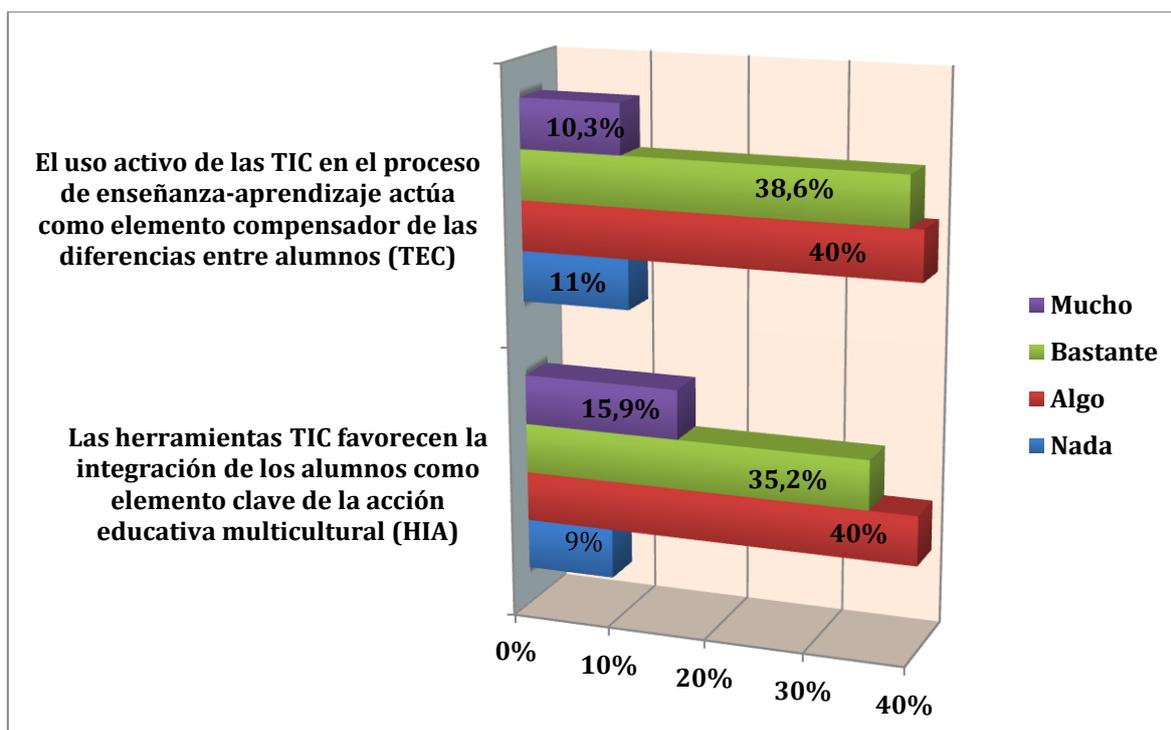


Figura 76. Las TIC como recurso integrador de los alumnos

En la siguiente tabla podemos ver el resumen de frecuencias y porcentajes de ciertas consideraciones sobre la interculturalidad que tiene el profesorado. Vemos como los docentes ven poca relación entre la interculturalidad y la mejora del rendimiento académico del

alumnado, así aparece que el 40,7% de los docentes consideran que la interculturalidad favorece algo la adquisición de resultados académicos positivos, mientras que el 37,2% (bastante) y el 12,4% (mucho) de docentes si consideran cierta relación entre ambas variables. En relación a si los docentes consideran que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes cultural queda patente que más del 80% del total del profesorado participante se concentran en torno a los niveles de bastante y mucho, es considerable que cerca del 20% de los docentes afirmen considerar lo contrario. Por último, en cuanto a la consideración sobre si la interculturalidad favorece un mayor grado de convivencia entre toda la comunidad educativa vemos que cerca del 90% de la muestra considera que mucho (27,6%) y bastante (56,6). En el gráfico posterior se comprobará esta interpretación gráficamente.

Tabla 99

*Interculturalidad, integración y convivencia*

	<i>Considera que la interculturalidad favorece la adquisición de resultados académicos positivos</i>		<i>Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas</i>		<i>Considera que la interculturalidad favorece un mayor grado de convivencia entre toda la comunidad educativa</i>	
	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nada	14	9,7	7	4,8	7	4,8
Algo	59	40,7	21	14,5	16	11,0
Bastante	54	37,2	74	51,0	82	56,6
Mucho	18	12,4	43	29,7	40	27,6
Total	145	100,0	145	100,0	145	100,0

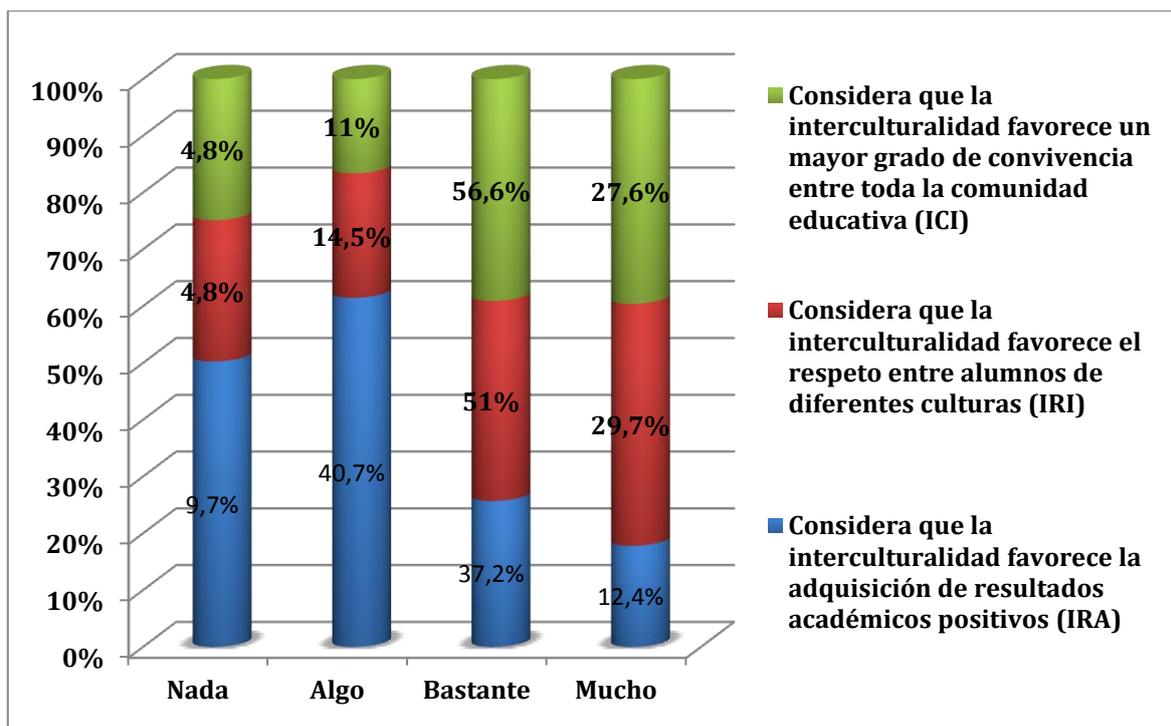


Figura 77. Interculturalidad, integración y convivencia

Finalizamos el análisis descriptivo con la implicación de las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, a este respecto el se da una dicotomía entre profesorado que cree que esa implicación es alguna (37,2%) y aquellos que opinan que es bastante (36,6%), además del 18,6% de docentes que ven nada de implicación por parte de las familias.

Tabla 100

*Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nada	27	18,6	18,6	18,6
Algo	54	37,2	37,2	55,9
Bastante	53	36,6	36,6	92,4
Mucho	11	7,6	7,6	100,0
Total	145	100,0	100,0	

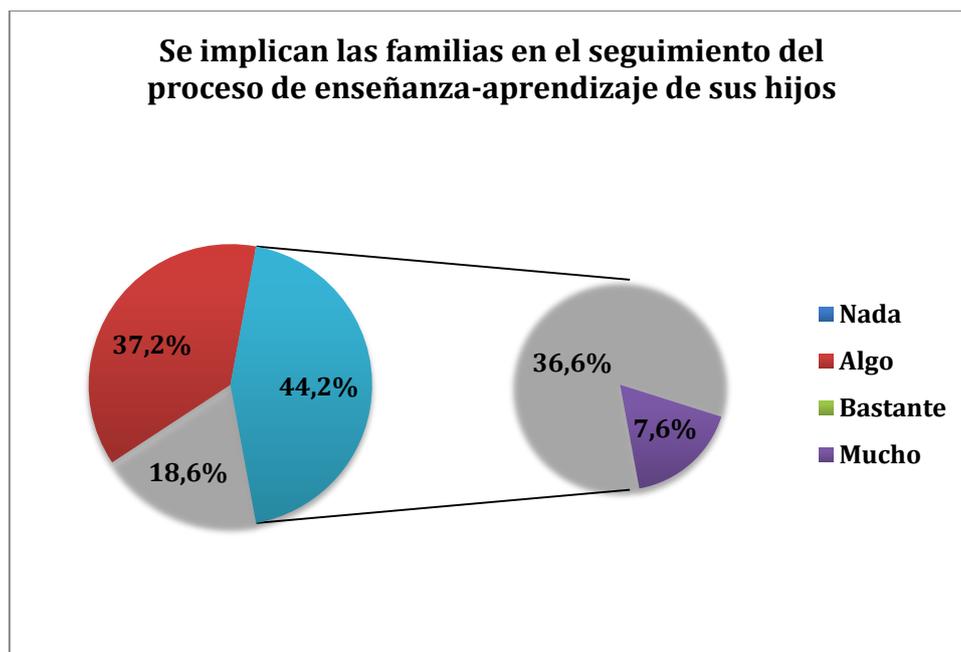


Figura 78. Implicación de las familias

## 2. ANÁLISIS DE VARIABLES CATEGÓRICAS: TABLAS DE CONTINGENCIA

En este apartado se mostrarán las tablas de contingencia referentes a los cruces realizados entre las diferentes variables del instrumento de recogida de datos, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y con los estadísticos descriptivos correspondientes. En nuestro caso se han escogido las *pruebas de chi-cuadrado* con el pertinente grado de libertad (gl) y significancia asintótica, valor que indica la existencia o no de relaciones de dependencia entre las variables cruzadas. El nivel de confianza es del 95% por lo que el valor de  $\alpha = 0,05$ . La clasificación se ha hecho a partir de los aspectos considerados.

## 2.1. Centro educativo.

Respecto al centro educativo de pertenencia en relación con la edad nos encontramos que las variables presentan una relación de dependencia (*sig.asintótica 0,000*):

Tabla 101

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	66,218 <sup>a</sup>	32	,000

a. 31 casillas (68,9%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es ,04.

Atendiendo el centro educativo de referencia se observa cómo no existe representación de profesorado de edades comprendidas entre los 21 y los 30 años en ninguno de los institutos participantes, excepto en el IES Buen consejo que existe uno, representando el 0,7% del total. Por el contrario fijándonos en el rango de edad de 31 a 40 años nos encontramos con una mayor representación docente en los IES Miguel Fernández (34,6%) y Buen consejo (50%). En edades comprendidas entre los 41-50 años existe un mayor porcentaje de docentes en centros como Enrique Nieto (50%) Juan A. Fernández Pérez (54,5%), Adultos (66,7%) y La Salle (50%). Atendiendo al rango de edad de 51 a 60 años nos encontramos con que el 63,6% de los docentes quedan representados en el IES Virgen de la Victoria y el 38,1% de los docentes del centro Leopoldo Queipo. Por último, con respecto al rango que comprende docentes de >60 años se muestra en el IES Leopoldo Queipo un mayor porcentaje (28,6%). A continuación se muestra la tabla de contingencia y un gráfico representando los resultados obtenidos.

Tabla 102

## Contingencia Centro Educativo(IES)\*Edad

			EDAD					Total
			De 21 a 30	De 31 a 40	De 41 a 50	De 51 a 60	> 60	
		Recuento	0	3	4	8	6	21
	Leopoldo	% (IES)	0,0%	14,3%	19,0%	38,1%	28,6%	100,0%
	Queipo	% Edad	0,0%	7,5%	7,3%	22,2%	46,2%	14,5%
		% del total	0,0%	2,1%	2,8%	5,5%	4,1%	14,5%
		Recuento	0	5	10	3	2	20
	Enrique	% (IES)	0,0%	25,0%	50,0%	15,0%	10,0%	100,0%
	Nieto	% Edad	0,0%	12,5%	18,2%	8,3%	15,4%	13,8%
		% del total	0,0%	3,4%	6,9%	2,1%	1,4%	13,8%
		Recuento	0	1	2	7	1	11
	Virgen	% (IES)	0,0%	9,1%	18,2%	63,6%	9,1%	100,0%
	de la Victoria	% Edad	0,0%	2,5%	3,6%	19,4%	7,7%	7,6%
		% del total	0,0%	0,7%	1,4%	4,8%	0,7%	7,6%
	Juan	Recuento	0	3	12	7	0	22
	A.	% (IES)	0,0%	13,6%	54,5%	31,8%	0,0%	100,0%
	Fernández	% Edad	0,0%	7,5%	21,8%	19,4%	0,0%	15,2%
	Pérez	% del total	0,0%	2,1%	8,3%	4,8%	0,0%	15,2%
		Recuento	0	9	9	5	3	26
	Miguel	% (IES)	0,0%	34,6%	34,6%	19,2%	11,5%	100,0%
	Fernández	% Edad	0,0%	22,5%	16,4%	13,9%	23,1%	17,9%
		% del total	0,0%	6,2%	6,2%	3,4%	2,1%	17,9%
		Recuento	0	13	8	2	0	23
	Rusadir	% (IES)	0,0%	56,5%	34,8%	8,7%	0,0%	100,0%
		% Edad	0,0%	32,5%	14,5%	5,6%	0,0%	15,9%
		% del total	0,0%	9,0%	5,5%	1,4%	0,0%	15,9%
		Recuento	0	1	4	1	0	6
	Adultos	% (IES)	0,0%	16,7%	66,7%	16,7%	0,0%	100,0%
		% Edad	0,0%	2,5%	7,3%	2,8%	0,0%	4,1%
		% del total	0,0%	0,7%	2,8%	0,7%	0,0%	4,1%
	La Salle	Recuento	0	1	4	2	1	8

CENTRO  
EDUCATIVO  
(IES)

		% (IES)	0,0%	12,5%	50,0%	25,0%	12,5%	100,0%
		% Edad	0,0%	2,5%	7,3%	5,6%	7,7%	5,5%
		% del total	0,0%	0,7%	2,8%	1,4%	0,7%	5,5%
		Recuento	1	4	2	1	0	8
	Buen Consejo	% (IES)	12,5%	50,0%	25,0%	12,5%	0,0%	100,0%
		% Edad	100,0%	10,0%	3,6%	2,8%	0,0%	5,5%
		% del total	0,7%	2,8%	1,4%	0,7%	0,0%	5,5%
		Recuento	1	40	55	36	13	145
Total		% (IES)	0,7%	27,6%	37,9%	24,8%	9,0%	100,0%
		% Edad	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	0,7%	27,6%	37,9%	24,8%	9,0%	100,0%

---

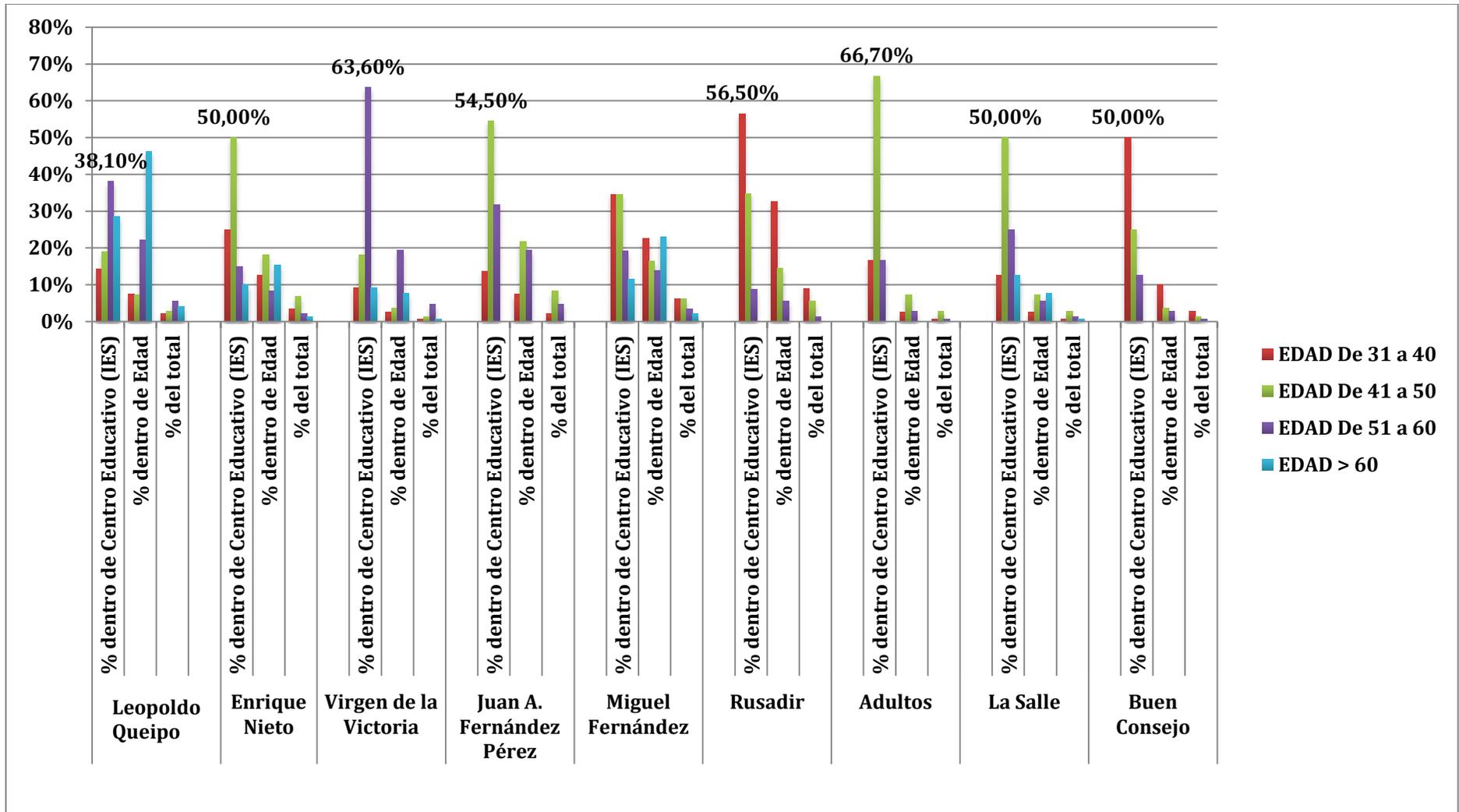


Figura 79. Centro educativo & edad

El siguiente cruce en el que ha arrojado diferencias estadísticamente significativas ha sido el que hace referencia a los años de experiencia docente del profesorado de los diferentes institutos.

Tabla 103

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	51,592	32	,016

En la tabla de contingencia expuesta posteriormente se muestran los resultados en cuanto a la relación existente entre el centro educativo y los años de experiencia del profesorado participante en el estudio.

En cuanto al rango de experiencia laboral de 1 a 10 años vemos como los IES Leopoldo Queipo (22,2%) y Miguel Fernández (18,5%) son los que obtienen una mayor presencia de profesores. Dentro del rango temporal de 11 a 20 años se engloba el 21,4% del profesorado del IES Enrique Nieto, en este centro también se encuentra el 21,4% de los docentes con una experiencia de 21 a 30 años. Siguiendo en el rango de 11 a 20 años también se encuentra el 21% de los docentes del IES Juan A. Fernández Pérez y el 16,1% de los docentes del IES Rusadir. Especificando en una labor docente de 21 a 30 años destaca el 14,3% de los docentes del IES Leopoldo Queipo y el 14,3% de Juan A. Fernández Pérez. Dentro de 31 a 40 años se encuentra el 26,1% del profesorado del IES Leopoldo Queipo, el mismo porcentaje de representación docente se encuentra el IES Miguel Fernández y con un 17,4% La Salle. En el rango >40 años aparecen los centros Virgen de la Victoria, Juan A. Fernández Pérez y Miguel Fernández con un docente en cada uno.

Tabla 104

Contingencia Centro Educativo(IES) \*Años de Experiencia (AEC)

			Años de Experiencia					Total
			De 1 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	De 31 a 40	> 40	
		Recuento	6	3	4	6	2	21
	Leopoldo	% (IES)	28,6%	14,3%	19,0%	28,6%	9,5%	100,0%
	Queipo	% (AEC)	22,2%	4,8%	14,3%	26,1%	40,0%	14,5%
		% del total	4,1%	2,1%	2,8%	4,1%	1,4%	14,5%
		Recuento	0	12	6	2	0	20
	Enrique	% (IES)	0,0%	60,0%	30,0%	10,0%	0,0%	100,0%
	Nieto	% (AEC)	0,0%	19,4%	21,4%	8,7%	0,0%	13,8%
		% del total	0,0%	8,3%	4,1%	1,4%	0,0%	13,8%
		Recuento	0	3	4	3	1	11
	Virgen de la	% (IES)	0,0%	27,3%	36,4%	27,3%	9,1%	100,0%
	Victoria	% (AEC)	0,0%	4,8%	14,3%	13,0%	20,0%	7,6%
		% del total	0,0%	2,1%	2,8%	2,1%	0,7%	7,6%
		Recuento	2	13	4	2	1	22
CENTRO	Juan A.	% (IES)	9,1%	59,1%	18,2%	9,1%	4,5%	100,0%
EDUCATIVO	Fernández Pérez	% (AEC)	7,4%	21,0%	14,3%	8,7%	20,0%	15,2%
(IES)		% del total	1,4%	9,0%	2,8%	1,4%	0,7%	15,2%
		Recuento	5	11	3	6	1	26
	Miguel	% (IES)	19,2%	42,3%	11,5%	23,1%	3,8%	100,0%
	Fernández	% (AEC)	18,5%	17,7%	10,7%	26,1%	20,0%	17,9%
		% del total	3,4%	7,6%	2,1%	4,1%	0,7%	17,9%
		Recuento	10	10	3	0	0	23
	Rusadir	% (IES)	43,5%	43,5%	13,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% (AEC)	37,0%	16,1%	10,7%	0,0%	0,0%	15,9%
		% del total	6,9%	6,9%	2,1%	0,0%	0,0%	15,9%
		Recuento	1	4	1	0	0	6
	Adultos	% (IES)	16,7%	66,7%	16,7%	0,0%	0,0%	100,0%
		% (AEC)	3,7%	6,5%	3,6%	0,0%	0,0%	4,1%
		% del total	0,7%	2,8%	0,7%	0,0%	0,0%	4,1%
	La Salle	Recuento	1	2	1	4	0	8

		% (IES)	12,5%	25,0%	12,5%	50,0%	0,0%	100,0%
		% (AEC)	3,7%	3,2%	3,6%	17,4%	0,0%	5,5%
		% del total	0,7%	1,4%	0,7%	2,8%	0,0%	5,5%
		Recuento	2	4	2	0	0	8
	Buen Consejo	% (IES)	25,0%	50,0%	25,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% (AEC)	7,4%	6,5%	7,1%	0,0%	0,0%	5,5%
		% del total	1,4%	2,8%	1,4%	0,0%	0,0%	5,5%
		Recuento	27	62	28	23	5	145
Total		% (IES)	18,6%	42,8%	19,3%	15,9%	3,4%	100,0%
		% (AEC)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	18,6%	42,8%	19,3%	15,9%	3,4%	100,0%

A continuación quedan representados de manera gráfica los datos analizados e interpretados anteriormente.

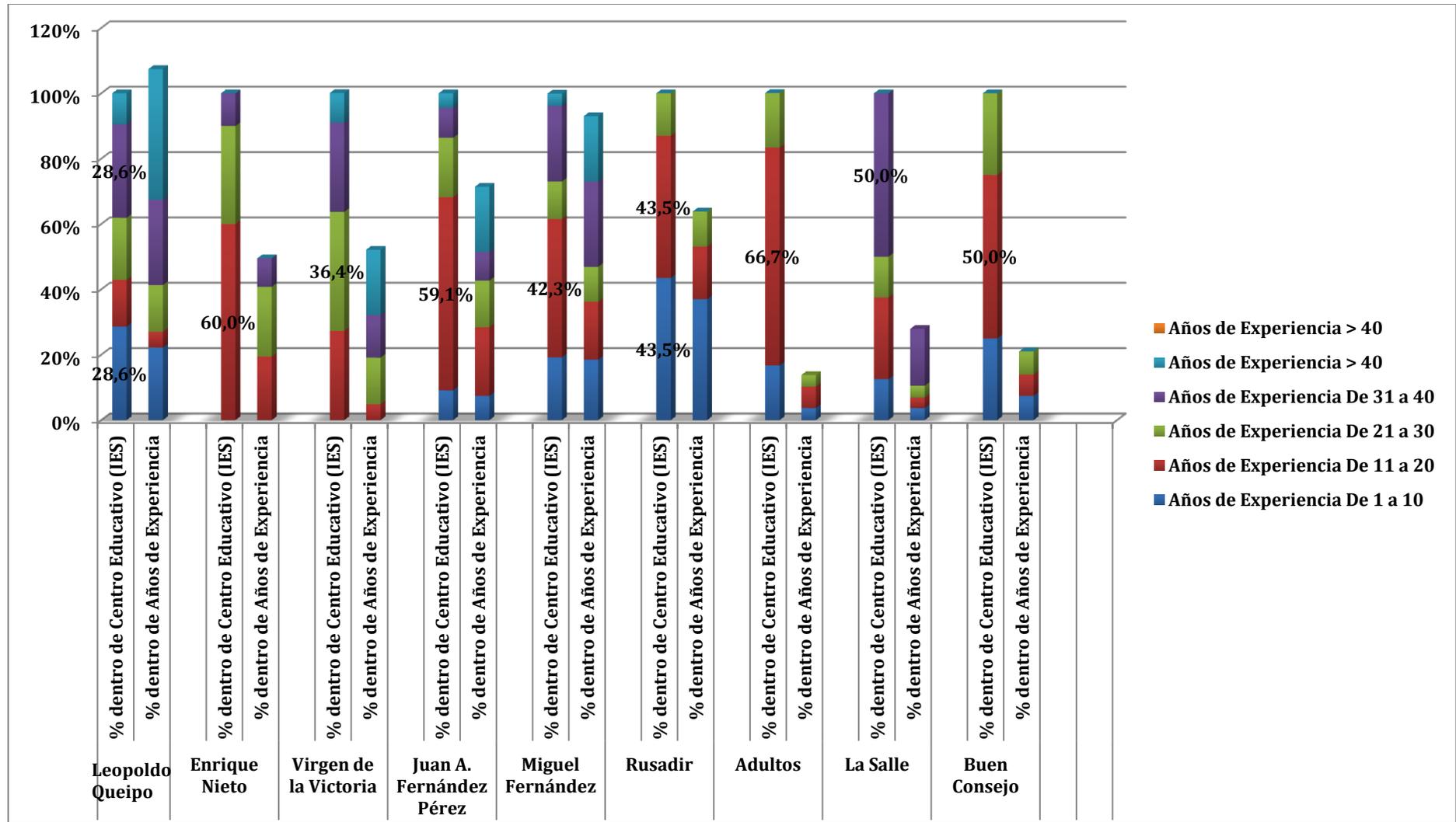


Figura 80. Centro educativo & años de experiencia

En la siguiente tabla pueden observarse los valores de los demás cruces de este apartado en los que no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas debido al valor de chi-cuadrado de Pearson ( $>0,05$ ), por lo que se constata la hipótesis nula de que las variables no tienen dependencia entre sí:

Tabla 105

*Cruces de variables no significativas entre centro Educativo y datos personales y académicos*

Cruces	Valor Chi-cuadrado de Pearson	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Centro Educativo*Género	6,943	8	,543
Centro Educativo*Cuerpo docente de pertenencia	30,360	32	,550
Centro Educativo*Cargo de responsabilidad en el centro	29,428	32	,597
Centro Educativo*Años de experiencia en cargos	29,571	32	,590
Centro Educativo*Formación Académica	32,221	32	,456

### **2.1.1. Centro Educativo. Percepciones sobre el Liderazgo compartido en los órganos de Gobierno y coordinación docente de los IES de Melilla.**

En esta sección se presentan los cruces en los que se han producido diferencias estadísticamente significativas en referencia al centro educativo y los ítems de la dimensión B del cuestionario elaborado referente al liderazgo compartido entre los órganos de gobierno y de coordinación docente.

El primero de los cruces en los que se ha producido una relación de dependencia ha sido con el ítem sobre la toma de decisiones consensuada y colegiada por parte del equipo directivo del centro. Fijándonos en el grado *nada* de la escala propuesta nos encontramos con que el 71,4% de la representación docente pertenece al IES Rusadir, suponiendo el 21,7% de los profesores participantes los que afirman que la toma de decisiones no se hace de manera colegiada y consensuada. Cabe destacar que en este nivel la mayoría de profesores de los IES no lo puntúan. Respecto al nivel *algo* nos encontramos con el 25% de representación del IES

Miguel Fernández, el 20,8% del IES Miguel Fernández y cerca del 30% del IES Rusadir. En el caso del IES Leopoldo Queipo el 57,1% de sus docentes afirman que la toma de decisiones de forma consensuada y colegiada en el grado *bastante*, también nos encontramos con el 65% de los participantes del IES Enrique Nieto, el 54,5% del IES Virgen de la Victoria, el 54,5% también de los docentes del IES Juan A. Fernández Pérez y el 65,5% del profesorado de La Salle. En el grado de *mucho* destaca el 45,5% de los docentes del IES Virgen de la Victoria, el 100% de Adultos y el 50% del IES Buen Consejo.

Tabla 106

*Contingencia Centro Educativo (IES)\*El Equipo Directivo toma decisiones de forma colegiada y consensuada (EDC)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total	
Centro Educativo (IES)	Leopoldo	Recuento	0	2	12	7	21
		% (IES)	0,0%	9,5%	57,1%	33,3%	100,0%
	Queipo	% (EDC)	0,0%	8,3%	16,4%	17,1%	14,5%
		% del total	0,0%	1,4%	8,3%	4,8%	14,5%
		Recuento	0	3	13	4	20
	Enrique Nieto	% (IES)	0,0%	15,0%	65,0%	20,0%	100,0%
		% (EDC)	0,0%	12,5%	17,8%	9,8%	13,8%
		% del total	0,0%	2,1%	9,0%	2,8%	13,8%
		Recuento	0	0	6	5	11
	Virgen de la Victoria	% (IES)	0,0%	0,0%	54,5%	45,5%	100,0%
		% (EDC)	0,0%	0,0%	8,2%	12,2%	7,6%
		% del total	0,0%	0,0%	4,1%	3,4%	7,6%
		Recuento	1	6	12	3	22
	Juan A. Fernández Pérez	% (IES)	4,5%	27,3%	54,5%	13,6%	100,0%
		% (EDC)	14,3%	25,0%	16,4%	7,3%	15,2%
		% del total	0,7%	4,1%	8,3%	2,1%	15,2%
		Recuento	1	5	16	4	26
	Miguel Fernández	% (IES)	3,8%	19,2%	61,5%	15,4%	100,0%
		% (EDC)	14,3%	20,8%	21,9%	9,8%	17,9%
		% del total	0,7%	3,4%	11,0%	2,8%	17,9%
		Recuento	5	7	6	5	23
Rusadir	% (IES)	21,7%	30,4%	26,1%	21,7%	100,0%	
	% (EDC)	71,4%	29,2%	8,2%	12,2%	15,9%	
	% del total	3,4%	4,8%	4,1%	3,4%	15,9%	
	Recuento	0	0	0	6	6	
Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	
	% (EDC)	0,0%	0,0%	0,0%	14,6%	4,1%	
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%	4,1%	
	Recuento	0	0	5	3	8	
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	62,5%	37,5%	100,0%	
	% (EDC)	0,0%	0,0%	6,8%	7,3%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,0%	3,4%	2,1%	5,5%	
	Recuento	0	1	3	4	8	
Buen Consejo	% (IES)	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%	100,0%	
	% (EDC)	0,0%	4,2%	4,1%	9,8%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,7%	2,1%	2,8%	5,5%	
	Recuento	7	24	73	41	145	
Total	% (IES)	4,8%	16,6%	50,3%	28,3%	100,0%	
	% (EDC)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,8%	16,6%	50,3%	28,3%	100,0%	

Respecto a si el equipo directivo de los institutos favorece la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la exposición de propuestas para la mejora de aspectos como infraestructuras y equipamiento del centro según el profesorado de los diversos IES que han participado se exponen a continuación los datos obtenidos en el cruce, revelando relación entre las variables.

Tabla 107

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	61,999	24	,000

En general las percepciones del profesorado en referencia a este aspecto es positiva. Más del 50% del profesorado de centros de educación secundaria como Leopoldo Queipo, Enrique Nieto, Juan A. Fernández Pérez y Miguel Fernández, lo que constituye el 48,3% de los docentes participantes los que tienen una visión de que esto se hace *bastante*. En cuanto a la percepción referida a que esto se da *mucho* destaca el 63,6% del profesorado del IES Virgen de la Victoria, el 50% de La Salle y el 62,5% del IES Buen Consejo. Aunque no se da demasiada representatividad docente en los dos niveles negativos de la escala si se destaca que existe un 19,3% del total de participantes concentrados en el grado de *algo*.

Desde los centros y sus órganos de dirección debe promoverse el establecimiento y desarrollo de relaciones con el resto de la comunidad educativa, teniendo en cuenta sus propuestas para trabajar en beneficio de la mejora del centro tanto en infraestructuras y equipamiento, siempre y cuando sea posible. Es un hecho que si todo actor educativo, que participa de la vida del centro, se siente escuchado el camino hacia la calidad y la eficiencia y la mejora del centro en general será más fácil, consensuado y aunado. (Conclusiones)

Tabla 108

*Contingencia Centro Educativo (IES)\*El Equipo Directivo favorece la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la exposición de propuestas para la mejora de la infraestructura y equipamiento del centro (EDP)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total	
Centro Educativo (IES)	Recuento	0	5	11	5	21	
	Leopoldo	% (IES)	0,0%	23,8%	52,4%	23,8%	100,0%
	Queipo	% (EDP)	0,0%	17,9%	15,7%	12,5%	14,5%
		% del total	0,0%	3,4%	7,6%	3,4%	14,5%
	Recuento	0	5	13	2	20	
	Enrique	% (IES)	0,0%	25,0%	65,0%	10,0%	100,0%
	Nieto	% (EDP)	0,0%	17,9%	18,6%	5,0%	13,8%
		% del total	0,0%	3,4%	9,0%	1,4%	13,8%
	Recuento	0	0	4	7	11	
	Virgen de la	% (IES)	0,0%	0,0%	36,4%	63,6%	100,0%
	Victoria	% (EDP)	0,0%	0,0%	5,7%	17,5%	7,6%
		% del total	0,0%	0,0%	2,8%	4,8%	7,6%
	Recuento	1	3	13	5	22	
	Juan A.	% (IES)	4,5%	13,6%	59,1%	22,7%	100,0%
	Fernández	% (EDP)	14,3%	10,7%	18,6%	12,5%	15,2%
	Pérez	% del total	0,7%	2,1%	9,0%	3,4%	15,2%
	Recuento	1	7	16	2	26	
	Miguel	% (IES)	3,8%	26,9%	61,5%	7,7%	100,0%
	Fernández	% (EDP)	14,3%	25,0%	22,9%	5,0%	17,9%
		% del total	0,7%	4,8%	11,0%	1,4%	17,9%
	Recuento	5	7	7	4	23	
Rusadir	% (IES)	21,7%	30,4%	30,4%	17,4%	100,0%	
	% (EDP)	71,4%	25,0%	10,0%	10,0%	15,9%	
	% del total	3,4%	4,8%	4,8%	2,8%	15,9%	
Recuento	0	0	0	6	6		
Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	
	% (EDP)	0,0%	0,0%	0,0%	15,0%	4,1%	
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%	4,1%	
Recuento	0	1	3	4	8		
La Salle	% (IES)	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%	100,0%	
	% (EDP)	0,0%	3,6%	4,3%	10,0%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,7%	2,1%	2,8%	5,5%	
Recuento	0	0	3	5	8		
Buen Consejo	% (IES)	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%	100,0%	
	% (EDP)	0,0%	0,0%	4,3%	12,5%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,0%	2,1%	3,4%	5,5%	
Recuento	7	28	70	40	145		
Total	% (IES)	4,8%	19,3%	48,3%	27,6%	100,0%	
	% (EDP)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,8%	19,3%	48,3%	27,6%	100,0%	

El siguiente cruce en el que se ha originado una relación de dependencia es el referente a si el equipo directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro respecto a cada centro educativo. En este caso se observa como los centros con resultados positivos son el IES Leopoldo Queipo con el 47,6% de los docentes concentrados en el nivel *mucho* y el 33,3% en *bastante*. Así mismo nos encontramos con el 85% de los docentes del centro Enrique Nieto englobados en los dos niveles positivos de nuestra escala, seguidos del 90% de aquellos pertenecientes del IES Virgen de la Victoria. Destaca el 30% de los docentes del IES Juan. A. Fernández Pérez dentro del grado *algo* y el 30,4% de los docentes del centro Rusadir. El 100% del profesorado del instituto La Salle se concentran entre los grados *mucho* y *bastante*, igual que el IES Buen Consejo.

Tabla 109

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	58,914	24	,000

Tabla 110

*Contingencia Centro Educativo (IES)\*El Equipo Directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro(EDR)*

			<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>
Centro Educativo (IES)		Recuento	1	3	7	10	21
	Leopoldo	% (IES)	4,8%	14,3%	33,3%	47,6%	100,0%
	Queipo	% (EDR)	10,0%	16,7%	12,7%	16,1%	14,5%
		% del total	0,7%	2,1%	4,8%	6,9%	14,5%
		Recuento	0	3	11	6	20
	Enrique	% (IES)	0,0%	15,0%	55,0%	30,0%	100,0%
	Nieto	% (EDR)	0,0%	16,7%	20,0%	9,7%	13,8%
		% del total	0,0%	2,1%	7,6%	4,1%	13,8%
		Recuento	0	0	3	8	11
	Virgen de la	% (IES)	0,0%	0,0%	27,3%	72,7%	100,0%
	Victoria	% (EDR)	0,0%	0,0%	5,5%	12,9%	7,6%
		% del total	0,0%	0,0%	2,1%	5,5%	7,6%
		Recuento	0	6	8	8	22
	Juan A.	% (IES)	0,0%	27,3%	36,4%	36,4%	100,0%
	Fernández	% (EDR)	0,0%	33,3%	14,5%	12,9%	15,2%
	Pérez	% del total	0,0%	4,1%	5,5%	5,5%	15,2%
		Recuento	2	3	16	5	26
	Miguel	% (IES)	7,7%	11,5%	61,5%	19,2%	100,0%
	Fernández	% (EDR)	20,0%	16,7%	29,1%	8,1%	17,9%
		% del total	1,4%	2,1%	11,0%	3,4%	17,9%
		Recuento	7	3	5	8	23
	Rusadir	% (IES)	30,4%	13,0%	21,7%	34,8%	100,0%
		% (EDR)	70,0%	16,7%	9,1%	12,9%	15,9%
		% del total	4,8%	2,1%	3,4%	5,5%	15,9%
		Recuento	0	0	0	6	6
	Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% (EDR)	0,0%	0,0%	0,0%	9,7%	4,1%
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%	4,1%
		Recuento	0	0	4	4	8
	La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% (EDR)	0,0%	0,0%	7,3%	6,5%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,0%	2,8%	2,8%	5,5%	
	Recuento	0	0	1	7	8	
Buen	% (IES)	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%	100,0%	
Consejo	% (EDR)	0,0%	0,0%	1,8%	11,3%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,0%	0,7%	4,8%	5,5%	
	Recuento	10	18	55	62	145	
Total	% (IES)	6,9%	12,4%	37,9%	42,8%	100,0%	
	% (EDR)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	6,9%	12,4%	37,9%	42,8%	100,0%	

Respecto al cruce de la variable centro educativo con si el equipo directivo inspira profesionalidad a todo el profesorado por su forma de trabajar y abordar los problemas, se han obtenido diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 111

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>	<b>asintótica</b>
Chi-cuadrado de Pearson	80,111	24	,000	

Tabla 112

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*El equipo directivo inspira profesionalidad a todo el profesorado por su forma de trabajar y abordar los problemas (EDT)*

			<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>
Centro Educativo (IES)		Recuento	0	7	11	3	21
	Leopoldo	% (IES)	0,0%	33,3%	52,4%	14,3%	100,0%
	Queipo	% (EDT)	0,0%	22,6%	18,6%	6,7%	14,5%
		% del total	0,0%	4,8%	7,6%	2,1%	14,5%
		Recuento	1	4	13	2	20
	Enrique	% (IES)	5,0%	20,0%	65,0%	10,0%	100,0%
	Nieto	% (EDT)	10,0%	12,9%	22,0%	4,4%	13,8%
		% del total	0,7%	2,8%	9,0%	1,4%	13,8%
		Recuento	0	0	4	7	11
	Virgen de la Victoria	% (IES)	0,0%	0,0%	36,4%	63,6%	100,0%
		% (EDT)	0,0%	0,0%	6,8%	15,6%	7,6%
		% del total	0,0%	0,0%	2,8%	4,8%	7,6%
		Recuento	1	6	11	4	22
	Juan A. Fernández	% (IES)	4,5%	27,3%	50,0%	18,2%	100,0%
	Pérez	% (EDT)	10,0%	19,4%	18,6%	8,9%	15,2%
		% del total	0,7%	4,1%	7,6%	2,8%	15,2%
		Recuento	0	7	12	7	26
	Miguel Fernández	% (IES)	0,0%	26,9%	46,2%	26,9%	100,0%
		% (EDT)	0,0%	22,6%	20,3%	15,6%	17,9%
		% del total	0,0%	4,8%	8,3%	4,8%	17,9%
		Recuento	8	6	3	6	23
	Rusadir	% (IES)	34,8%	26,1%	13,0%	26,1%	100,0%
		% (EDT)	80,0%	19,4%	5,1%	13,3%	15,9%
		% del total	5,5%	4,1%	2,1%	4,1%	15,9%
		Recuento	0	0	0	6	6
	Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% (EDT)	0,0%	0,0%	0,0%	13,3%	4,1%
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%	4,1%
	Recuento	0	0	1	7	8	
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%	100,0%	
	% (EDT)	0,0%	0,0%	1,7%	15,6%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,0%	0,7%	4,8%	5,5%	
	Recuento	0	1	4	3	8	
Buen Consejo	% (IES)	0,0%	12,5%	50,0%	37,5%	100,0%	
	% (EDT)	0,0%	3,2%	6,8%	6,7%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,7%	2,8%	2,1%	5,5%	
	Recuento	10	31	59	45	145	
Total		% (IES)	6,9%	21,4%	40,7%	31,0%	100,0%
		% (EDT)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	6,9%	21,4%	40,7%	31,0%	100,0%

En la tabla de contingencia anterior se observa como a nivel general el total de docentes que se concentran en los niveles *bastante* y *mucho* concentran el 71,7% de la muestra por lo

que se deduce que por norma general los docentes participantes tienen una visión positiva en cuanto al ítem bastante positiva. Sin embargo, destaca el IES Rusadir con el 34,8% de sus docentes con una percepción de que el equipo directivo no inspira la profesionalidad a todo el profesorado por su forma de trabajar y abordar las problemáticas surgidas. El 33% del profesorado del IES Leopoldo Queipo afirman que esto se hace *algo*, así como el 26,9% de los docentes del IES Miguel Fernández.

En referencia a la implicación docente en el diseño y mejora del Proyecto Educativo de Centro respecto a cada centro educativo se han obtenido diferencias estadísticamente significativas. Vemos como en el grado *algo* nos encontramos con el 34,8% de representación del los docentes del centro Juan A. Fernández Pérez, seguidos dentro de este nivel del 26,1% de los docentes del IES Rusadir. Por otra parte son los docentes del IES Leopoldo Queipo (21,9%) los que más representación obtienen dentro del grado de *bastante*, seguidos del 20,3% del IES Enrique Nieto, 20,3% del IES Miguel Fernández. En un grado de implicación *mucho* nos encontramos con el 11,8% de representación del IES Virgen de la Victoria y el 19,6% del IES Miguel Hernández, así como el 11,8% del Centro de Adultos.

Tabla 113

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	45,965	24	,004

Tabla 114

*Contingencia Centro Educativo(IES)\* Se implica en el diseño y mejora del PEC (PEC)*

			<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>
Centro Educativo (IES)		Recuento	0	2	14	5	21
	Leopoldo	% (IES)	0,0%	9,5%	66,7%	23,8%	100,0%
	Queipo	% (PEC)	0,0%	8,7%	21,9%	9,8%	14,5%
		% del total	0,0%	1,4%	9,7%	3,4%	14,5%
		Recuento	0	3	13	4	20
	Enrique	% (IES)	0,0%	15,0%	65,0%	20,0%	100,0%
	Nieto	% (PEC)	0,0%	13,0%	20,3%	7,8%	13,8%
		% del total	0,0%	2,1%	9,0%	2,8%	13,8%
		Recuento	1	2	2	6	11
	Virgen de	% (IES)	9,1%	18,2%	18,2%	54,5%	100,0%
	la Victoria	% (PEC)	14,3%	8,7%	3,1%	11,8%	7,6%
		% del total	0,7%	1,4%	1,4%	4,1%	7,6%
		Recuento	1	8	8	5	22
	Juan A.	% (IES)	4,5%	36,4%	36,4%	22,7%	100,0%
	Fernández	% (PEC)	14,3%	34,8%	12,5%	9,8%	15,2%
	Pérez	% del total	0,7%	5,5%	5,5%	3,4%	15,2%
		Recuento	1	2	13	10	26
	Miguel	% (IES)	3,8%	7,7%	50,0%	38,5%	100,0%
	Fernández	% (PEC)	14,3%	8,7%	20,3%	19,6%	17,9%
		% del total	0,7%	1,4%	9,0%	6,9%	17,9%
		Recuento	3	6	9	5	23
	Rusadir	% (IES)	13,0%	26,1%	39,1%	21,7%	100,0%
		% (PEC)	42,9%	26,1%	14,1%	9,8%	15,9%
		% del total	2,1%	4,1%	6,2%	3,4%	15,9%
		Recuento	0	0	0	6	6
	Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% (PEC)	0,0%	0,0%	0,0%	11,8%	4,1%
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%	4,1%	
	Recuento	0	0	3	5	8	
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%	100,0%	
	% (PEC)	0,0%	0,0%	4,7%	9,8%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,0%	2,1%	3,4%	5,5%	
	Recuento	1	0	2	5	8	
Buen Consejo	% (IES)	12,5%	0,0%	25,0%	62,5%	100,0%	
	% (PEC)	14,3%	0,0%	3,1%	9,8%	5,5%	
	% del total	0,7%	0,0%	1,4%	3,4%	5,5%	
	Recuento	7	23	64	51	145	
Total	% (IES)	4,8%	15,9%	44,1%	35,2%	100,0%	
	% (PEC)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,8%	15,9%	44,1%	35,2%	100,0%	

En cuanto al cruce entre el centro educativo y si el equipo directivo fomenta la concienciación del profesorado en temas como la igualdad, salud, medio ambiente y entorno se han obtenido diferencias estadísticamente significativas. Puede observarse en la tabla de prueba de chi cuadrado expuesta a continuación y el valor de la significancia asintótica (<0,05)

Tabla 115

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	43,687	24	,008

En la tabla de contingencia anterior pueden observarse los resultados obtenidos en el cruce. En un grado de que el equipo directivo fomenta al profesorado *algo* se muestra que el IES Leopoldo Queipo representa el 27,6% en este nivel, seguido del 20,7% de representación docente del centro Juan A. Fernández Pérez. Dentro de si este compromiso y concienciación se da *bastante* nos encontramos con una representación del 18,2% perteneciente al IES Enrique Nieto, seguido por el casi 20% del IES Miguel Fernández. Por último en el grado *mucho* se expone que el 18,6% de representación es del IES Rusadir, siguiendo el 16,3% del IES Miguel Fernández y el 14% del Centro de Adultos.

Tabla 116

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*El Equipo Directivo fomenta el compromiso y la concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, seguridad, medio ambiente y entorno(EDE)*

		<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>	
Centro Educativo (IES)	Recuento	0	8	10	3	21	
	Leopoldo	% (IES)	0,0%	38,1%	47,6%	14,3%	100,0%
	Queipo	% (EDE)	0,0%	27,6%	15,2%	7,0%	14,5%
		% del total	0,0%	5,5%	6,9%	2,1%	14,5%
	Recuento	1	4	12	3	20	
	Enrique	% (IES)	5,0%	20,0%	60,0%	15,0%	100,0%
	Nieto	% (EDE)	14,3%	13,8%	18,2%	7,0%	13,8%
		% del total	0,7%	2,8%	8,3%	2,1%	13,8%
	Recuento	0	2	5	4	11	
	Virgen de	% (IES)	0,0%	18,2%	45,5%	36,4%	100,0%
	la Victoria	% (EDE)	0,0%	6,9%	7,6%	9,3%	7,6%
		% del total	0,0%	1,4%	3,4%	2,8%	7,6%
	Recuento	1	6	12	3	22	
	Juan A.	% (IES)	4,5%	27,3%	54,5%	13,6%	100,0%
	Fernández	% (EDE)	14,3%	20,7%	18,2%	7,0%	15,2%
	Pérez	% del total	0,7%	4,1%	8,3%	2,1%	15,2%
	Recuento	1	5	13	7	26	
	Miguel	% (IES)	3,8%	19,2%	50,0%	26,9%	100,0%
	Fernández	% (EDE)	14,3%	17,2%	19,7%	16,3%	17,9%
		% del total	0,7%	3,4%	9,0%	4,8%	17,9%
	Recuento	4	4	7	8	23	
	Rusadir	% (IES)	17,4%	17,4%	30,4%	34,8%	100,0%
		% (EDE)	57,1%	13,8%	10,6%	18,6%	15,9%
		% del total	2,8%	2,8%	4,8%	5,5%	15,9%
	Recuento	0	0	0	6	6	
	Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% (EDE)	0,0%	0,0%	0,0%	14,0%	4,1%
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%	4,1%
	Recuento	0	0	3	5	8	
	La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%	100,0%
	% (EDE)	0,0%	0,0%	4,5%	11,6%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,0%	2,1%	3,4%	5,5%	
Recuento	0	0	4	4	8		
Buen	% (IES)	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%	
Consejo	% (EDE)	0,0%	0,0%	6,1%	9,3%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,0%	2,8%	2,8%	5,5%	
Recuento	7	29	66	43	145		
Total	% (IES)	4,8%	20,0%	45,5%	29,7%	100,0%	
	% (EDE)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,8%	20,0%	45,5%	29,7%	100,0%	

Se sigue con la confluencia de las variables centro educativo y si el equipo directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado y departamentos didácticos, en el cual se da una relación de dependencia entre ellas.

Tabla 117

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	37,835	24	,036

Es el IES Virgen de la Victoria el centro que tiene todos sus docentes entre los dos niveles positivos de la escala, es decir, *bastante* (72,7%) y *mucho* (27,3%). También los docentes del centro Miguel Fernández tienen una opinión positiva al respecto, siendo el 73,1% de los participantes los que se engloban en el tercer grado de la escala (*bastante*) y el 11,5% en el nivel más alto (*mucho*). Ocurre algo similar con el Centro de Adultos (83,3%) y el centro Buen Consejo (100%) cuyos profesores se concentran entre estos niveles. Por normal general en todos los centros más del 50% de los docentes participantes afirman que el equipo directivo elabora los presupuestos teniéndolos en cuenta junto con los departamento, sin embargo, destacan en un nivel referente a que esto se da *algo* el 23,1% de representación del IES Enrique Nieto, 23,1% del centro Juan A. Fernández Pérez. A su vez el grado negativo *nada* se mantiene el 26,7% de representación del profesorado del IES Juan A. Fernández Pérez y el 40% de representación del IES Rusadir.

Tabla 118

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*El Equipo Directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado y de los departamentos didácticos (EPN)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total	
Centro Educativo (IES)	Leopoldo	Recuento	2	4	11	4	21
		% (IES)	9,5%	19,0%	52,4%	19,0%	100,0%
	Queipo	% (EPN)	13,3%	15,4%	15,3%	12,5%	14,5%
		% del total	1,4%	2,8%	7,6%	2,8%	14,5%
		Recuento	1	6	8	5	20
	Enrique Nieto	% (IES)	5,0%	30,0%	40,0%	25,0%	100,0%
		% (EPN)	6,7%	23,1%	11,1%	15,6%	13,8%
		% del total	0,7%	4,1%	5,5%	3,4%	13,8%
		Recuento	0	0	8	3	11
	Virgen de la Victoria	% (IES)	0,0%	0,0%	72,7%	27,3%	100,0%
		% (EPN)	0,0%	0,0%	11,1%	9,4%	7,6%
		% del total	0,0%	0,0%	5,5%	2,1%	7,6%
		Recuento	4	6	10	2	22
	Juan A. Fernández Pérez	% (IES)	18,2%	27,3%	45,5%	9,1%	100,0%
		% (EPN)	26,7%	23,1%	13,9%	6,3%	15,2%
		% del total	2,8%	4,1%	6,9%	1,4%	15,2%
		Recuento	1	3	19	3	26
	Miguel Fernández	% (IES)	3,8%	11,5%	73,1%	11,5%	100,0%
		% (EPN)	6,7%	11,5%	26,4%	9,4%	17,9%
		% del total	0,7%	2,1%	13,1%	2,1%	17,9%
	Recuento	6	5	7	5	23	
	Rusadir	% (IES)	26,1%	21,7%	30,4%	21,7%	100,0%
		% (EPN)	40,0%	19,2%	9,7%	15,6%	15,9%
		% del total	4,1%	3,4%	4,8%	3,4%	15,9%
		Recuento	1	0	2	3	6
	Adultos	% (IES)	16,7%	0,0%	33,3%	50,0%	100,0%
		% (EPN)	6,7%	0,0%	2,8%	9,4%	4,1%
		% del total	0,7%	0,0%	1,4%	2,1%	4,1%
		Recuento	0	2	4	2	8
	La Salle	% (IES)	0,0%	25,0%	50,0%	25,0%	100,0%
		% (EPN)	0,0%	7,7%	5,6%	6,3%	5,5%
		% del total	0,0%	1,4%	2,8%	1,4%	5,5%
		Recuento	0	0	3	5	8
	Buen Consejo	% (IES)	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%	100,0%
		% (EPN)	0,0%	0,0%	4,2%	15,6%	5,5%
		% del total	0,0%	0,0%	2,1%	3,4%	5,5%
		Recuento	15	26	72	32	145
Total		% (IES)	10,3%	17,9%	49,7%	22,1%	100,0%
		% (EPN)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	10,3%	17,9%	49,7%	22,1%	100,0%

En referencia al centro educativo y según la opinión del profesorado sobre la gestión del equipo directivo se ha dado dependencia entre los ítems cruzados. Según la tabla de contingencia los equipos directivos de todos los centros tienen una percepción positiva por parte de su profesorado. Si bien es verdad que en niveles negativos de la escala destaca el 23,1% de los docentes del instituto Enrique Nieto (*algo*), 71,4% de representación del IES Rusadir (*nada*) y el 26,7% del IES Juan A. Fernández Pérez (*algo*).

Tabla 119

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	51,157	24	,001	

Tabla 120

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*Como profesor, cómo calificaría la gestión del Equipo Directivo(EDI)*

			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
		Recuento	1	6	11	3	21
	Leopoldo	% (IES)	4,8%	28,6%	52,4%	14,3%	100,0%
	Queipo	% (EDI)	14,3%	23,1%	15,7%	7,1%	14,5%
		% del total	0,7%	4,1%	7,6%	2,1%	14,5%
		Recuento	1	4	12	3	20
	Enrique	% (IES)	5,0%	20,0%	60,0%	15,0%	100,0%
	Nieto	% (EDI)	14,3%	15,4%	17,1%	7,1%	13,8%
		% del total	0,7%	2,8%	8,3%	2,1%	13,8%
		Recuento	0	0	6	5	11
	Virgen de	% (IES)	0,0%	0,0%	54,5%	45,5%	100,0%
	la Victoria	% (EDI)	0,0%	0,0%	8,6%	11,9%	7,6%
		% del total	0,0%	0,0%	4,1%	3,4%	7,6%
		Recuento	0	7	11	4	22
	Juan A.	% (IES)	0,0%	31,8%	50,0%	18,2%	100,0%
	Fernández	% (EDI)	0,0%	26,9%	15,7%	9,5%	15,2%
	Pérez	% del total	0,0%	4,8%	7,6%	2,8%	15,2%
		Recuento	0	6	13	7	26
	Miguel	% (IES)	0,0%	23,1%	50,0%	26,9%	100,0%
	Fernández	% (EDI)	0,0%	23,1%	18,6%	16,7%	17,9%
		% del total	0,0%	4,1%	9,0%	4,8%	17,9%
		Recuento	5	3	9	6	23
	Rusadir	% (IES)	21,7%	13,0%	39,1%	26,1%	100,0%
		% (EDI)	71,4%	11,5%	12,9%	14,3%	15,9%

	% del total	3,4%	2,1%	6,2%	4,1%	15,9%
	Recuento	0	0	0	6	6
Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	% (EDI)	0,0%	0,0%	0,0%	14,3%	4,1%
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%	4,1%
	Recuento	0	0	5	3	8
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	62,5%	37,5%	100,0%
	% (EDI)	0,0%	0,0%	7,1%	7,1%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	3,4%	2,1%	5,5%
	Recuento	0	0	3	5	8
Buen Consejo	% (IES)	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%	100,0%
	% (EDI)	0,0%	0,0%	4,3%	11,9%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	2,1%	3,4%	5,5%
	Recuento	7	26	70	42	145
Total	% (IES)	4,8%	17,9%	48,3%	29,0%	100,0%
	% (EDI)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	4,8%	17,9%	48,3%	29,0%	100,0%

En cuanto a la percepción del profesorado sobre la gestión del jefe de departamento en relación al centro educativo de pertenencia, se han dado diferencias estadísticamente significativas. En la siguiente tabla de contingencia se expone que la mayoría de los IES obtienen una representación mayor del 10% dentro del nivel *bastante*, algo que supone que más del 50% de los docentes de cada instituto ha puntuado en este nivel. Aún así cabe destacar el 32,1% de representatividad del IES Miguel Fernández dentro del grado *algo* y el ¼ del IES Rusadir.

Tabla 121

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,953	24	,022

Tabla 122

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*Como profesor, cómo calificaría la gestión del jefe de departamento (JDP)*

			<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>
Centro Educativo (IES)		Recuento	0	6	12	3	21
	Leopoldo	% (IES)	0,0%	28,6%	57,1%	14,3%	100,0%
	Queipo	% (JDP)	0,0%	21,4%	13,5%	11,5%	14,5%
		% del total	0,0%	4,1%	8,3%	2,1%	14,5%
		Recuento	1	2	15	2	20
	Enrique	% (IES)	5,0%	10,0%	75,0%	10,0%	100,0%
	Nieto	% (JDP)	50,0%	7,1%	16,9%	7,7%	13,8%
		% del total	0,7%	1,4%	10,3%	1,4%	13,8%
		Recuento	0	0	9	2	11
	Virgen de la Victoria	% (IES)	0,0%	0,0%	81,8%	18,2%	100,0%
		% (JDP)	0,0%	0,0%	10,1%	7,7%	7,6%
		% del total	0,0%	0,0%	6,2%	1,4%	7,6%
		Recuento	1	4	14	3	22
	Juan A. Fernández Pérez	% (IES)	4,5%	18,2%	63,6%	13,6%	100,0%
		% (JDP)	50,0%	14,3%	15,7%	11,5%	15,2%
		% del total	0,7%	2,8%	9,7%	2,1%	15,2%
		Recuento	0	9	14	3	26
	Miguel Fernández	% (IES)	0,0%	34,6%	53,8%	11,5%	100,0%
		% (JDP)	0,0%	32,1%	15,7%	11,5%	17,9%
		% del total	0,0%	6,2%	9,7%	2,1%	17,9%
		Recuento	0	7	13	3	23
	Rusadir	% (IES)	0,0%	30,4%	56,5%	13,0%	100,0%
		% (JDP)	0,0%	25,0%	14,6%	11,5%	15,9%
		% del total	0,0%	4,8%	9,0%	2,1%	15,9%
		Recuento	0	0	1	5	6
	Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%	100,0%
		% (JDP)	0,0%	0,0%	1,1%	19,2%	4,1%
		% del total	0,0%	0,0%	0,7%	3,4%	4,1%
	Recuento	0	0	6	2	8	
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	75,0%	25,0%	100,0%	
	% (JDP)	0,0%	0,0%	6,7%	7,7%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,0%	4,1%	1,4%	5,5%	
	Recuento	0	0	5	3	8	
Buen Consejo	% (IES)	0,0%	0,0%	62,5%	37,5%	100,0%	
	% (JDP)	0,0%	0,0%	5,6%	11,5%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,0%	3,4%	2,1%	5,5%	
	Recuento	2	28	89	26	145	
Total		% (IES)	1,4%	19,3%	61,4%	17,9%	100,0%
		% (JDP)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,4%	19,3%	61,4%	17,9%	100,0%

Los últimos cruces respecto al centro educativo en los que se han obtenido relaciones de dependencia se exponen en la tabla resumen posterior. A continuación se mostrarán las respectivas tablas de contingencia con los valores de los cruces.

Tabla 123

*Resumen tablas de contingencia*

Cruces Centro Educativo	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson			
El Equipo Directivo reflexiona sobre los objetivos y resultados obtenidos por el centro educativo.	50,153	24	,001
El Equipo Directivo escoge como colaboradores a profesores con iniciativa y valía personal.	40,180	24	,020
El equipo directivo es accesible y escucha al personal.	42,476	24	0,11
El Equipo Directivo promueve una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad.	48,803	24	,008

Atendiendo al cruce referente al si el profesorado percibe en mayor o menor medida si el equipo directivo de sus respectivos centros reflexiona de manera colectiva sobre los objetivos y resultados del centro educativo, observamos que los docentes del IES Leopoldo Queipo (71,4%), Enrique Nieto (75%), Juan A. Fernández Pérez (63,8%) son los que perciben que *bastante*. Por el contrario, es el profesorado del IES Rusadir (30,4%) los que afirman que *algo*. En cuanto al nivel *mucho* destacan los docentes del centro La Salle y Buen Consejo con el 75%.

Tabla 124

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*El Equipo Directivo reflexiona colectivamente sobre los objetivos y resultados obtenidos por el centro educativo(ECR)*

		<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>
	Recuento	1	2	15	3	21
Leopoldo	% (IES)	4,8%	9,5%	71,4%	14,3%	100,0%
Queipo	% (ECR)	7,7%	18,2%	21,7%	5,8%	14,5%
	% del total	0,7%	1,4%	10,3%	2,1%	14,5%
	Recuento	1	1	15	3	20
Enrique	% (IES)	5,0%	5,0%	75,0%	15,0%	100,0%
Nieto	% (ECR)	7,7%	9,1%	21,7%	5,8%	13,8%
	% del total	0,7%	0,7%	10,3%	2,1%	13,8%
	Recuento	0	1	5	5	11
Virgen de	% (IES)	0,0%	9,1%	45,5%	45,5%	100,0%
la Victoria	% (ECR)	0,0%	9,1%	7,2%	9,6%	7,6%
	% del total	0,0%	0,7%	3,4%	3,4%	7,6%
	Recuento	2	1	14	5	22
Juan	% (IES)	9,1%	4,5%	63,6%	22,7%	100,0%
Fernández	% (ECR)	15,4%	9,1%	20,3%	9,6%	15,2%
Pérez	% del total	1,4%	0,7%	9,7%	3,4%	15,2%
	Recuento	2	2	10	12	26
Centro Educativo (IES) Miguel	% (IES)	7,7%	7,7%	38,5%	46,2%	100,0%
Fernández	% (ECR)	15,4%	18,2%	14,5%	23,1%	17,9%
	% del total	1,4%	1,4%	6,9%	8,3%	17,9%
	Recuento	7	4	4	8	23
Rusadir	% (IES)	30,4%	17,4%	17,4%	34,8%	100,0%
	% (ECR)	53,8%	36,4%	5,8%	15,4%	15,9%
	% del total	4,8%	2,8%	2,8%	5,5%	15,9%
	Recuento	0	0	2	4	6
Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% (ECR)	0,0%	0,0%	2,9%	7,7%	4,1%
	% del total	0,0%	0,0%	1,4%	2,8%	4,1%
	Recuento	0	0	2	6	8
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%
	% (ECR)	0,0%	0,0%	2,9%	11,5%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	1,4%	4,1%	5,5%
	Recuento	0	0	2	6	8
Buen	% (IES)	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%
Consejo	% (ECR)	0,0%	0,0%	2,9%	11,5%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	1,4%	4,1%	5,5%
	Recuento	13	11	69	52	145
Total	% (IES)	9,0%	7,6%	47,6%	35,9%	100,0%
	% (ECR)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	9,0%	7,6%	47,6%	35,9%	100,0%

En la siguiente tabla de contingencia se reflejan los resultados arrojados del cruce sobre si el equipo directivo escoge a los colaboradores según su iniciativa y valía personal. Se muestra que el 80% de los docentes del IES Enrique Nieto perciben que esto se realiza

*bastante y mucho*, al igual que el centro Virgen de la Victoria (cerca del 82%). En general todos los centros se asemejan en cuanto a la percepción de su profesorado. Sin embargo, destaca dentro del grado *nada* la representación del 60% del IES Rusadir.

Tabla 125

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*El Equipo Directivo escoge como colaboradores a profesores con iniciativa y valía personal (CIP)*

		<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>
Leopoldo Queipo	Recuento	0	7	8	6	21
	% (IES)	0,0%	33,3%	38,1%	28,6%	100,0%
	% (CIP)	0,0%	25,9%	15,4%	10,7%	14,5%
	% del total	0,0%	4,8%	5,5%	4,1%	14,5%
Enrique Nieto	Recuento	0	4	8	8	20
	% (IES)	0,0%	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
	% (ECR)	0,0%	14,8%	15,4%	14,3%	13,8%
	% del total	0,0%	2,8%	5,5%	5,5%	13,8%
Virgen de la Victoria	Recuento	0	2	5	4	11
	% (IES)	0,0%	18,2%	45,5%	36,4%	100,0%
	% (ECR)	0,0%	7,4%	9,6%	7,1%	7,6%
	% del total	0,0%	1,4%	3,4%	2,8%	7,6%
Juan A. Fernández Pérez	Recuento	3	4	10	5	22
	% (IES)	13,6%	18,2%	45,5%	22,7%	100,0%
	% (ECR)	30,0%	14,8%	19,2%	8,9%	15,2%
	% del total	2,1%	2,8%	6,9%	3,4%	15,2%
Centro Educativo (IES) Miguel Fernández	Recuento	1	5	11	9	26
	% (IES)	3,8%	19,2%	42,3%	34,6%	100,0%
	% (ECR)	10,0%	18,5%	21,2%	16,1%	17,9%
	% del total	0,7%	3,4%	7,6%	6,2%	17,9%
Rusadir	Recuento	6	4	6	7	23
	% (IES)	26,1%	17,4%	26,1%	30,4%	100,0%
	% (ECR)	60,0%	14,8%	11,5%	12,5%	15,9%
	% del total	4,1%	2,8%	4,1%	4,8%	15,9%
Adultos	Recuento	0	0	1	5	6
	% (IES)	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%	100,0%
	% (ECR)	0,0%	0,0%	1,9%	8,9%	4,1%
	% del total	0,0%	0,0%	0,7%	3,4%	4,1%
La Salle	Recuento	0	0	1	7	8
	% (IES)	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%	100,0%
	% (ECR)	0,0%	0,0%	1,9%	12,5%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	0,7%	4,8%	5,5%
Buen Consejo	Recuento	0	1	2	5	8
	% (IES)	0,0%	12,5%	25,0%	62,5%	100,0%
	% (ECR)	0,0%	3,7%	3,8%	8,9%	5,5%
	% del total	0,0%	0,7%	1,4%	3,4%	5,5%
Total	Recuento	10	27	52	56	145
	% (IES)	6,9%	18,6%	35,9%	38,6%	100,0%
	% (ECR)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	6,9%	18,6%	35,9%	38,6%	100,0%

El penúltimo ítem analizado hace referencia a la accesibilidad y capacidad de escucha de los equipos directivos. Los mejores valorados por sus docentes son el equipo directivo del IES Leopoldo Queipo con un 47,6% de docentes que afirman que *bastante* y el 38,1% perciben que *mucho*. Docentes de La Salle y Buen Consejo se reparten al 100% entre los dos niveles positivos de la escala, al igual que el Centro de Adultos. En cuanto al IES Juan A. Fernández Pérez destaca la dispersión de los docentes, siendo el 27,3% de los docentes que responden *algo* y el 27,3% en *bastante*, lo que supone cerca del ½ de la muestra total de este instituto.

Tabla 126

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*El Equipo Directivo es accesible y escucha al personal (EDA)*

			<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>
		Recuento	0	3	10	8	21
	Leopoldo	% (IES)	0,0%	14,3%	47,6%	38,1%	100,0%
	Queipo	% (EDA)	0,0%	15,0%	21,3%	11,0%	14,5%
		% del total	0,0%	2,1%	6,9%	5,5%	14,5%
		Recuento	1	4	5	10	20
	Enrique	% (IES)	5,0%	20,0%	25,0%	50,0%	100,0%
	Nieto	% (EDA)	20,0%	20,0%	10,6%	13,7%	13,8%
		% del total	0,7%	2,8%	3,4%	6,9%	13,8%
		Recuento	0	0	1	10	11
	Virgen de	% (IES)	0,0%	0,0%	9,1%	90,9%	100,0%
	la Victoria	% (EDA)	0,0%	0,0%	2,1%	13,7%	7,6%
		% del total	0,0%	0,0%	0,7%	6,9%	7,6%
		Recuento	0	6	6	10	22
Centro Educativo (IES)	Juan A.	% (IES)	0,0%	27,3%	27,3%	45,5%	100,0%
	Fernández	% (EDA)	0,0%	30,0%	12,8%	13,7%	15,2%
	Pérez	% del total	0,0%	4,1%	4,1%	6,9%	15,2%
		Recuento	0	4	12	10	26
	Miguel	% (IES)	0,0%	15,4%	46,2%	38,5%	100,0%
	Fernández	% (EDA)	0,0%	20,0%	25,5%	13,7%	17,9%
		% del total	0,0%	2,8%	8,3%	6,9%	17,9%
		Recuento	4	3	7	9	23
	Rusadir	% (IES)	17,4%	13,0%	30,4%	39,1%	100,0%
		% (EDA)	80,0%	15,0%	14,9%	12,3%	15,9%
	% del total	2,8%	2,1%	4,8%	6,2%	15,9%	
		Recuento	0	0	0	6	6
	Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% (EDA)	0,0%	0,0%	0,0%	8,2%	4,1%
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%	4,1%
		Recuento	0	0	4	4	8
	La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%

	% (EDA)	0,0%	0,0%	8,5%	5,5%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	2,8%	2,8%	5,5%
	Recuento	0	0	2	6	8
Buen Consejo	% (IES)	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%
	% (EDA)	0,0%	0,0%	4,3%	8,2%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	1,4%	4,1%	5,5%
	Recuento	5	20	47	73	145
Total	% (IES)	3,4%	13,8%	32,4%	50,3%	100,0%
	% (EDA)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	3,4%	13,8%	32,4%	50,3%	100,0%

Se finaliza este apartado con el cruce sobre si el equipo directivo promueve una comunicación fluida y clara con todos los miembros de la comunidad según el centro educativo. Por lo general la mayoría de los docentes tienen una visión positiva al respecto, superando el 60% de cada uno de los institutos entre los grados *bastante* y *mucho*. Cabría destacar en un grado *nada* el 55,6% de representación del IES Rusadir y el 19,4% en un grado *algo*, porcentajes representativos en comparación con los demás centros.

Tabla 127

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*El Equipo Directivo promueve una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad (ECC)*

			<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>
		Recuento	0	5	14	2	21
	Leopoldo	% (IES)	0,0%	23,8%	66,7%	9,5%	100,0%
	Queipo	% (ECC)	0,0%	16,1%	24,6%	4,2%	14,5%
		% del total	0,0%	3,4%	9,7%	1,4%	14,5%
		Recuento	0	5	8	7	20
	Enrique	% (IES)	0,0%	25,0%	40,0%	35,0%	100,0%
	Nieto	% (EDA)	0,0%	16,1%	14,0%	14,6%	13,8%
		% del total	0,0%	3,4%	5,5%	4,8%	13,8%
		Recuento	0	1	3	7	11
Centro Educativo (IES)	Virgen de la Victoria	% (IES)	0,0%	9,1%	27,3%	63,6%	100,0%
		% (EDA)	0,0%	3,2%	5,3%	14,6%	7,6%
		% del total	0,0%	0,7%	2,1%	4,8%	7,6%
		Recuento	2	5	9	6	22
	Juan A. Fernández Pérez	% (IES)	9,1%	22,7%	40,9%	27,3%	100,0%
		% (EDA)	22,2%	16,1%	15,8%	12,5%	15,2%
		% del total	1,4%	3,4%	6,2%	4,1%	15,2%
		Recuento	1	5	14	6	26
	Miguel Fernández	% (IES)	3,8%	19,2%	53,8%	23,1%	100,0%
		% (EDA)	11,1%	16,1%	24,6%	12,5%	17,9%
		% del total	0,7%	3,4%	9,7%	4,1%	17,9%
	Rusadir	Recuento	5	6	5	7	23

	% (IES)	21,7%	26,1%	21,7%	30,4%	100,0%
	% (EDA)	55,6%	19,4%	8,8%	14,6%	15,9%
	% del total	3,4%	4,1%	3,4%	4,8%	15,9%
	Recuento	1	0	0	5	6
Adultos	% (IES)	16,7%	0,0%	0,0%	83,3%	100,0%
	% (EDA)	11,1%	0,0%	0,0%	10,4%	4,1%
	% del total	0,7%	0,0%	0,0%	3,4%	4,1%
	Recuento	0	3	2	3	8
La Salle	% (IES)	0,0%	37,5%	25,0%	37,5%	100,0%
	% (EDA)	0,0%	9,7%	3,5%	6,3%	5,5%
	% del total	0,0%	2,1%	1,4%	2,1%	5,5%
	Recuento	0	1	2	5	8
Buen Consejo	% (IES)	0,0%	12,5%	25,0%	62,5%	100,0%
	% (EDA)	0,0%	3,2%	3,5%	10,4%	5,5%
	% del total	0,0%	0,7%	1,4%	3,4%	5,5%
	Recuento	9	31	57	48	145
Total	% (IES)	6,2%	21,4%	39,3%	33,1%	100,0%
	% (EDA)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	6,2%	21,4%	39,3%	33,1%	100,0%

### 2.1.2. Centro Educativo. Percepciones sobre la integración de las TIC en los Órganos de Gobierno y Coordinación docente de los IES de Melilla.

En esta nueva sección se presentan los diferentes cruces en los que se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en relación a los ítems de la dimensión C y la variable centro educativo.

El primero de los cruces en el que se ha dado dependencia entre las variables es el referente al empleo de las TIC para la distribución de las tareas docentes entre los miembros de la Junta de Tutores según el centro educativo. Se observa en la tabla de las pruebas de chi-cuadrado desecha la hipótesis nula de no dependencia atendiendo al valor de la significancia asintótica.

Tabla 128

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	41,258	24	,016

Tabla 129

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros de la Junta de Tutores (TJT)*

			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
Centro Educativo (IES)		Recuento	1	11	8	1	21
	Leopoldo	% (IES)	4,8%	52,4%	38,1%	4,8%	100,0%
	Queipo	% (TJT)	7,7%	21,2%	13,3%	5,0%	14,5%
		% del total	0,7%	7,6%	5,5%	0,7%	14,5%
		Recuento	1	9	7	3	20
	Enrique	% (IES)	5,0%	45,0%	35,0%	15,0%	100,0%
	Nieto	% (TJT)	7,7%	17,3%	11,7%	15,0%	13,8%
		% del total	0,7%	6,2%	4,8%	2,1%	13,8%
		Recuento	1	3	6	1	11
	Virgen de la Victoria	% (IES)	9,1%	27,3%	54,5%	9,1%	100,0%
		% (TJT)	7,7%	5,8%	10,0%	5,0%	7,6%
		% del total	0,7%	2,1%	4,1%	0,7%	7,6%
		Recuento	2	8	8	4	22
	Juan A. Fernández Pérez	% (IES)	9,1%	36,4%	36,4%	18,2%	100,0%
		% (TJT)	15,4%	15,4%	13,3%	20,0%	15,2%
		% del total	1,4%	5,5%	5,5%	2,8%	15,2%
		Recuento	0	8	14	4	26
	Miguel Fernández	% (IES)	0,0%	30,8%	53,8%	15,4%	100,0%
		% (TJT)	0,0%	15,4%	23,3%	20,0%	17,9%
		% del total	0,0%	5,5%	9,7%	2,8%	17,9%
		Recuento	7	10	6	0	23
	Rusadir	% (IES)	30,4%	43,5%	26,1%	0,0%	100,0%
		% (TJT)	53,8%	19,2%	10,0%	0,0%	15,9%
		% del total	4,8%	6,9%	4,1%	0,0%	15,9%
		Recuento	1	2	2	1	6
	Adultos	% (IES)	16,7%	33,3%	33,3%	16,7%	100,0%
		% (TJT)	7,7%	3,8%	3,3%	5,0%	4,1%
	% del total	0,7%	1,4%	1,4%	0,7%	4,1%	
	Recuento	0	0	4	4	8	
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%	
	% (TJT)	0,0%	0,0%	6,7%	20,0%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,0%	2,8%	2,8%	5,5%	
	Recuento	0	1	5	2	8	
Buen Consejo	% (IES)	0,0%	12,5%	62,5%	25,0%	100,0%	
	% (TJT)	0,0%	1,9%	8,3%	10,0%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,7%	3,4%	1,4%	5,5%	
	Recuento	13	52	60	20	145	
Total	% (IES)	9,0%	35,9%	41,4%	13,8%	100,0%	
	% (TJT)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	9,0%	35,9%	41,4%	13,8%	100,0%	

Los datos analizados pueden comprobarse en la tabla de contingencia anterior. Se ve que son los centros Leopoldo Queipo y Juan A. Fernández Pérez los que obtienen una mayor representación docente es un empleo de las TIC a este respecto dentro del grado *bastante* con

un 13,3% ambos, seguidos del IES Enrique Nieto con un 11,7% . En el grado *mucho* destacan La Salle con un 20% de representatividad y Miguel Fernández (20%). En *algo* de uso de las TIC para la distribución de las tareas destacan el IES Rusadir con el 19,2%, a su vez en *nada* suponen el 53,8% dentro de este grado. Por lo general se observa que la mayoría de los docentes perciben que esto se da entre *algo* y *bastante*.

A continuación se exponen los resultados obtenidos tras el análisis del cruce entre el centro educativo y la promoción de la innovación TIC de los equipos directivos para la integración educativa y acción educativa intercultural.

Tabla 130

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	51,990	24	,001

En la tabla de contingencia siguiente se observa cómo el 50% del profesorado del IES Enrique Nieto afirma que el equipo directivo del centro promueve *bastante* la innovación TIC para atender a la integración educativa y la acción intercultural, al mismo tiempo el 35% afirma que esto se da *algo*. Son los docentes del IES Leopoldo Queipo rozando el 70% los que aseveran que esto ocurre entre *bastante* y *mucho*. El IES Virgen de la Victoria obtiene resultados destacablemente positivos con más de la mitad de sus docentes afirmando que el equipo directivo realiza esa promoción de innovación TIC *mucho*. Al igual que el Centro de Adultos con el 100% de su profesores participantes entre los dos niveles positivos de la escala propuesta. Los docentes del IES Rusadir quedan repartidos por los cuatro rangos, siendo más representativos los dos negativos, que sumados, suponen más del ½ de los docentes.

Tabla 131

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*El Equipo Directivo promueve la innovación TIC como factor clave de la integración educativa y la acción educativa intercultural (TII)*

			<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>
Centro Educativo (IES)		Recuento	0	7	8	6	21
	Leopoldo	% (IES)	0,0%	33,3%	38,1%	28,6%	100,0%
	Queipo	% (TII)	0,0%	15,9%	14,5%	15,8%	14,5%
		% del total	0,0%	4,8%	5,5%	4,1%	14,5%
		Recuento	1	7	10	2	20
	Enrique	% (IES)	5,0%	35,0%	50,0%	10,0%	100,0%
	Nieto	% (TII)	12,5%	15,9%	18,2%	5,3%	13,8%
		% del total	0,7%	4,8%	6,9%	1,4%	13,8%
		Recuento	0	3	2	6	11
	Virgen de la Victoria	% (IES)	0,0%	27,3%	18,2%	54,5%	100,0%
		% (TII)	0,0%	6,8%	3,6%	15,8%	7,6%
		% del total	0,0%	2,1%	1,4%	4,1%	7,6%
		Recuento	1	7	7	7	22
	Juan A. Fernández Pérez	% (IES)	4,5%	31,8%	31,8%	31,8%	100,0%
		% (TII)	12,5%	15,9%	12,7%	18,4%	15,2%
		% del total	0,7%	4,8%	4,8%	4,8%	15,2%
		Recuento	0	10	14	2	26
	Miguel Fernández	% (IES)	0,0%	38,5%	53,8%	7,7%	100,0%
		% (TII)	0,0%	22,7%	25,5%	5,3%	17,9%
		% del total	0,0%	6,9%	9,7%	1,4%	17,9%
		Recuento	6	7	7	3	23
	Rusadir	% (IES)	26,1%	30,4%	30,4%	13,0%	100,0%
		% (TII)	75,0%	15,9%	12,7%	7,9%	15,9%
		% del total	4,1%	4,8%	4,8%	2,1%	15,9%
		Recuento	0	0	3	3	6
	Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
		% (TII)	0,0%	0,0%	5,5%	7,9%	4,1%
	% del total	0,0%	0,0%	2,1%	2,1%	4,1%	
	Recuento	0	0	2	6	8	
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%	
	% (TII)	0,0%	0,0%	3,6%	15,8%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,0%	1,4%	4,1%	5,5%	
	Recuento	0	3	2	3	8	
Buen Consejo	% (IES)	0,0%	37,5%	25,0%	37,5%	100,0%	
	% (TII)	0,0%	6,8%	3,6%	7,9%	5,5%	
	% del total	0,0%	2,1%	1,4%	2,1%	5,5%	
	Recuento	8	44	55	38	145	
Total	% (IES)	5,5%	30,3%	37,9%	26,2%	100,0%	
	% (TII)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	5,5%	30,3%	37,9%	26,2%	100,0%	

El próximo cruce hace referencia a si los profesores noveles tienen más tendencia a innovar con TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Uno de los hechos subyacentes de

la integración TIC ha sido la disertación sobre el uso e inclusión de las TIC según la edad de los docentes y, también, desde una perspectiva de experiencia de labor docente. A este respecto en la tabla de contingencia aparece que e 42,9% de los docentes del IES Leopoldo Queipo piensan que *algo*, puede observarse que el total del profesorado de este centro se reparte prácticamente al 50% entre la suma de los dos grados positivos y negativos propuestos para responder. Por otro lado en cuanto al profesorado del IES Enrique Nieto vemos como el 65% de los docentes afirman que *bastante* y el 15% que *mucho*, supone el 80% del total dentro de este centro. Ocurre algo similar con el IES Virgen de la Victoria con docentes que afirman que *bastante* (63,6%) y *mucho* (27,3%). Es el centro escolar Juan A. Fernández Pérez los que más representación de docentes obtiene en el nivel *algo* con el 50%. El centro La Salle con el 75% (*bastante*) Buen Consejo con el mismo porcentaje (*mucho*) son los que tienen un mayor porcentaje de docentes que han afirmado que esto se da en su centro por normal general.

Tabla 132

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	54,267	24	,000

Tabla 133

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*Los profesores noveles son más dados a la innovación TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PNI)*

			<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>
		Recuento	1	9	7	4	21
	Leopoldo	% (IES)	4,8%	42,9%	33,3%	19,0%	100,0%
	Queipo	% (PNI)	16,7%	20,9%	11,5%	11,4%	14,5%
		% del total	0,7%	6,2%	4,8%	2,8%	14,5%
		Recuento	0	4	13	3	20
	Enrique	% (IES)	0,0%	20,0%	65,0%	15,0%	100,0%
	Nieto	% (PNI)	0,0%	9,3%	21,3%	8,6%	13,8%
		% del total	0,0%	2,8%	9,0%	2,1%	13,8%
		Recuento	0	1	7	3	11
	Virgen de	% (IES)	0,0%	9,1%	63,6%	27,3%	100,0%
	la Victoria	% (PNI)	0,0%	2,3%	11,5%	8,6%	7,6%
		% del total	0,0%	0,7%	4,8%	2,1%	7,6%
		Recuento	1	11	10	0	22
	Juan	% (IES)	4,5%	50,0%	45,5%	0,0%	100,0%
	A. Fernández	% (PNI)	16,7%	25,6%	16,4%	0,0%	15,2%
	Pérez	% del total	0,7%	7,6%	6,9%	0,0%	15,2%
		Recuento	0	9	10	7	26
Centro	Miguel	% (IES)	0,0%	34,6%	38,5%	26,9%	100,0%
Educativo	Fernández	% (PNI)	0,0%	20,9%	16,4%	20,0%	17,9%
(IES)		% del total	0,0%	6,2%	6,9%	4,8%	17,9%
		Recuento	3	7	7	6	23
	Rusadir	% (IES)	13,0%	30,4%	30,4%	26,1%	100,0%
		% (PNI)	50,0%	16,3%	11,5%	17,1%	15,9%
		% del total	2,1%	4,8%	4,8%	4,1%	15,9%
		Recuento	0	0	1	5	6
	Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%	100,0%
		% (PNI)	0,0%	0,0%	1,6%	14,3%	4,1%
		% del total	0,0%	0,0%	0,7%	3,4%	4,1%
		Recuento	0	1	6	1	8
	La Salle	% (IES)	0,0%	12,5%	75,0%	12,5%	100,0%
		% (PNI)	0,0%	2,3%	9,8%	2,9%	5,5%
		% del total	0,0%	0,7%	4,1%	0,7%	5,5%
		Recuento	1	1	0	6	8
	Buen	% (IES)	12,5%	12,5%	0,0%	75,0%	100,0%
	Consejo	% (PNI)	16,7%	2,3%	0,0%	17,1%	5,5%
		% del total	0,7%	0,7%	0,0%	4,1%	5,5%
		Recuento	6	43	61	35	145
Total		% (IES)	4,1%	29,7%	42,1%	24,1%	100,0%
		% (PNI)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	4,1%	29,7%	42,1%	24,1%	100,0%

En referencia al empleo de los PLE para la implementación de la coordinación docente con el resto de miembros del equipo directivo y /o departamento se refleja que existen

diferencias estadísticamente significativas. En primer momento, queda patente que la mayoría de los docentes afirma que el empleo de los PLE para esta acción se da *nada y/o mucho*. Todo ello puede depender de los propios docentes, coordinadores y equipo directivo, no se puede obviar el hecho de que la elección de las TIC y su uso responder al interés, motivación y necesidad del individuo. En cuanto a resultados positivos en el empleo de los Entornos Personales de Aprendizaje destaca el 35% de los docentes del IES Enrique Nieto, con un 35% que afirman que se da *bastante* y el 45,5% del profesorado perteneciente al IES Juan A. Fernández Pérez en el mismo rango.

Tabla 134

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	38,633	24	,030

Tabla 135

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*Se emplean los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) para implementar la coordinación con el resto de miembros del equipo directivo y/o del departamento((PLE)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
	Recuento	4	11	5	1	21
	% (IES)	19,0%	52,4%	23,8%	4,8%	100,0%
	Queipo	% (PLE)	11,8%	18,3%	11,4%	14,5%
	% del total	2,8%	7,6%	3,4%	0,7%	14,5%
	Recuento	3	9	7	1	20
	Enrique	% (IES)	15,0%	45,0%	35,0%	100,0%
	Nieto	% (PLE)	8,8%	15,0%	15,9%	13,8%
	% del total	2,1%	6,2%	4,8%	0,7%	13,8%
	Recuento	2	6	1	2	11
Centro Educativo (IES)	Virgen de	% (IES)	18,2%	54,5%	9,1%	100,0%
	la Victoria	% (PLE)	5,9%	10,0%	2,3%	7,6%
	% del total	1,4%	4,1%	0,7%	1,4%	7,6%
	Recuento	1	10	10	1	22
	Juan A.	% (IES)	4,5%	45,5%	45,5%	100,0%
	Fernández	% (PLE)	2,9%	16,7%	22,7%	15,2%
	Pérez	% del total	0,7%	6,9%	6,9%	15,2%
	Recuento	5	14	6	1	26
	Miguel	% (IES)	19,2%	53,8%	23,1%	100,0%
	Fernández	% (PLE)	14,7%	23,3%	13,6%	17,9%
	% del total	3,4%	9,7%	4,1%	0,7%	17,9%

	Recuento	12	4	6	1	23
	% (IES)	52,2%	17,4%	26,1%	4,3%	100,0%
	% (PLE)	35,3%	6,7%	13,6%	14,3%	15,9%
	% del total	8,3%	2,8%	4,1%	0,7%	15,9%
	Recuento	4	0	2	0	6
	% (IES)	66,7%	0,0%	33,3%	0,0%	100,0%
	% (PLE)	11,8%	0,0%	4,5%	0,0%	4,1%
	% del total	2,8%	0,0%	1,4%	0,0%	4,1%
	Recuento	1	2	5	0	8
	% (IES)	12,5%	25,0%	62,5%	0,0%	100,0%
	% (PLE)	2,9%	3,3%	11,4%	0,0%	5,5%
	% del total	0,7%	1,4%	3,4%	0,0%	5,5%
	Recuento	2	4	2	0	8
	% (IES)	25,0%	50,0%	25,0%	0,0%	100,0%
	% (PLE)	5,9%	6,7%	4,5%	0,0%	5,5%
	% del total	1,4%	2,8%	1,4%	0,0%	5,5%
	Recuento	34	60	44	7	145
	% (IES)	23,4%	41,4%	30,3%	4,8%	100,0%
	% (PLE)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	23,4%	41,4%	30,3%	4,8%	100,0%
Total						

El último de los cruces en los que se da una relación de dependencia entre las variables ha sido el del centro educativo respecto a si la integración de las TIC en el currículum posibilita el éxito escolar.

Tabla 136

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43,655	24	,008

Tabla 137

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*Considera que la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado (TFE)*

			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
Centro Educativo (IES)		Recuento	3	7	8	3	21
	Leopoldo	% (IES)	14,3%	33,3%	38,1%	14,3%	100,0%
	Queipo	% (TFE)	42,9%	17,1%	12,3%	9,4%	14,5%
		% del total	2,1%	4,8%	5,5%	2,1%	14,5%
		Recuento	1	6	9	4	20
	Enrique	% (IES)	5,0%	30,0%	45,0%	20,0%	100,0%
	Nieto	% (TFE)	14,3%	14,6%	13,8%	12,5%	13,8%
		% del total	0,7%	4,1%	6,2%	2,8%	13,8%
		Recuento	1	2	4	4	11
	Virgen de la Victoria	% (IES)	9,1%	18,2%	36,4%	36,4%	100,0%
		% (TFE)	14,3%	4,9%	6,2%	12,5%	7,6%
		% del total	0,7%	1,4%	2,8%	2,8%	7,6%
		Recuento	0	8	12	2	22
	Juan A. Fernández Pérez	% (IES)	0,0%	36,4%	54,5%	9,1%	100,0%
		% (TFE)	0,0%	19,5%	18,5%	6,3%	15,2%
		% del total	0,0%	5,5%	8,3%	1,4%	15,2%
		Recuento	0	8	15	3	26
	Miguel Fernández	% (IES)	0,0%	30,8%	57,7%	11,5%	100,0%
		% (TFE)	0,0%	19,5%	23,1%	9,4%	17,9%
		% del total	0,0%	5,5%	10,3%	2,1%	17,9%
		Recuento	2	4	11	6	23
	Rusadir	% (IES)	8,7%	17,4%	47,8%	26,1%	100,0%
		% (TFE)	28,6%	9,8%	16,9%	18,8%	15,9%
		% del total	1,4%	2,8%	7,6%	4,1%	15,9%
		Recuento	0	0	1	5	6
	Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%	100,0%
		% (TFE)	0,0%	0,0%	1,5%	15,6%	4,1%
	% del total	0,0%	0,0%	0,7%	3,4%	4,1%	
	Recuento	0	0	4	4	8	
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%	
	% (TFE)	0,0%	0,0%	6,2%	12,5%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,0%	2,8%	2,8%	5,5%	
	Recuento	0	6	1	1	8	
Buen Consejo	% (IES)	0,0%	75,0%	12,5%	12,5%	100,0%	
	% (TFE)	0,0%	14,6%	1,5%	3,1%	5,5%	
	% del total	0,0%	4,1%	0,7%	0,7%	5,5%	
	Recuento	7	41	65	32	145	
Total	% (IES)	4,8%	28,3%	44,8%	22,1%	100,0%	
	% (TFE)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,8%	28,3%	44,8%	22,1%	100,0%	

Se resalta que es el profesorado de los IES Enrique Nieto (45%), Juan A. Fernández Pérez (54,5%), Miguel Fernández (45,7%), La Salle (50%) y Rusadir (47,8%) son los que han tenido más porcentaje de docentes que afirman que la integración de las TIC ayuda al éxito

escolar *bastante*. Por el contrario en un grado de *algo* nos encontramos con el 75% de los docentes de centro Buena Consejo.

Finalizamos este apartado no sin antes presentar una tabla resumen de los cruces en los que no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 138

Resumen cruces de contingencia no significativos

Cruces Centro Educativo	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi- cuadrado de Pearson			
Se emplean las TIC para distribuir tareas entre todos los miembros del equipo directivo.	29,251	24	,211
Se emplean las TIC para distribuir las tareas docentes entre todos los miembros de departamento.	20,432	24	,672
Las herramientas TIC son útiles para que el equipo directivo coordine todas las actividades del instituto.	24	24	,093
Las herramientas TIC son útiles para que el jefe de departamento fomente la coordinación docente entre todos sus miembros.	19,588	24	,720
Las herramientas TIC son útiles para que el tutor fomente la participación de sus alumnos en las actividades del instituto.	21,177	24	,451
Se emplean en su centro las redes sociales para realizar convocatorias oficiales (claustros, comisiones de coordinación, consejo escolar, junta de tutores, etc.).	30,701	24	,163
Utiliza los PLE para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo.	24,409	24	,438
Como docente se beneficia de los PLE para gestionar su propio aprendizaje.	21,039	24	,636

### 2.1.3. Centro Educativo. La autonomía pedagógica de las TIC en los IES de Melilla.

En esta sección se presentan los cruces en los que se han obtenido diferencias estadísticamente significativas entre centro educativo y los demás ítems que hacen referencia a la dimensión sobre la autonomía pedagogía de las TIC en los IES de Melilla.

El primer cruce con el que nos encontramos y que mantiene dependencia con la variables centro educativo ha sido el referente a si todo el profesorado de los departamentos intervienen en las adaptaciones curriculares de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales que tienen a su cargo.

Tabla 139

#### *Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	37,646	24	,038	

Tabla 140

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*Todos los profesores del departamento participan en las adaptaciones curriculares de los alumnos a su cargo que presenta algún tipo de necesidad educativa (PPA)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total	
Centro Educativo (IES)	Leopoldo	Recuento	3	5	7	6	21
		% (IES)	14,3%	23,8%	33,3%	28,6%	100,0%
	Queipo	% (PPA)	25,0%	16,1%	10,9%	15,8%	14,5%
		% del total	2,1%	3,4%	4,8%	4,1%	14,5%
		Recuento	1	3	12	4	20
	Enrique Nieto	% (IES)	5,0%	15,0%	60,0%	20,0%	100,0%
		% (PPA)	8,3%	9,7%	18,8%	10,5%	13,8%
		% del total	0,7%	2,1%	8,3%	2,8%	13,8%
	Virgen de la Victoria	Recuento	0	5	4	2	11
		% (IES)	0,0%	45,5%	36,4%	18,2%	100,0%
		% (PPA)	0,0%	16,1%	6,3%	5,3%	7,6%
		% del total	0,0%	3,4%	2,8%	1,4%	7,6%
	Juan A. Fernández Pérez	Recuento	3	7	11	1	22
		% (IES)	13,6%	31,8%	50,0%	4,5%	100,0%
	% (PPA)	25,0%	22,6%	17,2%	2,6%	15,2%	
	% del total	2,1%	4,8%	7,6%	0,7%	15,2%	
Miguel Fernández	Recuento	1	3	14	8	26	
	% (IES)	3,8%	11,5%	53,8%	30,8%	100,0%	

	% (PPA)	8,3%	9,7%	21,9%	21,1%	17,9%
	% del total	0,7%	2,1%	9,7%	5,5%	17,9%
	Recuento	4	7	7	5	23
Rusadir	% (IES)	17,4%	30,4%	30,4%	21,7%	100,0%
	% (PPA)	33,3%	22,6%	10,9%	13,2%	15,9%
	% del total	2,8%	4,8%	4,8%	3,4%	15,9%
	Recuento	0	0	4	2	6
Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% (PPA)	0,0%	0,0%	6,3%	5,3%	4,1%
	% del total	0,0%	0,0%	2,8%	1,4%	4,1%
	Recuento	0	0	4	4	8
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% (PPA)	0,0%	0,0%	6,3%	10,5%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	2,8%	2,8%	5,5%
	Recuento	0	1	1	6	8
Buen Consejo	% (IES)	0,0%	12,5%	12,5%	75,0%	100,0%
	% (PPA)	0,0%	3,2%	1,6%	15,8%	5,5%
	% del total	0,0%	0,7%	0,7%	4,1%	5,5%
	Recuento	12	31	64	38	145
Total	% (IES)	8,3%	21,4%	44,1%	26,2%	100,0%
	% (PPA)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	8,3%	21,4%	44,1%	26,2%	100,0%

A este respecto se muestra que el 100% de los docentes pertenecientes al Centro de Adultos y La Salle se conglomeran entre los niveles *bastante* y *mucho*. Seguidos a ellos aparecen los centros Enrique Nieto (80%) y Miguel Fernández (84,6%) con sus docentes concentrados también entre los dos grados positivos de la escala. Destaca el IES Virgen de la Victoria con cerca del 50% del total de sus docentes que afirman que este hecho se da *algo*. Otro de los centro que mantienen su profesorado repartido entre los 4 grados de la escala es el IES Rusadir, donde el grado *algo* concentra al 30,8% de los docentes y el IES Juan A. Fernández Pérez el 31,8%. Es significativo que por norma general la mayoría de los docentes se concentran entre los grados *bastante* y *mucho*.

Respecto a si el centro educativo garantiza al alumnado, según sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo al alumnado destacan por representatividad dentro del rango *bastante* el IES Enrique Nieto (20,3%), Juan A. Fernández Pérez (27,6%) e IES Rusadir (16,2%). El profesorado que pertenece al Centro de Adultos, La Salle y Buen

Consejo agrupan a su profesorado rozando el 100% entre los niveles *bastante* y *mucho*. Uno de los centros que destacan con una representatividad destacada dentro que la afirmación se realiza *algo* es el IES Enrique Nieto con el 22,2%.

Tabla 141

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	49,349	24	,002	

Tabla 142

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*El centro educativo garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo individualizado(CGA)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
Centro Educativo (IES)	Recuento	1	6	11	3	21
	Leopoldo % (IES)	4,8%	28,6%	52,4%	14,3%	100,0%
	Queipo % (CGA)	12,5%	22,2%	14,9%	8,3%	14,5%
	% del total	0,7%	4,1%	7,6%	2,1%	14,5%
	Recuento	0	2	15	3	20
	Enrique % (IES)	0,0%	10,0%	75,0%	15,0%	100,0%
	Nieto % (CGA)	0,0%	7,4%	20,3%	8,3%	13,8%
	% del total	0,0%	1,4%	10,3%	2,1%	13,8%
	Recuento	0	2	7	2	11
	Virgen de % (IES)	0,0%	18,2%	63,6%	18,2%	100,0%
	la Victoria % (CGA)	0,0%	7,4%	9,5%	5,6%	7,6%
	% del total	0,0%	1,4%	4,8%	1,4%	7,6%
	Recuento	2	6	13	1	22
	Juan A. % (IES)	9,1%	27,3%	59,1%	4,5%	100,0%
	Fernández % (CGA)	25,0%	22,2%	17,6%	2,8%	15,2%
	Pérez % del total	1,4%	4,1%	9,0%	0,7%	15,2%
	Recuento	2	3	9	12	26
	Miguel % (IES)	7,7%	11,5%	34,6%	46,2%	100,0%
	Fernández % (CGA)	25,0%	11,1%	12,2%	33,3%	17,9%
	% del total	1,4%	2,1%	6,2%	8,3%	17,9%
	Recuento	3	7	12	1	23
Rusadir % (IES)	13,0%	30,4%	52,2%	4,3%	100,0%	
% (CGA)	37,5%	25,9%	16,2%	2,8%	15,9%	
% del total	2,1%	4,8%	8,3%	0,7%	15,9%	
Recuento	0	0	1	5	6	
Adultos % (IES)	0,0%	0,0%	16,7%	83,3%	100,0%	
% (CGA)	0,0%	0,0%	1,4%	13,9%	4,1%	
% del total	0,0%	0,0%	0,7%	3,4%	4,1%	
Recuento	0	0	3	5	8	
La Salle % (IES)	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%	100,0%	
% (CGA)	0,0%	0,0%	4,1%	13,9%	5,5%	
% del total	0,0%	0,0%	2,1%	3,4%	5,5%	
Buen Recuento	0	1	3	4	8	

Total	Consejo	% (IES)	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%	100,0%
		% (CGA)	0,0%	3,7%	4,1%	11,1%	5,5%
		% del total	0,0%	0,7%	2,1%	2,8%	5,5%
		Recuento	8	27	74	36	145
		% (IES)	5,5%	18,6%	51,0%	24,8%	100,0%
		% (CGA)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	5,5%	18,6%	51,0%	24,8%	100,0%

La siguiente tabla de contingencia muestra los resultados obtenidos en el cruce del centro educativo respecto a si se da el empleo de una metodología participativa en donde el alumno es el agente de su aprendizaje (*sig.asintótica*, 0,009). En la mayoría, el 81% de la muestra total queda repartida entre el grado *bastante* y *mucho*. En el valor 3 de la escala (*bastante*) destacan sobresale el 66,7% de los docentes del IES Leopoldo Queipo, el 63,6% del IES Virgen la de Victoria, el 76,9% del IES Miguel Fernández, y el 62,5% de La Salle. Por otro lado, en cuanto a que se utiliza *algo* esta metodología se subraya el 45% de los docentes del IES Enrique Nieto, el 34,8% del IES Rusadir y el 31,8% del IES Juan A. Fernández Pérez. El centro de Adultos se destaca con el 66,7 % de sus docentes que afirman usar una metodología participativa *mucho*.

Tabla 143

*Contingencia Centro Educativo(IES)\* Utiliza una metodología participativa en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje (MPA)*

			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
Centro Educativo (IES)		Recuento	1	4	14	2	21
	Leopoldo Queipo	% (IES)	4,8%	19,0%	66,7%	9,5%	100,0%
		% (MPA)	16,7%	11,1%	16,7%	10,5%	14,5%
		% del total	0,7%	2,8%	9,7%	1,4%	14,5%
	Enrique Nieto	Recuento	0	9	10	1	20
		% (IES)	0,0%	45,0%	50,0%	5,0%	100,0%
		% (MPA)	0,0%	25,0%	11,9%	5,3%	13,8%
	Virgen de la Victoria	% del total	0,0%	6,2%	6,9%	0,7%	13,8%
		Recuento	0	2	7	2	11
		% (IES)	0,0%	18,2%	63,6%	18,2%	100,0%
	Juan A. Fernández	% (MPA)	0,0%	5,6%	8,3%	10,5%	7,6%
		% del total	0,0%	1,4%	4,8%	1,4%	7,6%
		Recuento	2	7	12	1	22
		% (IES)	9,1%	31,8%	54,5%	4,5%	100,0%

Pérez	% (MPA)	33,3%	19,4%	14,3%	5,3%	15,2%
	% del total	1,4%	4,8%	8,3%	0,7%	15,2%
	Recuento	0	3	20	3	26
Miguel	% (IES)	0,0%	11,5%	76,9%	11,5%	100,0%
Fernández	% (MPA)	0,0%	8,3%	23,8%	15,8%	17,9%
	% del total	0,0%	2,1%	13,8%	2,1%	17,9%
	Recuento	3	8	11	1	23
Rusadir	% (IES)	13,0%	34,8%	47,8%	4,3%	100,0%
	% (MPA)	50,0%	22,2%	13,1%	5,3%	15,9%
	% del total	2,1%	5,5%	7,6%	0,7%	15,9%
Recuento		0	0	2	4	6
	% (IES)	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% (MPA)	0,0%	0,0%	2,4%	21,1%	4,1%
Adultos	% del total	0,0%	0,0%	1,4%	2,8%	4,1%
	Recuento	0	1	5	2	8
	% (IES)	0,0%	12,5%	62,5%	25,0%	100,0%
La Salle	% (MPA)	0,0%	2,8%	6,0%	10,5%	5,5%
	% del total	0,0%	0,7%	3,4%	1,4%	5,5%
	Recuento	0	2	3	3	8
Buen	% (IES)	0,0%	25,0%	37,5%	37,5%	100,0%
	% (MPA)	0,0%	5,6%	3,6%	15,8%	5,5%
	% del total	0,0%	1,4%	2,1%	2,1%	5,5%
Consejo	Recuento	6	36	84	19	145
	% (IES)	4,1%	24,8%	57,9%	13,1%	100,0%
	% (MPA)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	% del total	4,1%	24,8%	57,9%	13,1%	100,0%

Tabla 144

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	43,476	24	,009	

Atendiendo al cruce sobre la participación en PID según los centros educativos puede comprobarse que se obtiene una relación de dependencia entre los ítems. Es el profesorado de La Salle y Centro de Adultos (100%) los que han participado en PID *bastante y mucho*. En *bastante* participación destaca el 60% de los docentes del IES Enrique Nieto, el 72,8% del profesorado del centro Virgen de la Victoria y el 54,5% de Juan A. Fernández Pérez. En cuanto al grado *algo* destaca el 38,1% de los docentes de Leopoldo Queipo, el 42,3% del IES Miguel Fernández y el 62,5% del centro Buen Consejo.

Tabla 145  
*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	56,670	24	,000	

Tabla 146

*Contingencia Centro Educativo(IES)\* Ha participado en proyectos educativos de innovación docente (PPI)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total	
Leopoldo Queipo	Recuento	2	8	8	3	21	
	% (IES)	9,5%	38,1%	38,1%	14,3%	100,0%	
	% (PPI)	12,5%	19,0%	13,3%	11,1%	14,5%	
		% del total	1,4%	5,5%	5,5%	2,1%	14,5%
Enrique Nieto	Recuento	2	4	12	2	20	
	% (IES)	10,0%	20,0%	60,0%	10,0%	100,0%	
	% (PPI)	12,5%	9,5%	20,0%	7,4%	13,8%	
		% del total	1,4%	2,8%	8,3%	1,4%	13,8%
Virgen de la Victoria	Recuento	2	0	8	1	11	
	% (IES)	18,2%	0,0%	72,7%	9,1%	100,0%	
	% (PPI)	12,5%	0,0%	13,3%	3,7%	7,6%	
		% del total	1,4%	0,0%	5,5%	0,7%	7,6%
Juan A. Fernández Pérez	Recuento	3	5	12	2	22	
	% (IES)	13,6%	22,7%	54,5%	9,1%	100,0%	
	% (PPI)	18,8%	11,9%	20,0%	7,4%	15,2%	
		% del total	2,1%	3,4%	8,3%	1,4%	15,2%
Centro Educativo (IES)	Recuento	3	11	7	5	26	
	% (IES)	11,5%	42,3%	26,9%	19,2%	100,0%	
	% (PPI)	18,8%	26,2%	11,7%	18,5%	17,9%	
		% del total	2,1%	7,6%	4,8%	3,4%	17,9%
Rusadir	Recuento	3	9	7	4	23	
	% (IES)	13,0%	39,1%	30,4%	17,4%	100,0%	
	% (PPI)	18,8%	21,4%	11,7%	14,8%	15,9%	
		% del total	2,1%	6,2%	4,8%	2,8%	15,9%
Adultos	Recuento	0	0	0	6	6	
	% (IES)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	
	% (PPI)	0,0%	0,0%	0,0%	22,2%	4,1%	
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%	4,1%
La Salle	Recuento	0	0	4	4	8	
	% (IES)	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%	
	% (PPI)	0,0%	0,0%	6,7%	14,8%	5,5%	
		% del total	0,0%	0,0%	2,8%	2,8%	5,5%
Buen Consejo	Recuento	1	5	2	0	8	
	% (IES)	12,5%	62,5%	25,0%	0,0%	100,0%	
	% (PPI)	6,3%	11,9%	3,3%	0,0%	5,5%	
		% del total	0,7%	3,4%	1,4%	0,0%	5,5%
Total	Recuento	16	42	60	27	145	
	% (IES)	11,0%	29,0%	41,4%	18,6%	100,0%	
	% (PPI)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% del total	11,0%	29,0%	41,4%	18,6%	100,0%

En cuanto si la creencia del profesorado sobre si las TIC fomentan la interdisciplinariedad aquellos docentes, según el centro educativo, que destacan en que se fomenta *bastante* son los del IES Enrique Nieto (55%), IES Miguel Fernández (76,9%), IES Rusadir (52,2%).

Atendiendo a que las TIC fomentan *algo* destaca el 36,4% de los docentes del IES Virgen de la Victoria, y el 37,5% del profesorado del Buen Consejo. A nivel general el 51,4% de los docentes participantes creen que se fomenta la interdisciplinariedad *bastante* y el 24,1% *mucho*, pero si es significativo que cercano al ¼ del total se engloben entre los niveles *algo* y *nada*.

Tabla 147

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	39,335	24	,025

Tabla 148

*Contingencia Centro Educativo(IES)\* Cree que las TIC fomentan la interdisciplinariedad (TFI)*

			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
Centro Educativo (IES)	Leopoldo Queipo	Recuento	2	5	10	4	21
		% (IES)	9,5%	23,8%	47,6%	19,0%	100,0%
		% (TFI)	33,3%	17,2%	13,3%	11,4%	14,5%
		% del total	1,4%	3,4%	6,9%	2,8%	14,5%
	Enrique Nieto	Recuento	1	4	11	4	20
		% (IES)	5,0%	20,0%	55,0%	20,0%	100,0%
		% (TFI)	16,7%	13,8%	14,7%	11,4%	13,8%
		% del total	0,7%	2,8%	7,6%	2,8%	13,8%
	Virgen de la Victoria	Recuento	0	4	5	2	11
		% (IES)	0,0%	36,4%	45,5%	18,2%	100,0%
		% (TFI)	0,0%	13,8%	6,7%	5,7%	7,6%
		% del total	0,0%	2,8%	3,4%	1,4%	7,6%
	Juan A. Fernández Pérez	Recuento	1	6	10	5	22
		% (IES)	4,5%	27,3%	45,5%	22,7%	100,0%
		% (TFI)	16,7%	20,7%	13,3%	14,3%	15,2%
	% del total	0,7%	4,1%	6,9%	3,4%	15,2%	
Miguel Fernández	Recuento	1	2	20	3	26	
	% (IES)	3,8%	7,7%	76,9%	11,5%	100,0%	
	% (TFI)	16,7%	6,9%	26,7%	8,6%	17,9%	
	% del total	0,7%	1,4%	13,8%	2,1%	17,9%	
Rusadir	Recuento	0	5	12	6	23	
	% (IES)	0,0%	21,7%	52,2%	26,1%	100,0%	

	% (TFI)	0,0%	17,2%	16,0%	17,1%	15,9%
	% del total	0,0%	3,4%	8,3%	4,1%	15,9%
	Recuento	0	0	0	6	6
Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	% (TFI)	0,0%	0,0%	0,0%	17,1%	4,1%
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%	4,1%
	Recuento	0	0	4	4	8
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% (TFI)	0,0%	0,0%	5,3%	11,4%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	2,8%	2,8%	5,5%
	Recuento	1	3	3	1	8
Buen Consejo	% (IES)	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%	100,0%
	% (TFI)	16,7%	10,3%	4,0%	2,9%	5,5%
	% del total	0,7%	2,1%	2,1%	0,7%	5,5%
	Recuento	6	29	75	35	145
Total	% (IES)	4,1%	20,0%	51,7%	24,1%	100,0%
	% (TFI)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	4,1%	20,0%	51,7%	24,1%	100,0%

Respecto a si el centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de las herramientas TIC. Se observa como la mayoría de los docentes afirma que sus centros facilita la actualización formativa del profesorado en TIC. Por consiguiente, en un grado de *algo* es significativo el 53,8% de los docentes del IES Miguel Fernández, el 43,5% del IES Rusadir y el 50% del profesorado del Buen Consejo. La formación y actualización en el uso de las TIC es primordial para el profesorado de cualquier nivel educativo, los centros deben mantener una actitud responsable ante esta situación, sobre todo cuando se trata de una aplicación didáctica de estas herramientas. Las TIC y la adquisición de la competencia digital se ha convertido en algo transversal.

Tabla 149  
*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	75,273	24	,000

Tabla 150

*Contingencia Centro Educativo (IES)\*Su centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de las herramientas TIC (CFF)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total	
Centro Educativo (IES)	Recuento	4	2	11	4	21	
	Leopoldo	% (IES)	19,0%	9,5%	52,4%	19,0%	100,0%
	Queipo	% (CFF)	33,3%	4,5%	17,7%	14,8%	14,5%
		% del total	2,8%	1,4%	7,6%	2,8%	14,5%
	Recuento	0	5	12	3	20	
	Enrique	% (IES)	0,0%	25,0%	60,0%	15,0%	100,0%
	Nieto	% (CFF)	0,0%	11,4%	19,4%	11,1%	13,8%
		% del total	0,0%	3,4%	8,3%	2,1%	13,8%
	Recuento	0	2	6	3	11	
	Virgen de	% (IES)	0,0%	18,2%	54,5%	27,3%	100,0%
	la Victoria	% (CFF)	0,0%	4,5%	9,7%	11,1%	7,6%
		% del total	0,0%	1,4%	4,1%	2,1%	7,6%
	Recuento	0	7	13	2	22	
	Juan A.	% (IES)	0,0%	31,8%	59,1%	9,1%	100,0%
	Fernández	% (CFF)	0,0%	15,9%	21,0%	7,4%	15,2%
	Pérez	% del total	0,0%	4,8%	9,0%	1,4%	15,2%
	Recuento	2	14	8	2	26	
	Miguel	% (IES)	7,7%	53,8%	30,8%	7,7%	100,0%
	Fernández	% (CFF)	16,7%	31,8%	12,9%	7,4%	17,9%
		% del total	1,4%	9,7%	5,5%	1,4%	17,9%
	Recuento	5	10	8	0	23	
	Rusadir	% (IES)	21,7%	43,5%	34,8%	0,0%	100,0%
		% (CFF)	41,7%	22,7%	12,9%	0,0%	15,9%
		% del total	3,4%	6,9%	5,5%	0,0%	15,9%
	Recuento	0	0	0	6	6	
	Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% (CFF)	0,0%	0,0%	0,0%	22,2%	4,1%
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%	4,1%
	Recuento	0	0	3	5	8	
	La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	37,5%	62,5%	100,0%
	% (CFF)	0,0%	0,0%	4,8%	18,5%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,0%	2,1%	3,4%	5,5%	
Recuento	1	4	1	2	8		
Buen	% (IES)	12,5%	50,0%	12,5%	25,0%	100,0%	
Consejo	% (CFF)	8,3%	9,1%	1,6%	7,4%	5,5%	
	% del total	0,7%	2,8%	0,7%	1,4%	5,5%	
Recuento	12	44	62	27	145		
Total	% (IES)	8,3%	30,3%	42,8%	18,6%	100,0%	
	% (CFF)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	8,3%	30,3%	42,8%	18,6%	100,0%	

El cruce sucesivo en el que se han obtenido diferencias estadísticamente significativas (*sig. Asintótica* ,002) ha sido el realizado entre centro educativo y si el centro educativo promueve actividades interdisciplinarias que respondan a las necesidades formativas del profesorado apoyándose en las TIC.

Tabla 151

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48,110	24	,002

A priori la muestra total queda repartida entre los cuatro grados de la escala. Dentro de que el centro promueve *mucho* estas actividades nos encontramos con que el 50% de los docentes del Centro de Adultos tienen esta percepción sobre su centro educativo. En *bastante* se subrayan los IES Virgen de la Victoria (54,4%), Juan A. Fernández Pérez (63, 6%), La Salle (75%). Respecto a *algo* nos encontramos con el 60% de los docentes del IES Enrique Nieto, el 42,3% del profesorado de Miguel Fernández, el 75% de los docentes de Buen Consejo y el 60,9% del IES Rusadir.

Tabla 152

*Contingencia Centro Educativo(IES)\* El centro educativo promueve actividades interdisciplinarias que apoyadas en las TIC respondan a las necesidades educativas del profesorado (AIF)*

			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
		Recuento	3	6	8	4	21
	Leopoldo Queipo	% (IES)	14,3%	28,6%	38,1%	19,0%	100,0%
		% (AIF)	23,1%	10,5%	13,1%	28,6%	14,5%
		% del total	2,1%	4,1%	5,5%	2,8%	14,5%
Centro Educativo (IES)		Recuento	1	12	6	1	20
Enrique Nieto	% (IES)	5,0%	60,0%	30,0%	5,0%	100,0%	
	% (AIF)	7,7%	21,1%	9,8%	7,1%	13,8%	
	% del total	0,7%	8,3%	4,1%	0,7%	13,8%	
Virgen de la Victoria	Recuento	1	2	6	2	11	
	% (IES)	9,1%	18,2%	54,5%	18,2%	100,0%	
	% (AIF)	7,7%	3,5%	9,8%	14,3%	7,6%	

	% del total	0,7%	1,4%	4,1%	1,4%	7,6%
	Recuento	2	6	14	0	22
Juan A. Fernández Pérez	% (IES)	9,1%	27,3%	63,6%	0,0%	100,0%
	% (AIF)	15,4%	10,5%	23,0%	0,0%	15,2%
	% del total	1,4%	4,1%	9,7%	0,0%	15,2%
	Recuento	2	11	12	1	26
Miguel Fernández	% (IES)	7,7%	42,3%	46,2%	3,8%	100,0%
	% (AIF)	15,4%	19,3%	19,7%	7,1%	17,9%
	% del total	1,4%	7,6%	8,3%	0,7%	17,9%
	Recuento	3	14	5	1	23
Rusadir	% (IES)	13,0%	60,9%	21,7%	4,3%	100,0%
	% (AIF)	23,1%	24,6%	8,2%	7,1%	15,9%
	% del total	2,1%	9,7%	3,4%	0,7%	15,9%
	Recuento	0	0	3	3	6
Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
	% (AIF)	0,0%	0,0%	4,9%	21,4%	4,1%
	% del total	0,0%	0,0%	2,1%	2,1%	4,1%
	Recuento	0	0	6	2	8
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	75,0%	25,0%	100,0%
	% (AIF)	0,0%	0,0%	9,8%	14,3%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	4,1%	1,4%	5,5%
	Recuento	1	6	1	0	8
Buen Consejo	% (IES)	12,5%	75,0%	12,5%	0,0%	100,0%
	% (AIF)	7,7%	10,5%	1,6%	0,0%	5,5%
	% del total	0,7%	4,1%	0,7%	0,0%	5,5%
	Recuento	13	57	61	14	145
Total	% (IES)	9,0%	39,3%	42,1%	9,7%	100,0%
	% (AIF)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	9,0%	39,3%	42,1%	9,7%	100,0%

Respecto a la calidad de los cursos formativos ofertados en Melilla son los docentes del IES Leopoldo Queipo los que perciben que *bastante* (57,1%) y *mucho* (28,6%), por lo que tienen una mejor opinión sobre el ítem, a su vez encontramos el 54,5% de los docentes del IES Virgen de la Victoria, 40,9% del IES Juan A. Fernández Pérez, , el 66,7% de los docentes del Centro de Adultos y el 75% de La Salle. Aquel profesorado que peor percepción (*algo*) tiene de la calidad de los cursos es el perteneciente a los centros Enrique Nieto (50%) y 47,8% del IES Rusadir,

Tabla 153

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	43,351	24	,009

Tabla 154

*Contingencia Centro Educativo (IES)\*Los cursos presenciales ofertados en Melilla sobre la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje son de calidad (CIT)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
	Recuento	1	2	12	6	21
Leopoldo	% (IES)	4,8%	9,5%	57,1%	28,6%	100,0%
Queipo	% (CIT)	7,1%	3,8%	18,5%	46,2%	14,5%
	% del total	0,7%	1,4%	8,3%	4,1%	14,5%
	Recuento	1	10	9	0	20
Enrique	% (IES)	5,0%	50,0%	45,0%	0,0%	100,0%
Nieto	% (CIT)	7,1%	18,9%	13,8%	0,0%	13,8%
	% del total	0,7%	6,9%	6,2%	0,0%	13,8%
	Recuento	0	5	6	0	11
Virgen de	% (IES)	0,0%	45,5%	54,5%	0,0%	100,0%
la Victoria	% (CIT)	0,0%	9,4%	9,2%	0,0%	7,6%
	% del total	0,0%	3,4%	4,1%	0,0%	7,6%
	Recuento	2	8	9	3	22
Juan A.	% (IES)	9,1%	36,4%	40,9%	13,6%	100,0%
Fernández	% (CIT)	14,3%	15,1%	13,8%	23,1%	15,2%
Pérez	% del total	1,4%	5,5%	6,2%	2,1%	15,2%
	Recuento	2	11	12	1	26
Centro Educativo (IES) Miguel	% (IES)	7,7%	42,3%	46,2%	3,8%	100,0%
Fernández	% (CIT)	14,3%	20,8%	18,5%	7,7%	17,9%
	% del total	1,4%	7,6%	8,3%	0,7%	17,9%
	Recuento	7	11	4	1	23
Rusadir	% (IES)	30,4%	47,8%	17,4%	4,3%	100,0%
	% (CIT)	50,0%	20,8%	6,2%	7,7%	15,9%
	% del total	4,8%	7,6%	2,8%	0,7%	15,9%
	Recuento	0	1	4	1	6
Adultos	% (IES)	0,0%	16,7%	66,7%	16,7%	100,0%
	% (CIT)	0,0%	1,9%	6,2%	7,7%	4,1%
	% del total	0,0%	0,7%	2,8%	0,7%	4,1%
	Recuento	0	2	6	0	8
La Salle	% (IES)	0,0%	25,0%	75,0%	0,0%	100,0%
	% (CIT)	0,0%	3,8%	9,2%	0,0%	5,5%
	% del total	0,0%	1,4%	4,1%	0,0%	5,5%
	Recuento	1	3	3	1	8
Buen	% (IES)	12,5%	37,5%	37,5%	12,5%	100,0%
Consejo	% (CIT)	7,1%	5,7%	4,6%	7,7%	5,5%
	% del total	0,7%	2,1%	2,1%	0,7%	5,5%
	Recuento	14	53	65	13	145
Total	% (IES)	9,7%	36,6%	44,8%	9,0%	100,0%
	% (CIT)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	9,7%	36,6%	44,8%	9,0%	100,0%

El último cruce de este apartado en el que se han obtenido relaciones de dependencia se presenta a continuación.

Tabla 155

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	59,602	24	,000	

Respecto a la planificación de acciones por parte del equipo directivo del centro según los resultados obtenidos, se refleja que la mayoría del profesorado de cada centro tiene una opinión positiva. Principalmente resaltan en el grado *bastante* el 61,9% del profesorado del IES Leopoldo Queipo, el 60% del centro Enrique Nieto, el 72,7% de los docentes del IES Virgen de la Victoria, el 54,5% del IES Juan A. Fernández Pérez. En un grado de *mucho* destacan el 66,7% del Centro de Adultos, el 75% de los docentes de La Salle y el 50% de Buen Consejo.

Tabla 156

*Contingencia Centro Educativo(IES)\* El Equipo Directivo, en función de los resultados obtenidos, planifica a acciones de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (EPM)*

			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
		Recuento	0	5	13	3	21
	Leopoldo	% (IES)	0,0%	23,8%	61,9%	14,3%	100,0%
	Queipo	% (EPM)	0,0%	14,7%	19,4%	9,1%	14,5%
		% del total	0,0%	3,4%	9,0%	2,1%	14,5%
		Recuento	2	5	12	1	20
	Enrique	% (IES)	10,0%	25,0%	60,0%	5,0%	100,0%
	Nieto	% (EPM)	18,2%	14,7%	17,9%	3,0%	13,8%
		% del total	1,4%	3,4%	8,3%	0,7%	13,8%
		Recuento	0	1	8	2	11
	Virgen de	% (IES)	0,0%	9,1%	72,7%	18,2%	100,0%
Centro	la Victoria	% (EPM)	0,0%	2,9%	11,9%	6,1%	7,6%
Educativo		% del total	0,0%	0,7%	5,5%	1,4%	7,6%
(IES)		Recuento	1	8	12	1	22
	Juan A.	% (IES)	4,5%	36,4%	54,5%	4,5%	100,0%
	Fernández	% (EPM)	9,1%	23,5%	17,9%	3,0%	15,2%
	Pérez	% del total	0,7%	5,5%	8,3%	0,7%	15,2%
		Recuento	1	8	10	7	26
	Miguel	% (IES)	3,8%	30,8%	38,5%	26,9%	100,0%
	Fernández	% (EPM)	9,1%	23,5%	14,9%	21,2%	17,9%
		% del total	0,7%	5,5%	6,9%	4,8%	17,9%
		Recuento	7	5	6	5	23
	Rusadir	% (IES)	30,4%	21,7%	26,1%	21,7%	100,0%
		% (EPM)	63,6%	14,7%	9,0%	15,2%	15,9%

	% del total	4,8%	3,4%	4,1%	3,4%	15,9%
	Recuento	0	0	2	4	6
Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
	% (EPM)	0,0%	0,0%	3,0%	12,1%	4,1%
	% del total	0,0%	0,0%	1,4%	2,8%	4,1%
	Recuento	0	0	2	6	8
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%
	% (EPM)	0,0%	0,0%	3,0%	18,2%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	1,4%	4,1%	5,5%
	Recuento	0	2	2	4	8
Buen Consejo	% (IES)	0,0%	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
	% (EPM)	0,0%	5,9%	3,0%	12,1%	5,5%
	% del total	0,0%	1,4%	1,4%	2,8%	5,5%
	Recuento	11	34	67	33	145
Total	% (IES)	7,6%	23,4%	46,2%	22,8%	100,0%
	% (EPM)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	7,6%	23,4%	46,2%	22,8%	100,0%

Finalizamos el apartado proporcionando una tabla resumen de aquellos cruces en los que no se han establecido dependencia alguna entre las variables.

Tabla 157

## Cruces de contingencia no significativos

Cruces Centro Educativo	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi- cuadrado de Pearson			
En su departamento el profesorado de cada nivel se coordina en el seguimiento y evaluación de las programaciones correspondientes.	15,982	24	,889
Todos los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo.	30,603	24	,166
El uso de materiales didácticos electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementa el grado de autonomía pedagógica.	33,227	24	,099
El profesorado de cada departamento diseña los criterios de evaluación de las diferentes materias.	22,353	24	,097
El centro dispone de autonomía pedagógica para diseñar proyectos educativos interdisciplinares.	32,166	24	,123

### 2.1.4. Centro Educativo. La autonomía organizativa y las TIC en los IES de Melilla.

Se comienza este apartado con los cruces en los que, a través de los valores obtenidos de las pruebas de *chi-cuadrado*, no existen relaciones de dependencia entre la variable centro educativo y los ítems de la dimensión F.

Tabla 158

*Cruce de contingencia entre la variable centro educativo y la autonomía organizativa*

Cruces Centro Educativo Chi- cuadrado de Pearson	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
El Equipo Directivo dispone de herramientas (software, websites, etc.) que facilitan la organización horizontal y transversal de los diferentes agrupamientos.	28,203	24	,252
A nivel horizontal, el Equipo Directivo agrupa al alumnado atendiendo a criterios espaciales y de optatividad.	34,949	24	,069
Las TIC implementan los agrupamientos flexibles del alumnado.	25,656	24	,371
En el PEC se recoge como uno de los principios fundamentales de la enseñanza el empleo de las TIC como recurso que optimiza el aprendizaje de los alumnos.	27,137	24	,298
El equipo directivo emplea las TIC como recurso par tomar decisiones de tipo organizativo.	36,343	24	,051
Considera que el uso cotidiano de las TIC en el aula con una elevada ratio puede ser un indicador de mejora en el rendimiento académico de los alumnos.	32,053	24	,126
El Equipo Directivo dispone de autonomía para organizar los diferentes cursos con la ratio que considere oportuna.	35,649	24	,059
Se emplean las TIC en la planificación y organización de actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc., que se desarrollan en su centro.	33,895	24	,087

El primero de los cruces en los que sí se han obtenido diferencias estadísticamente significativas hace referencia el diseño de los horarios de los docentes se realiza teniendo en cuenta los criterios de coordinación vertical. Los docentes con una visión más negativa al respecto son aquellos pertenecientes a los institutos Virgen de la Victoria (36,4%) y Juan A. Fernández Pérez (50%), que afirman que se atiende a los criterios de coordinación vertical *algo*. Aquellos docentes que obtienen una mayor representatividad dentro del nivel *bastante*

son los que pertenecen a los IES Enrique Queipo (18,4%), Enrique Nieto (20,4%), Miguel Fernández (24,5%). En cuanto al nivel *muchos* encontramos con el 66,7% de los docentes del Centro de Adultos y el 37,5% de los docentes pertenecientes a La Salle. En nivel *nada* destaca cerca del 40% de los docentes que pertenecen al IES Rusadir y el 37,5% de aquellos docentes del Buen Consejo, que unidos a la opinión de *algo* suman prácticamente el 70% de su muestra.

Tabla 159

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	47,975	24	,003	

Tabla 160

*Contingencia Centro Educativo (IES)\*El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación vertical (reuniones de departamento) de los profesores (HCV)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
	Recuento	2	7	9	3	21
Leopoldo Queipo	% (IES)	9,5%	33,3%	42,9%	14,3%	100,0%
	% (HCV)	10,0%	16,7%	18,4%	8,8%	14,5%
	% del total	1,4%	4,8%	6,2%	2,1%	14,5%
	Recuento	1	4	10	5	20
Enrique Nieto	% (IES)	5,0%	20,0%	50,0%	25,0%	100,0%
	% (HCV)	5,0%	9,5%	20,4%	14,7%	13,8%
	% del total	0,7%	2,8%	6,9%	3,4%	13,8%
	Recuento	2	4	2	3	11
Virgen de la Victoria	% (IES)	18,2%	36,4%	18,2%	27,3%	100,0%
	% (HCV)	10,0%	9,5%	4,1%	8,8%	7,6%
	% del total	1,4%	2,8%	1,4%	2,1%	7,6%
Centro Educativo (IES)	Recuento	2	11	8	1	22
	% (IES)	9,1%	50,0%	36,4%	4,5%	100,0%
	% (HCV)	10,0%	26,2%	16,3%	2,9%	15,2%
	% del total	1,4%	7,6%	5,5%	0,7%	15,2%
	Recuento	1	8	12	5	26
Miguel Fernández	% (IES)	3,8%	30,8%	46,2%	19,2%	100,0%
	% (HCV)	5,0%	19,0%	24,5%	14,7%	17,9%
	% del total	0,7%	5,5%	8,3%	3,4%	17,9%
	Recuento	9	4	3	7	23
Rusadir	% (IES)	39,1%	17,4%	13,0%	30,4%	100,0%
	% (HCV)	45,0%	9,5%	6,1%	20,6%	15,9%
	% del total	6,2%	2,8%	2,1%	4,8%	15,9%
	Recuento	0	1	1	4	6
Adultos	% (IES)	0,0%	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%

	% (HCV)	0,0%	2,4%	2,0%	11,8%	4,1%
	% del total	0,0%	0,7%	0,7%	2,8%	4,1%
	Recuento	0	1	4	3	8
La Salle	% (IES)	0,0%	12,5%	50,0%	37,5%	100,0%
	% (HCV)	0,0%	2,4%	8,2%	8,8%	5,5%
	% del total	0,0%	0,7%	2,8%	2,1%	5,5%
	Recuento	3	2	0	3	8
Buen Consejo	% (IES)	37,5%	25,0%	0,0%	37,5%	100,0%
	% (HCV)	15,0%	4,8%	0,0%	8,8%	5,5%
	% del total	2,1%	1,4%	0,0%	2,1%	5,5%
	Recuento	20	42	49	34	145
Total	% (IES)	13,8%	29,0%	33,8%	23,4%	100,0%
	% (HCV)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	13,8%	29,0%	33,8%	23,4%	100,0%

Tabla 161

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	45,426	24	,005	

Tabla 162

*Contingencia Centro Educativo(IES)\* El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación horizontal (equipos docentes, equipos de ciclo) de los profesores (HCH)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
	Recuento	0	5	12	4	21
Leopoldo	% (IES)	0,0%	23,8%	57,1%	19,0%	100,0%
Queipo	% (HCH)	0,0%	11,4%	23,5%	11,8%	14,5%
	% del total	0,0%	3,4%	8,3%	2,8%	14,5%
	Recuento	2	6	8	4	20
Enrique	% (IES)	10,0%	30,0%	40,0%	20,0%	100,0%
Nieto	% (HCH)	12,5%	13,6%	15,7%	11,8%	13,8%
	% del total	1,4%	4,1%	5,5%	2,8%	13,8%
	Recuento	3	5	2	1	11
Virgen de la Victoria	% (IES)	27,3%	45,5%	18,2%	9,1%	100,0%
	% (HCH)	18,8%	11,4%	3,9%	2,9%	7,6%
	% del total	2,1%	3,4%	1,4%	0,7%	7,6%
	Recuento	1	10	9	2	22
Juan A. Fernández Pérez	% (IES)	4,5%	45,5%	40,9%	9,1%	100,0%
	% (HCH)	6,3%	22,7%	17,6%	5,9%	15,2%
	% del total	0,7%	6,9%	6,2%	1,4%	15,2%
	Recuento	1	8	12	5	26
Miguel Fernández	% (IES)	3,8%	30,8%	46,2%	19,2%	100,0%
	% (HCH)	6,3%	18,2%	23,5%	14,7%	17,9%
	% del total	0,7%	5,5%	8,3%	3,4%	17,9%
	Recuento	7	5	4	7	23
Rusadir	% (IES)	30,4%	21,7%	17,4%	30,4%	100,0%

	% (HCH)	43,8%	11,4%	7,8%	20,6%	15,9%
	% del total	4,8%	3,4%	2,8%	4,8%	15,9%
	Recuento	0	1	1	4	6
Adultos	% (IES)	0,0%	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%
	% (HCH)	0,0%	2,3%	2,0%	11,8%	4,1%
	% del total	0,0%	0,7%	0,7%	2,8%	4,1%
	Recuento	0	1	2	5	8
La Salle	% (IES)	0,0%	12,5%	25,0%	62,5%	100,0%
	% (HCH)	0,0%	2,3%	3,9%	14,7%	5,5%
	% del total	0,0%	0,7%	1,4%	3,4%	5,5%
	Recuento	2	3	1	2	8
Buen Consejo	% (IES)	25,0%	37,5%	12,5%	25,0%	100,0%
	% (HCH)	12,5%	6,8%	2,0%	5,9%	5,5%
	% del total	1,4%	2,1%	0,7%	1,4%	5,5%
	Recuento	16	44	51	34	145
Total	% (IES)	11,0%	30,3%	35,2%	23,4%	100,0%
	% (HCH)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	11,0%	30,3%	35,2%	23,4%	100,0%

En referencia a la tabla de contingencia y de pruebas de chi-cuadrado anterior se observa que se da una relación dependiente entre el centro educativo y el diseño de los horarios según criterios de coordinación horizontal. La muestra total queda concentrada entre los dos niveles intermedios de la escala del instrumento *algo* (30,3%) y *bastante* (35,2%). Los centros educativos que mejor opinión recogen a través de las respuestas de su profesorado, *bastante*, son el IES Leopoldo Queipo (57,1%), Enrique Nieto (40%) y Miguel Fernández (46,2%). En el grado *algo* destacan los resultados de los centros Buen Consejo (37,5%) y Juan A. Fernández Pérez (45,5%) y Virgen de la Victoria (45,5%). En el nivel *mucho* quedan gratamente representados el Centro de Adultos (66,7%) y La Salle (62,5%) mientras que en el grado *nada* es representativo el 30,4% de los docentes del IES Rusadir.

Respecto a si los equipos directivos de los centros hacen una priorización de las primeras horas de clase según la dificultad de las asignaturas son los docentes de los IES Enrique Nieto (45%), La Salle (87,5%) y Rusadir (38,4%). Respecto al grado *mucho* son significativos el 36,4% de los docentes que afirman que esto se da en un 36,4% y el 43,5% de los docentes del IES Rusadir, Los centros que, según sus docentes, priorizan *algo* son los IES Leopoldo

Queipo (42,9%), Juan. A Fernández Pérez (45,5%), Miguel Fernández (38,5%) y Centro de Adultos (66,7%).

Tabla 163

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	52,159	24	,001	

Tabla 164

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*El Equipo Directivo prioriza la docencia de determinadas materias a 1ª y/o 2ª hora en función de su dificultad (PDM)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
Centro Educativo (IES)	Recuento	3	9	5	4	21
	Leopoldo % (IES)	14,3%	42,9%	23,8%	19,0%	100,0%
	Queipo % (PDM)	15,8%	17,6%	9,6%	17,4%	14,5%
	% del total	2,1%	6,2%	3,4%	2,8%	14,5%
	Recuento	2	8	9	1	20
	Enrique % (IES)	10,0%	40,0%	45,0%	5,0%	100,0%
	Nieto % (PDM)	10,5%	15,7%	17,3%	4,3%	13,8%
	% del total	1,4%	5,5%	6,2%	0,7%	13,8%
	Recuento	1	2	4	4	11
	Virgen de % (IES)	9,1%	18,2%	36,4%	36,4%	100,0%
	la Victoria % (PDM)	5,3%	3,9%	7,7%	17,4%	7,6%
	% del total	0,7%	1,4%	2,8%	2,8%	7,6%
	Recuento	1	10	9	2	22
	Juan A. % (IES)	4,5%	45,5%	40,9%	9,1%	100,0%
	Fernández % (PDM)	5,3%	19,6%	17,3%	8,7%	15,2%
	Pérez % del total	0,7%	6,9%	6,2%	1,4%	15,2%
	Recuento	9	10	7	0	26
	Miguel % (IES)	34,6%	38,5%	26,9%	0,0%	100,0%
	Fernández % (PDM)	47,4%	19,6%	13,5%	0,0%	17,9%
	% del total	6,2%	6,9%	4,8%	0,0%	17,9%
	Recuento	2	3	8	10	23
Rusadir % (IES)	8,7%	13,0%	34,8%	43,5%	100,0%	
% (PDM)	10,5%	5,9%	15,4%	43,5%	15,9%	
% del total	1,4%	2,1%	5,5%	6,9%	15,9%	
Recuento	0	4	1	1	6	
Adultos % (IES)	0,0%	66,7%	16,7%	16,7%	100,0%	
% (PDM)	0,0%	7,8%	1,9%	4,3%	4,1%	
% del total	0,0%	2,8%	0,7%	0,7%	4,1%	
Recuento	0	1	7	0	8	
La Salle % (IES)	0,0%	12,5%	87,5%	0,0%	100,0%	
% (PDM)	0,0%	2,0%	13,5%	0,0%	5,5%	
% del total	0,0%	0,7%	4,8%	0,0%	5,5%	
Recuento	1	4	2	1	8	
Buen % (IES)	12,5%	50,0%	25,0%	12,5%	100,0%	

	% (PDM)	5,3%	7,8%	3,8%	4,3%	5,5%
	% del total	0,7%	2,8%	1,4%	0,7%	5,5%
	Recuento	19	51	52	23	145
Total	% (IES)	13,1%	35,2%	35,9%	15,9%	100,0%
	% (PDM)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	13,1%	35,2%	35,9%	15,9%	100,0%

Con respecto al uso de herramientas informáticas para el diseño de los horarios de los docentes en general se dan resultados positivos. Cerca del 60% del total de la muestra queda concentrada dentro del nivel de *mucho* empleo. Así mismo el 29,7% se concentra dentro de *bastante* empleo. Entre los grados *bastante* y *mucho* todos los centros concentran entre el 80% y más docentes que pertenecen a cada uno de ellos. Sin embargo es el caso del IES Leopoldo Queipo en el que su profesorado presenta cerca del 40% en el grado *algo*, significativo comparándolo con los demás institutos.

Tabla 165

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral) asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	41,502	24	,015

Tabla 166

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*Se emplean los programas informáticos para el diseño de los horarios del profesorado (PDH)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
	Recuento	1	8	4	8	21
Leopoldo Queipo	% (IES)	4,8%	38,1%	19,0%	38,1%	100,0%
	% (PDH)	33,3%	44,4%	9,3%	9,9%	14,5%
	% del total	0,7%	5,5%	2,8%	5,5%	14,5%
	Recuento	0	3	3	14	20
Enrique Nieto	% (IES)	0,0%	15,0%	15,0%	70,0%	100,0%
	% (PDH)	0,0%	16,7%	7,0%	17,3%	13,8%
	% del total	0,0%	2,1%	2,1%	9,7%	13,8%
	Recuento	0	1	4	6	11
Virgen de la Victoria	% (IES)	0,0%	9,1%	36,4%	54,5%	100,0%
	% (PDH)	0,0%	5,6%	9,3%	7,4%	7,6%
	% del total	0,0%	0,7%	2,8%	4,1%	7,6%
	Recuento	1	2	9	10	22
Juan A. Fernández	% (IES)	4,5%	9,1%	40,9%	45,5%	100,0%

Pérez	% (PDH)	33,3%	11,1%	20,9%	12,3%	15,2%
	% del total	0,7%	1,4%	6,2%	6,9%	15,2%
	Recuento	0	1	10	15	26
Miguel	% (IES)	0,0%	3,8%	38,5%	57,7%	100,0%
Fernández	% (PDH)	0,0%	5,6%	23,3%	18,5%	17,9%
	% del total	0,0%	0,7%	6,9%	10,3%	17,9%
	Recuento	0	3	9	11	23
Rusadir	% (IES)	0,0%	13,0%	39,1%	47,8%	100,0%
	% (PDH)	0,0%	16,7%	20,9%	13,6%	15,9%
	% del total	0,0%	2,1%	6,2%	7,6%	15,9%
Recuento		1	0	3	2	6
	% (IES)	16,7%	0,0%	50,0%	33,3%	100,0%
	% (PDH)	33,3%	0,0%	7,0%	2,5%	4,1%
Adultos	% del total	0,7%	0,0%	2,1%	1,4%	4,1%
	Recuento	0	0	1	7	8
	% (IES)	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%	100,0%
La Salle	% (PDH)	0,0%	0,0%	2,3%	8,6%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	0,7%	4,8%	5,5%
	Recuento	0	0	0	8	8
Buen Consejo	% (IES)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
	% (PDH)	0,0%	0,0%	0,0%	9,9%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	0,0%	5,5%	5,5%
Total	Recuento	3	18	43	81	145
	% (IES)	2,1%	12,4%	29,7%	55,9%	100,0%
	% (PDH)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	2,1%	12,4%	29,7%	55,9%	100,0%

Sobre el fomento para el uso de las TIC en las reuniones de tutores para la implementación de la organización del aula, diseñar materiales para las tutorías, etc., se observan diferencias estadísticamente significativas según el centro educativo. Son los docentes de los institutos Enrique Nieto (40%), Virgen de la Victoria (72,7%), Juan A. Fernández Pérez (50%), Miguel Fernández (65,4%) y Buen Consejo (37,5%) los que perciben que esta situación sucede *algo* en sus respectivos centros. En cuanto a si se da *mucho* es significativo el 52,4% de docentes que afirman que esto sucede, unido al 33,3% que puntúa en *bastante*, es el centro donde más fomento se da de las TIC para llevar a cabo la organización del aula y el diseño de materiales.

Tabla 167

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	66,721	24	,000	

Tabla 168

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*En las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las TIC para implementar la organización del aula, diseñar materiales para la tutoría, etc.(TFT)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	
	Recuento	0	3	7	11	21
Leopoldo	% (IES)	0,0%	14,3%	33,3%	52,4%	100,0%
Queipo	% (TFT)	0,0%	5,3%	18,9%	37,9%	14,5%
	% del total	0,0%	2,1%	4,8%	7,6%	14,5%
	Recuento	4	8	6	2	20
Enrique	% (IES)	20,0%	40,0%	30,0%	10,0%	100,0%
Nieto	% (TFT)	18,2%	14,0%	16,2%	6,9%	13,8%
	% del total	2,8%	5,5%	4,1%	1,4%	13,8%
	Recuento	0	8	1	2	11
Virgen de	% (IES)	0,0%	72,7%	9,1%	18,2%	100,0%
la Victoria	% (TFT)	0,0%	14,0%	2,7%	6,9%	7,6%
	% del total	0,0%	5,5%	0,7%	1,4%	7,6%
	Recuento	3	11	5	3	22
Juan A.	% (IES)	13,6%	50,0%	22,7%	13,6%	100,0%
Fernández	% (TFT)	13,6%	19,3%	13,5%	10,3%	15,2%
Pérez	% del total	2,1%	7,6%	3,4%	2,1%	15,2%
	Recuento	3	17	6	0	26
Centro	% (IES)	11,5%	65,4%	23,1%	0,0%	100,0%
Educativo	% (TFT)	13,6%	29,8%	16,2%	0,0%	17,9%
(IES)	% del total	2,1%	11,7%	4,1%	0,0%	17,9%
	Recuento	9	6	6	2	23
Rusadir	% (IES)	39,1%	26,1%	26,1%	8,7%	100,0%
	% (TFT)	40,9%	10,5%	16,2%	6,9%	15,9%
	% del total	6,2%	4,1%	4,1%	1,4%	15,9%
	Recuento	2	1	2	1	6
Adultos	% (IES)	33,3%	16,7%	33,3%	16,7%	100,0%
	% (TFT)	9,1%	1,8%	5,4%	3,4%	4,1%
	% del total	1,4%	0,7%	1,4%	0,7%	4,1%
	Recuento	0	0	2	6	8
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%
	% (TFT)	0,0%	0,0%	5,4%	20,7%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	1,4%	4,1%	5,5%
	Recuento	1	3	2	2	8
Buen	% (IES)	12,5%	37,5%	25,0%	25,0%	100,0%
Consejo	% (TFT)	4,5%	5,3%	5,4%	6,9%	5,5%
	% del total	0,7%	2,1%	1,4%	1,4%	5,5%
	Recuento	22	57	37	29	145
	% (IES)	15,2%	39,3%	25,5%	20,0%	100,0%
Total	% (TFT)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	15,2%	39,3%	25,5%	20,0%	100,0%

El próximo cruce en el que se encuentra relación entre las variables, rechazándose así la hipótesis nula de independencia, es el referido al centro educativo y la tenencia de proyectos de innovación TIC.

Tabla 169

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	49,832	24	,001

Es el centro de La Salle el que aglutina el total de su profesorado entre los grados *bastante* y *mucho*, también se destaca más del 80% del profesorado perteneciente al Centro de Adultos. Por el contrario, el instituto Buen Consejo es el que obtiene resultados negativos al respecto, siendo el 62,5% de su profesorado el que afirma que *algo* y el 25% percibe que *nada*. De los demás centros destacamos en el grado *bastante* el instituto Enrique Nieto (40%), Leopoldo Queipo (57,1%), , Virgen de la Victoria (45,5%) y Juan A. Fernández Pérez (40,9%). El IES Miguel Fernández destaca por el 46,2% de sus docentes afirmando que *algo* y el 23,1% de los docentes afirman que el centro no dispone de proyecto de innovación en TIC. Que los porcentajes entre los centros y su profesorado varíen entre los 4 grados de la escala puede deberse al desconocimiento de cierta parte del claustro respecto a los proyectos llevados a cabo, sobre todo, si no se encuentran inmersos en ellos.

Tabla 170

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*Dispone su centro de un proyecto de innovación TIC (PIT)*

			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
Recuento			0	4	12	5	21
Centro Educativo (IES)	Leopoldo	% (IES)	0,0%	19,0%	57,1%	23,8%	100,0%
	Queipo	% (PIT)	0,0%	10,0%	21,1%	23,8%	14,5%
		% del total	0,0%	2,8%	8,3%	3,4%	14,5%
Recuento			6	5	8	1	20
Enrique Nieto		% (IES)	30,0%	25,0%	40,0%	5,0%	100,0%
		% (PIT)	22,2%	12,5%	14,0%	4,8%	13,8%

	% del total	4,1%	3,4%	5,5%	0,7%	13,8%
	Recuento	4	0	5	2	11
Virgen de la Victoria	% (IES)	36,4%	0,0%	45,5%	18,2%	100,0%
	% (PIT)	14,8%	0,0%	8,8%	9,5%	7,6%
	% del total	2,8%	0,0%	3,4%	1,4%	7,6%
Juan A. Fernández Pérez	Recuento	1	8	9	4	22
	% (IES)	4,5%	36,4%	40,9%	18,2%	100,0%
	% (PIT)	3,7%	20,0%	15,8%	19,0%	15,2%
Miguel Fernández	% del total	0,7%	5,5%	6,2%	2,8%	15,2%
	Recuento	6	12	7	1	26
	% (IES)	23,1%	46,2%	26,9%	3,8%	100,0%
Rusadir	% (PIT)	22,2%	30,0%	12,3%	4,8%	17,9%
	% del total	4,1%	8,3%	4,8%	0,7%	17,9%
	Recuento	8	5	8	2	23
Adultos	% (IES)	34,8%	21,7%	34,8%	8,7%	100,0%
	% (PIT)	29,6%	12,5%	14,0%	9,5%	15,9%
	% del total	5,5%	3,4%	5,5%	1,4%	15,9%
La Salle	Recuento	0	1	2	3	6
	% (IES)	0,0%	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
	% (PIT)	0,0%	2,5%	3,5%	14,3%	4,1%
Buen Consejo	% del total	0,0%	0,7%	1,4%	2,1%	4,1%
	Recuento	0	0	5	3	8
	% (IES)	0,0%	0,0%	62,5%	37,5%	100,0%
Total	% (PIT)	0,0%	0,0%	8,8%	14,3%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	3,4%	2,1%	5,5%
	Recuento	2	5	1	0	8
Total	% (IES)	25,0%	62,5%	12,5%	0,0%	100,0%
	% (PIT)	7,4%	12,5%	1,8%	0,0%	5,5%
	% del total	1,4%	3,4%	0,7%	0,0%	5,5%
Total	Recuento	27	40	57	21	145
	% (IES)	18,6%	27,6%	39,3%	14,5%	100,0%
	% (PIT)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Total	% del total	18,6%	27,6%	39,3%	14,5%	100,0%

Seguidamente se presentan los resultados arrojados por el cruce de centro educativo y si en el centro se organizan diferentes actividades como premios literarios, conferencias, etc. Con estos resultados se finaliza este apartado.

Tabla 171  
*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	43,457	24	,009	

Tabla 172

*Contingencia Centro Educativo (IES)\*Se organizan actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc., en su centro (OAE)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
Centro Educativo (IES)	Recuento	6	9	4	2	21
	Leopoldo % (IES)	28,6%	42,9%	19,0%	9,5%	100,0%
	Queipo % (OAE)	37,5%	27,3%	7,1%	5,0%	14,5%
	% del total	4,1%	6,2%	2,8%	1,4%	14,5%
	Recuento	3	8	6	3	20
	Enrique % (IES)	15,0%	40,0%	30,0%	15,0%	100,0%
	Nieto % (OAE)	18,8%	24,2%	10,7%	7,5%	13,8%
	% del total	2,1%	5,5%	4,1%	2,1%	13,8%
	Recuento	0	3	7	1	11
	Virgen % (IES)	0,0%	27,3%	63,6%	9,1%	100,0%
	de la Victoria % (OAE)	0,0%	9,1%	12,5%	2,5%	7,6%
	% del total	0,0%	2,1%	4,8%	0,7%	7,6%
	Recuento	3	5	10	4	22
	Juan A. % (IES)	13,6%	22,7%	45,5%	18,2%	100,0%
	Fernández % (OAE)	18,8%	15,2%	17,9%	10,0%	15,2%
	Pérez % del total	2,1%	3,4%	6,9%	2,8%	15,2%
	Recuento	0	4	10	12	26
	Miguel % (IES)	0,0%	15,4%	38,5%	46,2%	100,0%
	Fernández % (OAE)	0,0%	12,1%	17,9%	30,0%	17,9%
	% del total	0,0%	2,8%	6,9%	8,3%	17,9%
	Recuento	2	4	9	8	23
	Rusadir % (IES)	8,7%	17,4%	39,1%	34,8%	100,0%
	% (OAE)	12,5%	12,1%	16,1%	20,0%	15,9%
	% del total	1,4%	2,8%	6,2%	5,5%	15,9%
	Recuento	1	0	3	2	6
	Adultos % (IES)	16,7%	0,0%	50,0%	33,3%	100,0%
	% (OAE)	6,3%	0,0%	5,4%	5,0%	4,1%
% del total	0,7%	0,0%	2,1%	1,4%	4,1%	
Recuento	0	0	5	3	8	
La Salle % (IES)	0,0%	0,0%	62,5%	37,5%	100,0%	
% (OAE)	0,0%	0,0%	8,9%	7,5%	5,5%	
% del total	0,0%	0,0%	3,4%	2,1%	5,5%	
Recuento	1	0	2	5	8	
Buen % (IES)	12,5%	0,0%	25,0%	62,5%	100,0%	
Consejo % (OAE)	6,3%	0,0%	3,6%	12,5%	5,5%	
% del total	0,7%	0,0%	1,4%	3,4%	5,5%	
Recuento	16	33	56	40	145	
Total % (IES)	11,0%	22,8%	38,6%	27,6%	100,0%	
% (OAE)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% del total	11,0%	22,8%	38,6%	27,6%	100,0%	

Respecto a la tabla de contingencia expuesta anterior son los institutos vemos como es el centro Miguel Fernández el que más organiza y realiza actividades de este tipo, queda patentado con el reconocimiento del 46,2% de sus docentes afirmando que *mucho* y el 38,5% afirmando que *bastante*. Ocurre algo similar con el IES Buen Consejo que aglutina el 62,5% de sus docentes en mucho y el 25% en *bastante*. La Salle también destaca por tener el 100% de sus docentes entre los dos grado positivos. El IES Leopoldo Queipo presenta resultados significativos, el 42,9% de sus docentes que estas actividades se realizan *algo* y el 28,6% aseguran que *nada*. El centro Enrique Nieto sigue la estela del anterior con el 40% de los docentes en *algo* y el 15% en *nada*.

#### **2.1.5. Centro Educativo. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales.**

Este es el último apartado de los cruces entre las diferentes dimensiones del cuestionario y la variable centro educativo. En esta sección se analizan e interpretan aquellos cruces en los que se han obtenido diferencias estadísticamente significativas referentes al liderazgo distribuido en contextos multiculturales.

Respecto al fomento de la interculturalidad en el centro como forma de enriquecimiento personal dentro de *algo* destaca el 18,4% de representación de docentes de Leopoldo Queipo, el 15,8% del IES Enrique Nieto, y el 15,8% del IES Rusadir, pero sobre todo destaca el 23,7% en el IES Juan A. Fernández Pérez lo que corresponde al 40,9% de los docentes afirmando que solo se fomenta *algo* la interculturalidad en el centro. Respecto a *bastante fomento* destacan con una mayor representación los centros Leopoldo Queipo (19,7%), Enrique Nieto (18%) y Miguel Fernández (21,3%). En el grado *mucho* destacan el 21,1% de representación del IES Rusadir y Miguel Fernández ambos con el mismo porcentaje de representación

Tabla 173

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	44,333	24	,007	

Tabla 174

*Contingencia Centro Educativo (IES)\*Se promueve en su centro la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal (IEP)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total	
Centro Educativo (IES)	Leopoldo	Recuento	0	7	12	2	21
		% (IES)	0,0%	33,3%	57,1%	9,5%	100,0%
	Queipo	% (IEP)	0,0%	18,4%	19,7%	5,3%	14,5%
		% del total	0,0%	4,8%	8,3%	1,4%	14,5%
	Enrique Nieto	Recuento	2	6	11	1	20
		% (IES)	10,0%	30,0%	55,0%	5,0%	100,0%
		% (IEP)	25,0%	15,8%	18,0%	2,6%	13,8%
		% del total	1,4%	4,1%	7,6%	0,7%	13,8%
	Virgen de la Victoria	Recuento	2	3	5	1	11
		% (IES)	18,2%	27,3%	45,5%	9,1%	100,0%
		% (IEP)	25,0%	7,9%	8,2%	2,6%	7,6%
		% del total	1,4%	2,1%	3,4%	0,7%	7,6%
	Juan A. Fernández Pérez	Recuento	0	9	9	4	22
		% (IES)	0,0%	40,9%	40,9%	18,2%	100,0%
		% (IEP)	0,0%	23,7%	14,8%	10,5%	15,2%
		% del total	0,0%	6,2%	6,2%	2,8%	15,2%
	Miguel Fernández	Recuento	2	3	13	8	26
		% (IES)	7,7%	11,5%	50,0%	30,8%	100,0%
		% (IEP)	25,0%	7,9%	21,3%	21,1%	17,9%
		% del total	1,4%	2,1%	9,0%	5,5%	17,9%
	Rusadir	Recuento	1	6	8	8	23
	% (IES)	4,3%	26,1%	34,8%	34,8%	100,0%	
	% (IEP)	12,5%	15,8%	13,1%	21,1%	15,9%	
	% del total	0,7%	4,1%	5,5%	5,5%	15,9%	
Adultos	Recuento	1	1	1	3	6	
	% (IES)	16,7%	16,7%	16,7%	50,0%	100,0%	
	% (IEP)	12,5%	2,6%	1,6%	7,9%	4,1%	
	% del total	0,7%	0,7%	0,7%	2,1%	4,1%	
La Salle	Recuento	0	0	2	6	8	
	% (IES)	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%	
	% (IEP)	0,0%	0,0%	3,3%	15,8%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,0%	1,4%	4,1%	5,5%	
Buen Consejo	Recuento	0	3	0	5	8	
	% (IES)	0,0%	37,5%	0,0%	62,5%	100,0%	
	% (IEP)	0,0%	7,9%	0,0%	13,2%	5,5%	
	% del total	0,0%	2,1%	0,0%	3,4%	5,5%	
Total	Recuento	8	38	61	38	145	
	% (IES)	5,5%	26,2%	42,1%	26,2%	100,0%	
	% (IEP)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	5,5%	26,2%	42,1%	26,2%	100,0%	

Tabla 175  
*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	39,786	24	,023	

Tabla 176

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*El Equipo Directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural (CFI)*

			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
Centro Educativo (IES)	Leopoldo	Recuento	0	6	14	1	21
		% (IES)	0,0%	28,6%	66,7%	4,8%	100,0%
	Queipo	% (CFI)	0,0%	18,8%	23,7%	2,4%	14,5%
		% del total	0,0%	4,1%	9,7%	0,7%	14,5%
	Enrique	Recuento	2	7	9	2	20
		% (IES)	10,0%	35,0%	45,0%	10,0%	100,0%
	Nieto	% (CFI)	16,7%	21,9%	15,3%	4,8%	13,8%
		% del total	1,4%	4,8%	6,2%	1,4%	13,8%
	Virgen de la Victoria	Recuento	1	4	4	2	11
		% (IES)	9,1%	36,4%	36,4%	18,2%	100,0%
		% (CFI)	8,3%	12,5%	6,8%	4,8%	7,6%
		% del total	0,7%	2,8%	2,8%	1,4%	7,6%
	Juan A. Fernández Pérez	Recuento	0	5	10	7	22
		% (IES)	0,0%	22,7%	45,5%	31,8%	100,0%
		% (CFI)	0,0%	15,6%	16,9%	16,7%	15,2%
		% del total	0,0%	3,4%	6,9%	4,8%	15,2%
	Miguel Fernández	Recuento	5	4	9	8	26
		% (IES)	19,2%	15,4%	34,6%	30,8%	100,0%
		% (CFI)	41,7%	12,5%	15,3%	19,0%	17,9%
		% del total	3,4%	2,8%	6,2%	5,5%	17,9%
	Rusadir	Recuento	2	4	7	10	23
		% (IES)	8,7%	17,4%	30,4%	43,5%	100,0%
		% (CFI)	16,7%	12,5%	11,9%	23,8%	15,9%
		% del total	1,4%	2,8%	4,8%	6,9%	15,9%
Adultos	Recuento	2	0	2	2	6	
	% (IES)	33,3%	0,0%	33,3%	33,3%	100,0%	
	% (CFI)	16,7%	0,0%	3,4%	4,8%	4,1%	
	% del total	1,4%	0,0%	1,4%	1,4%	4,1%	
La Salle	Recuento	0	1	2	5	8	
	% (IES)	0,0%	12,5%	25,0%	62,5%	100,0%	
	% (CFI)	0,0%	3,1%	3,4%	11,9%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,7%	1,4%	3,4%	5,5%	
Buen Consejo	Recuento	0	1	2	5	8	
	% (IES)	0,0%	12,5%	25,0%	62,5%	100,0%	
	% (CFI)	0,0%	3,1%	3,4%	11,9%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,7%	1,4%	3,4%	5,5%	
Total	Recuento	12	32	59	42	145	
	% (IES)	8,3%	22,1%	40,7%	29,0%	100,0%	
	% (CFI)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	8,3%	22,1%	40,7%	29,0%	100,0%	

Atendiendo a la existencia de un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado según el centro de pertenencia se han dado una interdependencia entre las variables. La muestra queda repartida en mayor o menos medida en los cuatro rangos de respuesta propuestas. Son datos significativos porque más del ½ de la totalidad del profesorado se concentra entre el *nada* y *algo*. En la mayoría de los IES más del 45% de sus docentes afirman que este clima existe *algo*. Los institutos que destacan con percepciones más positivas son Juan A. Fernández Pérez con el 59,1% de sus docentes que afirman que este clima se da *bastante*, al igual que el 50% de los docentes del Centro de Adultos. La Salle (75%) y Buen Consejo (50%) se resaltan en el grado *mucho*.

Tabla 177

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	75,373	24	,000	

Tabla 178

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*Existe un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado del centro (CFP)*

			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
		Recuento	4	10	5	2	21
Leopoldo	% (IES)		19,0%	47,6%	23,8%	9,5%	100,0%
	Queipo	% (CFP)	25,0%	17,2%	10,4%	8,7%	14,5%
		% del total	2,8%	6,9%	3,4%	1,4%	14,5%
		Recuento	1	12	5	2	20
Enrique Nieto	% (IES)		5,0%	60,0%	25,0%	10,0%	100,0%
		% (CFP)	6,3%	20,7%	10,4%	8,7%	13,8%
		% del total	0,7%	8,3%	3,4%	1,4%	13,8%
		Recuento	0	5	4	2	11
Centro Educativo (IES) Virgen de la Victoria	% (IES)		0,0%	45,5%	36,4%	18,2%	100,0%
		% (CFP)	0,0%	8,6%	8,3%	8,7%	7,6%
		% del total	0,0%	3,4%	2,8%	1,4%	7,6%
		Recuento	1	5	13	3	22
Juan A. Fernández Pérez	% (IES)		4,5%	22,7%	59,1%	13,6%	100,0%
		% (CFP)	6,3%	8,6%	27,1%	13,0%	15,2%
		% del total	0,7%	3,4%	9,0%	2,1%	15,2%
		Recuento	1	13	12	0	26
Miguel Fernández	% (IES)		3,8%	50,0%	46,2%	0,0%	100,0%
		% (CFP)	6,3%	22,4%	25,0%	0,0%	17,9%
		% del total	0,7%	9,0%	8,3%	0,0%	17,9%

	Recuento	8	12	1	2	23
Rusadir	% (IES)	34,8%	52,2%	4,3%	8,7%	100,0%
	% (CFP)	50,0%	20,7%	2,1%	8,7%	15,9%
	% del total	5,5%	8,3%	0,7%	1,4%	15,9%
	Recuento	1	0	3	2	6
Adultos	% (IES)	16,7%	0,0%	50,0%	33,3%	100,0%
	% (CFP)	6,3%	0,0%	6,3%	8,7%	4,1%
	% del total	0,7%	0,0%	2,1%	1,4%	4,1%
	Recuento	0	0	2	6	8
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	25,0%	75,0%	100,0%
	% (CFP)	0,0%	0,0%	4,2%	26,1%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	1,4%	4,1%	5,5%
	Recuento	0	1	3	4	8
Buen Consejo	% (IES)	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%	100,0%
	% (CFP)	0,0%	1,7%	6,3%	17,4%	5,5%
	% del total	0,0%	0,7%	2,1%	2,8%	5,5%
Total	Recuento	16	58	48	23	145
	% (IES)	11,0%	40,0%	33,1%	15,9%	100,0%
	% (CFP)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	11,0%	40,0%	33,1%	15,9%	100,0%

El antepenúltimo cruce en el que se han producido diferencias estadísticamente significativas ha sido el referente a si en el centro educativo hay una escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural. La percepción de los formadores sobre la nula existencia de una escuela de padres en su centro destacan los IES Enrique Nieto (65%), IES Virgen de la Victoria (63,6%), y Buen Consejo (75%). Respecto a que parece atisbarse cierta promoción (*algo*) de actividades interculturales desde la escuela de padres destaca el 42,9% del profesorado del IES Leopoldo Queipo, los demás centros van entre el 15% y 25% de la muestra de sus docentes. Con una percepción de *bastante* destaca el 57,7% del profesorado del IES Miguel Fernández y en *mucha* promoción es significativo la concentración de los docentes del IES Juan A. Fernández Pérez (50%), sin duda el mejor resultado lo obtiene este centro ya que en *bastante* se concentra el 27,3% de sus educadores.

Tabla 179

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	82,436	24	,000	

Tabla 180

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*Hay en el centro una escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural (EPA)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
	Recuento	6	9	5	1	21
Leopoldo	% (IES)	28,6%	42,9%	23,8%	4,8%	100,0%
Queipo	% (EPA)	14,6%	21,4%	13,5%	4,0%	14,5%
	% del total	4,1%	6,2%	3,4%	0,7%	14,5%
	Recuento	13	4	3	0	20
Enrique	% (IES)	65,0%	20,0%	15,0%	0,0%	100,0%
Nieto	% (EPA)	31,7%	9,5%	8,1%	0,0%	13,8%
	% del total	9,0%	2,8%	2,1%	0,0%	13,8%
	Recuento	7	3	1	0	11
Virgen de la Victoria	% (IES)	63,6%	27,3%	9,1%	0,0%	100,0%
	% (EPA)	17,1%	7,1%	2,7%	0,0%	7,6%
	% del total	4,8%	2,1%	0,7%	0,0%	7,6%
	Recuento	1	4	6	11	22
Juan A. Fernández Pérez	% (IES)	4,5%	18,2%	27,3%	50,0%	100,0%
	% (EPA)	2,4%	9,5%	16,2%	44,0%	15,2%
	% del total	0,7%	2,8%	4,1%	7,6%	15,2%
Centro Educativo (IES)	Recuento	1	6	15	4	26
Miguel Fernández	% (IES)	3,8%	23,1%	57,7%	15,4%	100,0%
	% (EPA)	2,4%	14,3%	40,5%	16,0%	17,9%
	% del total	0,7%	4,1%	10,3%	2,8%	17,9%
	Recuento	2	9	7	5	23
Rusadir	% (IES)	8,7%	39,1%	30,4%	21,7%	100,0%
	% (EPA)	4,9%	21,4%	18,9%	20,0%	15,9%
	% del total	1,4%	6,2%	4,8%	3,4%	15,9%
	Recuento	3	1	0	2	6
Adultos	% (IES)	50,0%	16,7%	0,0%	33,3%	100,0%
	% (EPA)	7,3%	2,4%	0,0%	8,0%	4,1%
	% del total	2,1%	0,7%	0,0%	1,4%	4,1%
	Recuento	2	4	0	2	8
La Salle	% (IES)	25,0%	50,0%	0,0%	25,0%	100,0%
	% (EPA)	4,9%	9,5%	0,0%	8,0%	5,5%
	% del total	1,4%	2,8%	0,0%	1,4%	5,5%
	Recuento	6	2	0	0	8
Buen Consejo	% (IES)	75,0%	25,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	% (EPA)	14,6%	4,8%	0,0%	0,0%	5,5%
	% del total	4,1%	1,4%	0,0%	0,0%	5,5%
Total	Recuento	41	42	37	25	145
	% (IES)	28,3%	29,0%	25,5%	17,2%	100,0%
	% (EPA)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	28,3%	29,0%	25,5%	17,2%	100,0%

Con respecto al fomento de la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal por parte del equipo directivo según cada centro educativo, nos encontramos como diferencias estadísticamente significativas, puede comprobarse en los valores de las pruebas de chi-cuadrado expuestas a continuación. Atendiendo a los resultados del análisis se ve que la mayoría de los centros aglutinan a la mitad o más de sus formadores dentro de un grado de *bastante*. Sin embargo, en un grado *algo* es significativo el 40% de los docentes del IES Enrique Nieto, mientras que en el máximo valor que puede darse en el cuestionario (*mucho*) resalta el 87,5% de los docentes de La Salle, el 66,7% de los docentes del Centro de Adultos y el 34,8% de los docentes del IES Rusadir.

Tabla 181

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	39,634	24	,023	

Tabla 182

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*El Equipo Directivo fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal (EFI)*

		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total	
Centro Educativo (IES)	Leopoldo Queipo	Recuento	3	2	9	7	21
		% (IES)	14,3%	9,5%	42,9%	33,3%	100,0%
		% (EFI)	30,0%	6,7%	15,0%	15,6%	14,5%
		% del total	2,1%	1,4%	6,2%	4,8%	14,5%
	Enrique Nieto	Recuento	0	8	10	2	20
		% (IES)	0,0%	40,0%	50,0%	10,0%	100,0%
		% (EFI)	0,0%	26,7%	16,7%	4,4%	13,8%
		% del total	0,0%	5,5%	6,9%	1,4%	13,8%
	Virgen de la Victoria	Recuento	0	3	6	2	11
		% (IES)	0,0%	27,3%	54,5%	18,2%	100,0%
		% (EFI)	0,0%	10,0%	10,0%	4,4%	7,6%
		% del total	0,0%	2,1%	4,1%	1,4%	7,6%
Juan A. Fernández Pérez	Recuento	1	5	11	5	22	
	% (IES)	4,5%	22,7%	50,0%	22,7%	100,0%	
	% (EFI)	10,0%	16,7%	18,3%	11,1%	15,2%	
	% del total	0,7%	3,4%	7,6%	3,4%	15,2%	
Miguel Fernández	Recuento	1	6	13	6	26	
	% (IES)	3,8%	23,1%	50,0%	23,1%	100,0%	
	% (EFI)	10,0%	20,0%	21,7%	13,3%	17,9%	
	% del total	0,7%	4,1%	9,0%	4,1%	17,9%	

	Recuento	4	5	6	8	23
Rusadir	% (IES)	17,4%	21,7%	26,1%	34,8%	100,0%
	% (EFI)	40,0%	16,7%	10,0%	17,8%	15,9%
	% del total	2,8%	3,4%	4,1%	5,5%	15,9%
	Recuento	0	1	1	4	6
Adultos	% (IES)	0,0%	16,7%	16,7%	66,7%	100,0%
	% (EFI)	0,0%	3,3%	1,7%	8,9%	4,1%
	% del total	0,0%	0,7%	0,7%	2,8%	4,1%
	Recuento	0	0	1	7	8
La Salle	% (IES)	0,0%	0,0%	12,5%	87,5%	100,0%
	% (EFI)	0,0%	0,0%	1,7%	15,6%	5,5%
	% del total	0,0%	0,0%	0,7%	4,8%	5,5%
	Recuento	1	0	3	4	8
Buen Consejo	% (IES)	12,5%	0,0%	37,5%	50,0%	100,0%
	% (EFI)	10,0%	0,0%	5,0%	8,9%	5,5%
	% del total	0,7%	0,0%	2,1%	2,8%	5,5%
	Recuento	10	30	60	45	145
Total	% (IES)	6,9%	20,7%	41,4%	31,0%	100,0%
	% (EFI)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	6,9%	20,7%	41,4%	31,0%	100,0%

El último cruce con el que se finaliza este apartado y todos los cruces en relación a la variable centro educativo es en referencia a la consideración que tienen los docentes en cuanto a si la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas. Son los centros La Salle (100%), Enrique Nieto (100%) y Centro de Adultos (100%) los que tienen a todos sus docentes repartidos entre una consideración de *bastante y mucho*. Es el profesorado del IES Leopoldo Queipo, cercano al 20%, los que tienen representación dentro una consideración *nula o nada*.

Tabla 183

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	39,055	24	,027	

Tabla 184

*Contingencia Centro Educativo(IES)\*Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas (IRI)*

			<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>
Centro Educativo (IES)		Recuento	4	5	8	4	21
	Leopoldo	% (IES)	19,0%	23,8%	38,1%	19,0%	100,0%
	Queipo	% (IRI)	57,1%	23,8%	10,8%	9,3%	14,5%
		% del total	2,8%	3,4%	5,5%	2,8%	14,5%
		Recuento	0	0	16	4	20
	Enrique	% (IES)	0,0%	0,0%	80,0%	20,0%	100,0%
	Nieto	% (IRI)	0,0%	0,0%	21,6%	9,3%	13,8%
		% del total	0,0%	0,0%	11,0%	2,8%	13,8%
		Recuento	0	2	7	2	11
	Virgen de la	% (IES)	0,0%	18,2%	63,6%	18,2%	100,0%
	Victoria	% (IRI)	0,0%	9,5%	9,5%	4,7%	7,6%
		% del total	0,0%	1,4%	4,8%	1,4%	7,6%
		Recuento	0	5	13	4	22
	Juan A.	% (IES)	0,0%	22,7%	59,1%	18,2%	100,0%
	Fernández	% (IRI)	0,0%	23,8%	17,6%	9,3%	15,2%
	Pérez	% del total	0,0%	3,4%	9,0%	2,8%	15,2%
		Recuento	0	4	13	9	26
	Miguel	% (IES)	0,0%	15,4%	50,0%	34,6%	100,0%
	Fernández	% (IRI)	0,0%	19,0%	17,6%	20,9%	17,9%
		% del total	0,0%	2,8%	9,0%	6,2%	17,9%
		Recuento	3	3	7	10	23
	Rusadir	% (IES)	13,0%	13,0%	30,4%	43,5%	100,0%
		% (IRI)	42,9%	14,3%	9,5%	23,3%	15,9%
		% del total	2,1%	2,1%	4,8%	6,9%	15,9%
		Recuento	0	0	2	4	6
	Adultos	% (IES)	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
		% (IRI)	0,0%	0,0%	2,7%	9,3%	4,1%
		% del total	0,0%	0,0%	1,4%	2,8%	4,1%
		Recuento	0	1	3	4	8
	La Salle	% (IES)	0,0%	12,5%	37,5%	50,0%	100,0%
	% (IRI)	0,0%	4,8%	4,1%	9,3%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,7%	2,1%	2,8%	5,5%	
	Recuento	0	1	5	2	8	
Buen	% (IES)	0,0%	12,5%	62,5%	25,0%	100,0%	
Consejo	% (IRI)	0,0%	4,8%	6,8%	4,7%	5,5%	
	% del total	0,0%	0,7%	3,4%	1,4%	5,5%	
	Recuento	7	21	74	43	145	
Total	% (IES)	4,8%	14,5%	51,0%	29,7%	100,0%	
	% (IRI)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,8%	14,5%	51,0%	29,7%	100,0%	

Como en secciones anteriores se presenta una tabla resumen de cruces en los que no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 185

*Cruces no significativos entre las variables centro educativo y la multiculturalidad*

Cruces Centro Educativo	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi- cuadrado de Pearson			
La multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro.	24,6088	24	,427
Se incentiva la participación de las familias en la organización y desarrollo de actividades multiculturales del centro.	35,012	24	,068
Las herramientas TIC favorecen la integración de los alumnos como elemento clave de la acción educativa multicultural.	30,718	24	,162
El uso activo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa como elemento compensador de las diferencias entre alumnos.	25,058	24	,403
Considera que la interculturalidad favorece la adquisición de resultados académicos positivos.	22,572	24	,545
Considera que la interculturalidad favorece un mayor grado de convivencia entre toda la comunidad educativa.	27,922	24	,263

## 2.2. Género.

### 2.2.1. Género. Datos Personales y académicos.

En este apartado se presentan los cruces en los que se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en relación al género. Respecto a los ítems de pertenecientes a los datos personales y académicos se ha dado una relación de dependencia entre el género y la experiencia en cargos.

Tabla 186

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	9,664	4	,046

Según la tabla de contingencia expuesta a continuación, se observa como la representación masculina en el cargo de director es del 66,7% frente al 33,3% de femenina. En el caso del cargo de jefe de estudios o similares nos encontramos con el 58,1% con más años de experiencia en dichos cargos frente al 41,9% femenino. Respecto al cargo de secretario toda la representación es masculina. En cuanto al puesto de jefe de departamento existe una mayor representación femenina (56%) según los años de experiencia en el cargo. Por último como coordinador/a de TIC o similar según los años de experiencia también se da más representación femenina con el 52,9%.

Tabla 187

*Contingencia Género (SEX)\*Años de experiencia en cargos (AEC)*

		Director/a	Jefe Estudios similar	de Secretario/a o	Jefe de departamento	Coordinador/a TIC o similar	Total	
Género	Hombre	Recuento	4	18	7	37	8	74
		% (SEX)	5,4%	24,3%	9,5%	50,0%	10,8%	100,0%
		% (AEC)	66,7%	58,1%	100,0%	44,0%	47,1%	51,0%
	% del total	2,8%	12,4%	4,8%	25,5%	5,5%	51,0%	
	Mujer	Recuento	2	13	0	47	9	71
		% (SEX)	2,8%	18,3%	0,0%	66,2%	12,7%	100,0%
		% (AEC)	33,3%	41,9%	0,0%	56,0%	52,9%	49,0%
	% del total	1,4%	9,0%	0,0%	32,4%	6,2%	49,0%	
	Total	Recuento	6	31	7	84	17	145
% (SEX)		4,1%	21,4%	4,8%	57,9%	11,7%	100,0%	
% (AEC)		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% del total		4,1%	21,4%	4,8%	57,9%	11,7%	100,0%	

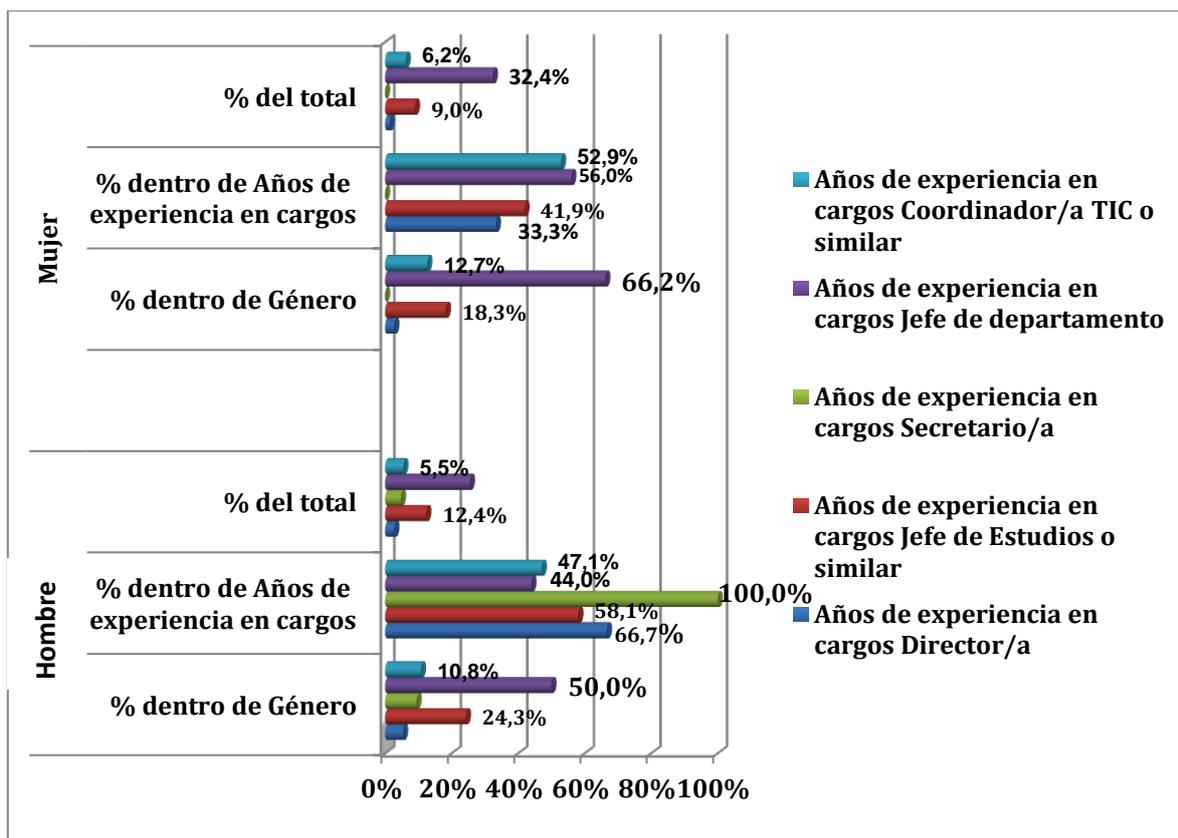


Figura 81. Género & años de experiencia en cargos

Respecto al cruce de género con años de experiencia no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas ( $,05 < ,061$ ), pero creemos importante analizar e interpretar dichos datos debido a la poca diferencia entre el valor establecido para que se considere nula la  $H_0$ .

Tabla 188

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,988	4	,061

En cuanto a ellos vemos como los rangos de años de experiencia docente tienen una mayor representación dentro de 1 a 10 años (74,1%), de 31 a 40 años (52,2%) y con más de 40 años (60%). En los demás rangos son ellas las que obtienen una mayor representación superando el 45% o más en cada uno de ellos.

Tabla 189

## Contingencia Género(SEX)\*Años de Experiencia (AEP)

		Años de Experiencia					Total	
		De 1 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	De 31 a 40	> 40		
Género	Hombre	Recuento	20	29	10	12	3	74
		% (SEX)	27,0%	39,2%	13,5%	16,2%	4,1%	100,0%
		% (AEP)	74,1%	46,8%	35,7%	52,2%	60,0%	51,0%
	% del total	13,8%	20,0%	6,9%	8,3%	2,1%	51,0%	
	Mujer	Recuento	7	33	18	11	2	71
% (SEX)		9,9%	46,5%	25,4%	15,5%	2,8%	100,0%	
% (AEP)		25,9%	53,2%	64,3%	47,8%	40,0%	49,0%	
Total	% del total	4,8%	22,8%	12,4%	7,6%	1,4%	49,0%	
	Recuento	27	62	28	23	5	145	
	% (SEX)	18,6%	42,8%	19,3%	15,9%	3,4%	100,0%	
	% (AEP)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	18,6%	42,8%	19,3%	15,9%	3,4%	100,0%	

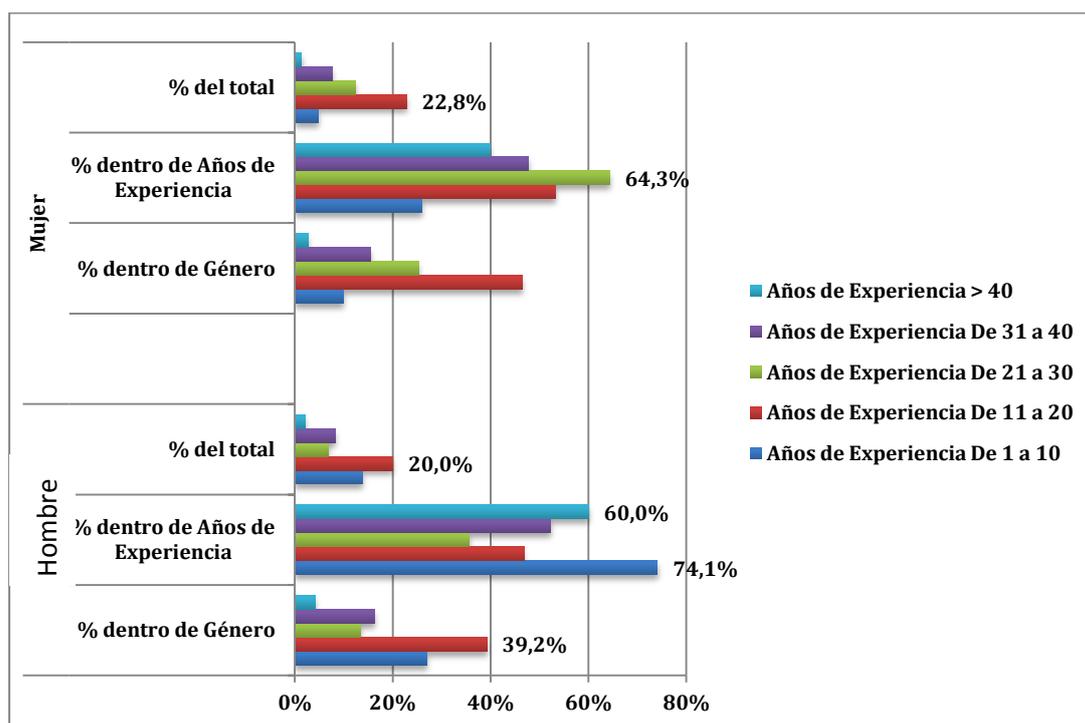


Figura 82. Género &amp; años de experiencia

Para finalizar, decir que no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas respecto a las demás dimensiones e ítems del cuestionario.

## 2.3. Edad.

### 2.3.1. Edad. Datos personales y académicos.

En este apartado se presentan los cruces en los que se han obtenido diferencias estadísticamente significativas en referencia a la edad y a los datos personales y académicos. En este caso sólo ha habido un cruce en el que los valores de chi-cuadrado han sido menores a 0,05.

En cuanto a la edad de los participantes y sus años de experiencia docente se observa que en el segundo rango de edad (de 30 a 40 años) el 45% de los docentes poseen entre 1 y 10 años de experiencia docente, lo que obtiene una representatividad del 66,7% dentro de este nivel. A su vez, más del 45% de este mismo rango de edad afirman poseer una experiencia docente de 11 a 20 años. Cerca del 70% del profesorado con una edad entre los 41 y 50 años se encuentran con una experiencia de 11 a 20 años, lo que supone casi el 60% de representación en estos años de labor docente. En cuanto al profesorado perteneciente a una edad de 51 a 60 años el 50% posee una experiencia entre los 21 y 30 años, el 27,8% de 31 a 40 años y más de cerca del 17% una experiencia de 11 a 20 años. Los mayores de 60 confirman que tienen una experiencia de 31 a 40 años (69,2%) y más de 40 años (30,8%).

Tabla 190

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	138,105	16	,000

Tabla 191

*Contingencia Edad\*Años de Experiencia (AEP)*

			Años de Experiencia					Total
			De 1 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	De 31 a 40	> 40	
<b>Edad</b>	De 21 a 30	Recuento	1	0	0	0	0	1
		% Edad	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% (AEP)	3,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
	De 31 a 40	% del total	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
		Recuento	18	19	1	2	0	40
		% Edad	45,0%	47,5%	2,5%	5,0%	0,0%	100,0%
	De 41 a 50	% (AEP)	66,7%	30,6%	3,6%	8,7%	0,0%	27,6%
		% del total	12,4%	13,1%	0,7%	1,4%	0,0%	27,6%
		Recuento	6	37	9	2	1	55
	De 51 a 60	% Edad	10,9%	67,3%	16,4%	3,6%	1,8%	100,0%
		% (AEP)	22,2%	59,7%	32,1%	8,7%	20,0%	37,9%
		% del total	4,1%	25,5%	6,2%	1,4%	0,7%	37,9%
	> 60	Recuento	2	6	18	10	0	36
		% dentro de Edad	5,6%	16,7%	50,0%	27,8%	0,0%	100,0%
		% (AEP)	7,4%	9,7%	64,3%	43,5%	0,0%	24,8%
	Total	% del total	1,4%	4,1%	12,4%	6,9%	0,0%	24,8%
		Recuento	0	0	0	9	4	13
		% Edad	0,0%	0,0%	0,0%	69,2%	30,8%	100,0%
	Total	% (AEP)	0,0%	0,0%	0,0%	39,1%	80,0%	9,0%
% del total		0,0%	0,0%	0,0%	6,2%	2,8%	9,0%	
Recuento		27	62	28	23	5	145	
Total	% Edad	18,6%	42,8%	19,3%	15,9%	3,4%	100,0%	
	% (AEP)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	18,6%	42,8%	19,3%	15,9%	3,4%	100,0%	

### 2.3.2. Edad. Percepciones sobre el Liderazgo distribuido en los Órganos de Gobierno y Coordinación docente de los IES de Melilla.

En este apartado se exponen aquellos cruces en los que se han dado relación de dependencia entre la variable edad y los demás ítems de las dimensión B del cuestionario aplicado, en este caso sólo uno.

En referencia a si a nivel horizontal el equipo directivo agrupa al alumnado atendiendo a criterios especiales y de optatividad. Se observa que mayoritariamente los docentes, a nivel general, se concentran en el tercer grado de la escala. Sin embargo es destacable que cerca de  $\frac{1}{4}$  de los docentes entre los 41 y 50 años afirman que esta agrupación se da *algo*. Son los docentes de 51 a 60 años los que obtienen una mayor representación dentro una opinión que refleja que estas agrupaciones según esos criterios se hacen *bastante* (32,4%). Es el profesorado entre los 41 y 50 años los que destacan en *mucho* con el 52,2% de representación en este grado.

Tabla 192

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	GI	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	22,523	12	,032

Tabla 193

*Contingencia Edad\*A nivel horizontal, el equipo directivo agrupa al alumnado atendiendo a criterios especiales y de optatividad (EAO)*

		A nivel horizontal, el equipo directivo agrupa al alumnado atendiendo a criterios especiales y de optatividad					
		<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>	
<b>Edad</b>		Recuento	0	0	0	1	1
	De 21 a 30	% Edad	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% (EAO)	0,0%	0,0%	0,0%	2,2%	0,7%
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	0,7%
		Recuento	4	6	19	11	40
	De 31 a 40	% Edad	10,0%	15,0%	47,5%	27,5%	100,0%
		% (EAO)	66,7%	27,3%	26,8%	23,9%	27,6%
		% del total	2,8%	4,1%	13,1%	7,6%	27,6%
		Recuento	0	12	19	24	55
	De 41 a 50	% Edad	0,0%	21,8%	34,5%	43,6%	100,0%
		% (EAO)	0,0%	54,5%	26,8%	52,2%	37,9%
		% del total	0,0%	8,3%	13,1%	16,6%	37,9%
		Recuento	2	3	23	8	36
	De 51 a 60	% Edad	5,6%	8,3%	63,9%	22,2%	100,0%
		% (EAO)	33,3%	13,6%	32,4%	17,4%	24,8%
		% del total	1,4%	2,1%	15,9%	5,5%	24,8%
		Recuento	0	1	10	2	13
	> 60	% Edad	0,0%	7,7%	76,9%	15,4%	100,0%
% (EAO)		0,0%	4,5%	14,1%	4,3%	9,0%	
% del total		0,0%	0,7%	6,9%	1,4%	9,0%	
	Recuento	6	22	71	46	145	
<b>Total</b>	% Edad	4,1%	15,2%	49,0%	31,7%	100,0%	
	% (EAO)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,1%	15,2%	49,0%	31,7%	100,0%	

### 2.3.3. Edad. La autonomía organizativa y las TIC en los IES de Melilla.

En esta sección se muestran los cruces que hacen referencia a la relación existente entre la edad y los ítems que versan sobre la autonomía organizativa y las TIC en los institutos.

El primer cruce con el que se han dado diferencias estadísticamente significativas es si en las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las TIC para implementar la organización de aula, diseñar materiales para la tutoría, etc. En este caso, se observa que son los docentes entre los 31 y 40 años de edad los que afirman que esto no se fomenta *nada* (30%) y *algo* (40%), son los que peor percepción tienen respecto al ítem. Por otro lado, son los mayores de 60 los que se concentran entre los dos niveles altos de la escala: *bastante* (30,8%) y *mucho* (38,5%). El ½ del profesorado del rango de edad de 51 a 60 se encuentran concentrado entre el tercer y cuarto grado de la escala.

Tabla 194

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	22,613	12	,031

Tabla 195

*Contingencia Edad\*En las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las TIC para implementar la organización del aula, diseñar materiales para la tutoría, etc. (TFT)*

			En las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las TIC para implementar la organización del aula, diseñar materiales para la tutoría, etc.				
			<b>Nada</b>	<b>Algo</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Total</b>
<b>Edad</b>		Recuento	0	0	0	1	1
	De 21 a 30	% dentro de Edad	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% (TFT)	0,0%	0,0%	0,0%	3,4%	0,7%
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	0,7%
		Recuento	12	16	5	7	40
	De 31 a 40	% dentro de Edad	30,0%	40,0%	12,5%	17,5%	100,0%
		% (TFT)	54,5%	28,1%	13,5%	24,1%	27,6%
		% del total	8,3%	11,0%	3,4%	4,8%	27,6%
		Recuento	7	22	19	7	55
	De 41 a 50	% dentro de Edad	12,7%	40,0%	34,5%	12,7%	100,0%
		% (TFT)	31,8%	38,6%	51,4%	24,1%	37,9%
		% del total	4,8%	15,2%	13,1%	4,8%	37,9%
		Recuento	2	16	9	9	36
	De 51 a 60	% dentro de Edad	5,6%	44,4%	25,0%	25,0%	100,0%
		% (TFT)	9,1%	28,1%	24,3%	31,0%	24,8%
		% del total	1,4%	11,0%	6,2%	6,2%	24,8%
		Recuento	1	3	4	5	13
	> 60	% dentro de Edad	7,7%	23,1%	30,8%	38,5%	100,0%
% (TFT)		4,5%	5,3%	10,8%	17,2%	9,0%	
% del total		0,7%	2,1%	2,8%	3,4%	9,0%	
<b>Total</b>		Recuento	22	57	37	29	145
	% dentro de Edad	15,2%	39,3%	25,5%	20,0%	100,0%	
	% (TFT)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	15,2%	39,3%	25,5%	20,0%	100,0%	

Con respecto a disponer de un proyecto de innovación TIC los diferentes grupos de edad quedan repartidos entre los grado de la escala. Dentro del grado *bastante* el grupo de edad más significativo es el de 41 a 50 años con el 45,6% de representación. En cuanto al nivel *mucho* nos encontramos con el 38,1% de los docentes de 51 a 60 años de edad dentro de éste. Por último, destacar que los docentes de 31 a 40 años son los que obtienen una mayor representación dentro de *nada* con un 48,1%. Son significativos estos resultados, sobre todo porque una de las percepciones que se suele tener es que los docentes más jóvenes son más proclives a la utilización de las TIC en el aula y, por ende, participar en este tipo de proyectos.

Tabla 196

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>GI</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	21,811	12	,040

Tabla 197

*Contingencia Edad\* Dispone de un proyecto de innovación TIC (PIT)*

		Dispone de un proyecto de innovación TIC					
		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total	
<b>Edad</b>		Recuento	0	1	0	0	1
	De 21 a 30	% Edad	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% (PIT)	0,0%	2,5%	0,0%	0,0%	0,7%
		% del total	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,7%
		Recuento	13	13	9	5	40
	De 31 a 40	% Edad	32,5%	32,5%	22,5%	12,5%	100,0%
		% (PIT)	48,1%	32,5%	15,8%	23,8%	27,6%
		% del total	9,0%	9,0%	6,2%	3,4%	27,6%
		Recuento	7	15	26	7	55
	De 41 a 50	% Edad	12,7%	27,3%	47,3%	12,7%	100,0%
		% (PIT)	25,9%	37,5%	45,6%	33,3%	37,9%
		% del total	4,8%	10,3%	17,9%	4,8%	37,9%
		Recuento	6	10	12	8	36
	De 51 a 60	% Edad	16,7%	27,8%	33,3%	22,2%	100,0%
		% (PIT)	22,2%	25,0%	21,1%	38,1%	24,8%
		% del total	4,1%	6,9%	8,3%	5,5%	24,8%
		Recuento	1	1	10	1	13
	> 60	% Edad	7,7%	7,7%	76,9%	7,7%	100,0%
% (PIT)		3,7%	2,5%	17,5%	4,8%	9,0%	
% del total		0,7%	0,7%	6,9%	0,7%	9,0%	
	Recuento	27	40	57	21	145	
Total	% Edad	18,6%	27,6%	39,3%	14,5%	100,0%	
	% (PIT)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	18,6%	27,6%	39,3%	14,5%	100,0%	

En referencia a la percepción de los docentes sobre si las familias se implican en el seguimiento del proceso de enseñanza – aprendizaje según las edades de estos se han obtenido diferencias estadísticamente significativas. Es el grupo de edad de 31 a 40 años los que parecen afirmar tener una negativa opinión respecto a esta implicación familiar, en cuanto a *nada* nos encontramos  $\frac{1}{4}$  de los docentes de este rango y el 42,5% en *algo*. Respecto al rango de edad de 41 a 50 años se da una dicotomía entre los niveles *algo* y *bastante* engloban al mismo porcentaje de profesores (38,2% cada uno). El profesorado perteneciente al grupo de edad de 51 a 60 años son los que más perciben esa implicación familiar, queda demostrado en que más del 50% de todos ellos puntúan en *bastante*.

Tabla 198

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>Gf</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	28,387	12	,005

Tabla 199

*contingencia Edad\* Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos (FEA)*

		Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos					
		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total	
	Recuento	0	0	0	1	1	
Edad	De 21 a 30	% Edad	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% (FEA)	0,0%	0,0%	0,0%	9,1%	0,7%
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	0,7%
		Recuento	10	17	8	5	40
	De 31 a 40	% Edad	25,0%	42,5%	20,0%	12,5%	100,0%
		% (FEA)	37,0%	31,5%	15,1%	45,5%	27,6%
		% del total	6,9%	11,7%	5,5%	3,4%	27,6%
		Recuento	12	21	21	1	55
	De 41 a 50	% dentro de Edad	21,8%	38,2%	38,2%	1,8%	100,0%
		% (FEA)	44,4%	38,9%	39,6%	9,1%	37,9%
		% del total	8,3%	14,5%	14,5%	0,7%	37,9%
		Recuento	2	13	19	2	36
De 51 a 60	% dentro de Edad	5,6%	36,1%	52,8%	5,6%	100,0%	
	% (FEA)	7,4%	24,1%	35,8%	18,2%	24,8%	
	% del total	1,4%	9,0%	13,1%	1,4%	24,8%	
	Recuento	3	3	5	2	13	
> 60	% dentro de Edad	23,1%	23,1%	38,5%	15,4%	100,0%	
	% (FEA)	11,1%	5,6%	9,4%	18,2%	9,0%	
	% del total	2,1%	2,1%	3,4%	1,4%	9,0%	
	Recuento	27	54	53	11	145	
Total	% dentro de Edad	18,6%	37,2%	36,6%	7,6%	100,0%	
	% (FEA)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	18,6%	37,2%	36,6%	7,6%	100,0%	

## 2.4. Años de experiencia.

En esta sección se ofrece el análisis e interpretación de la variable referente a los años de experiencia docente respecto a los ítems de las diferentes dimensiones que componen el instrumento. En este caso los únicos cruces en los que el valor de chi-cuadrado es  $<0,05$  han sido con la dimensión sobre el Liderazgo distribuido en contextos multiculturales.

### 2.4.1. Años de Experiencia. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales.

A continuación se exponen el cruce que mantiene una relación de dependencia junto a los años de experiencia es a la consideración sobre si la interculturalidad favorece el respeto entre los alumnos de las diferentes culturas.

Tabla 200

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	21,728	12	,041

Tabla 201

*Contingencia Años de experiencia (AEP)\*Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre los alumnos de diferentes culturas (IRI)*

			Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre los alumnos de diferentes culturas					
			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total	
<b>Años de Experiencia</b>		Recuento	1	8	8	10	27	
	De 1 a 10	% (AEP)	3,7%	29,6%	29,6%	37,0%	100,0%	
		% (IRI)	14,3%	38,1%	10,8%	23,3%	18,6%	
		% del total	0,7%	5,5%	5,5%	6,9%	18,6%	
	De 11 a 20	Recuento	4	4	41	13	62	
		% (AEP)	6,5%	6,5%	66,1%	21,0%	100,0%	
		% (IRI)	57,1%	19,0%	55,4%	30,2%	42,8%	
		% del total	2,8%	2,8%	28,3%	9,0%	42,8%	
		De 21 a 30	Recuento	1	2	15	10	28
			% (AEP)	3,6%	7,1%	53,6%	35,7%	100,0%
	% (IRI)		14,3%	9,5%	20,3%	23,3%	19,3%	
		% del total	0,7%	1,4%	10,3%	6,9%	19,3%	
		De 31 a 40	Recuento	1	5	8	9	23
			% (AEP)	4,3%	21,7%	34,8%	39,1%	100,0%
	% (IRI)		14,3%	23,8%	10,8%	20,9%	15,9%	
		% del total	0,7%	3,4%	5,5%	6,2%	15,9%	
		> 40	Recuento	0	2	2	1	5
			% (AEP)	0,0%	40,0%	40,0%	20,0%	100,0%
% (IRI)	0,0%		9,5%	2,7%	2,3%	3,4%		
	% del total	0,0%	1,4%	1,4%	0,7%	3,4%		
	Total	Recuento	7	21	74	43	145	
		% (AEP)	4,8%	14,5%	51,0%	29,7%	100,0%	
% (IRI)		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
		% del total	4,8%	14,5%	51,0%	29,7%	100,0%	

En la tabla de contingencia anterior se observa una dicotomía en el cuerpo docente con una experiencia docente de 1 a 10 años, el 29,6% puntúa en *algo* y también el mismo porcentaje en *bastante*. Son los docentes con una experiencia de 11 a 20 años los que mejores percepciones tienen al respecto, el 55,4% representa un grado de *bastante* y el 30,2% un grado *mucho*. Destaca el 53,6% de los docentes entre los 21 y 30 años de experiencia que afirman que esto funciona *bastante* y el 35,7% afirma que *mucho*.

## 2.5. Cuerpo docente.

### 2.5.1. Cuerpo docente de pertenencia. Datos académicos y profesionales.

Atendiendo al cuerpo docente al que pertenece el profesorado y el cargo de responsabilidad que ocupa en el centro se han obtenido diferencias estadísticamente significativas. Por un lado, fijándonos en el grupo de profesores/as técnicos de FP el 33,3% son directores y el 50% jefes de estudios o similares, sólo el 16,7% aparece como coordinador TIC o similar. En referencia al cuerpo de maestros el 16,7% de son directores, el 33,3% jefe de estudios o similar, el 25% coordinadores TIC y menor medida jefes de departamento o secretarios.

Siguiendo con el cuerpo de profesores de artes plásticas el 100% son jefes de estudios o similar. Los profesores de Enseñanza Secundaria son jefes de departamento en un 68% y un 13,1% aparecen en jefe de estudios o similares y coordinadores TIC o similares respectivamente.

Tabla 202

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	GI	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	42,606	16	,000

Tabla 203

*Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC)\*Cargo de responsabilidad en el centro (RES)*

			Cargo de responsabilidad en el centro					Total
			Director/a	Jefe de estudios o similar	Secretario/a	Jefe de departamento	Coordinador/a TIC o similar	
<b>Cuerpo docente al que pertenece</b>	Profesor/a técnico de FP	Recuento	2	3	0	0	1	6
		% (CDC)	33,3%	50,0%	0,0%	0,0%	16,7%	100,0%
		% (RES)	33,3%	12,5%	0,0%	0,0%	4,8%	4,1%
		% del total	1,4%	2,1%	0,0%	0,0%	0,7%	4,1%
	Maestro/a	Recuento	2	4	1	2	3	12
		% (CDC)	16,7%	33,3%	8,3%	16,7%	25,0%	100,0%
		% (RES)	33,3%	16,7%	16,7%	2,3%	14,3%	8,3%
		% del total	1,4%	2,8%	0,7%	1,4%	2,1%	8,3%
	Profesores de artes plásticas	Recuento	0	1	0	0	0	1
		% (CDC)	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% (RES)	0,0%	4,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
		% del total	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
	Profesor de enseñanza secundaria	Recuento	2	16	5	83	16	122
		% (CDC)	1,6%	13,1%	4,1%	68,0%	13,1%	100,0%
		% (RES)	33,3%	66,7%	83,3%	94,3%	76,2%	84,1%
		% del total	1,4%	11,0%	3,4%	57,2%	11,0%	84,1%
	Catedrático/a	Recuento	0	0	0	3	1	4
		% (CDC)	0,0%	0,0%	0,0%	75,0%	25,0%	100,0%
		% (RES)	0,0%	0,0%	0,0%	3,4%	4,8%	2,8%
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	2,1%	0,7%	2,8%
Total	Recuento	6	24	6	88	21	145	
	% (CDC)	4,1%	16,6%	4,1%	60,7%	14,5%	100,0%	
	% (RES)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,1%	16,6%	4,1%	60,7%	14,5%	100,0%	

### 2.5.2. Cuerpo docente de pertenencia. Percepciones sobre Liderazgo distribuido en los órganos de Gobierno y Coordinación docente en los IES de Melilla.

Según el cuerpo docente de pertenencia y la percepción sobre si el equipo directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro se han encontrado diferencias estadísticamente significativas. Es 100% de los profesores Técnicos de FP los que perciben que se fomenta *mucho*, el 41% de los docentes pertenecientes a los profesores de Educación Secundaria también.

Sólo nos encontramos un 6,9% del total de docentes que afirman que esto no se fomenta *nada* y el 12,4% del total que afirma que *algo*. Por tanto, son resultados positivos sobre la opinión de los cuerpo docentes sobre si el equipo directivo fomenta la confianza y el respeto entre el personal, es algo indispensable para formar un buen clima de trabajo entre los profesionales que participan de la vida diaria del centro, algo que podrá verse reflejado en la convivencia.

Tabla 204

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	24,410	12	,018

Tabla 205

*Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC) \*El Equipo Directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro (EDR)*

			El Equipo Directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro				
			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
<b>Cuerpo docente al que pertenece</b>	Profesor/a técnico de FP	Recuento	0	0	0	6	6
		% (CDC)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% (EDR)	0,0%	0,0%	0,0%	9,7%	4,1%
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	4,1%	4,1%
	Maestro/a	Recuento	0	2	6	4	12
		% (CDC)	0,0%	16,7%	50,0%	33,3%	100,0%
		% (EDR)	0,0%	11,1%	10,9%	6,5%	8,3%
		% del total	0,0%	1,4%	4,1%	2,8%	8,3%
	Profesores de artes plásticas	Recuento	1	0	0	0	1
		% (CDC)	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% (EDR)	10,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
		% del total	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
	Profesor de enseñanza secundaria	Recuento	9	16	47	50	122
		% (CDC)	7,4%	13,1%	38,5%	41,0%	100,0%
		% (EDR)	90,0%	88,9%	85,5%	80,6%	84,1%
		% del total	6,2%	11,0%	32,4%	34,5%	84,1%
	Catedrático/a	Recuento	0	0	2	2	4
		% (CDC)	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%
		% (EDR)	0,0%	0,0%	3,6%	3,2%	2,8%
		% del total	0,0%	0,0%	1,4%	1,4%	2,8%
Total	Recuento	10	18	55	62	145	
	% (CDC)	6,9%	12,4%	37,9%	42,8%	100,0%	
	% (EDR)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	6,9%	12,4%	37,9%	42,8%	100,0%	

El siguiente cruce de este apartado que se presenta es respecto a la calificación sobre la gestión del equipo directivo que da el profesorado.

Los profesores Técnicos de FP se encuentra englobados dentro de los grado *bastante* (33,3%) y *mucho* (66,7%). Seguidos del cuerpo de maestros de los cuales el 41,7% piensan que *mucho*, pero si aparece un ¼ de estos que puntúan en *nada* . Respecto al cuerpo de profesores de educación secundaria nos encontramos con que cerca del 50% afirman que *bastante* y cerca del 30% *mucho*, sin embargo es destacable ese cercano al 20% que opinan que *algo*.

Tabla 206

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	30,960	12	,002

Tabla 207

*Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC)\* Como profesor, cómo calificaría la gestión del equipo directivo (EDI)*

		Como profesor, cómo calificaría la gestión del equipo directivo					
		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total	
<b>Cuerpo docente al que pertenece</b>	Profesor/a técnico de FP	Recuento	0	0	2	4	6
		% (CDC)	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
		% (EDI)	0,0%	0,0%	2,9%	9,5%	4,1%
	Maestro/a	% del total	0,0%	0,0%	1,4%	2,8%	4,1%
		Recuento	0	3	4	5	12
		% (CDC)	0,0%	25,0%	33,3%	41,7%	100,0%
	Profesores de artes plásticas	% (EDI)	0,0%	11,5%	5,7%	11,9%	8,3%
		% del total	0,0%	2,1%	2,8%	3,4%	8,3%
		Recuento	1	0	0	0	1
	Profesor de enseñanza secundaria	% (CDC)	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% (EDI)	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
		% del total	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
	Catedrático/a	Recuento	6	23	60	33	122
		% (CDC)	4,9%	18,9%	49,2%	27,0%	100,0%
		% (EDI)	85,7%	88,5%	85,7%	78,6%	84,1%
	Total	% del total	4,1%	15,9%	41,4%	22,8%	84,1%
		Recuento	0	0	4	0	4
		% (CDC)	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
	Total	% (EDI)	0,0%	0,0%	5,7%	0,0%	2,8%
		% del total	0,0%	0,0%	2,8%	0,0%	2,8%
Recuento		7	26	70	42	145	
Total	% (CDC)	4,8%	17,9%	48,3%	29,0%	100,0%	
	% (EDI)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,8%	17,9%	48,3%	29,0%	100,0%	

### 2.5.3. Cuerpo docente de pertenencia. Percepciones sobre la integración de las TIC en los órganos de Gobierno y Coordinación docente de los IES de Melilla.

Dentro de este apartado exponemos los cruces en los que se han dado relaciones de dependencia entre las variables. El primero con el que nos encontramos es sobre si, según el cuerpo docente de pertenencia, se emplean las TIC para la distribución de tareas entre todos los miembros del equipo directivo. En este caso cerca del 70% de la muestra total se concentra entre los grados *bastante* y *mucho*, pero destacamos el 26,3% de docentes pertenecientes al profesorado de educación secundaria que opinan que esta integración se produce *algo*, a su vez el 16,7% del cuerpo de maestros que perciben lo mismo.

Tabla 208

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	23,115	12	,027

Tabla 209

*Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC) \*Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del equipo directivo (TED)*

			Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del equipo directivo				
			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
<b>Cuerpo docente al que pertenece</b>	Profesor/a técnico de FP	Recuento	0	0	2	4	6
		% (CDC)	0,0%	0,0%	33,3%	66,7%	100,0%
		% (TED)	0,0%	0,0%	3,4%	9,3%	4,1%
		% del total	0,0%	0,0%	1,4%	2,8%	4,1%
	Maestro/a	Recuento	1	2	4	5	12
		% (CDC)	8,3%	16,7%	33,3%	41,7%	100,0%
		% (TED)	8,3%	6,3%	6,9%	11,6%	8,3%
		% del total	0,7%	1,4%	2,8%	3,4%	8,3%
	Profesores de artes plásticas	Recuento	1	0	0	0	1
		% (CDC)	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% (TED)	8,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
		% del total	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
	Profesor de enseñanza secundaria	Recuento	10	30	48	34	122
		% (CDC)	8,2%	24,6%	39,3%	27,9%	100,0%
		% (TED)	83,3%	93,8%	82,8%	79,1%	84,1%
		% del total	6,9%	20,7%	33,1%	23,4%	84,1%
	Catedrático/a	Recuento	0	0	4	0	4
		% (CDC)	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	100,0%
		% (TED)	0,0%	0,0%	6,9%	0,0%	2,8%
		% del total	0,0%	0,0%	2,8%	0,0%	2,8%
	Total	Recuento	12	32	58	43	145
% (CDC)		8,3%	22,1%	40,0%	29,7%	100,0%	
% (TED)		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	8,3%	22,1%	40,0%	29,7%	100,0%	

Respecto a si se emplean en el centro las redes sociales para realizar convocatorias oficiales como los claustros, comisiones de coordinación, consejos escolares o juntas de tutores, etc., vemos como existe una relación dependiente respecto al cuerpo docente. En cuanto a los profesores Técnicos de FP se observa que el 50% afirman que se emplean *mucho*. Por otro lado, en el cuerpo de maestros se da una vez más una dicotomía en la que el 41,7% de los maestros afirman que no se emplean *nada* y el 41,7% afirma que *mucho*. En cuanto al profesorado de Educación Secundaria la mitad de ellos quedan repartidos entre los dos grados inferiores de la escala, siendo aquellos que afirman que este empleo no se hace de un 36,1% y aquellos que afirman que sólo se emplean *algo* queda representado por el 23%.

Tabla 210

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>GI</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	22,741	12	,030

Tabla 211

*Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC) \* Se emplean en su centro las redes sociales para realizar convocatorias oficiales (claustros, comisiones de coordinación, consejo escolar, junta de tutores) (RSC)*

			Se emplean en su centro las redes sociales para realizar convocatorias oficiales (claustros, comisiones de coordinación, consejo escolar, junta de tutores)				
			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
<b>Cuerpo docente al que pertenece</b>	Profesor/a técnico de FP	Recuento	1	1	1	3	6
		% (CDC)	16,7%	16,7%	16,7%	50,0%	100,0%
		% (RSC)	2,0%	3,0%	2,4%	14,3%	4,1%
		% del total	0,7%	0,7%	0,7%	2,1%	4,1%
	Maestro/a	Recuento	5	2	5	0	12
		% (CDC)	41,7%	16,7%	41,7%	0,0%	100,0%
		% (RSC)	10,0%	6,1%	12,2%	0,0%	8,3%
		% del total	3,4%	1,4%	3,4%	0,0%	8,3%
	Profesores de artes plásticas	Recuento	0	0	0	1	1
		% (CDC)	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% (RSC)	0,0%	0,0%	0,0%	4,8%	0,7%
		% del total	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%	0,7%
	Profesor de enseñanza secundaria	Recuento	44	28	35	15	122
		% (CDC)	36,1%	23,0%	28,7%	12,3%	100,0%
		% (RSC)	88,0%	84,8%	85,4%	71,4%	84,1%
		% del total	30,3%	19,3%	24,1%	10,3%	84,1%
	Catedrático/a	Recuento	0	2	0	2	4
		% (CDC)	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
		% (RSC)	0,0%	6,1%	0,0%	9,5%	2,8%
		% del total	0,0%	1,4%	0,0%	1,4%	2,8%
Total	Recuento	50	33	41	21	145	
	% (CDC)	34,5%	22,8%	28,3%	14,5%	100,0%	
	% (RSC)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	34,5%	22,8%	28,3%	14,5%	100,0%	

Respecto a si se emplean los PLE para implementar la coordinación con el resto de miembros del equipo directivo y/o el departamento existe una dependencia según el cuerpo docente al que los participantes pertenecen. El 50% de los profesores que pertenecen al cuerpo de maestros piensa que los PLE se emplean *bastante*, sin embargo dentro de este mismo grupo aparece el 41,7% de los maestros que afirman que se emplean *algo*. Según el cuerpo de profesores de educación secundaria afirman en un 26,2% que se no se emplean y el 41,8% que afirma que *algo*, a su vez cerca del 30% afirma que se emplean *bastante*. Esta tónica general, observando cada cuerpo docente, podría deberse a que dependiendo del departamento se utilizan los PLE más, menos o nada. No se puede olvidar que el uso de la tecnología depende, entre otros, de la motivación e interés y la actitud del propio profesional.

Tabla 212

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	Gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	21,357	12	,045	

Tabla 213

*Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC) \* Se emplean los PLE para implementar la coordinación con el resto de miembros del equipo directivo y/o del departamento (PLE)*

			Se emplean los PLE para implementar la coordinación con el resto de miembros del equipo directivo y/o del departamento				
			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
		Recuento	1	1	2	2	6
	Profesor/a técnico de FP	% (CDC)	16,7%	16,7%	33,3%	33,3%	100,0%
		% (PLE)	2,9%	1,7%	4,5%	28,6%	4,1%
		% del total	0,7%	0,7%	1,4%	1,4%	4,1%
		Recuento	1	5	6	0	12
	Maestro/a	% (CDC)	8,3%	41,7%	50,0%	0,0%	100,0%
		% (PLE)	2,9%	8,3%	13,6%	0,0%	8,3%
		% del total	0,7%	3,4%	4,1%	0,0%	8,3%
		Recuento	0	1	0	0	1
Cuerpo docente al que pertenece	Profesores de artes plásticas	% (CDC)	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% (PLE)	0,0%	1,7%	0,0%	0,0%	0,7%
		% del total	0,0%	0,7%	0,0%	0,0%	0,7%
		Recuento	32	51	35	4	122
	Profesor de enseñanza secundaria	% (CDC)	26,2%	41,8%	28,7%	3,3%	100,0%
		% (PLE)	94,1%	85,0%	79,5%	57,1%	84,1%
		% del total	22,1%	35,2%	24,1%	2,8%	84,1%
		Recuento	0	2	1	1	4
	Catedrático/a	% (CDC)	0,0%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
		% (PLE)	0,0%	3,3%	2,3%	14,3%	2,8%
		% del total	0,0%	1,4%	0,7%	0,7%	2,8%
		Recuento	34	60	44	7	145
Total		% (CDC)	23,4%	41,4%	30,3%	4,8%	100,0%
		% (PLE)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	23,4%	41,4%	30,3%	4,8%	100,0%

Siguiendo con los cruces referentes a los PLE, otro en el que se han obtenido diferencias estadísticamente significativas ha sido el referente a si se utiliza los PLE para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo. Esto puede observar se en los valores obtenidos una vez realizadas las pruebas de chi-cuadrado.

Tabla 214

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>Gl</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	23,376	12	,025

Se muestra en la tabla de contingencia como los profesores Técnico de FP perciben que el empleo de los PLE para estos fines es *mucho* (33,3%) y *bastante* (50%). En cuanto al cuerpo de los maestros se observa cómo el 50% de éstos afirman que sólo se da *algo* de empleo, pero también aparece el 41,7% afirmando que se emplean *bastante*. Dentro del cuerpo de profesores de educación secundaria queda patente que más del 70% de los profesores perteneciente a este grupo se concentran en torno a grado *nada* y *algo*, siendo éste último el que concentra a más docentes.

Tabla 215

*Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC)\* Utiliza los PLE para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo (PLR)*

		Cuerpo docente al que pertenece^ Utiliza los PLE para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo					
		Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total	
<b>Cuerpo docente al que pertenece</b>	Profesor/a técnico de FP	Recuento	0	1	3	2	6
		% (CDC)	0,0%	16,7%	50,0%	33,3%	100,0%
		% (PLR)	0,0%	1,6%	7,9%	22,2%	4,1%
		% del total	0,0%	0,7%	2,1%	1,4%	4,1%
	Maestro/a	Recuento	1	6	5	0	12
		% (CDC)	8,3%	50,0%	41,7%	0,0%	100,0%
		% (PLR)	2,8%	9,7%	13,2%	0,0%	8,3%
		% del total	0,7%	4,1%	3,4%	0,0%	8,3%
	Profesores de artes plásticas	Recuento	1	0	0	0	1
		% (CDC)	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% (PLR)	2,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
		% del total	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
	Profesor de enseñanza secundaria	Recuento	34	52	30	6	122
		% (CDC)	27,9%	42,6%	24,6%	4,9%	100,0%
		% (PLR)	94,4%	83,9%	78,9%	66,7%	84,1%
		% del total	23,4%	35,9%	20,7%	4,1%	84,1%
	Catedrático/a	Recuento	0	3	0	1	4
		% (CDC)	0,0%	75,0%	0,0%	25,0%	100,0%
		% (PLR)	0,0%	4,8%	0,0%	11,1%	2,8%
		% del total	0,0%	2,1%	0,0%	0,7%	2,8%
Total	Recuento	36	62	38	9	145	
	% (CDC)	24,8%	42,8%	26,2%	6,2%	100,0%	
	% (PLR)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	24,8%	42,8%	26,2%	6,2%	100,0%	

A continuación se expone el cruce respecto a si como docente se beneficia de los PLE para gestionar su propio aprendizaje la mayoría del total de todos los docentes que han participado en el estudio consideran que se benefician *algo*. Parece que son aquellos docentes pertenecientes al grupo de profesores técnicos de FP son los que se benefician más de estos PLE para su propio aprendizaje.

Tabla 216

*Pruebas de chi-cuadrado*

	<b>Valor</b>	<b>GI</b>	<b>Sig. asintótica (bilateral)</b>
Chi-cuadrado de Pearson	21,871	12	,039

Tabla 217

*Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC)\*Como docente se beneficia de los PLE para gestionar su propio aprendizaje (PLG)*

			Como docente se beneficia de los PLE para gestionar su propio aprendizaje				
			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
<b>Cuerpo docente al que pertenece</b>	Profesor/a técnico de FP	Recuento	0	1	2	3	6
		% dentro de (CDC)	0,0%	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
		% dentro de (PLG)	0,0%	1,7%	4,5%	23,1%	4,1%
		% del total	0,0%	0,7%	1,4%	2,1%	4,1%
	Maestro/a	Recuento	1	5	5	1	12
		% dentro de (CDC)	8,3%	41,7%	41,7%	8,3%	100,0%
		% dentro de (PLG)	3,4%	8,5%	11,4%	7,7%	8,3%
		% del total	0,7%	3,4%	3,4%	0,7%	8,3%
	Profesores de artes plásticas	Recuento	1	0	0	0	1
		% dentro de (CDC)	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de (PLG)	3,4%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
		% del total	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
	Profesor de enseñanza secundaria	Recuento	27	51	36	8	122
		% dentro de (CDC)	22,1%	41,8%	29,5%	6,6%	100,0%
		% dentro de (PLG)	93,1%	86,4%	81,8%	61,5%	84,1%
		% del total	18,6%	35,2%	24,8%	5,5%	84,1%
	Catedrático/a	Recuento	0	2	1	1	4
		% dentro de (CDC)	0,0%	50,0%	25,0%	25,0%	100,0%
		% dentro de (PLG)	0,0%	3,4%	2,3%	7,7%	2,8%
		% del total	0,0%	1,4%	0,7%	0,7%	2,8%
Total	Recuento	29	59	44	13	145	
	% dentro de (CDC)	20,0%	40,7%	30,3%	9,0%	100,0%	
	% dentro de (PLG)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	20,0%	40,7%	30,3%	9,0%	100,0%	

Por último, se presenta el corte en el que se establece una relación de dependencia respecto al cuerpo de pertenencia.

Tabla 218

*Pruebas de chi-cuadrado*

	Valor	Gl	Sig. (bilateral)	asintótica
Chi-cuadrado de Pearson	25,708	12	,012	

En cuanto a si los docentes consideran que la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado, los cuerpo docentes que destacan con una percepción de *bastante* son el de maestros (41,7%) y el de profesores de secundaria (45,1%). A pesar de ello aparece en una *algo* de fomento del éxito escolar el 33,3% de los maestros.

Tabla 219

*Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC) \*Considera que la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado (TFE)*

			Considera que la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado				
			Nada	Algo	Bastante	Mucho	Total
<b>Cuerpo docente al que pertenece</b>	Profesor/a técnico de FP	Recuento	0	1	2	3	6
		% dentro de (CDC)	0,0%	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
		% dentro de (TFE)	0,0%	2,4%	3,1%	9,4%	4,1%
		% del total	0,0%	0,7%	1,4%	2,1%	4,1%
	Maestro/a	Recuento	0	4	5	3	12
		% dentro de (CDC)	0,0%	33,3%	41,7%	25,0%	100,0%
		% dentro de (TFE)	0,0%	9,8%	7,7%	9,4%	8,3%
		% del total	0,0%	2,8%	3,4%	2,1%	8,3%
	Profesores de artes plásticas	Recuento	1	0	0	0	1
		% dentro de (CDC)	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% dentro de (TFE)	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
		% del total	0,7%	0,0%	0,0%	0,0%	0,7%
	Profesor de enseñanza secundaria	Recuento	6	36	55	25	122
		% dentro de (CDC)	4,9%	29,5%	45,1%	20,5%	100,0%
		% dentro de (TFE)	85,7%	87,8%	84,6%	78,1%	84,1%
		% del total	4,1%	24,8%	37,9%	17,2%	84,1%
	Catedrático/a	Recuento	0	0	3	1	4
		% dentro de (CDC)	0,0%	0,0%	75,0%	25,0%	100,0%
		% dentro de (TFE)	0,0%	0,0%	4,6%	3,1%	2,8%
		% del total	0,0%	0,0%	2,1%	0,7%	2,8%
Total	Recuento	7	41	65	32	145	
	% dentro de (CDC)	4,8%	28,3%	44,8%	22,1%	100,0%	
	% dentro de (TFE)	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	4,8%	28,3%	44,8%	22,1%	100,0%	

Finalizamos el apartado general de análisis de variables categóricas con este último cruce. En referencia a los cruces con la variable formación académica decir que no se han obtenido diferencias estadísticamente significativas.

### **3. ANÁLISIS MULTIVARIADO: ANÁLISIS FACTORIAL**

La técnica que utilizaremos para la reducción de datos es el análisis factorial, con el objetivo de encontrar grupos análogos de variables a partir de un número mayor de variables. Estos grupos homogéneos quedarán formados a partir de las variables con una alta correlación entre ellas e intentando que los grupos sean independientes unos de otros. Con esto conseguimos una reducción de datos y, por tanto, la búsqueda de un número mínimo de dimensiones que nos permitan explicar el máximo de información contenida en los datos obtenidos.

Este fue el desarrollo del trabajo de (Spearman, 1904) con su clásico trabajo sobre la inteligencia indagando a partir de los resultados a diversos instrumentos que existía un factor general y un determinado número de factores específicos. Subsiguientemente, (Thurstone, 1947) y otros fueron perfeccionando el método del Análisis Factorial de Factores Principales para conseguir determinar esos factores comunes y los factores específicos. Por este mismo camino, aunque con arranques tanto matemáticos como metodológicos diferentes, surgieron las aportaciones de (Pearson, 1901), entre otros, de lo que se denomina Análisis de Componentes Principales cimentados sobre el eje de que no hay factores comunes y específicos sino que cada factor (hay y debe haber tantos factores como variables) debe explicar el máximo de la variabilidad inicial. (Kaiser, 1958) introduce el método Varimax para hacer las rotaciones ortogonales de forma que la pertenencia de las variables a los factores fuera más nítida y en consecuencia la interpretación ganara en claridad y aproximación a la realidad.

### 3.1. Análisis Factorial I: Percepciones sobre el Liderazgo compartido en los órganos de Gobierno y Coordinación Docente de los IES de Melilla.

En esta primera sección se muestran los resultados obtenidos después de realizar el test de esfericidad de Barlett, dando lugar a un valor de *chi-cuadrado* aproximado de 1330,014, con un grado de libertad (gl) 91 y una significancia asintótica de ,000; el índice de KMO es de ,939. Estos valores nos han llevado a efectuar el análisis factorial, escogiendo el método de Análisis de Componente Principales (PCA), rotando las variables a través del procedimiento *Varimax* con Kaiser. Todos estos resultados obtenidos se exponen a continuación.

Tabla 220

*KMO y prueba de Bartlett. Liderazgo compartido*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,939
	Chi-cuadrado aproximado	1330,014
Prueba de esfericidad de Bartlett	Gl	91
	Sig.	,000

Si fijamos la atención en la tabla de comunalidades, se aprecia qué variables con un mayor porcentaje, en este caso son:

- *El equipo directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro (68,1%)*
- *Como profesor, cómo calificaría la gestión del equipo directivo (76,8%)*
- *Como profesor, cómo calificaría la gestión del jefe de departamento (68%)*
- *El equipo directivo es accesible y escucha personal (65,3%).*

Tabla 221

*Comunalidades. Liderazgo compartido*

	<b>Inicial</b>	<b>Extracción</b>
El equipo directivo toma decisiones de forma colegiada y consensuada.	1,000	,611
El equipo directivo favorece la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la exposición de propuestas para la mejora de la infraestructura y equipamiento del centro.	1,000	,628
El equipo directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro.	1,000	,681
El equipo directivo inspira profesionalidad a todo el profesorado por su forma de trabajar y abordar los problemas.	1,000	,742
Se implica en el diseño y mejora del PEC.	1,000	,614
El equipo directivo fomenta el compromiso y la concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, seguridad, medio ambiente y entorno.	1,000	,558
El equipo directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado y de los departamentos didácticos.	1,000	,578
Como profesor, cómo calificaría la gestión del equipo directivo.	1,000	,768
Como profesor, cómo calificaría la gestión del jefe de departamento.	1,000	,680
Como profesor, cómo calificaría la gestión de la junta de tutores.	1,000	,574
El equipo directivo reflexiona colectivamente sobre los objetivos y resultados obtenidos por el centro educativo.	1,000	,584
El equipo directivo escoge como colaboradores a profesores con iniciativa y valía personal.	1,000	,608
El equipo directivo es accesible y escucha al personal.	1,000	,653
El equipo directivo promueve una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad.	1,000	,643

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 222

## Matriz de correlaciones. Liderazgo compartido

	El equipo directivo toma decisiones de forma colegiada y consensuada (EDC)	El equipo directivo favorece la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la exposición de propuestas para la mejora de la infraestructura y equipamiento del centro (EDP)	El equipo directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro (EDR)	El equipo directivo inspira profesionalidad a todo el profesorado por su forma de trabajar y abordar los problemas (EDT)	Se implica en el diseño y mejora del PEC (PEC)	El equipo directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las necesidades del profesorado y de los departamentos didácticos (EPN)	El equipo directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las necesidades del profesorado y de los departamentos didácticos (EPN)	Como profesor, cómo calificaría la gestión del departamento (JDP)	Como profesor, cómo calificaría la gestión del departamento (JDP)	Como profesor, cómo calificaría la gestión del departamento (JDP)	El equipo directivo reflexiona colectivamente sobre los objetivos y resultados obtenidos por el centro educativo (ERC)	El equipo directivo escoge como colaborador a los profesores con iniciativa y valía personal (CIP)
El equipo directivo toma decisiones de forma colegiada y consensuada (EDC)	1,000	,710	,602	,638	,493	,529	,520	,540	,266	,315	,445	,598
El equipo directivo favorece la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la exposición de propuestas para la mejora de la infraestructura y equipamiento del centro (EDP)	,710	1,000	,695	,654	,501	,490	,542	,615	,259	,352	,452	,499
El equipo directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro (EDR)	,602	,695	1,000	,699	,543	,511	,556	,746	,319	,387	,571	,524
El equipo directivo inspira profesionalidad a todo el profesorado por su forma de trabajar y abordar los problemas (EDT)	,638	,654	,699	1,000	,663	,623	,540	,722	,293	,371	,634	,658
Se implica en el diseño y mejora del PEC (PEC)	,493	,501	,543	,663	1,000	,658	,563	,649	,312	,445	,585	,587

El equipo directivo fomenta el compromiso y la concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, seguridad, medio ambiente y entorno (EDE)	,529	,490	,511	,623	,658	1,000	,534	,623	,255	,392	,545	,551
El equipo directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado y de los departamentos didácticos (EPN)	,520	,542	,556	,540	,563	,534	1,000	,558	,179	,305	,479	,503
Como profesor, cómo calificaría la gestión del equipo directivo (EDI)	,540	,615	,746	,722	,649	,623	,558	1,000	,404	,416	,678	,626
Como profesor, cómo calificaría la gestión del jefe de departamento (JDP)	,266	,259	,319	,293	,312	,255	,179	,404	1,000	,373	,258	,303
Como profesor, cómo calificaría la gestión de la junta de tutores (JTT)	,315	,352	,387	,371	,445	,392	,305	,416	,373	1,000	,441	,402
El equipo directivo reflexiona colectivamente sobre los objetivos y resultados obtenidos por el centro educativo (ERC)	,445	,452	,571	,634	,585	,545	,479	,678	,258	,441	1,000	,586
El equipo directivo escoge como colaboradores a profesores con iniciativa y valía personal (CIP)	,598	,499	,524	,658	,587	,551	,503	,626	,303	,402	,586	1,000

El equipo directivo es accesible y escucha al personal (EDA)	,447	,516	,667	,638	,546	,499	,506	,738	,366	,386	,615	,653
El equipo directivo promueve una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad (ECC)	,523	,495	,633	,632	,586	,532	,601	,724	,296	,364	,579	,590

En la tabla anterior se expone la matriz de correlaciones de (Pearson, 1901), desde la cual hemos comenzado para el análisis factorial con el método de extracción de componentes principales.

Seguidamente se muestra la tabla de varianza total explicada, en la que siguiendo el método de extracción de componentes principales, queda explicada la variabilidad total por cada componente y, por tanto, aquella que explicada cada uno de ellos. Son dos los factores que explican la primera dimensión del instrumento utilizado. Con un total de un 63,73%, porcentaje que podemos considerar bueno.

Tabla 223

*Varianza total explicada. Liderazgo compartido*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	7,894	56,387	56,387	7,894	56,387	56,387	6,581	47,007	47,007
2	1,029	7,346	<b>63,733</b>	1,029	7,346	<b>63,733</b>	2,342	16,727	<b>63,733</b>
3	,808	5,774	69,508						
4	,733	5,234	74,741						
5	,584	4,175	78,916						
6	,550	3,930	82,846						
7	,493	3,522	86,368						
8	,377	2,691	89,059						
9	,345	2,461	91,520						
10	,317	2,261	93,781						
11	,253	1,809	95,590						
12	,233	1,666	97,256						
13	,212	1,517	98,773						
14	,172	1,227	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

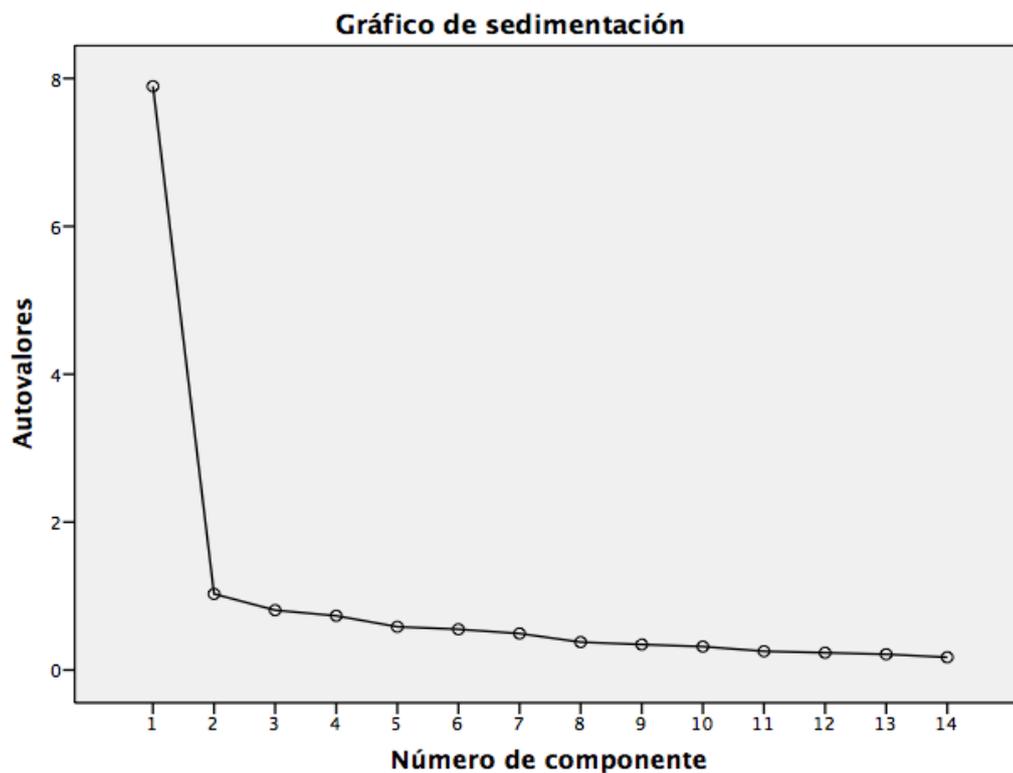


Figura 83 .Gráfico de sedimentación de Cattel factores liderazgo compartido

Se observa de manera visual en el gráfico de sedimentación de Cattel donde se muestra la proporción de los auto-valores. Esto nos ha permitido establecer el número óptimo de factores que deberían estar presentes, eligiendo todos aquellos con un valor superior a 1, en este caso se componen de 2 factores.

Para concluir se muestran las tablas de resultados del análisis factorial realizado, indicando lo que cada variable aporta al factor. Por tanto, cada factor se formará a partir todas aquellas variables que mayor aportación tengan hacia él, considerando todas aquellas que aporten más de 0,4 ( $\pm 0,4$ ). El método utilizado ha sido el de componentes principales y el método de rotación de variables con método Varimax normalizado con Káiser.

Tabla 224

*Matriz de componentes<sup>a</sup>. Liderazgo compartido*

	<b>Componente</b>	
	<b>1</b>	<b>2</b>
El equipo directivo toma decisiones de forma colegiada y consensuada.	,734	-,269
El equipo directivo favorece la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la exposición de propuestas para la mejora de la infraestructura y equipamiento del centro.	,751	-,253
El equipo directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro.	,819	-,101
El equipo directivo inspira profesionalidad a todo el profesorado por su forma de trabajar y abordar los problemas.	,852	-,128
Se implica en el diseño y mejora del PEC.	,782	,046
El equipo directivo fomenta el compromiso y la concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, seguridad, medio ambiente y entorno.	,745	-,052
El equipo directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado y de los departamentos didácticos.	,713	-,264
Como profesor, cómo calificaría la gestión del equipo directivo.	,875	,057
Como profesor, cómo calificaría la gestión del jefe de departamento.	,432	,702
Como profesor, cómo calificaría la gestión de la junta de tutores.	,546	,525
El equipo directivo reflexiona colectivamente sobre los objetivos y resultados obtenidos por el centro educativo.	,760	,085
El equipo directivo escoge como colaboradores a profesores con iniciativa y valía personal.	,779	,009
El equipo directivo es accesible y escucha al personal.	,801	,105
El equipo directivo promueve una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad.	,801	-,032

Método de extracción: Análisis de componentes principales. a. 2 componentes extraídos

Tabla 225

*Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>. Liderazgo compartido*

	<b>Componente</b>	
	<b>1</b>	<b>2</b>
El equipo directivo toma decisiones de forma colegiada y consensuada.	,778	,079
El equipo directivo favorece la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la exposición de propuestas para la mejora de la infraestructura y equipamiento del centro.	,386	,101
El equipo directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro.	,781	,267
El equipo directivo inspira profesionalidad a todo el profesorado por su forma de trabajar y abordar los problemas.	,822	,257
Se implica en el diseño y mejora del PEC.	,684	,384
El equipo directivo fomenta el compromiso y la concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, seguridad, medio ambiente y entorno.	,393	,280
El equipo directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado y de los departamentos didácticos.	,757	,075
Como profesor, cómo calificaría la gestión del equipo directivo.	,434	,762
Como profesor, cómo calificaría la gestión del jefe de departamento.	,082	,820
Como profesor, cómo calificaría la gestión de la junta de tutores.	,261	,711
El equipo directivo reflexiona colectivamente sobre los objetivos y resultados obtenidos por el centro educativo.	,646	,408
El equipo directivo escoge como colaboradores a profesores con iniciativa y valía personal.	,697	,349
El equipo directivo es accesible y escucha al personal.	,675	,445
El equipo directivo promueve una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad.	,735	,322

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.

En referencia a lo anteriormente expuesto, podemos hacer la siguiente interpretación:

Factor 1: al que podríamos denominar como: *Gestión, organización y participación del equipo directivo del centro*. Compuesto por las siguientes variables:

- El equipo directivo toma decisiones de forma colegiada y consensuada.
- El equipo directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro.
- El equipo directivo inspira profesionalidad a todo el profesorado por su forma de trabajar y abordar los problemas.
- Se implica en el diseño y mejora del PEC.
- El equipo directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado y de los departamentos didácticos
- El equipo directivo reflexiona colectivamente sobre los objetivos y resultados obtenidos por el centro educativo.
- El equipo directivo escoge como colaboradores a profesores con iniciativa y valía personal.
- El equipo directivo es accesible y escucha al personal.
- El equipo directivo promueve una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad.

Factor 2: denominado como: *Percepciones del profesorado sobre la gestión de equipo directivo y encargados de la coordinación docente*. Compuesto por las variables que hacen referencia a la calificación del profesorado sobre:

- La gestión del equipo directivo, jefe de departamento y junta de tutores.

### 3.2. Análisis Factorial II: Percepciones sobre la integración de las TIC en los Órganos de Gobierno y Coordinación Docente de los IES de Melilla.

Siguiendo las mismas directrices que en el apartado anterior, se interpretan los resultados a través los valores obtenidos en las pruebas de esfericidad de Barlett. En este caso se muestra un valor de chi-cuadrado de 724,963, con gl 78 y una significancia asintótica de ,000. El valor KMO es de ,783. A partir de estos resultados se decide hacer el correspondiente análisis factorial mediante el método PCA con rotación Varimax de Káiser.

Tabla 226

*KMO y prueba de Bartlett. Integración de las TIC*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,783
	Chi-cuadrado aproximado	724,963
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	78
	Sig.	,000

Observando la tabla de comunalidades posterior, podemos observar que las variables que más porcentaje poseen:

- *Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del equipo directivo (68,9%)*

- *Se emplean los PLE para implementar la coordinación con el resto de miembros de equipo directivo y/o del departamento (80,5%)*

- *Utiliza los PLE para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo (77,9%)*

- *Como docente se beneficia de los PLE para gestionar su propio aprendizaje (69,7%).*

Tabla 227

*Comunalidades. Integración de las TIC*

	<b>Inicial</b>	<b>Extracción</b>
Se emplean las tic para distribuir las tareas entre todos los miembros del equipo directivo.	1,000	,689
Se emplean las tic para distribuir las tareas entre todos los miembros del departamento.	1,000	,649
Se emplean las tic para distribuir las tareas entre todos los miembros de la junta de tutores.	1,000	,583
El equipo directivo promueve la innovación TIC como factor clave de la integración educativa y la acción educativa intercultural.	1,000	,556
Los profesores noveles son más dados a la innovación TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	1,000	,363
Las herramientas tic son útiles para que el equipo directivo coordine todas las actividades del instituto.	1,000	,648
Las herramientas tic son útiles para que el jefe de departamento fomente la coordinación docente entre todos sus miembros.	1,000	,655
Las herramientas TIC son útiles para que el tutor fomente la participación de sus alumnos en las actividades del instituto	1,000	,630
Se emplean en su centro las redes sociales para realizar convocatorias oficiales (claustros, comisiones de coordinación, consejo escolar, juntas de tutores).	1,000	,456
Se emplean los PLE (entornos personales de aprendizaje) para implementar la coordinación con el resto de miembros del equipo directivo y/o del departamento.	1,000	,805
Utiliza los PLE para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo.	1,000	,779
Como docente se beneficia de los PLE para gestionar su propio aprendizaje.	1,000	,697
Considera que la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado.	1,000	,239
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		

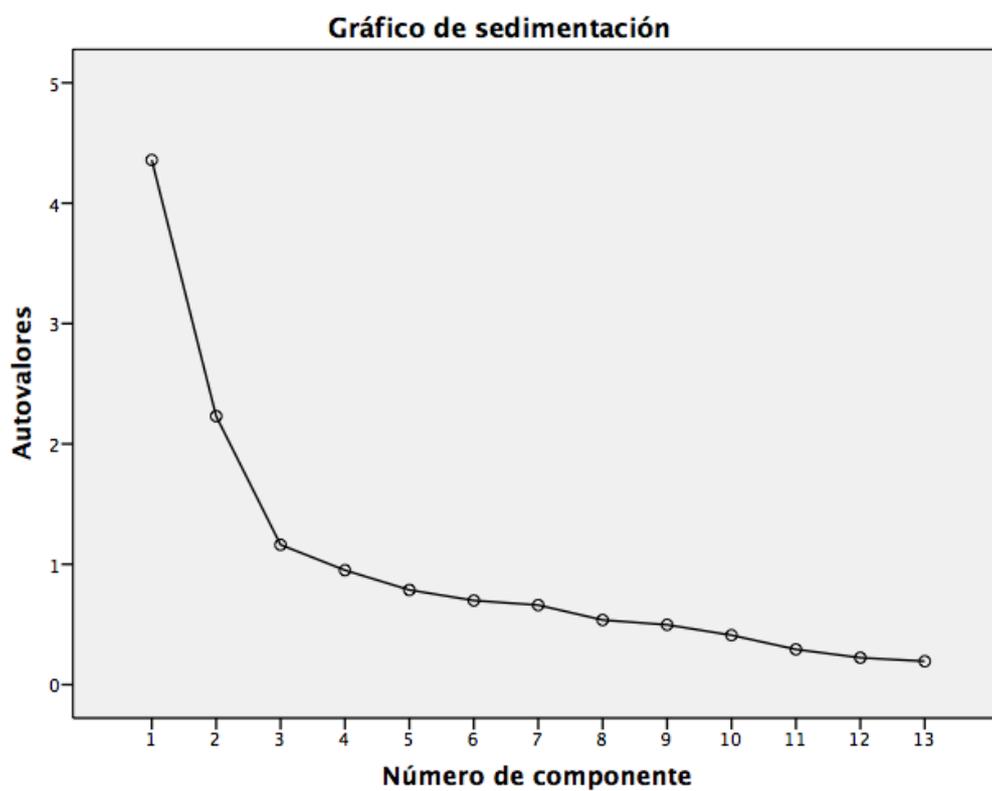
Tabla 228

*Varianza total explicada. Integración de las TIC*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,358	33,527	33,527	4,358	33,527	33,527	2,817	21,669	21,669
2	2,230	17,155	50,682	2,230	17,155	50,682	2,760	21,231	42,900
3	1,162	8,936	<b>59,618</b>	1,162	8,936	<b>59,618</b>	2,173	16,718	<b>59,618</b>
4	,950	7,311	66,929						
5	,786	6,048	72,977						
6	,699	5,374	78,351						
7	,661	5,082	83,432						
8	,537	4,129	87,561						
9	,497	3,823	91,384						
10	,410	3,157	94,541						
11	,293	2,251	96,792						
12	,223	1,716	98,508						
13	,194	1,492	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la tabla anterior, la de la varianza total explicada, se observa la variabilidad total por cada componente y al que explica cada uno. Son 3 de los 13 que explican la segunda dimensión del cuestionario aplicado. Con un porcentaje de 59,62%, aunque el cuarto factor no llega a 1 queda cerca de este valor, lo que haría que la varianza asumida fuera de 66,93%. Esto queda reflejado en el gráfico de sedimentación mostrado a continuación.



*Figura 84.* Gráfico de sedimentación de Cattell Integración de las TIC

Acabando el apartado mostramos las tablas de matriz de componentes y componentes rotados, las que indica las aportaciones a cada factor.

Tabla 229

*Matriz de componentes<sup>a</sup>. Integración de las TIC*

	<b>Componente</b>		
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del equipo directivo.	,682	-,244	-,405
Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del departamento.	,708	-,214	-,319
Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros de la junta de tutores.	,701	-,058	-,297
El equipo directivo promueve la innovación TIC como factor clave de la integración educativa y la acción educativa intercultural.	,644	-,201	-,317
Los profesores noveles son más dados a la innovación TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	,405	-,441	,066
Las herramientas TIC son útiles para que el equipo directivo coordine todas las actividades del instituto.	,649	-,442	,176
Las herramientas TIC son útiles para que el jefe de departamento fomente la coordinación docente entre todos sus miembros.	,573	-,410	,398
Las herramientas TIC son útiles para que el tutor fomente la participación de sus alumnos en las actividades del instituto.	,462	-,157	,627
Se emplean en su centro las redes sociales para realizar convocatorias oficiales (claustrros, comisiones de coordinación, consejo escolar, juntas de tutores).	,433	,518	,015
Se emplean los PLE (entornos personales de aprendizaje) para implementar la coordinación con el resto de miembros del equipos directivo y/o del departamento.	,566	,696	,028
Utiliza los PLE para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo.	,650	,597	,033
Como docente se beneficia de los PLE para gestionar su propio aprendizaje.	,548	,593	,212
Considera que la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado.	,357	-,195	,271
Método de extracción: Análisis de componentes principales.			
3 componentes extraídos			

Tabla 230

*Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>. Integración de las TIC*

	Componente		
	1	2	3
Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del equipo directivo.	,104	,810	,149
Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del departamento.	,155	,761	,213
Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros de la junta de tutores.	,285	,691	,156
El equipo directivo promueve la innovación TIC como factor clave de la integración educativa y la acción educativa intercultural.	,132	,713	,176
Los profesores noveles son más dados a la innovación TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	,143	,377	,347
Las herramientas TIC son útiles para que el equipo directivo coordine todas las actividades del instituto.	,002	,472	,652
Las herramientas TIC son útiles para que el jefe de departamento fomente la coordinación docente entre todos sus miembros.	,019	,265	,765
Las herramientas TIC son útiles para que el tutor fomente la participación de sus alumnos en las actividades del instituto.	,203	,044	,766
Se emplean en su centro las redes sociales para realizar convocatorias oficiales (claustrros, comisiones de coordinación, consejo escolar, juntas de tutores).	,665	,115	,002
Se emplean los PLE (entornos personales de aprendizaje) para implementar la coordinación con el resto de miembros del equipos directivo y/o del departamento.	,886	,140	,005
Utiliza los PLE para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo.	,849	,226	,085
Como docente se beneficia de los ple para gestionar su propio aprendizaje	,817	,041	,169
Considera que la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado.	,065	,130	,366

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

Factor 1: *Uso de la TIC para la organización de los órganos de gobierno y coordinación docente del centro.* Se compone de las variables:

- Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del equipo directivo.
- Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del departamento.
- Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros de la junta de tutores.
- El equipo directivo promueve la innovación TIC como factor clave de la integración educativa y la acción educativa intercultural.

Factor 2: *Utilidad de las TIC para la coordinación y participación de profesorado, equipo directivo y alumnado.* Queda formado por las siguientes variables:

- Las herramientas TIC son útiles para que el equipo directivo coordine todas las actividades del instituto.
- Las herramientas TIC son útiles para que el jefe de departamento fomente la coordinación docente entre todos sus miembros.
- Las herramientas TIC son útiles para que el tutor fomente la participación de sus alumnos en las actividades del instituto.

Factor 3: *Integración y uso de los PLE para la gestión, organización y reflexión del claustro y equipo directivo del centro.*

- Se emplean en su centro las redes sociales para realizar convocatorias oficiales (claustros, comisiones de coordinación, consejo escolar, juntas de tutores).
- Se emplean los PLE (entornos personales de aprendizaje) para implementar la coordinación con el resto de miembros del equipo directivo y/o del departamento.
- Utiliza los PLE para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo.

- Como docente se beneficia de los PLE para gestionar su propio aprendizaje.

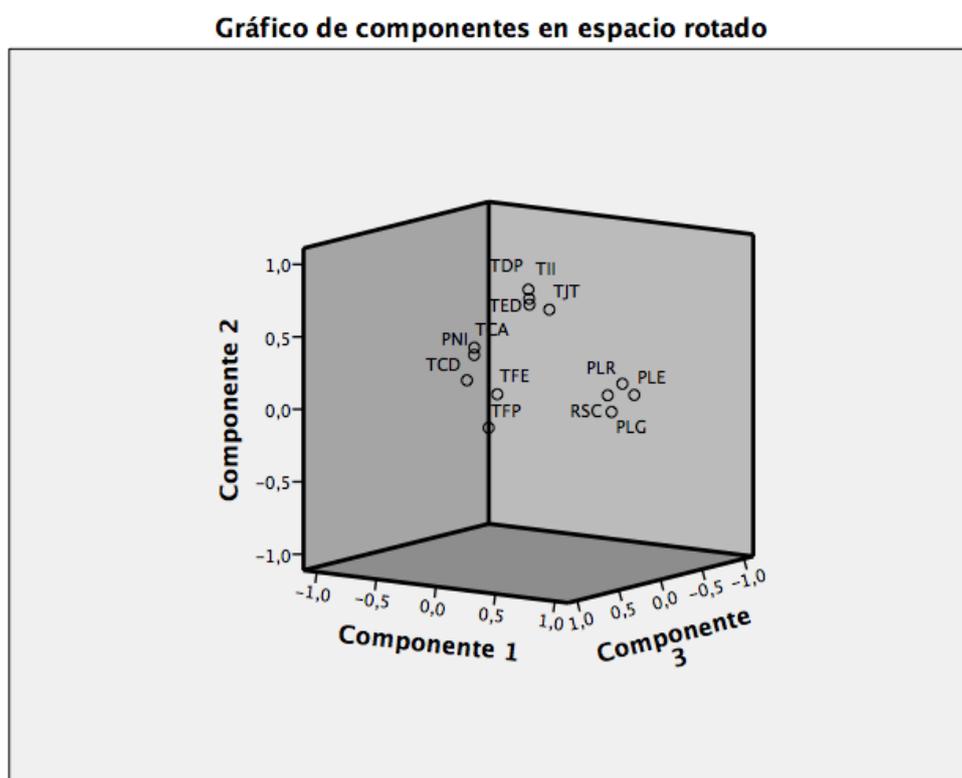


Figura 85. Gráfico de componentes en espacio rotado. Integración de las TIC

### 3.3. Análisis Factorial III: La autonomía pedagógica y las TIC en los IES de Melilla.

En esta tercera sección, se expone el producto obtenido una vez realizado el test de esfericidad de Barlett, dando lugar a un valor de chi-cuadrado de 681,159, con gl 91 y significancia asintótica de ,000. El índice KMO ha sido ,826. A la luz de estos resultados se concluye realizar el análisis factorial, con el método de Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax normalizado con Káiser.

Tabla 231

*KMO y prueba de Bartlett. Autonomía pedagógica y TIC*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,826
	Chi-cuadrado aproximado	681,159
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	91
	Sig.	,000

En la tabla de comunalidades que se expone a continuación se ve el porcentaje de influencia de cada variable. Por tanto, las que más inciden son:

- *En su departamento el profesorado de cada nivel se coordina en el seguimiento y evaluación de las programaciones correspondientes (75,6%)*
- *Todos los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo (77,5%)*
- *El centro garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo individualizado (71,4%)*
- *El centro educativo promueve actividades interdisciplinares que apoyadas en las TIC respondan a las necesidades formativas del profesorado (70,3%).*

Tabla 232

*Comunalidades. Autonomía pedagógica y TIC*

	<b>Inicial</b>	<b>Extracción</b>
En su departamento el profesorado de cada nivel se coordina en el seguimiento y evaluación de las programaciones correspondientes.	1,000	,756
Todos los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo.	1,000	,775
Todos los profesores del departamento participan en las adaptaciones curriculares de los alumnos a su cargo que presentan algún tipo de necesidad educativa.	1,000	,603
El centro garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo individualizado.	1,000	,714
Utiliza una metodología participativa en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje.	1,000	,588
El uso de materiales didácticos electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementa el grado de autonomía pedagógica.	1,000	,611
El profesorado de cada departamento diseña los criterios de evaluación de las diferentes materias.	1,000	,542
El centro dispone de autonomía pedagógica para diseñar proyectos educativos interdisciplinares.	1,000	,454
Ha participado en proyectos educativos de innovación docente.	1,000	,538
El centro educativo promueve actividades interdisciplinares que apoyadas en las TIC respondan a las necesidades formativas del profesorado.	1,000	,703
Cree que las TIC fomentan la interdisciplinariedad.	1,000	,663
Su centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de herramientas TIC.	1,000	,692
Los cursos presenciales ofertados en melilla sobre la integración de las tic en el proceso de enseñanza-aprendizaje son de calidad.	1,000	,528
El equipo directivo, en función de los resultados obtenidos, planifica acciones de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	1,000	,557
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		

Se muestra la matriz de correlaciones a continuación, de donde se ha comenzado el análisis factorial con el método de extracción PCA.

Tabla 233

## Matriz de correlaciones. Autonomía pedagógica y TIC

	En su departamento el profesorado de cada nivel se coordina en el seguimiento y evaluación de las programaciones correspondientes	Todos los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo	Todos los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo	El centro garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo de apoyo individualizado	Utiliza una metodología participativa en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje implementando el grado de autonomía pedagógica	El uso de materiales didácticos electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementa el grado de autonomía pedagógica	El profesor dispone de cada departamento pedagógico para diseñar los proyectos educativos de interdisciplinarios	El centro dispone de autonomía pedagógica para diseñar los proyectos educativos de interdisciplinarios	Ha participado en proyectos interdisciplinarios que apoyadas en las TIC responden a las necesidades del profesorado	El centro educativo promueve actividades interdisciplinarias que apoyadas en las TIC responden a las necesidades del profesorado	Cree que las TIC fomentan la interdisciplinaria	Su centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso de aplicaciones didácticas y herramientas TIC	Los cursos presenciales ofertados por el centro mejoran la formación integral del profesorado en el uso de aplicaciones didácticas y herramientas TIC	El equipo directivo, en función de los resultados obtenidos, integra la planificación de los procesos de mejora del aprendizaje de calidad
En su departamento el profesorado de cada nivel se coordina en el seguimiento y evaluación de las programaciones correspondientes	1,000	,680	,495	,343	,331	,240	,396	,341	,105	,229	,295	,245	,307	,292
Todos los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo	,680	1,000	,490	,303	,304	,144	,350	,280	,117	,235	,345	,208	,233	,259

Todos los profesores del departamento participan en las adaptaciones curriculares de los alumnos a su cargo que presentan algún tipo de necesidad educativa	,495	,490	1,000	,414	,486	,237	,356	,209	,030	,166	,321	,182	,138	,219
El centro garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo individualizado	,343	,303	,414	1,000	,500	,231	,278	,405	,215	,321	,227	,496	,300	,495
Utiliza una metodología participativa en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje	,331	,304	,486	,500	1,000	,338	,179	,246	,103	,286	,260	,370	,239	,365
El uso de materiales didácticos electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementa el grado de autonomía pedagógica	,240	,144	,237	,231	,338	1,000	,287	,300	,234	,254	,455	,249	,140	,273
El profesorado de cada departamento diseña los criterios de evaluación de las diferentes materias	,396	,350	,356	,278	,179	,287	1,000	,299	,123	,017	,147	,054	,090	,210
El centro dispone de autonomía pedagógica para diseñar proyectos educativos interdisciplinares	,341	,280	,209	,405	,246	,300	,299	1,000	,170	,397	,332	,240	,199	,457

Ha participado en proyectos educativos de innovación docente	,105	,117	,030	,215	,103	,234	,123	,170	1,000	,443	,345	,326	,213	,254
El centro educativo promueve actividades interdisciplinarias que apoyadas en las TIC respondan a las necesidades formativas del profesorado	,229	,235	,166	,321	,286	,254	,017	,397	,443	1,000	,530	,574	,284	,417
Cree que las TIC fomentan la interdisciplinaria	,295	,345	,321	,227	,260	,455	,147	,332	,345	,530	1,000	,343	,205	,310
Su centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de herramientas TIC	,245	,208	,182	,496	,370	,249	,054	,240	,326	,574	,343	1,000	,414	,414
Los cursos presenciales ofertados en melilla sobre la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje son de calidad	,307	,233	,138	,300	,239	,140	,090	,199	,213	,284	,205	,414	1,000	,256
El equipo directivo, en función de los resultados obtenidos, planifica acciones de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	,292	,259	,219	,495	,365	,273	,210	,457	,254	,417	,310	,414	,256	1,000

A continuación se muestra la tabla de varianza total explicada así como el gráfico de sedimentación de Cattell. En cuanto a la tabla de varianza total explicada se ve cómo de los 14 factores posibles se han extraído 4, quedan explicados con un porcentaje del 62,31%, porcentaje que puede considerarse aceptable. Visualmente queda representado en el gráfico de sedimentación.

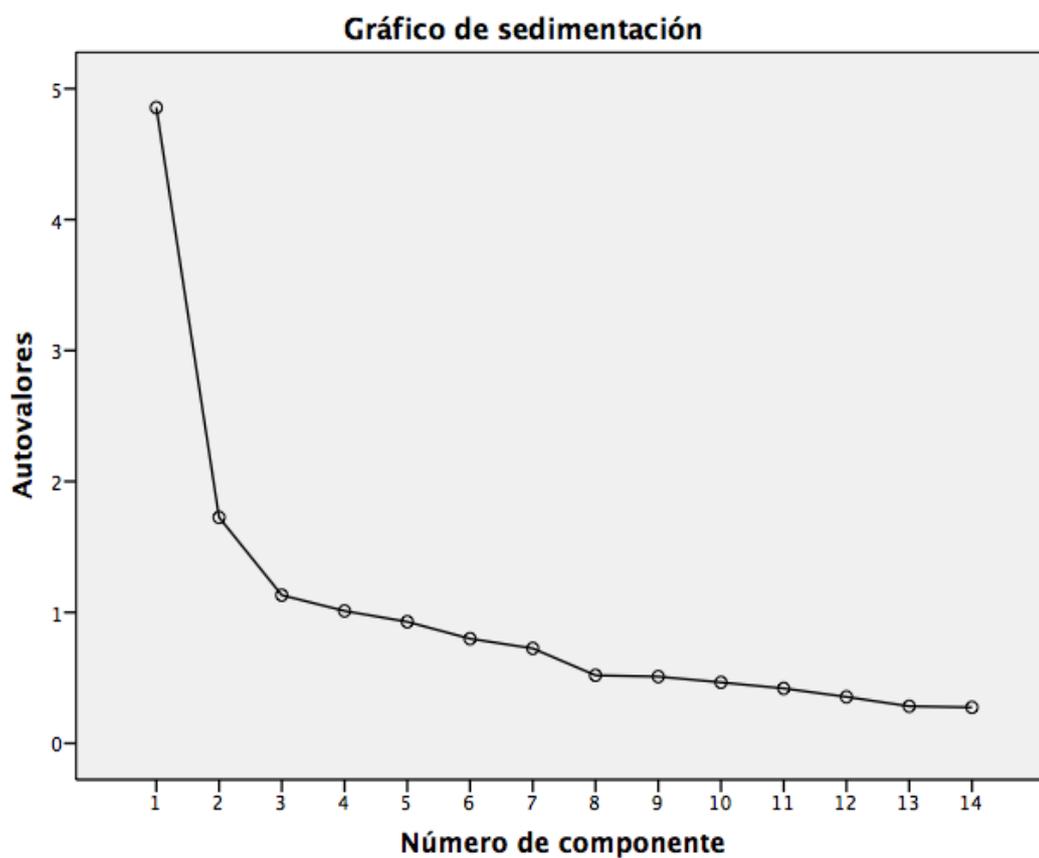


Figura 86. Gráfico de sedimentación de Cattell. Factores de Autonomía pedagógica y TIC

Tabla 234

*Varianza total explicada. Autonomía pedagógica y TIC*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	4,855	34,681	34,681	4,855	34,681	34,681	2,542	18,158	18,158
2	1,726	12,327	47,008	1,726	12,327	47,008	2,437	17,408	35,566
3	1,131	8,081	55,089	1,131	8,081	55,089	2,379	16,996	52,561
4	1,011	7,221	<b>62,310</b>	1,011	7,221	<b>62,310</b>	1,365	9,749	<b>62,310</b>
5	,928	6,629	68,939						
6	,799	5,706	74,645						
7	,725	5,176	79,821						
8	,519	3,709	83,530						
9	,509	3,638	87,169						
10	,465	3,324	90,492						
11	,419	2,994	93,486						
12	,354	2,532	96,018						
13	,283	2,021	98,039						
14	,275	1,961	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Tabla 235

*Matriz de componentes<sup>a</sup>. Autonomía pedagógica y TIC*

	<b>Componente</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
En su departamento el profesorado de cada nivel se coordina en el seguimiento y evaluación de las programaciones correspondientes.	,653	,465	,004	,338
Todos los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo.	,610	,462	,026	,435
Todos los profesores del departamento participan en las adaptaciones curriculares de los alumnos a su cargo que presentan algún tipo de necesidad educativa.	,586	,506	,062	,010
El centro garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo individualizado.	,691	,013	,378	,306
Utiliza una metodología participativa en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje.	,624	,124	,301	,304
El uso de materiales didácticos electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementa el grado de autonomía pedagógica.	,520	,059	,477	,331
El profesorado de cada departamento diseña los criterios de evaluación de las diferentes materias.	,436	,485	,298	,164
El centro dispone de autonomía pedagógica para diseñar proyectos educativos interdisciplinares.	,600	,025	,163	,258
Ha participado en proyectos educativos de innovación docente.	,420	,479	,299	,206
El centro educativo promueve actividades interdisciplinares que apoyadas en las TIC respondan a las necesidades formativas del profesorado.	,637	,514	,077	,165
Cree que las TIC fomentan la interdisciplinariedad.	,625	,204	,450	,166
Su centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de herramientas TIC.	,635	,430	,316	,067
Los cursos presenciales ofertados en melilla sobre la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje son de calidad.	,477	,180	,370	,361
El equipo directivo, en función de los resultados obtenidos, planifica acciones de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	,650	,182	,126	,293

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 4 componentes extraídos

Tabla 236

*Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>. Autonomía pedagógica y TIC*

	<b>Componente</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
En su departamento el profesorado de cada nivel se coordina en el seguimiento y evaluación de las programaciones correspondientes.	,187	,833	,158	,056
Todos los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo.	,095	,855	,187	,008
Todos los profesores del departamento participan en las adaptaciones curriculares de los alumnos a su cargo que presentan algún tipo de necesidad educativa.	,349	,358	,066	,210
El centro garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo individualizado.	,805	,221	,101	,087
Utiliza una metodología participativa en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje.	,704	,265	,017	,146
El uso de materiales didácticos electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementa el grado de autonomía pedagógica.	,211	,083	,328	,672
El profesorado de cada departamento diseña los criterios de evaluación de las diferentes materias.	,121	,497	,075	,524
El centro dispone de autonomía pedagógica para diseñar proyectos educativos interdisciplinares.	,207	,179	,275	,325
Ha participado en proyectos educativos de innovación docente.	,034	,008	,723	,115
El centro educativo promueve actividades interdisciplinares que apoyadas en las TIC respondan a las necesidades formativas del profesorado.	,325	,059	,770	,026
Cree que las TIC fomentan la interdisciplinariedad.	,060	,276	,675	,356
Su centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de herramientas TIC.	,545	,062	,595	,189
Los cursos presenciales ofertados en melilla sobre la integración de las tic en el proceso de enseñanza-aprendizaje son de calidad.	,356	,294	,396	,397
El equipo directivo, en función de los resultados obtenidos, planifica acciones de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	,645	,074	,299	,217

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 11 iteraciones.

Factor 1: *Garantía y compromiso para el acceso a la educación de todo el alumnado.*

Compuesto por las siguientes variables:

- El centro garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo individualizado.
- Utiliza una metodología participativa en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje.
- El equipo directivo, en función de los resultados obtenidos, planifica acciones de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Factor 2: *Coordinación y participación del claustro en las programaciones.* Formado por las variables:

- En su departamento el profesorado de cada nivel se coordina en el seguimiento y evaluación de las programaciones correspondientes.
- Todos los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo.

Factor 3: *Fomento y uso de las TIC para la interdisciplinariedad y actualización formativa de los docentes.* Formado por:

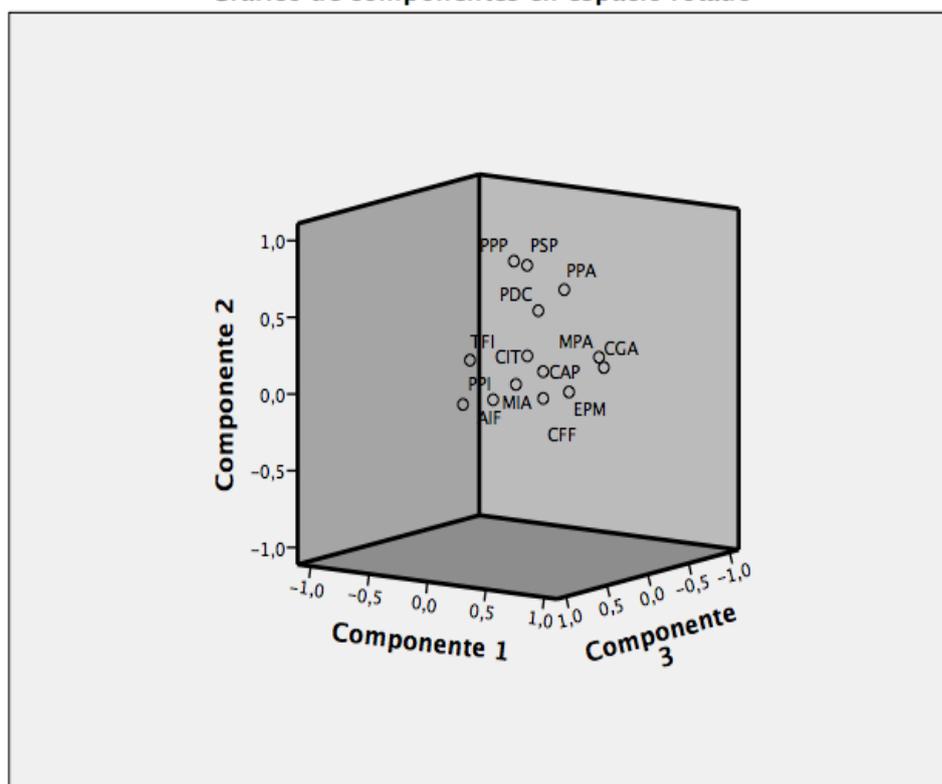
- El centro educativo promueve actividades interdisciplinares que apoyadas en las TIC respondan a las necesidades formativas del profesorado
- Cree que las TIC fomentan la interdisciplinariedad
- Su centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de herramientas TIC.

Factor 4: *Uso de las TIC para la autonomía pedagógica y diseño de criterios de evaluación.*

- El uso de materiales didácticos electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementa el grado de autonomía pedagógica.

- El profesorado de cada departamento diseña los criterios de evaluación de las diferentes materias.

**Gráfico de componentes en espacio rotado**



*Figura 87.* Gráfico de componentes en espacio rotado. Autonomía pedagógica y TIC

### 3.4. Análisis Factorial IV: La autonomía organizativa y las TIC en los IES de Melilla.

En el cuarto apartado, se expone el producto obtenido una vez realizado el test de esfericidad de Barlett, dando lugar a un valor de chi-cuadrado de 659,801, con gl 105 y significancia asintótica de ,000. El índice KMO ha sido ,829. A la luz de estos resultados se concluye realizar el análisis factorial, con el método de Análisis de Componentes Principales con rotación Varimax normalizado con Káiser.

Tabla 237

*KMO y prueba de Bartlett. Autonomía organizativa y TIC*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,829
	Chi-cuadrado aproximado	659,801
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	105
	Sig.	,000

Tabla 238

*Comunalidades. Autonomía organizativa y TIC*

	<b>Inicial</b>	<b>Extracción</b>
El equipo directivo dispone de herramientas (software, websites, etc) que facilitan la organización horizontal y transversal de los diferentes agrupamientos.	1,000	,487
A nivel horizontal, el equipo directivo agrupa al alumnado atendiendo a criterios espaciales y de optatividad.	1,000	,463
Las TIC implementan los agrupamientos flexibles del alumnado.	1,000	,483
El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación vertical (reuniones de departamento) de los profesores.	1,000	,544
El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación horizontal (equipos docentes, equipos de ciclo) de los profesores.	1,000	,579
El equipo directivo prioriza la docencia de determinadas materias a 1ª y/o a 2ª hora en función de su dificultad.	1,000	,391
Se emplean programas informáticos para el diseño de los horarios del profesorado.	1,000	,598
En las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las tic para implementar la organización del aula, diseñar materiales para la tutoría, etc.	1,000	,528
En el PEC se recoge como uno de los principios fundamentales de la enseñanza el empleo de las TIC como recurso que optimiza el aprendizaje de los alumnos	1,000	,474
Dispone su centro de un proyecto de innovación TIC.	1,000	,563
El equipo directivo emplea las TIC como recurso para tomar decisiones de tipo organizativo.	1,000	,559
Considera que el uso cotidiano de las TIC en aulas con una elevada ratio puede ser un indicador de mejora en el rendimiento académico de los alumnos.	1,000	,280
El equipo directivo dispone de autonomía para organizar los diferentes cursos con la ratio que considere oportuna.	1,000	,501
Se organizan actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc., en su centro.	1,000	,683
Se emplean las TIC en la planificación y organización de actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc., que se desarrollen en su centro.	1,000	,509
Método de extracción: Análisis de Componentes principales.		

En la tabla de comunalidades, expuesta anteriormente, podemos observar qué variables son las que aportan un mayor porcentaje a la dimensión:

- *El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación horizontal (equipos docentes, equipos de ciclo) de los profesores (57,9%)*
- *Dispone su centro de un proyecto de innovación TIC (59,8%).*
- *El equipo directivo emplea las TIC como recurso para tomar decisiones de tipo organizativo (56,3%).*
- *Se organizan actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc., en su centro (55,9%).*
- *Se emplean programas informáticos para el diseño de los horarios del profesorado (68,3%).*

Seguidamente se muestra la tabla de la varianza total explicada y el gráfico de sedimentación de Cattell. En cuanto a la tabla de la varianza total explicada se observa que se han extraído 3 factores de los 15 posibles, con un porcentaje del 51%, valor aceptable teniendo en cuenta las variables tomadas.

Tabla 239

*Varianza total explicada. Autonomía organizativa y TIC*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,039	33,593	33,593	5,039	33,593	33,593	3,058	20,384	20,384
2	1,579	10,527	44,120	1,579	10,527	44,120	2,358	15,723	36,107
3	1,023	6,820	<b>50,940</b>	1,023	6,820	<b>50,940</b>	2,225	14,833	<b>50,940</b>
4	,978	6,521	57,461						
5	,894	5,957	63,418						
6	,854	5,691	69,109						
7	,760	5,067	74,176						
8	,694	4,626	78,802						
9	,633	4,220	83,022						
10	,600	4,003	87,025						
11	,513	3,422	90,447						
12	,484	3,225	93,672						
13	,440	2,935	96,607						
14	,292	1,943	98,551						
15	,217	1,449	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

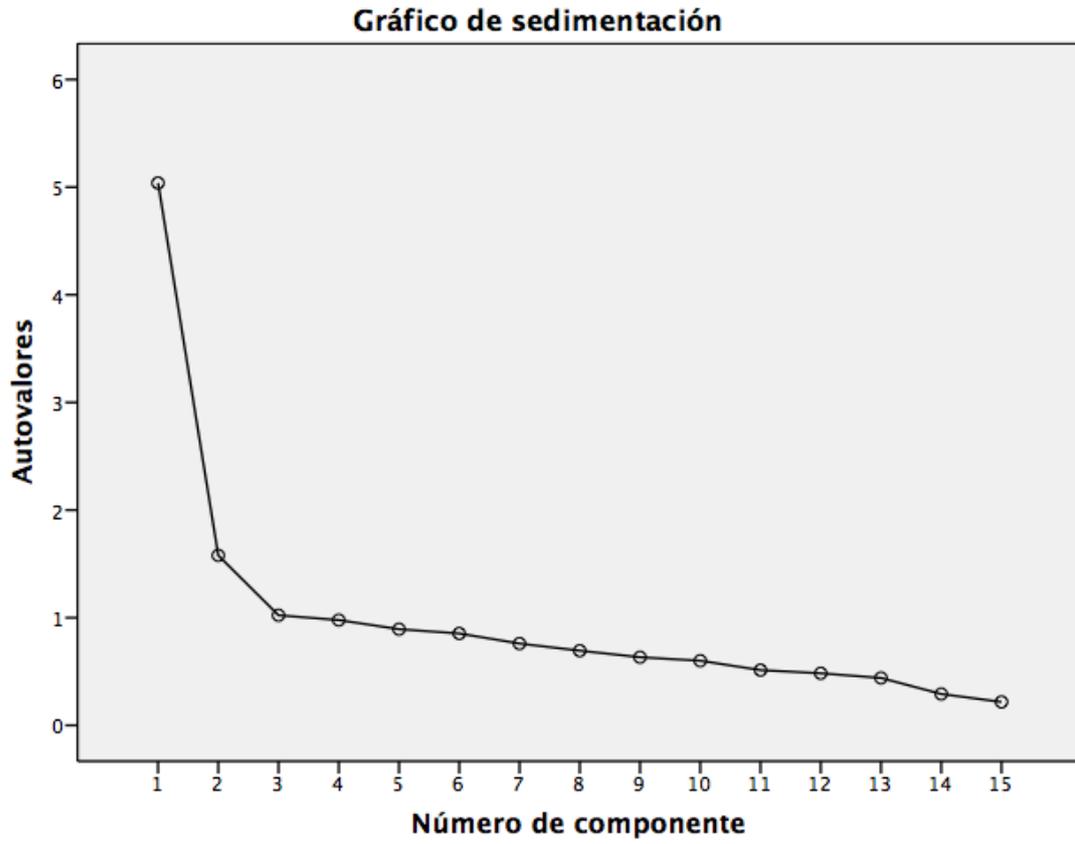


Figura 88. Gráfico de sedimentación de Cattell. Factores de autonomía escolar y TIC

Tabla 240

*Matriz de componentes<sup>a</sup>. Autonomía organizativa y TIC*

	Componente		
	1	2	3
El equipo directivo dispone de herramientas (software, websites, etc) que facilitan la organización horizontal y transversal de los diferentes agrupamientos.	,632	,090	,281
A nivel horizontal, el equipo directivo agrupa al alumnado atendiendo a criterios espaciales y de optatividad.	,498	,308	,347
Las tic implementan los agrupamientos flexibles del alumnado.	,648	,248	,039
El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación vertical (reuniones de departamento) de los profesores.	,731	,030	,092
El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación horizontal (equipos docentes, equipos de ciclo) de los profesores.	,711	,258	,081
El equipo directivo prioriza la docencia de determinadas materias a 1ª y/o a 2ª hora en función de su dificultad.	,415	,161	,440
Se emplean programas informáticos para el diseño de los horarios del profesorado.	,279	,708	,138
En las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las TIC para implementar la organización del aula, diseñar materiales para la tutoría, etc.	,519	,425	,277
En el PEC se recoge como uno de los principios fundamentales de la enseñanza el empleo de las TIC como recurso que optimiza el aprendizaje de los alumnos.	,680	,035	,101
Dispone su centro de un proyecto de innovación TIC.	,576	,445	,182
El equipo directivo emplea las TIC como recurso para tomar decisiones de tipo organizativo.	,685	,055	,294
Considera que el uso cotidiano de las TIC en aulas con una elevada ratio puede ser un indicador de mejora en el rendimiento académico de los alumnos.	,425	,055	,310
El equipo directivo dispone de autonomía para organizar los diferentes cursos con la ratio que considere oportuna.	,486	,002	,514
Se organizan actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc., en su centro.	,534	,609	,163
Se emplean las TIC en la planificación y organización de actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc., que se desarrollen en su centro.	,666	,253	,029

Tabla 241

*Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>. Autonomía organizativa y TIC*

	Componente		
	1	2	3
El equipo directivo dispone de herramientas (software, websites, etc) que facilitan la organización horizontal y transversal de los diferentes agrupamientos.	,527	,445	,103
A nivel horizontal, el equipo directivo agrupa al alumnado atendiendo a criterios espaciales y de optatividad.	,555	,479	,045
Las tic implementan los agrupamientos flexibles del alumnado.	,594	,113	,343
El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación vertical (reuniones de departamento) de los profesores.	,238	,358	,374
El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación horizontal (equipos docentes, equipos de ciclo) de los profesores.	,582	,108	,479
El equipo directivo prioriza la docencia de determinadas materias a 1ª y/o a 2ª hora en función de su dificultad.	,146	,035	,607
Se emplean programas informáticos para el diseño de los horarios del profesorado.	,111	,765	,026
En las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las tic para implementar la organización del aula, diseñar materiales para la tutoría, etc.	,719	,046	,091
En el PEC se recoge como uno de los principios fundamentales de la enseñanza el empleo de las TIC como recurso que optimiza el aprendizaje de los alumnos.	,396	,335	,453
Dispone su centro de un proyecto de innovación TIC.	,720	,058	,203
El equipo directivo emplea las TIC como recurso para tomar decisiones de tipo organizativo.	,646	,351	,134
Considera que el uso cotidiano de las TIC en aulas con una elevada ratio puede ser un indicador de mejora en el rendimiento académico de los alumnos.	,163	,089	,495
El equipo directivo dispone de autonomía para organizar los diferentes cursos con la ratio que considere oportuna.	,072	,120	,694
Se organizan actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc., en su centro.	,037	,736	,373
Se emplean las TIC en la planificación y organización de actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc., que se desarrollen en su centro.	,309	,529	,365

Método de extracción: Análisis de componentes principales. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.<sup>a</sup>. a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones

Factor 1: *Innovación educativa y empleo de las TIC para la organización del alumnado.*

Compuesto por los siguientes ítems:

- El equipo directivo dispone de herramientas (software, websites, etc) que facilitan la organización horizontal y transversal de los diferentes agrupamientos.
- Las TIC implementan los agrupamientos flexibles del alumnado.
- El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación horizontal (equipos docentes, equipos de ciclo) de los profesores.
- En las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las TIC para implementar la organización del aula, diseñar materiales para la tutoría, etc.
- A nivel horizontal, el equipo directivo agrupa al alumnado atendiendo a criterios espaciales y de optatividad.
- Dispone su centro de un proyecto de innovación TIC.
- El equipo directivo emplea las TIC como recurso para tomar decisiones de tipo organizativo.

Factor 2: *Uso de las TIC para la organización y de actividades en el centro.*

- Se emplean programas informáticos para el diseño de los horarios del profesorado.
- Se organizan actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc., en su centro.
- Se emplean las TIC en la planificación y organización de actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc., que se desarrollen en su centro.

Factor 3: *Las TIC para la mejora de la calidad educativa y autonomía del equipo directivo.*

- El equipo directivo prioriza la docencia de determinadas materias a 1ª y/o a 2ª hora en función de su dificultad.

- En el PEC se recoge como uno de los principios fundamentales de la enseñanza el empleo de las TIC como recurso que optimiza el aprendizaje de los alumnos
- Considera que el uso cotidiano de las TIC en aulas con una elevada ratio puede ser un indicador de mejora en el rendimiento académico de los alumnos.
- El equipo directivo dispone de autonomía para organizar los diferentes cursos con la ratio que considere oportuna.

### 3.5. Análisis Factorial V: Liderazgo distribuido en contextos multiculturales.

Finalizamos el análisis factorial del estudio presentando los resultados obtenidos en referencia al liderazgo en contextos de multiculturalidad. Con un valor de chi-cuadrado de 950,923, con gl 91, sig. Asintótica ,000 y un índice KMO ,824. Se decide realizar el análisis factorial a partir de los resultados obtenidos, a través de análisis de Componentes Principales mediante el método de rotación Varimax normalizado con Káiser.

Tabla 242

*KMO y prueba de Bartlett. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,824
	Chi-cuadrado aproximado	950,923
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	91
	Sig.	,000

Tabla 243

*Matriz de correlaciones. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales*

Se promueve en su centro la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal	El equipo directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural	La multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro	Existe un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado del centro	Se incentiva la participación de las familias en la organización y desarrollo de actividades multiculturales del centro	Hay en el centro una escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural	El equipo directivo estimula la convivencia y el respeto en el centro entre alumnos de diferentes culturas	El equipo directivo fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal	Las herramientas tecnológicas favorecen la integración de los alumnos como elemento clave de la acción educativa multicultural	El uso activo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa como elemento compensador de las diferencias entre alumnos	Considera que la interculturalidad favorece la adquisición de resultados académicos positivos	Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas	Considera que la interculturalidad favorece un mayor grado de convivencia entre toda la comunidad educativa	Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos
Se promueve en su centro la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal	,658	,545	,305	,519	,228	,457	,656	,190	,262	,159	,313	,299	,115
El equipo directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural	1,000	,603	,405	,595	,217	,499	,574	,186	,191	,194	,255	,229	,084
La multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro	,603	1,000	,427	,500	,218	,400	,609	,419	,352	,392	,284	,388	,188
Existe un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado del centro	,405	,427	1,000	,588	,251	,424	,513	,360	,400	,329	,261	,212	,353

Se incentiva la participación de las familias en la organización y desarrollo de actividades multiculturales del centro	,519	,595	,500	,588	1,000	,436	,519	,574	,344	,338	,290	,250	,282	,221
Hay en el centro una escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural	,228	,217	,218	,251	,436	1,000	,211	,318	,395	,290	,179	,086	,101	,096
El equipo directivo estimula la convivencia y el respeto en el centro entre alumnos de diferentes culturas	,457	,499	,400	,424	,519	,211	1,000	,603	,152	,157	,153	,418	,296	-,005
El equipo directivo fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal	,656	,574	,609	,513	,574	,318	,603	1,000	,386	,428	,313	,412	,433	,230
Las herramientas TIC favorecen la integración de los alumnos como elemento clave de la acción educativa multicultural	,190	,186	,419	,360	,344	,395	,152	,386	1,000	,647	,318	,175	,214	,095

El uso activo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa como elemento compensador de las diferencias entre alumnos	,262	,191	,352	,400	,338	,290	,157	,428	,647	1,000	,306	,349	,367	,124
Considera que la interculturalidad favorece la adquisición de resultados académicos positivos	,159	,194	,392	,329	,290	,179	,153	,313	,318	,306	1,000	,311	,391	,239
Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas	,313	,255	,284	,261	,250	,086	,418	,412	,175	,349	,311	1,000	,784	,104
Considera que la interculturalidad favorece un mayor grado de convivencia entre toda la comunidad educativa	,299	,229	,388	,212	,282	,101	,296	,433	,214	,367	,391	,784	1,000	,155
Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos	,115	,084	,188	,353	,221	,096	,005	,230	,095	,124	,239	,104	,155	1,000

En la parte superior se expone la tabla de la matriz de correlaciones, datos por los que se ha comenzado a realizar el análisis factorial.

En la tabla de comunalidades se ven las variables que tienen un mayor porcentaje, las cuales son:

- *El equipo directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural (72,9%).*

- *El equipo directivo fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal (72,9%)*

- *Las herramientas tic favorecen la integración de los alumnos como elemento clave de la acción educativa multicultural (78,9%)*

- *El uso activo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa como elemento compensador de las diferencias entre alumnos (71,7%).*

- *Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas (83,9%)*

- *Considera que la interculturalidad favorece un mayor grado de convivencia entre toda la comunidad educativa (84,9%).*

- *Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos (81,4%).*

Tabla 244

*Comunalidades. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales*

	<b>Inicial</b>	<b>Extracción</b>
Se promueve en su centro la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal.	1,000	,665
El equipo directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural.	1,000	,729
La multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro.	1,000	,578
Existe un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado del centro.	1,000	,612
Se incentiva la participación de las familias en la organización y desarrollo de actividades multiculturales del centro.	1,000	,689
Hay en el centro una escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural.	1,000	,490
El equipo directivo estimula la convivencia y el respeto en el centro entre alumnos de diferentes culturas.	1,000	,614
El equipo directivo fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal.	1,000	,729
Las herramientas TIC favorecen la integración de los alumnos como elemento clave de la acción educativa multicultural.	1,000	,789
El uso activo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa como elemento compensador de las diferencias entre alumnos.	1,000	,717
Considera que la interculturalidad favorece la adquisición de resultados académicos positivos.	1,000	,494
Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas.	1,000	,839
Considera que la interculturalidad favorece un mayor grado de convivencia entre toda la comunidad educativa.	1,000	,849
Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.	1,000	,814

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

En la gráfica siguiente se observa que se han extraído 4 factores de los 14 posibles, la varianza total posee un porcentaje del 68,633%, resultado aceptable ante la selección de las variables tomadas.

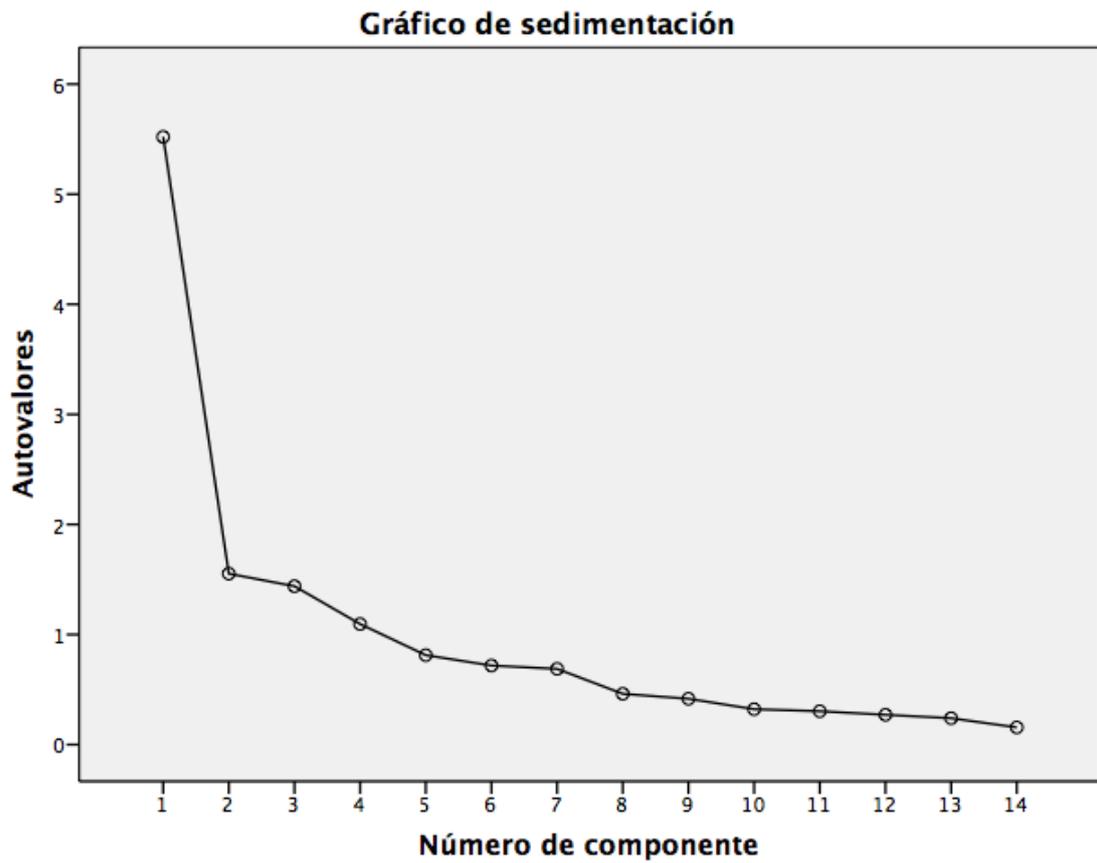
Tabla 245

*Varianza total explicada. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales*

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	5,521	39,433	39,433	5,521	39,433	39,433	3,771	26,937	26,937
2	1,553	11,094	50,527	1,553	11,094	50,527	2,227	15,907	42,845
3	1,439	10,279	60,807	1,439	10,279	60,807	2,105	15,034	57,878
4	1,096	7,826	<b>68,633</b>	<b>1,096</b>	<b>7,826</b>	<b>68,633</b>	<b>1,506</b>	<b>10,754</b>	<b>68,633</b>
5	,813	5,806	74,438						
6	,718	5,131	79,570						
7	,688	4,916	84,485						
8	,462	3,298	87,783						
9	,417	2,977	90,760						
10	,322	2,300	93,060						
11	,303	2,168	95,228						
12	,271	1,938	97,166						
13	,240	1,715	98,881						
14	,157	1,119	100,000						

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.

Más abajo se muestra el gráfico de sedimentación de Cattell en donde se aprecia la representación gráfica de los componentes que llegan a la unidad.



*Figura 89.* Gráfico de sedimentación de Cattell. Componentes del Liderazgo distribuido en contextos multiculturales

Tabla 246

*Matriz de componentes<sup>a</sup>. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales*

	<b>Componente</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Se promueve en su centro la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal	,694	,417	,075	,062
El equipo directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural	,696	,494	,010	,005
La multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro	,753	,094	,032	,035
Existe un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado del centro	,674	,034	,246	,310
Se incentiva la participación de las familias en la organización y desarrollo de actividades multiculturales del centro	,764	,214	,233	,072
Hay en el centro una escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural	,440	,087	,477	,246
El equipo directivo estimula la convivencia y el respeto en el centro entre alumnos de diferentes culturas	,643	,388	,190	,119
El equipo directivo fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal	,840	,151	,028	,011
Las herramientas TIC favorecen la integración de los alumnos como elemento clave de la acción educativa multicultural	,546	,459	,420	,322
El uso activo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa como elemento compensador de las diferencias entre alumnos	,586	,510	,184	,282
Considera que la interculturalidad favorece la adquisición de resultados académicos positivos	,498	,426	,059	,248
Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas	,569	,265	,661	,091
Considera que la interculturalidad favorece un mayor grado de convivencia entre toda la comunidad educativa	,582	,354	,619	,039
Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos	,290	,224	,139	,812

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

a. 4 componentes extraídos

Tabla 247

*Matriz de componentes rotados<sup>a</sup>. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales*

	<b>Componente</b>			
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Se promueve en su centro la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal	,798	,079	,150	,008
El equipo directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural	,848	,060	,042	,064
La multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro	,625	,292	,228	,226
Existe un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado del centro	,472	,326	,060	,528
Se incentiva la participación de las familias en la organización y desarrollo de actividades multiculturales del centro	,711	,335	,015	,268
Hay en el centro una escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural	,276	,627	,140	,027
El equipo directivo estimula la convivencia y el respeto en el centro entre alumnos de diferentes culturas	,742	,030	,239	,072
El equipo directivo fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal	,728	,288	,288	,181
Las herramientas TIC favorecen la integración de los alumnos como elemento clave de la acción educativa multicultural	,110	,868	,125	,084
El uso activo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa como elemento compensador de las diferencias entre alumnos	,106	,759	,347	,097
Considera que la interculturalidad favorece la adquisición de resultados académicos positivos	,084	,302	,416	,372
Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas	,254	,051	,878	,023
Considera que la interculturalidad favorece un mayor grado de convivencia entre toda la comunidad educativa	,205	,105	,886	,106
Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos	,046	,030	,032	,900

Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.

a. La rotación ha convergido en 5 iteraciones.

Atendiendo a las tabla de matriz de componentes rotados y como quedó establecida la selección de las variables pertenecientes al factor ( $\pm 0.4$ ), los factores se componen de las siguiente manera.

**Factor 1:** *Fomento de la interculturalidad y participación de las familias en la vida del centro.*

- Se promueve en su centro la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal.
- El equipo directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural.
- La multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro.
- Existe un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado del centro.
- Se incentiva la participación de las familias en la organización y desarrollo de actividades multiculturales del centro.
- El equipo directivo estimula la convivencia y el respeto en el centro entre alumnos de diferentes culturas.
- El equipo directivo fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal.

**Factor 2:** *Las TIC al servicio del fomento de la interculturalidad.*

- Hay en el centro una escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural.
- Las herramientas TIC favorecen la integración de los alumnos como elemento clave de la acción educativa multicultural.
- El uso activo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa como elemento compensador de las diferencias entre alumnos.

**Factor 3:** *La transversalidad de valores de la interculturalidad*

- Considera que la interculturalidad favorece un mayor grado de convivencia entre toda la comunidad educativa.

- Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas.

- Considera que la interculturalidad favorece la adquisición de resultados académicos positivos.

**Factor 4: *Implicación familiar en la vida de centro.***

-Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

-Existe un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado del centro.

De forma gráfica se presentan los tres primeros factores y las variables que los constituyen:

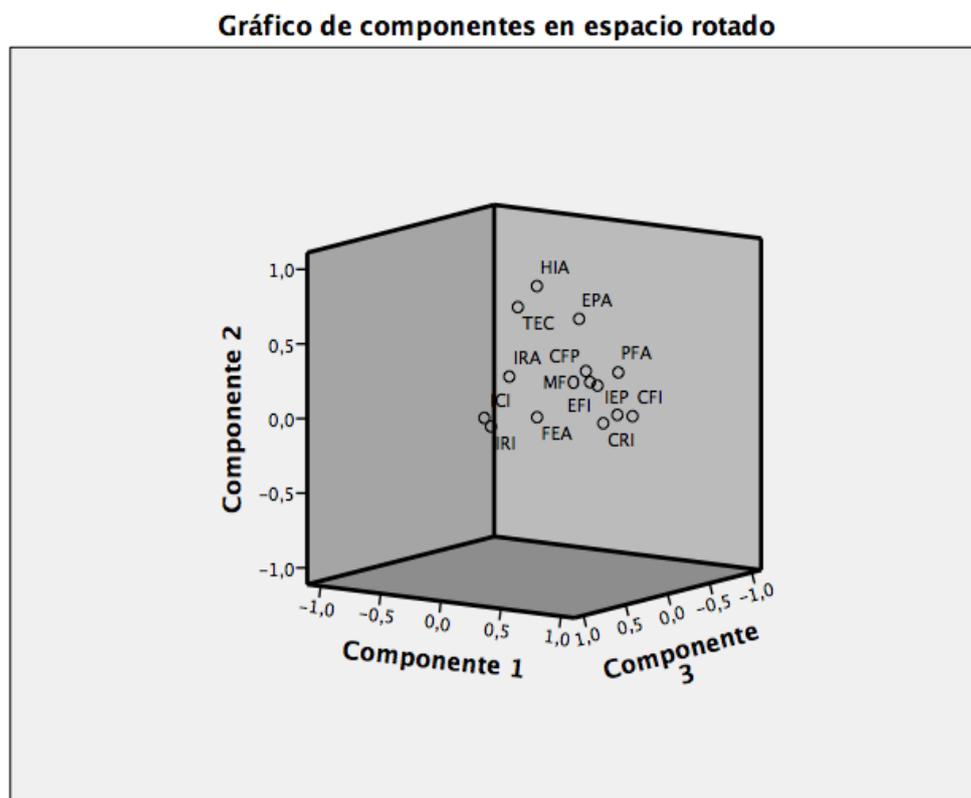


Figura 90. Gráfico de componentes en espacio rotado. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales

## **II. CUALITATIVOS**

En nuestra investigación, como ya hemos comentado con anterioridad, la metodología cualitativa está plenamente justificada por:

- El tipo de investigación de carácter social que nos ocupa.
- Por la necesidad de complementar los datos propiamente cuantitativos con las valoraciones opinativas de tipo subjetivo de los entrevistados.

De esta forma, la técnica de la entrevista nos permite ponderar, triangular y extraer conclusiones útiles para nuestra investigación.

### **1. ENTREVISTAS**

A continuación exponemos, de forma sintética, un resumen de los datos más significativos esbozados de las entrevistas. Para ello, se ha llevado a cabo la categorización manual de la información recogida por las ocho entrevistas y que se expone en la tabla siguiente:

Tabla 248

Categorización de los datos de la entrevista

<b>METACATEGORÍAS: DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS</b>				
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>Entrevista 1 JD</b>	<b>Entrevista 2 CPE</b>	<b>Entrevista 3 JEAD</b>	<b>Entrevista 4 JE</b>
<b>Lugar de estudios</b>	<i>Universidad de Granada.</i>	<i>Universidad de Granada y en la UNED.</i>	<i>UNED y en la Universidad de Málaga.</i>	<i>Universidad de Granada.</i>
<b>Especialidad</b>	<i>Licenciada en filosofía.</i>	<i>Soy maestra de lengua castellana y literatura y de inglés y posteriormente licenciada en lengua castellana.</i>	<i>Soy profesor de matemáticas</i>	<i>Soy licenciado en filología hispánica.</i>
<b>Antigüedad en el centro</b>	<i>3 años.</i>	<i>12 años.</i>	<i>6 años.</i>	<i>12 años.</i>
<b>Antigüedad en el cargo</b>	<i>1 año.</i>	<i>5 años.</i>	<i>2 años.</i>	<i>10 años.</i>
<b>Modo de acceso</b>	<i>Un ofrecimiento por parte del equipo directivo.</i>	<i>Me propusieron como jefa de estudios el año que llegué al centro.</i>	<i>Me lo propusieron el director y la jefa de estudios.</i>	<i>Propuesta del director y consensuado por el equipo directivo.</i>
<b>Otros cargos desempeñados</b>	<i>Cargo de coordinadora de igualdad.</i>	<i>Jefa de estudios.</i>	<i>Tres años jefe de actividades extraescolares.</i>	<i>He sido jefe de departamento, jefe de estudios adjunto y secretario.</i>
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>Entrevista 5 DCT</b>	<b>Entrevista 6 S</b>	<b>Entrevista 7 D1</b>	<b>Entrevista 8 D2</b>
<b>Lugar de estudios</b>	<i>Universidad de Granada.</i>	<i>Universidad de Granada.</i>	<i>Campus de la Universidad de Granada en Melilla y en la UNED.</i>	<i>Universidad de Granada.</i>
<b>Especialidad</b>	<i>Soy técnico industrial en automoción.</i>	<i>Soy licenciado en bellas artes.</i>	<i>Soy licenciada en pedagogía y en psicología.</i>	<i>Filología hispánica.</i>
<b>Antigüedad en el centro</b>	<i>18 años.</i>	<i>14 años.</i>	<i>11 años.</i>	<i>10 años.</i>
<b>Antigüedad en el cargo</b>	<i>11 años.</i>	<i>2 años.</i>	<i>6 años.</i>	<i>1<sup>1/2</sup> años.</i>
<b>Modo de acceso</b>	<i>De casualidad, el director</i>	<i>Me lo propuso el director y</i>	<i>Accedí al cargo por concurso.</i>	<i>Tras el relevo del antiguo</i>

<b>Otros cargos desempeñados</b>	<p>concurrió y tuve que acceder a director.</p> <p>Fui secretario un año y jefe de estudios tres años.</p>	<p>acepté.</p> <p>He sido ocho años jefe de estudios adjunto.</p>	<p>He sido jefa de departamento de orientación.</p>	<p>director que accedió a Director provincial del MECD en Melilla.</p> <p>Un año como jefe de departamento, dos años como jefe de estudios adjunto y dos años y medio como jefe de estudios principal.</p>
<b>METACATEGORÍAS: Liderazgo compartido</b>				
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>Entrevista 1 JD</b>	<b>Entrevista 2 CPE</b>	<b>Entrevista 3 JEAD</b>	<b>Entrevista 4 JE</b>
<b>Posee su centro Plan de Innovación TIC</b>	De momento, no.	No estoy al tanto de los planes del centro.	No.	Sí.
<b>Beneficios de un Plan de Innovación TIC</b>	Sería un progreso para trabajar la inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	Un Plan de innovación aportaría una implementación en la escasa competencia lingüística que sufrimos todos los centros en Melilla.	Serviría de reciclaje y de estímulo para el profesorado aún a sabiendas de que hay profesorado un poco reacio a la innovación.	Los beneficios son... mejorar los problemas que surgen como consecuencia de las acciones disruptivas en las aulas.
<b>El ED fomenta el uso de las TIC</b>	Desde mi percepción, sí.	Sí se fomenta.	Sí, el equipo directo favorece el uso.	Por supuesto.
<b>Relación con el claustro</b>	Creo que mis iniciativas son bien vistas por todo el claustro de profesores y por el equipo directivo.	En todos mis huecos estoy predispuesta para asesorar a los profesores que se acerquen a la biblioteca, así como guiarles en su uso diario.	Intento que mi relación sea dialogante y flexible.	La relación, en general, es buena... aunque hay, como en todos sitios compañeros que cuestionan ciertas decisiones.
<b>Liderazgo del ED-Rendimiento académico</b>	Sin duda.	Yo creo que un buen equipo directivo, comunicativo va a influir en el rendimiento de los alumnos y en el rendimiento de los profesores.	Creo que sí, sobre todo cuando no se estigmatiza al alumno.	Sí, creo que algún tipo de relación hay.
<b>Formación para el</b>	Para el cargo de jefa de	He realizado cursos de "abies"	No. Creo que sí haría falta una	Hice un curso de acreditación

<b>cargo</b>	<i>extraescolares no he recibido una formación como tal.</i>	<i>para llevar a cabo la biblioteca, aunque no cursos orientados a la jefatura de estudios.</i>	<i>formación previa.</i>	<i>para la dirección. La formación en este sentido es necesaria, pero no lo es todo. Por supuesto.</i>
<b>Coordinación del ED</b>	<i>Estoy convencida de que sí se coordinan.</i>	<i>Creo que sí se coordinan y se escuchan a todos sus integrantes.</i>	<i>Sí. Además tenemos la costumbre, ya sea semanal o quincenalmente, de reunirnos para tratar algunos temas.</i>	
<b>Capacidad de escucha</b>		<i>...Se escuchan a todos sus integrantes.</i>	<i>Sí, se escucha a todos por igual.</i>	<i>Cualquier decisión de calado se consensua y se discute.</i>
<b>Estilo de liderazgo</b>		<i>...creo que en mi centro el estilo de liderazgo es distribuido</i>	<i>... se tiene un estilo comprensivo.</i>	<i>Nuestro estilo de liderazgo es colegiado, compartido.</i>
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>Entrevista 5 DCT</b>	<b>Entrevista 6 S</b>	<b>Entrevista 7 D1</b>	<b>Entrevista 8 D2</b>
<b>Posee su centro Plan de Innovación TIC</b>	<i>En la actualidad tenemos una carta Erasmus en Formación profesional.</i>	<i>Sí.</i>	<i>Un plan propio, no.</i>	<i>Dispone de un plan de innovación y de mejora de la calidad educativa.</i>
<b>Beneficios de un Plan de Innovación TIC</b>	<i>La carta Erasmus tiene por objetivo que los alumnos realicen sus prácticas en el extranjero ampliando así su campo laboral y redundando en su proceso de formación.</i>	<i>Que los compañeros interactúan con los alumnos en la realización de sus tareas y proyectos de clase.</i>	<i>Un plan de este tipo le daría coherencia a lo que se hace de forma aislada, pero debes contar con el apoyo del claustro y eso es difícil.</i>	<i>Mejorar aquellos aspectos que se pueda como: el abandono temprano, refuerzos educativos, orientación y apoyo.</i>
<b>El ED fomenta el uso de las TIC</b>	<i>Sí</i>	<i>Sí</i>	<i>Sí, se potencia y se dota de material</i>	<i>Sin duda.</i>
<b>Relación con el claustro</b>	<i>Hay momentos de roce, pero todo se habla y se llega a acuerdos.</i>	<i>En general, buena. Sin embargo, en un colectivo tan amplio siempre hay alguien que no está de acuerdo con algunas decisiones, pero esto está dentro de la normalidad.</i>	<i>Mi relación es dialogante.</i>	<i>Mi relación es abierta y dialogante, pero...puede haber discrepancias con un sector del profesorado que no tienen por qué compartir nuestras ideas o formas de actuar.</i>
<b>Liderazgo del ED-Rendimiento académico</b>	<i>El liderazgo del equipo directivo, sin duda, va a favorecer el aprendizaje de los</i>	<i>Sí, estoy de acuerdo.</i>	<i>Creo que sí influye en el rendimiento académico, pero indirectamente.</i>	<i>Ciertamente.</i>

<b>Formación para el cargo</b>	<i>chicos. Sí, como director he recibido un curso de formación.</i>	<i>Sí, he asistido a dos cursos de formación sobre gestión económica de centros educativos.</i>	<i>Sí, he realizado un curso de formación sobre la función directiva y los aspectos organizativos del centro.</i>	<i>Sí, recientemente he asistido a un curso de formación sobre la función directiva.</i>
<b>Coordinación del ED</b>	<i>...nos coordinamos a través de una hora semanal en donde se abordan las actuaciones a tener en cuenta la semana siguiente.</i>	<i>Sí, claro. Sin duda, ello no quita que haya diversidad de criterio.</i>	<i>Sí, claro, no puede ser de otra forma.</i>	<i>Por supuesto. Además nos reunimos cuando tenemos temas que tratar.</i>
<b>Capacidad de escucha</b>		<i>...todos consensuamos.</i>		<i>Sí, cada uno de los seis que integramos el equipo directivo da su opinión sobre los asuntos a tratar.</i>
<b>Estilo de liderazgo</b>	<i>Tenemos un estilo próximo.</i>	<i>Nuestro estilo de liderazgo es compartido.</i>	<i>Nuestro estilo de liderazgo es participativo.</i>	<i>El estilo de liderazgo creo que es colaborativo y participativo.</i>

**METACATEGORÍAS: INTEGRACIÓN DE LAS TIC**

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>Entrevista 1 JD</b>	<b>Entrevista 2 CPE</b>	<b>Entrevista 3 JEAD</b>	<b>Entrevista 4 JE</b>
<b>El ED usa las TIC para coordinarse (C.1.a)</b>	<i>Por supuesto.</i>	<i>Sí, porque ahorran tiempo.</i>	<i>Por supuesto, ya que se evita imprimir citaciones que no se lee nadie.</i>	<i>Naturalmente.</i>
<b>Los departamentos usan las TIC para coordinarse (C.1.b)</b>	<i>Creo que se deben emplear más entre los diferentes profesores de los departamentos.</i>	<i>En los departamentos se suelen usar para potenciar la coordinación de los profesores.</i>	<i>En el seno de los Departamentos el uso de las TIC fomenta la interacción entre todos sus miembros.</i>	<i>Creo que son muy útiles para emplearlas entre los miembros de los departamentos.</i>
<b>Los tutores usan las TIC para coordinarse (C.1.c)</b>	<i>Entre los tutores sí es más habitual que se empleen.</i>	<i>...las juntas de tutores, me consta que se emplean, pero no en todas.</i>	<i>En las juntas de tutores de mi centro sí que se emplean.</i>	<i>En nuestro centro, suelen emplearlas algunos tutores para coordinarse con los profesores de su grupo, pero no todos lo hacen.</i>
<b>Se coordinan</b>	<i>En este momento se aplican</i>	<i>Sí que las coordina, porque el</i>	<i>Evidentemente que coordina la</i>	<i>Sí que las empleamos</i>

<b>actividades con las TIC (C.2.a)</b>	<i>las TIC con este fin, pero no en su totalidad.</i>	<i>equipo directivo está muy concienciado de sus beneficios educativos.</i>	<i>mayor parte de las actividades porque es una forma rápida y segura de que les llegue toda la información a sus destinatarios.</i>	<i>bastante.</i>
<b>Herramientas TIC empleadas (C.2.b)</b>	<i>A nivel interno whatsapp... la página web, twitter y facebook.</i>	<i>Las herramientas que más se utilizan son: Twitter, whatsapp, Moodle, blogger y dropbox.</i>	<i>Se suelen emplear: whatsapp y Twitter.</i>	<i>Sobre todo se utiliza el whatsapp</i>
<b>Se usan los PLE (C.2.c)</b>	<i>En general sí que se emplean sobre todo entre los profesores más jóvenes, ya que son los más innovadores.</i>			
<b>El ED favorece la Innovación TIC (C.3.a)</b>	<i>En términos generales, sí que la promueve y apoya toda iniciativa en esta línea.</i>	<i>...en mi centro el equipo directivo fomenta la innovación con finalidad didáctica.</i>	<i>Nuestro equipo directivo está muy concienciado de la innovación educativa y la lleva a cabo a través de la implantación en el centro del Plan de cultura digital.</i>	<i>En nuestro centro están plenamente implantadas y se fomenta su empleo desde el equipo directivo.</i>
<b>Profesores noveles usan más las TIC (C.4.a)</b>	<i>Creo que sí son más dados al uso de las TIC.</i>	<i>Sí, porque tienen mayor habilidad y preparación en su uso que el resto de profesores.</i>	<i>Normalmente, los profesores con menor experiencia suelen ser más jóvenes y se adaptan mejor al empleo de las TIC.</i>	<i>Sin duda que son más propensos a emplear las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</i>
<b>Integración TIC en currículo estimula éxito académico (C.5.a)</b>	<i>Las TIC son un recurso más que permite el acercamiento de los alumnos a los contenidos...El éxito, ya depende del esfuerzo y de la capacidad de cada uno.</i>	<i>Las TIC atraen a los alumnos porque les son familiares. En ese sentido, les permite estar más atentos en clase y puede que estimulen su aprendizaje.</i>	<i>El uso de las TIC en el currículo, facilita el acercamiento del alumnado a las mismas... Por esa razón, les puede suponer una mejora en sus resultados académicos.</i>	<i>Las TIC bien empleadas motivan al alumnado a gestionar su propio aprendizaje, permitiéndole que pueda supervisar sus propios progresos fomentando así el éxito escolar.</i>
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>Entrevista 5 DCT</b>	<b>Entrevista 6 S</b>	<b>Entrevista 7 D1</b>	<b>Entrevista 8 D2</b>
<b>El ED usa las TIC para coordinarse (C.1.a)</b>	<i>Sin duda.</i>	<i>Depende. Hay que tener cuidado con su uso.</i>	<i>Sí, pero hay que ser cauto en su empleo.</i>	

<b>Los departamentos usan las TIC para coordinarse (C.1.b)</b>	<i>Soy también partidario de que las empleen en todos los departamentos del centro. En el mío así se hace.</i>	<i>Creo que es más adecuado usarlas para coordinarse entre los miembros de un departamento porque los temas que tratan no afectan a decisiones importantes.</i>	<i>En nuestro centro están muy implementadas entre los diferentes departamentos.</i>	<i>En mi centro las emplean la mayor parte de los departamentos para concertar las reuniones.</i>
<b>Los tutores usan las TIC para coordinarse (C.1.c)</b>	<i>Los tutores también las emplean cada vez más para coordinarse entre ellos.</i>	<i>Los tutores suelen emplearlas con los profesores de su grupo.</i>	<i>Las empleamos también para convocar, desde el equipo directivo, a los tutores.</i>	<i>Y desde jefatura de estudios las emplean los compañeros para convocar las juntas de tutores de los diferentes niveles.</i>
<b>Se coordinan actividades con las TIC (C.2.a)</b>	<i>En buena medida, sí.</i>	<i>Se coordinan algunas, pero no todas las que se realizan, porque parte del profesorado es reacio a su uso.</i>	<i>Tratamos de coordinar todas las actividades que se realizan en nuestro centro con diferentes herramientas TIC.</i>	<i>Desde nuestro centro, concretamente desde jefatura de estudios.</i>
<b>Herramientas TIC empleadas (C.2.b)</b>	<i>Se utiliza sobre todo whatsapp.</i>	<i>Las herramientas más empleadas son el la Moodle, el twitter y el whatsapp.</i>	<i>Se usan con frecuencia: el dropbox, el twitter y la plataforma moodle.</i>	<i>La más usadas son el correo interno de mensajería SGD y el whatsapp.</i>
<b>Se usan los PLE (C.2.c)</b>	<i>Los PLE, se utilizan sobre todo, para la transferencia de contenidos entre profesores.</i>	<i>...el whatsapp para coordinarse y el dropbox y el drive como repositorio de archivos.</i>	<i>Sí que se emplean con este fin, sin embargo, no siempre se consigue o no en todos los casos.</i>	<i>Ciertamente.</i>
<b>El ED favorece la Innovación TIC (C.3.a)</b>	<i>En mi centro y como coordinador TIC, pensamos que las TIC son un recurso excelente.</i>	<i>Las TIC, como tales, no debemos olvidar de que son un recurso y no la panacea.</i>	<i>Sí, porque están mejor preparados y más capacitados para resolver cualquier eventualidad que les pueda surgir.</i>	<i>Sin duda, estos profesores presentan una mayor predisposición a su uso en todos los contextos.</i>
<b>Profesores noveles usan más las TIC (C.4.a)</b>	<i>Los profesores noveles, por regla general, son más asiduos a emplear las TIC en su día a día.</i>	<i>Sí que son más dados a su uso.</i>	<i>Debemos adaptarnos al alumnado haciéndoles los aprendizajes más atractivos.</i>	<i>Sin duda. Un currículo integrador es aquel que se acerca a la realidad de los alumnos.</i>
<b>Integración TIC en currículo estimula éxito académico (C.5.a)</b>	<i>Sin duda, ya que van a motivarlos hacia el aprendizaje siendo más receptivos al mismo.</i>	<i>Creo que sí porque nuestros jóvenes son nativos digitales y ello les induce al empleo activo de las TIC.</i>		

<b>METACATEGORÍAS: AUTONOMÍA PEDAGÓGICA Y TIC</b>				
<b>CATEGORÍAS</b>	<b>Entrevista 1 JD</b>	<b>Entrevista 2 CPE</b>	<b>Entrevista 3 JEAD</b>	<b>Entrevista 4 JE</b>
<b>Se diseñan materiales didácticos con TIC (D.1.a)</b>	Sí	Yo creo que esto depende de cada profesor particular.	Se emplean no tanto para diseñar, sino para trabajar con el libro electrónico.	Entiendo que sí.
<b>Participa el profesorado en Proyectos TIC (D.1.b)</b>	Sin duda, cada vez se animan más.	En mi centro creo que el profesorado apenas participa en proyectos de innovación educativa con TIC.	La verdad, bastante poco. Porque al profesorado le cuesta ponerse al día.	Se participa en numerosos proyectos de innovación educativa.
<b>Se usan las TIC como recurso didáctico en el aula (D.2.a)</b>	Ahora mismo depende mucho del docente.	Sí, desde que tenemos pizarras digitales.	Sí, sobre todo la PDI porque es un recurso muy atractivo para los chavales.	Prácticamente en todas las aulas del centro hay PDI que los profesores emplean diariamente.
<b>Se usan las TIC para gestionar sus clases (D.2.b)</b>	...al menos lengua, inglés, la biblioteca, educación física, filosofía sí las emplean para dar clase.	Para gestionar mis clases empleo una App llamada Idoceo que permite pasar lista a los alumnos, realizar medias, etc.	Para gestionar mis clases suelo emplear algún programa para trabajar la geometría y el análisis.	Sí, yo las empleo para pasar lista, pero también empleo el blog para trabajar la asignatura con los alumnos.
<b>Se considera alfabetizado digitalmente (D.2.c)</b>	Sí, me considero alfabetizada digitalmente.	Intento estar alfabetizada digitalmente, pero me cuesta porque soy de la vieja escuela y me cuesta.	Sí, aunque no brillante.	Sí, por supuesto.
<b>Todos deberíamos desempeñar puestos de responsabilidad (D.3.a)</b>	No me parece mal. Ocupar estos puestos nos serviría para que nos pusiéramos en la piel del otro.	Sí estoy de acuerdo con esta afirmación.	Estoy totalmente de acuerdo con esta frase. El trabajo es mucho y la recompensa muy poca.	No estoy de acuerdo. Todo el mundo debería pasar por puestos de responsabilidad, sí. Todo el mundo puede desempeñar puestos de responsabilidad, no.
<b>La Administración evalúa el proceso de E-A (D.4.a)</b>	Creo que no, si bien se tiende últimamente a analizarlo todo en términos de aprobados y suspensos y esto es un error.	Las pruebas que se pasan son las tradicionales. A mí nadie me ha pasado ninguna prueba.	Se evalúan los resultados, no el proceso.	Sí se evalúa. En los últimos años se piden multitud de datos, de resultados, etc. Esto es positivo, pero los

<p><b>La evaluación externa influye en el fracaso escolar (D.4.b)</b></p> <p><b>Grado de autonomía pedagógica de su centro (D.5.a)</b></p>	<p><i>La educación es mucho más que eso.</i></p> <p><i>Este tipo de evaluación no ayuda la labor del profesorado. El fracaso no se debe medir en términos de porcentaje.</i></p> <p><i>...el grado de autonomía pedagógica es muy limitado.</i></p>	<p><i>Este tipo de evaluación de nuestro proceso de enseñanza creo que sí valoraría nuestra labor, aunque no creo que la mejorara ya que en ocasiones se aprueban de forma consciente a más niños para mejorar la media.</i></p> <p><i>... como centro la autonomía está muy limitada.</i></p>	<p><i>Creo que no.</i></p> <p><i>El grado de autonomía pedagógica es mínimo.</i></p>	<p><i>números no lo son todo</i></p> <p><i>El éxito en la educación no depende exclusivamente del porcentaje de aprobados sino de que el niño haya aprendido realmente.</i></p> <p><i>Muy poca.</i></p>
CATEGORÍAS	Entrevista 5 DCT	Entrevista 6 S	Entrevista 7 D1	Entrevista 8 D2
<p><b>Se diseñan materiales didácticos con TIC (D.1.a)</b></p>	<p><i>Las TIC están muy presentes en nuestro centro.</i></p>	<p><i>Hay profesores que sí emplean las TIC e incluso las ven como un elemento indispensable.</i></p>	<p><i>Para el diseño de materiales didácticos sí se emplean las TIC.</i></p>	<p><i>Sí, hay un grupo importante de profesores que emplea el blog para mandarle trabajos a los alumnos.</i></p>
<p><b>Participa el profesorado en Proyectos TIC (D.1.b)</b></p>	<p><i>Ahora mismo en concreto, ninguno.</i></p>	<p><i>Creo que sí, además en nuestro centro se han impartido cursos de la PDI.</i></p>	<p><i>Sí, el profesorado participa.</i></p>	<p><i>Alrededor de un 20% del profesorado ha llevado a cabo cursos de formación en el CPR o han participado en charlas sobre las TIC.</i></p>
<p><b>Se usan las TIC como recurso didáctico en el aula (D.2.a)</b></p>	<p><i>Dentro del aula el uso de las TIC por parte del profesorado asciende al 70%. Nuestro indicador para medirlo es el uso de las PDI, el uso de los ordenadores portátiles.</i></p>	<p><i>Sí, cada vez más.</i></p>	<p><i>Sí se emplea muchísimo la PDI en casi todas las áreas.</i></p>	<p><i>Un grupo importante de profesores, un 60% emplean la PDI para impartir sus clases.</i></p>
<p><b>Se usan las TIC para gestionar sus clases (D.2.b)</b></p>	<p><i>Tenemos dos usos de las TIC dedicados a la gestión. Uno es el SGD...y otro es el programa</i></p>	<p><i>Además la inmensa mayoría de los compañeros emplean la PDI para múltiples funcionalidades.</i></p>	<p><i>Las utilizo para todo... pero con dificultad.</i></p>	<p><i>Yo en el aula no suelo emplear las TIC.</i></p>

<p><b>Se considera alfabetizado digitalmente (D.2.c)</b> <b>Todos deberíamos desempeñar puestos de responsabilidad (D.3.a)</b></p>	<p>de gestión interna en donde llevamos un seguimiento del cuaderno del profesor...</p> <p>Sí</p> <p>Totalmente de acuerdo.</p>	<p>No queda más remedio ponerse al día si no quieres quedarte anquilosado.</p> <p>Sí, estoy de acuerdo. Hasta que uno no forma parte de un equipo directivo no se da cuenta del trabajo y de la responsabilidad que requiere.</p>	<p>...trato de ponerme al día.</p> <p>Pienso que sí. Se ven las cosas de diferente modo cuando estás organizando.</p>	<p>Considero que tengo mucho que aprender y mejorar en ese campo.</p> <p>Sí. Es la única manera de entender qué conlleva cada puesto de responsabilidad.</p>
<p><b>La Administración evalúa el proceso de E-A (D.4.a)</b></p>	<p>Sí, a nosotros este año se nos ha pasado una evaluación externa del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Se evalúa y se hacen planes de mejora y análisis de los resultados con el fin de que estos sean cada vez más positivos.</p>	<p>Te piden muchos datos y te proponen mejoras, pero no te dicen: esto se está haciendo mal y hay que hacerlo de esta forma. Nos falta ese tipo de respuesta.</p>	<p>Es uno de los proyectos pilotos que ya se han implantado este y que el curso próximo, con carácter preceptivo.</p>
<p><b>La evaluación externa influye en el fracaso escolar (D.4.b)</b></p>	<p>La intención debe ser que se mejoren los resultados de los alumnos, pero hay más aspectos a tener en cuenta como la familia, el interés, etc.</p>	<p>No, las evaluaciones externas nos muestran la realidad de la educación.</p>	<p>Lo positivo de estas evaluaciones es que nos replanteamos muchas cosas y este es el primer paso para la mejora.</p>	<p>Son muchos los factores que influyen en el fracaso académico.</p>
<p><b>Grado de autonomía pedagógica de su centro (D.5.a)</b></p>	<p>Tenemos autonomía hasta donde nos permite la norma.</p>	<p>La autonomía pedagógica es muy limitada.</p>	<p>La única autonomía pedagógica se da a nivel metodológico.</p>	<p>La autonomía pedagógica está muchas veces condicionada por el espacio.</p>

**METACATEGORÍAS: AUTONOMÍA ORGANIZATIVA Y TIC**

CATEGORÍAS	Entrevista 1 JD	Entrevista 2 CPE	Entrevista 3 JEAD	Entrevista 4 JE
<p><b>Se usan las TIC para organizar el centro (E.1.a)</b> <b>Plataformas,</b></p>	<p>Sí, sin duda.</p> <p>Para la gestión se emplea... el</p>	<p>Sí que se emplean.</p> <p>Se emplea un portal de gestión</p>	<p>Sí.</p> <p>En la actualidad se emplea el</p>	<p>Por supuesto.</p> <p>...empleamos el Alborán una</p>

<b>software, etc empleados (E.1.b)</b>	sistema de organización y gestión de centros Alborán... la página web del centro, facebook, twitter, y el SGD.	de centros llamado Alborán, así como la plataforma moodle.	<u>Alborán</u> como herramienta de organización y gestión académica del centro.	página web que permite que el profesorado pueda llevar el seguimiento a sus alumnos desde casa.
<b>Criterios de centro para organizar grupos (E.2.a)</b>	Los cursos de 1º y 2º de ESO se agrupan de forma heterogénea... Los cursos siguientes se agrupan por materias optativas.	...se dan en las clases con alumnos de compensatoria de 1º y 2º de la ESO y en 3º y 4º con los de Diversificación.	Los grupos de 1º de ESO se agrupan atendiendo al Colegio de procedencia... Los alumnos disruptivos se distribuyen entre los diferentes grupos. Los demás niveles se agrupan en función de las optativas que elijen.	Al tener alumnos british, del programa de inglés, que no pueden compartir sus asignaturas con otros alumnos ya tenemos un criterio para agruparlos. En 3º y 4º de ESO y en bachillerato se hace el agrupamiento en función de la optatividad que elijan.
<b>Tipos de agrupamientos (E.2.b)</b>		...los agrupamientos flexibles.		
<b>Ratio en su centro (E.3.a)</b>	Es excesiva.	En mi caso particular, he tenido suerte porque tengo a grupos poco numerosos, pero es muy alta en el centro.	La ratio en mi centro es como en los demás de Melilla, muy alta.	La ratio en mi centro es una auténtica barbaridad.
<b>Causas de la ratio (E.3.b)</b>	Creo que se debe al alto índice de natalidad de la ciudad.		... el número de alumnos ha aumentado porque vienen muchos alumnos de otras comunidades a causa de la crisis.	Se debe al alto índice de natalidad.
<b>El ED usa las TIC para convocar los órganos colegiados (E.4.a)</b>	De momento, no.	Sí. A mí me lo mandan todo por correo electrónico.	No. Aún empleamos la convocatoria en papel.	Empleamos el correo electrónico para convocar los claustros.
<b>Se planifican desde los departamentos AAEE (E.4.b)</b>	Sí, se planifican todas aquellas charlas y temas relacionadas con el Plan de Actividades propuesto por la Dirección	Desde mi departamento sí que se planifican actividades extraescolares.	Se planifican charlas por las mañanas que previamente están aprobadas por la Dirección provincial del MECD.	Sí, durante todo el curso.

<b>Dispone su centro aulas de informática en horario extraescolar (E.5.a)</b>	provincial. No, y creo que sería una buena idea.	No.	Sí. Tenemos dos aulas con capacidad de 15 alumnos cada una que se abren todos los recreos y por las tardes 2 horas.	No.
CATEGORÍAS	Entrevista 5 DCT	Entrevista 6 S	Entrevista 7 D1	Entrevista 8 D2
<b>Se usan las TIC para organizar el centro (E.1.a)</b>	Sí.	Sí, claro que se emplean.	Sí, se emplean para todo.	Las TIC tienen un peso importante en la organización y gestión del centro.
<b>Plataformas, software, etc empleados (E.1.b)</b>	En cuanto a la gestión, el Alborán sustituye al IES 2000, el SGD, y nuestro programa de gestión interna en donde llevamos toda la historia documental del centro.	En mi caso se emplea el GECE 2000. Se trata de un programa para gestionar la economía del centro, también se emplea Alborán para la gestión del centro. Para los horarios utilizamos kronowin	Para el diseño de los horarios de los profesores empleamos el Peñalara. Tenemos una página web diseñada por el centro, tenemos plataforma Moodle, utilizamos Aruva para el correo electrónico interno.	Empleamos Alborán como herramienta de organización y gestión del centro. Tenemos también twitter, facebook.
<b>Criterios de centro para organizar grupos (E.2.a)</b>	En 1º de ESO atendemos a los criterios que nos mandan los colegios. En 2º de ESO los vamos a agrupar atendiendo al proyecto de cultura digital y a las compensatorias. 3º y 4º de ESO, así como bachillerato se agrupan por optativas.	Los 1º de ESO se agrupan por los centros de procedencia. En 2º de ESO se continúa con la misma agrupación. Los 3º de ESO se agrupan por optativas. En 4º y bachillerato por modalidad.	Le pasamos pruebas iniciales a principios de curso y a partir de ahí, tratamos de diseñar grupos heterogéneos, pero nos condiciona la compensatoria y los alumnos acnee... En 3º y 4º agrupamos en función de las optativas.	Los criterios pedagógicos en 1º de la ESO responden al colegio de procedencia, en 2º de la ESO se respeta el mismo agrupamiento, en 3º se agrupan por optatividad, en 4º se agrupan por materias de modalidad y En bachillerato va por itinerarios.
<b>Tipos de agrupamientos (E.2.b)</b>	Sí, atendiendo a los refuerzos y a las medidas de compensatoria Elevada.	...tenemos dos agrupamientos flexibles, uno en 1º y otro en 2º de ESO	...organizamos grupos flexibles.	
<b>Ratio en su centro (E.3.a)</b>		La ratio es altísima y seguirá así hasta que no se construya un nuevo centro.	Altísima. Muy alta para el poco espacio que tenemos.	La ratio es muy elevada para llevar a cabo una educación de calidad.
<b>Causas de la ratio</b>	Se debe...a la vuelta de	La causa es la natalidad y las	...se debe al problema de	Este incremento se debe al

<b>(E.3.b)</b>	<i>familias que estaban viviendo en la península o en distintos lugares de la geografía europea y vuelven a Melilla.</i>	<i>familias que han vuelto a Melilla con motivo de la crisis.</i>	<i>retorno de familias a Melilla. Estamos escolarizando casi todas las semanas del año.</i>	<i>aumento poblacional en la ciudad autónoma que ha pasado en los últimos ocho años de quince mil a diecinueve mil alumnos.</i>
<b>El ED usa las TIC para convocar los órganos colegiados (E.4.a)</b>	<i>Nosotros las convocatorias las hacemos a través de un sistema de mensajería interno.</i>	<i>las convocatorias de claustro o CCP se hacen por escrito y en papel a cada uno de los interesados porque estamos obligados a ello.</i>	<i>Sí, empleamos el mensaje y el correo electrónico.</i>	<i>...habitualmente la forma de convocatoria de los órganos colegiados... es en papel.</i>
<b>Se planifican desde los departamentos AAEE (E.4.b)</b>	<i>No, dichas actividades se realizan desde el coordinador TIC.</i>	<i>Las actividades extraescolares se hacen en horario escolar y sólo se realizan las que están autorizadas por la Dirección provincial.</i>		<i>Nos planteamos a corto plazo exponer actividades a padres en horario de tarde para intentar atraerlos al centro.</i>
<b>Dispone su centro aulas de informática en horario extraescolar (E.5.a)</b>	<i>Para actividades programadas previamente.</i>	<i>No se abren por la tarde.</i>	<i>Tenemos aula de informática, pero no abre por la tarde.</i>	<i>En horario extraescolar, no.</i>

**METACATEGORÍAS: LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN CONTEXTOS MULTICULTURALES**

<b>CATEGORÍAS</b>	<b>Entrevista 1 JD</b>	<b>Entrevista 2 CPE</b>	<b>Entrevista 3 JEAD</b>	<b>Entrevista 4 JE</b>
<b>Se implican las familias en el proceso de E-A (F.1.a)</b>	<i>En general, las familias están pendientes del proceso, pero su implicación es relativa.</i>	<i>Las familias se implican poco, sobre todo aquellas cuyos hijos son conflictivos.</i>	<i>No. La implicación de los padres es escasísima.</i>	<i>Bastante menos de lo que sería deseable.</i>
<b>Grado de participación (F.1.b)</b>	<i>Su participación es baja.</i>		<i>Apenas participan.</i>	<i>Su participación es muy escasa y ocasional</i>
<b>Incidencia de las TIC en los alumnos ACNAE (F.2.a)</b>	<i>Las TIC son un buen complemento...para los alumnos de refuerzo</i>	<i>Es cierto que se aprende mucho con este tipo de recursos, pero no debemos olvidar el papel y el</i>	<i>...se emplean para favorecer a los alumnos que no tienen esa posibilidad en casa. Incluso a</i>	<i>En general se emplean, ahora bien los alumnos con estas particularidades no</i>

<p><b>Las TIC son elemento compensador de diferencias sociales (F.2.b)</b></p> <p><b>Las AMPAS organizan actividades en su centro (F.3.a)</b></p> <p><b>La escuela de padres organiza actividades en su centro (F.3.b)</b></p> <p><b>En su centro conviven varias culturas (F.4.a)</b></p> <p><b>Grado de convivencia alumnos-alumnos (F.4.b)</b></p> <p><b>Grado de convivencia alumnos-profesor (F.4.c)</b></p>	<p>educativo.</p> <p>Ahora bien, para equilibrar las diferencias va a depender de los límites culturales.</p> <p>De momento, no.</p> <p>Sí.</p> <p>El grado de convivencia alumno-alumno es bueno.</p> <p>La convivencia alumno-profesor es, en general, aceptable.</p>	<p>lápiz.</p> <p>Creo que sí es un elemento compensador.</p> <p>...no se organizan actividades extraescolares.</p> <p>...no (hay) escuela de padres.</p> <p>Sí. La mayoría son musulmanes, en menor medida cristianos y algunos hebreos. La convivencia alumnos-alumnos no es problemática.</p> <p>... disruptivos en su relación con el centro o con los profesores.</p>	<p>niños con movilidad reducida en donde las TIC favorecen la adaptación de acceso al currículo.</p> <p>Sí, en nuestro caso las TIC nos permiten paliar esas diferencias.</p> <p>Las actividades de la Escuela de padres se realizan en función de las necesidades.</p> <p>La mayoría son musulmanes de origen bereber</p> <p>Entre alumno-alumno surgen roces con algunos sujetos disruptivos que se tratan de corregir con el diálogo y en última instancia con la sanción.</p> <p>La relación alumno-profesor se refuerza cada año con una jornada de convivencia.</p>	<p>emplean las NNTT precisamente para estudiar.</p> <p>Son un recurso más que debemos aprovechar, pero no la panacea.</p> <p>...el AMPA mantiene una actitud muy colaboradora, pero no organiza actividades.</p> <p>No tenemos escuela de padres.</p> <p>Sí. Tenemos alumnado musulmán, cristianos y algunos hebreos. La convivencia entre los alumnos es como en cualquier otro centro, surgen roces como adolescentes que son pero no tienen un trasfondo cultural. La convivencia alumno-profesor es cada vez peor y creo que forma parte de la poca consideración social del docente.</p>	
	<b>Entrevista 5</b>	<b>Entrevista 6</b>	<b>Entrevista 7</b>	<b>Entrevista 8</b>	
	<b>DCT</b>	<b>S</b>	<b>D1</b>	<b>D2</b>	
	<p><b>Se implican las familias en el proceso de E-A</b></p>	<p>No se implican demasiado.</p>	<p>Creo que eso va con el interés y la responsabilidad de la familia.</p>	<p>Se implican poco.</p>	<p>Su participación es escasa.</p>

<p><b>(F.1.a)</b> <b>Grado de participación (F.1.b)</b></p>	<p><i>Tenemos una media de 18 visitas de padres por tutor a lo largo del curso.</i></p>			<p><i>Su participación es escasa</i></p>
<p><b>Incidencia de las TIC en los alumnos ACNAE (F.2.a)</b></p>	<p><i>Debe ser en su justa medida. Si sólo nos dedicamos a las TIC, quizás estamos abandonando esa parte que precisa del profesor y al contrario.</i></p>			<p><i>Las TIC son fundamentales para la formación de los alumnos de refuerzo educativo, los ACNAE, así como para cualquier otro alumno.</i></p>
<p><b>Las TIC son elemento compensador de diferencias sociales (F.2.b)</b></p>	<p><i>...no se están empleando como un elemento paliativo de las diferencias que presentan los alumnos.</i></p>	<p><i>...en la actualidad ese carácter homogeneizador no se aprecia tanto, ya que casi todos tienen internet en casa.</i></p>	<p><i>No sé en qué medida las TIC ayudan a paliar esas diferencias.</i></p>	<p><i>...las herramientas informáticas son la solución a los problemas...es interesante que tengan esos recursos.</i></p>
<p><b>Las AMPAS organizan actividades en su centro (F.3.a)</b></p>	<p><i>A través del AMPA se organizan actividades tanto para alumnos como para padres.</i></p>	<p><i>Sí tenemos AMPA, pero sus actuaciones son muy limitadas.</i></p>	<p><i>El AMPA no organiza nada.</i></p>	<p><i>Sí, pero nos damos cuenta que es muy difícil captar a los padres para ese tipo de actividades.</i></p>
<p><b>La escuela de padres organiza actividades en su centro (F.3.b)</b></p>	<p><i>...la Escuela de padres...ha desarrollado algunas actividades.</i></p>			<p><i>La finalidad es motivar a los padres para que sirvan de nexo entre el ámbito familiar y el docente.</i></p>
<p><b>En su centro conviven varias culturas (F.4.a)</b></p>	<p><i>Sí.</i></p>	<p><i>Sí, tenemos alumnos cristianos, hebreos y musulmanes.</i></p>	<p><i>Sí, de muchas culturas.</i></p>	<p><i>Sí, recibimos alumnos de dos confesiones mayoritarias: la musulmana y la cristiana y... la hebrea.</i></p>
<p><b>Grado de convivencia alumnos-alumnos (F.4.b)</b></p>	<p><i>La convivencia entre alumno-alumno es muy buena.</i></p>	<p><i>La convivencia entre alumnos es normal a nivel cultural.</i></p>	<p><i>En la convivencia alumno-alumno no hay ningún problema, los niños están muy adaptados.</i></p>	<p><i>El grado de convivencia entre alumnos es bueno, aunque siempre hay elementos perturbadores.</i></p>
<p><b>Grado de convivencia alumnos-profesor (F.4.c)</b></p>	<p><i>...la convivencia alumno-profesor buena excepto en dos grupos en donde el índice es más bajo.</i></p>	<p><i>El grado de convivencia alumno-profesor es bueno en general.</i></p>	<p><i>Entre profesores y alumnos la convivencia es normal.</i></p>	<p><i>La convivencia alumno-profesor en general es buena.</i></p>

Del análisis e interpretación de los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a profesores que ocupan cargos de responsabilidad en los centros educativos (directores, jefes de estudios, secretario, jefes de departamentos didácticos, coordinadores de proyectos educativos) se desprende una serie de datos que, por su relevancia para la investigación hemos creído conveniente comentar a continuación:

“De los ocho profesores entrevistados, siete de ellos han estudiado en la UGR y dos de ellos han completado estudios en el centro asociado de la UNED de Melilla. Todos ellos son licenciados, excepto uno que es técnico industrial. La media de años en el centro se sitúa en los 12 años y en el cargo 8 años. Normalmente el acceso al cargo se ha producido por confianza del director y en el caso de éstos por relevo en el cargo”.

Los centros disponen de diferentes Planes de innovación educativa: “Plan de lectura”, “Plan de innovación lingüística”, etc. Aplicados al aula son: “un elemento motivador y de refuerzo para el alumno” Estos planes tienen un efecto doble: mejoran la formación tanto del profesorado como del alumnado.

En general, se fomenta por parte de los equipos directivos el uso y empleo de las TIC. Para ello: “el Coordinador TIC ha dado charlas de formación a todo el profesorado del centro”, “la implantación de la red wifi en todo el centro” o empleando los recursos TIC disponibles en los centros: “portátiles, PDI, etc”

En general, la relación que describen los entrevistados, es buena, si bien: “es difícil tener una empatía perfecta en todas las situaciones y todos los días”, “...hay, como en todos sitios compañeros que cuestionan ciertas decisiones”, “...puede haber discrepancias con un sector del profesorado que no tienen por qué compartir nuestras ideas o formas de actuar”.

Todos los entrevistados ven una relación directa entre un estilo de liderazgo abierto y comunicativo con la mejora del rendimiento académico de los alumnos: “Un estilo de liderazgo abierto y compartido por parte del equipo directivo se transmite a todo el profesorado y también a los alumnos” (Entrevista 6).

La mayoría del profesorado que desempeña o ha desempeñado cargos directivos ha asistido a cursos de formación. Este tipo de formación es necesaria porque “...siempre hay cosas que debemos conocer y que se nos escapan” (entrevista 5). “La formación en este sentido es necesaria, pero no lo es todo son necesarias una serie de aptitudes como el carisma, el saber estar, el liderazgo, etc” (entrevista 4).

Los equipos directivos se coordinan en el desempeño de sus funciones, tomando en consideración las opiniones de todos sus integrantes. En cuanto al estilo de liderazgo empleado es de tipo colegiado, compartido o distribuido: “Nuestro estilo de liderazgo es colegiado, compartido ya que la toma de decisiones no es exclusiva del director, sino de todo el equipo” (entrevista 4), “nuestro estilo de liderazgo es participativo” (entrevista 7), “el estilo de liderazgo creo que es colaborativo y participativo” (entrevista 8).

En general, los profesores entrevistados consideran que se deben emplear las TIC entre los miembros de los equipos directivos para coordinarse y para convocar reuniones (aunque no en todos los casos) porque “son rápidas y efectivas si se emplean bien” (entrevista 4); “Porque las TIC son herramientas muy útiles para motivar a los alumnos” (entrevista 1). A nivel de departamentos didácticos, el empleo se limita a convocatorias de reuniones, información de actividades, currículo, etc: “En los departamentos se suelen usar para potenciar la coordinación de los profesores porque son rápidas y muy efectivas” (entrevista

2); “En el seno de los Departamentos el uso de las TIC fomenta la interacción entre todos sus miembros, permitiendo así estar mejor informados de novedades que puedan interesar al departamento” (entrevista 3). También son muy utilizadas por los tutores para coordinarse con el resto de profesores de su tutoría: “Los tutores también las emplean para coordinarse entre ellos y ...para coordinarse con los profesores de su grupo” (entrevista 6).

En general, los entrevistados manifiestan que las TIC se emplean para coordinar e informar sobre actividades de los institutos porque son rápidas y económicas: “Evidentemente que coordina la mayor parte de las actividades porque es una forma rápida y segura de que les llegue toda la información a sus destinatarios” (entrevista 3); “Tratamos de coordinar todas las actividades que se realizan en nuestro centro con diferentes herramientas TIC, dado que tratamos de implementarlas en todo momento y a todos los niveles de organización” (entrevista 7). En general se emplean los PLE para coordinarse porque son herramientas rápidas y de uso muy generalizado. Las herramientas más empleadas son: Whatsapp, twitter, SGD, Dropbox: “Las herramientas que más se utilizan son: Twitter, whatsapp, Moodle, blogger y dropbox, porque es una forma sencilla y rápida de que los compañeros acceden a información o a archivos concretos” (entrevista 2); Se usan con frecuencia: el dropbox, el twitter y la plataforma moodle como repositorio de documentos institucionales” (entrevista 7).

Todos los profesores entrevistados afirman que se implementa la integración TIC en sus respectivos centros por parte de los equipos directivos, aunque “ya depende de cada profesor si es más o menos partidario de su uso” (entrevista 2); “En nuestro centro están plenamente implantadas y se fomenta su empleo desde el equipo directivo” (entrevista 4). Las actuaciones en esta línea son: “el uso del libro electrónico por parte de los alumnos”,

“implantación en el centro de un plan de cultura digital” (entrevista 4); “ofreciendo servicio ADSL por las tardes en la biblioteca” (entrevista 7).

En general, “los profesores noveles son más dados al uso de las TIC porque se han adaptado mejor a ellas...” (entrevista 1); “Los profesores noveles, por regla general, son más asiduos a emplear las TIC en su día a día, lo que incluye también el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello es debido a que están más acostumbrados al uso de las herramientas TIC en su vida diaria” (entrevista 5);

Los entrevistados consideran que el empleo de las TIC estimula el acercamiento de los alumnos al currículo desde otra óptica diferente, porque: “...son nativos digitales” (entrevista 6), “...van a motivarlos hacia el aprendizaje siendo más receptivos al mismo que los adultos” (entrevista 5). Unos consideran que puede inducir a mejorar los resultados académicos: “...les puede suponer una mejora en sus resultados académicos” (entrevista 3). “...puede *que* estimule su aprendizaje” (entrevista 2). Otros manifiestan que: “El éxito, ya depende del esfuerzo y de la capacidad de cada uno” (entrevista 1).

En general, se emplean las TIC en el proceso de enseñanza de las diferentes materias y en algunos casos para diseñar materiales didácticos. Va a depender de la pericia de cada profesor: “Para el diseño de materiales didácticos sí se emplean las TIC y para ponerlos en práctica por parte de la mayoría de los departamentos” (entrevista 7). El profesorado participa algo en proyectos de innovación TIC que se realizan en los centros principalmente: “En mi centro creo que el profesorado apenas participa en proyectos de innovación educativa con TIC” (entrevista 2). Razones: “Porque al profesorado le cuesta ponerse al día y por otro lado, se suele emplear como recurso “ocioso” más que como elemento integrador” (entrevista 3).

El empleo de las TIC como recurso de apoyo didáctico dentro del aula está bastante extendido empleándolo entre un 60 y un 70% del profesorado de los centros: “*Dentro del*

aula el uso de las TIC por parte del profesorado asciende al 70%” (entrevista 5); Un grupo importante de profesores, un 60% emplean la PDI para impartir sus clases...” (entrevista 8). En general, también se emplean para gestionar las clases a través de App como (idoceo, SGD). La mitad de los entrevistados manifiestan un dominio sobre las TIC.

En general, todos los entrevistados consideran que: “todos los decentes deberían desempeñar, al menos una vez en su carrera docente, puestos de responsabilidad (de organización y gestión) en los centros educativos” (afirmación del entrevistador). “No me parece mal. Ocupar estos puestos nos serviría para que nos pusiéramos en la piel del otro, entenderíamos mejor sus decisiones y fuéramos menos críticos con ellos” (entrevista 1); “Sí, estoy de acuerdo. Hasta que uno no forma parte de un equipo directivo no se da cuenta del trabajo y de la responsabilidad que requiere, por ello todos deberíamos pasar alguna vez por puestos de responsabilidad” (entrevista 6).

Desde la Administración educativa se evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además están las pruebas de evaluación externas (PISA, TALIS, etc); sin embargo, la evaluación: “Se evalúan los resultados, no el proceso...” (entrevista 3); demanda propuestas de mejora, pero no asesora sobre cómo mejorar la situación: Te piden muchos datos y te proponen mejoras, pero no te dicen: esto se está haciendo mal y hay que hacerlo de esta forma. Nos falta ese tipo de respuesta...” (entrevista 7). Los resultados no miden la calidad de la enseñanza: “...ya que puedes tener en una clase un 70% de suspensos y haber trabajado bien o viceversa tener un 95% de aprobados y que los alumnos no hayan aprendido” (entrevista 4). En cuanto al éxito: “...no depende exclusivamente del porcentaje de aprobados sino de que el niño haya aprendido realmente. Ahí está la calidad de la educación” (entrevista 4). Pero el fracaso no baja por el hecho de que se evalúe al profesorado, ya que: “...en

ocasiones se aprueban de forma consciente a más niños para mejorar la media. “El profesorado, ante la duda de que nos echen la culpa, tiende a aprobar. Es a lo que nos están incitando”. (entrevista 2).

En general los entrevistados consideran que la autonomía pedagógica en los institutos está muy limitada: “...a nivel curricular todos los contenidos de las materias nos vienen ya perfectamente delimitados y estructurados por parte de la Administración educativa” (entrevista 1). “La autonomía pedagógica de los centros es una falacia. En el aspecto legislativo estamos funcionando con un reglamento de organización pedagógica del año 94 y las necesidades de hoy no son las de hace 20 años” (entrevista 4). “La única autonomía pedagógica se da a nivel metodológico” (entrevista 7).

Los entrevistados coinciden en admitir que se emplean las TIC para organizar y gestionar los centros educativos. Las herramientas más empleadas: La plataforma de gestión de centros educativos “alborán”. La plataforma SGD (Sistema de Gestión de Centros). El programa GECE (Gestión de Centros) para la gestión económica.

Los agrupamientos se realizan en función del colegio de procedencia y de los alumnos ACNEAE (Alumnos con necesidades de apoyo educativo) en 1º y 2º de ESO. En 3º y 4º de ESO por optatividad y por el Programa de diversificación curricular. En Bachillerato se agrupan por optatividad: “Los 1º de ESO se agrupan por los centros de procedencia. En 2º de ESO se continúa con la misma agrupación. Los 3º de ESO se agrupan por optativas. En 4º y bachillerato por modalidad” (entrevista 6)

La ratio en los centros y las aulas, según los entrevistados es altísima, con aulas de 35 alumnos en la ESO y en Bachillerato hasta 42 alumnos: “La ratio en mi centro es como en los demás de Melilla, muy alta. Es inhumano que en la ESO sea 35 alumnos por clase y en

Bachillerato 42...” (entrevista 3). Afirman que es la más alta de la península y que la alta ratio merma la calidad de la enseñanza: “...A mayor ratio menor calidad de la enseñanza, ya que no se pueden atender a todos los alumnos por igual” (entrevista 1)

La razón es la alta natalidad en la ciudad y la crisis que ha provocado que muchas familias vuelvan a Melilla: “Se debe al aumento de la población, a la vuelta de familias que estaban viviendo en la península o en distintos lugares de la geografía europea y vuelven a Melilla” (entrevista 5).

Se emplean las TIC (correo electrónico y SGD) para convocar claustros y CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica): “Nosotros las convocatorias las hacemos a través de un sistema de mensajería interno...” (entrevista 5). En cambio, otros centros aún emplean la convocatoria nominativa, en mano: “...las convocatorias de claustro o CCP se hacen por escrito y en papel a cada uno de los interesados porque estamos obligados a ello” (entrevista 6)

Sólo un centro abre el aula de informática a sus alumnos por las tardes. Las razones son: No hay disponibilidad de horario del profesorado, y que las aulas de informáticas están ocupadas con el PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) por las tardes: “Tenemos tres aulas de informática que por las mañanas están muy utilizadas y por las tardes se emplean para el PCPI, por lo que hay muy poca disponibilidad de uso por las tardes” (entrevista 4).

Los padres se implican cada vez menos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos: “Las familias se implican poco, sobre todo aquellas cuyos hijos son conflictivos. Estas son las que menos aparecen. Muchos de los padres “pasan” de implicarse en la educación porque no pueden con sus hijos” (entrevista 2). Un reflejo de ello es la escasa presencia que

poseen las AMPAS en los institutos de enseñanza secundaria: “Sí tenemos AMPA, pero sus actuaciones son muy limitadas, ya que se asocian muy pocos padres...” (entrevista 6)

El grado de integración de las TIC en los centros es el adecuado, sin embargo no todos los profesores aprecian el carácter compensador de las TIC en cuanto a desigualdades sociales, económicas, etc: “Las TIC se están empleando a nivel global, no se están empleando como un elemento paliativo de las diferencias que presentan los alumnos” (entrevista 5); “...Creo que hace unos años quizás sí, pero en la actualidad ese carácter homogeneizador no se aprecia tanto, ya que casi todos tienen internet en casa” (entrevista 6)

La participación de las familias es muy reducida en cuanto a la organización de actividades: “En nuestro centro sí que hay AMPA, pero...no se organizan actividades extraescolares” (entrevista 2). Las Escuelas de padres sólo funcionan en tres centros y dos de ellos de forma testimonial. Sólo la Escuela de padres del IES Rusadir consigue que las familias participen de las actividades del centro: “Las actividades de la Escuela de padres se realizan en función de las necesidades y van encaminadas a la alfabetización de las madres y a unas leves nociones de informática. Su finalidad es la de atraer a las madres, sobre todo, al centro educativo” (entrevista 3).

Todos los centros, en tanto que reflejo del contexto social de Melilla, son receptores de alumnado de varias culturas y confesiones religiosas: “La mayoría son musulmanes, en menor medida cristianos y algunos hebreos” (entrevista 2)

En cuanto al grado de integración del alumnado en los centros, no suelen plantear problemas de tipo cultural: “La convivencia entre los alumnos es como en cualquier otro centro, surgen roces como adolescentes que son pero no tienen un trasfondo cultural” (entrevista 4)

La relación alumnado-profesor es aceptable, aunque se está deteriorando: “La convivencia alumno-profesor es cada vez peor y creo que forma parte de la poca consideración social del docente y de la poca protección legal ante algunos alumnos que no tienen sentido de la autoridad ni de la disciplina” (entrevista 4)

La entrevista completa en (ANEXO VI)

### **TRIANGULACIÓN DE RESULTADOS**

Mediante el proceso de triangulación procedemos a comparar los resultados obtenidos con la encuesta y la entrevista, de forma que se complementan los resultados obtenidos, por lo que se extraen conclusiones más acordes con la realidad que se da en los institutos de la ciudad autónoma de Melilla en función del grado de liderazgo compartido y la integración de las TIC en sus órganos de gobiernos y de coordinación docente. Se trata por tanto de un elenco de datos de donde se extraen las conclusiones en función del grado de coincidencia de los mismos. Las respuestas quedan agrupadas de forma resumida en la tabla por las dimensiones de estudio y dentro de éstas por los indicadores que configuran el cuestionario.

Tabla 249

*Triangulación de los resultados entre el cuestionario y las entrevistas.*

DIMENSIONES DE ANÁLISIS	CUESTIONARIOS	ENTREVISTAS
<b>Liderazgo compartido/ Distribuido en los Órganos de gobierno y Coordinación docente</b>	<p><u>Colaboración</u>: un 78,6% del profesorado con responsabilidades de coordinación docente y de gobierno manifiesta que el equipo directivo toma decisiones de forma colegiada y consensuada, en tanto que el 75,9% considera que se favorece la participación de los distintos agentes educativos en la gestión del centro.</p>	<p>Los centros disponen de diferentes Planes de innovación educativa: “<i>Plan de lectura</i>”, “<i>Plan de innovación lingüística</i>”, etc. Aplicados al aula son: “<i>un elemento motivador y de refuerzo para el alumno</i>” Estos planes tienen un efecto doble: mejoran la formación tanto del profesorado como del alumnado.</p>
	<p><u>Confianza</u>: el 80,7% de los encuestados percibe que el equipo directivo fomenta la confianza y el respeto entre todo el personal del centro, así como el 71,7% aprecia que el equipo directivo inspira profesionalidad al profesorado por la forma de trabajar y abordar los problemas.</p>	<p>En general, se fomenta por parte de los equipos directivos el uso y empleo de las TIC. Para ello: “<i>el Coordinador TIC ha dado charlas de formación a todo el profesorado del centro</i>”, “<i>la implantación de la red wifi en todo el centro</i>” o empleando los recursos TIC disponibles en los centros: “<i>portátiles, PDI, etc</i>”</p>
	<p><u>Compromiso</u>: Esta subdimensión la integran los ítems PEC que es valorado positivamente por un 79,3% de los encuestados, en tanto que el 75,2% valora en la misma medida que el equipo directivo se implique en el fomento y la concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, medio ambiente, etc. En cuanto al grado de concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, medio ambiente, etc, llama la atención las percepciones negativas que presentan centros como el IES Leopoldo Queipo (38,1%), el IES Juan Antonio Fernández (31,8) y el IES Rusadir (34,8%), lo que resulta más llamativo en un contexto multicultural de una ciudad como Melilla.</p>	<p>En general, la relación que describen los entrevistados, es buena, si bien: “<i>es difícil tener una empatía perfecta en todas las situaciones y todos los días</i>”, “<i>...hay, como en todos sitios compañeros que cuestionan ciertas decisiones</i>”, “<i>...puede haber discrepancias con un sector del profesorado que no tienen por qué compartir nuestras ideas o formas de actuar</i>”.</p>
<p><u>Gestión</u>: En cuanto a si el equipo directivo elabora el presupuesto en función de las necesidades y en colaboración con los departamentos de coordinación didáctica, un 71,8% de los encuestados lo perciben positivamente. En cuanto a la gestión del equipo directivo, un 77,3% del profesorado posee una percepción positiva.</p>	<p>Todos los entrevistados ven una relación directa entre un estilo de liderazgo abierto y comunicativo con la mejora del rendimiento académico de los alumnos: “<i>Un estilo de liderazgo abierto y compartido por parte del equipo directivo se transmite a todo el profesorado y a también a los alumnos</i>”.</p>	
		<p>La mayoría del profesorado que desempeña o ha desempeñado cargos directivos ha asistido a cursos de formación. Este tipo de</p>

La gestión de los jefes de departamento, a nivel general, se valora positivamente con una percepción del 79,3%.

Calidad educativa: Este indicador de la búsqueda de la excelencia está presente en todas las evaluaciones internas que realizan las diferentes Administraciones educativas. De nuestro estudio se extrae que un 83,5% valora positivamente la reflexión que, sobre los resultados obtenidos de las diferentes evaluaciones, realiza el equipo directivo. Una buena elección de colaboradores innovadores implementará el liderazgo de distribuido de los centros educativos. En este sentido, un 74,5% del profesorado encuestado valora positivamente esta práctica por parte de los equipos directivos.

Comunicación: A nivel general, el 82,7% de los encuestados percibe positivamente el hecho de que el equipo directivo sea accesible y escuche al profesorado.

En cuanto a si el equipo directo promueve una comunicación clara y fluida entre todos los miembros de la comunidad, a nivel general, el 72,4% del profesorado percibe positivamente esta situación.

formación es necesaria porque *“...siempre hay cosas que debemos conocer y que se nos escapan”*. *“La formación en este sentido es necesaria, pero no lo es todo son necesarias una serie de aptitudes como el carisma, el saber estar, el liderazgo, etc”*.

Los equipos directivos se coordinan en el desempeño de sus funciones, tomando en consideración las opiniones de todos sus integrantes. En cuanto al estilo de liderazgo empleado es de tipo colegiado, compartido o distribuido: *“Nuestro estilo de liderazgo es colegiado, compartido ya que la toma de decisiones no es exclusiva del director, sino de todo el equipo”, “nuestro estilo de liderazgo es participativo”, “el estilo de liderazgo creo que es colaborativo y participativo”*.

---

**Integración TIC en Órganos de gobiernos y de Coordinación docente**

En cuanto a la implementación de las TIC en relación a la distribución del Liderazgo por centros educativos se observa en relación a la distribución de tareas entre todos los miembros de la junta de tutores que el profesorado aún no ha tomado conciencia del empleo de las TIC para coordinarse, ya que un 55,2% del profesorado lo valora positivamente y un 44,8% de forma negativa.

Por otro lado, la innovación TIC para atender a la integración educativa y la acción intercultural la valoran positivamente (entre *bastante* y *mucho*) el 64,1% del total de la representatividad

En general, los profesores entrevistados consideran que se deben emplear las TIC entre los miembros de los equipos directivos para coordinarse y para convocar reuniones (aunque no en todos los casos) porque *“son rápidas y efectivas si se emplean bien”*. A nivel de departamentos didácticos, el empleo se limita a convocatorias de reuniones, información de actividades, currículo, etc. *“Los tutores también las emplean para coordinarse entre ellos y ...para coordinarse con los profesores de su grupo”*.

Todos los profesores entrevistados

---

del profesorado.

Del mismo modo, se observa en cuanto al grado de innovación TIC por parte de los profesores noveles que el 65,2% de la representatividad del profesorado de la ciudad lo valora positivamente.

En referencia al empleo de los PLE para la implementación de la coordinación docente con el resto de miembros del equipo directivo y /o departamento un 63,8% de los docentes lo valora negativamente. Ello puede depender de que entre los propios docentes, coordinadores y equipos directivos, no se puede obviar el hecho de que la elección de las TIC y su uso responde al interés, motivación y necesidad del individuo.

Por último, en cuanto a la integración de las TIC en el currículo como vehículo que propicia el éxito escolar, el 66,9% del profesorado de la ciudad lo valora de forma positiva.

afirman que se implementa la integración TIC en sus respectivos centros por parte de los equipos directivos, aunque *“ya depende de cada profesor si es más o menos partidario de su uso”*. Las actuaciones en esta línea son: *“el uso del libro electrónico por parte de los alumnos”*, *“implantación en el centro de un plan de cultura digital”*, *“ofreciendo servicio ADSL por las tardes en la biblioteca”*.

En general, *“los profesores noveles son más dados al uso de las TIC porque se han adaptado mejor a ellas,...porque tienen mayor facilidad en su uso, porque son más asiduos a emplear las TIC en su día a día”*.

En general, los entrevistados manifiestan que las TIC se emplean para coordinar e informar sobre actividades de los institutos porque son rápidas y económicas. En general se emplean los PLE para coordinarse porque son herramientas rápidas y de uso muy generalizado. Las herramientas más empleadas son: Whatsapp, twitter, SGD, Dropbox.

Los entrevistados consideran que el empleo de las TIC estimula el acercamiento de los alumnos al currículo desde otra óptica diferente, porque: *“son nativos digitales”*, *“se les enseña desde una óptica cercana a ellos”*. Unos consideran que puede inducir a mejorar los resultados académicos: *“...les puede suponer una mejora en sus resultados académicos”*. *“...puede que estimule su aprendizaje”*. Otros manifiestan que: *“El éxito, ya depende del esfuerzo y de la capacidad de cada uno”*

---

Currículum. Es significativo que por norma general la mayoría de los

Los agrupamientos se realizan en función del colegio de procedencia y

---

## Autonomía pedagógica y TIC en los IES de Melilla

docentes se concentran entre los grados *bastante* y *mucho* en cuanto a su participación en las adaptaciones curriculares de los alumnos a su cargo que presenta algún tipo de necesidad educativa.

En cuanto a si el centro educativo garantiza al alumnado, según sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo al alumnado, el 75,8% de los encuestados lo valora positivamente.

Proceso de E-A. El 70% de la muestra total queda repartida entre el grado *bastante* y *mucho* en cuanto al empleo de una metodología participativa por parte del profesorado.

Proyectos educativos. En cuanto a la participación en Proyectos de Innovación docente, el 60% del profesorado afirma haberlos realizado.

Interdisciplinariedad. En cuanto a la creencia del profesorado sobre si las TIC fomentan la interdisciplinariedad. A nivel general el 51,4% de los docentes participantes creen que se fomenta la interdisciplinariedad *bastante* y el 24,1% *mucho*, pero si es significativo que cercano al ¼ del total se engloben entre los niveles *algo* y *nada*.

Por otro lado, un 51,8% del profesorado opina que el centro promueve actividades interdisciplinares que apoyadas en las TIC responden a las necesidades formativas del profesorado.

Formación del profesorado. Respecto a si el centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de las herramientas TIC. Se observa cómo el 61,4% de los docentes afirma que sus centros facilita la actualización formativa del profesorado en TIC. Se aprecia que las TIC y la adquisición de la competencia digital se ha convertido en algo transversal.

El 53% de los encuestados valora positivamente que los cursos

de los alumnos ACNEAE (Alumnos con necesidades de apoyo educativo) en 1º y 2º de ESO. En 3º y 4º de ESO por optatividad y por el Programa de diversificación curricular. En Bachillerato se agrupan por optatividad.

En general, se emplean las TIC en el proceso de enseñanza de las diferentes materias y en algunos casos para diseñar materiales didácticos. Va a depender de la pericia de cada profesor. El profesorado participa algo en proyectos de innovación TIC que se realizan en los centros principalmente.

El empleo de las TIC como recurso de apoyo didáctico dentro del aula está bastante extendido empleándolo entre un 60 y un 70% del profesorado de los centros. En general, también se emplean para gestionar las clases a través de App como (idoceo, SGD). La mitad de los entrevistados manifiestan un dominio sobre las TIC.

En general, todos los entrevistados consideran que “todos los docentes deberían desempeñar, al menos una vez en su carrera docente, puestos de responsabilidad (de organización y gestión) en los centros educativos.

En general los entrevistados consideran que la autonomía pedagógica en los institutos está muy limitada: “A nivel curricular todos los contenidos de las materias nos vienen ya perfectamente delimitados y estructurados por parte de la Administración educativa”. “La autonomía pedagógica de los centros es una falacia. En el aspecto legislativo estamos funcionando con un reglamento de organización pedagógica del año 94 y las

presenciales ofertados en Melilla sobre la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje sean de calidad

*necesidades de hoy no son las de hace 20 años". "La única autonomía pedagógica se da a nivel metodológico".*

Planificación educativa. Respecto a la planificación de acciones por parte del equipo directivo del centro según los resultados obtenidos, se refleja que el 69% del profesorado tiene una opinión positiva.

Desde la Administración educativa se evalúa el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además están las pruebas de evaluación externas (PISA, TALIS, etc); sin embargo, la evaluación "se centra en los resultados, no en el proceso"; demanda propuestas de mejora, pero no asesora sobre cómo mejorar la situación. Los resultados no miden la calidad de la enseñanza: "ya que puedes tener en una clase un 70% de suspensos y haber trabajado bien o viceversa tener un 95% de aprobados y que los alumnos no hayan aprendido".

## Autonomía organizativa y TIC en los IES de Melilla

Horario. El 57,2% del profesorado opina El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación vertical, mientras que el 58,6% de los encuestados manifiestan que el horario del profesorado se diseña además atendiendo a criterios de coordinación horizontal. Respecto a si los equipos directivos de los centros hacen una priorización de las primeras horas de clase según la dificultad de las asignaturas, un 51,8% de los docentes se manifiestan positivamente, mientras que el 48,2% se manifiestan de forma negativa.

Los entrevistados coinciden en admitir que se emplean las TIC para organizar y gestionar los centros educativos. Las herramientas más empleadas: La plataforma de gestión de centros educativos "alborán". La plataforma SGD (Sistema de Gestión de Centros). El programa GECE (Gestión de Centros) para la gestión económica.

En cuanto al empleo de programas informáticos para el diseño de los horarios del profesorado, el 85,6% lo valora positivamente.

Se emplean las TIC para el diseño de horarios, en concreto: "peñalara y Kronowich"

Ratio. El 52,4% de los encuestados considera que el centro no dispone de autonomía para organizar los diferentes cursos con la ratio que considere oportuna.

La ratio en los centros y las aulas, según los entrevistados es altísima, con aulas de 35 alumnos en la ESO y en Bachillerato hasta 42 alumnos. Afirman que es la más alta de la península y que la alta ratio merma la calidad de la enseñanza. Se debe a la alta natalidad en la ciudad.

Tutoría. Sobre el fomento para el uso de las TIC en las reuniones de tutores para la implementación de la organización del aula, diseñar materiales para las

Se emplean las TIC (correo electrónico y SGD) para convocar claustros y CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica). Algunos centros aún emplean la convocatoria nominativa, en mano.

tutorías, etc., un 55,5% lo valora positivamente, mientras que el 45,5% restante negativamente, siendo el 85,7% del profesorado del IES Leopoldo Queipo quienes lo valoran de forma positiva, contrastando con las valoraciones negativas de estos centros: Enrique Nieto (40%), Virgen de la Victoria (72,7%), Juan A. Fernández Pérez (50%), Miguel Fernández (65,4%) y Buen Consejo (37,5%)

Documentos institucionales. En cuanto a si dispone el centro de un Proyecto de Innovación TIC, un 53,8% del profesorado lo valora positivamente. Entre los grados *bastante y mucho*, destaca el 80% del profesorado perteneciente al Centro de Adultos. Por el contrario, el instituto Buen Consejo es el que obtiene resultados negativos al respecto, siendo el 62,5% de su profesorado el que afirma que *algo* y el 25% percibe que *nada*. De los demás centros destacamos en el grado *bastante* el instituto Enrique Nieto (40%), Leopoldo Queipo (57,1%), Virgen de la Victoria (45,5%) y Juan A. Fernández Pérez (40,9%). El IES Miguel Fernández destaca por el 46,2% de sus docentes afirmando que *algo* y el 23,1% de los docentes afirman que el centro no dispone de proyecto de innovación en TIC.

Actividades extraescolares. En cuanto a si se organizan actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc., en su centro, vemos como es el centro Miguel Fernández el que más organiza y realiza actividades de este tipo, queda patentado con el reconocimiento del 46,2% de sus docentes afirmando que *mucho* y el 38,5% afirmando que *bastante*. Ocurre algo similar con el IES Buen Consejo que aglutina el 62,5% de sus docentes en mucho y el 25% en *bastante*.

Sólo un centro abre el aula de informática a sus alumnos por las tardes. Las razones son: No hay disponibilidad de horario del profesorado, y que las aulas de informáticas están ocupadas con el PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) por las tardes.

---

Igualdad. Un 68,3% de los encuestados valora positivamente que desde el centro educativo se promueva la

El grado de integración de las TIC en los centros el adecuado, sin embargo no todos los profesores

---

**Liderazgo  
distribuido en  
contextos  
multiculturales**

interculturalidad como forma de enriquecimiento personal.

Un 69,7% de los docentes considera que El equipo directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural.

aprecian el carácter compensador de desigualdades sociales, económicas, etc.

Clima. En cuanto a la existencia de un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado del centro, son datos significativos porque más del ½ de la totalidad del profesorado se concentra entre el *nada y algo*. En la mayoría de los IES más del 45% de sus docentes afirman que este clima existe *algo*. Los institutos que destacan con percepciones más positivas son Juan A. Fernández Pérez con el 59,1% de sus docentes que afirman que este clima se da *bastante*, al igual que el 50% de los docentes del Centro de Adultos. La Salle (75%) y Buen Consejo (50%) se resaltan en el grado *mucho*.

Familias. En cuanto a la existencia de una escuela de padres en los centros que promueva actividades de tipo intercultural, un 57,3% niega la existencia de este recurso de participación.

Respeto. En cuanto a si el Equipo Directivo fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal. Un 72,4% de los encuestados lo percibe de forma positiva. Por otra parte, un 80,7% del los encuestados considera que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas.

No todos los centros poseen AMPAS y en donde se han constituido funcionan de forma colaborativa. Participación muy reducida de las familias. Las Escuelas de padres son muy reducidas. Funcionan en tres centros. En dos de ellos de forma testimonial. Sólo la Escuela de padres del IES Rusadir consigue que las familias participen de las actividades del centro.

Los padres se implican cada vez menos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Un ejemplo de ello es la escasa presencia que poseen las AMPAS en los institutos de enseñanza secundaria.

Todos los centros son receptores de alumnado de varias culturas y confesiones religiosas. En general, la relación alumno-alumno es aceptable, aunque se observa cada vez más alumnos disruptivos. La relación alumnado-profesor es aceptable, aunque se está deteriorando.

A continuación, fruto de la triangulación de los datos obtenidos por los diferentes instrumentos, se presenta un elenco de situaciones que nos permiten delimitar la realidad objeto de estudio en los diferentes centros educativos y que exponemos a continuación:

- La toma de decisiones es de tipo compartido en el seno de los equipos directivos, lo que junto al fomento de la confianza, el respeto entre todo el personal del centro y la apertura a la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros, proyecta un alto grado de profesionalidad de los diferentes equipos directivos.

- Se implican en el diseño y mejora del Proyecto Educativo de Centro, al tiempo que se valora, en general, la toma de conciencia y el fomento del profesorado en temas de igualdad, salud, medio ambiente, si bien en algunos centros se debe trabajar en esta línea potenciando el valor intercultural de las aulas, ya que es una de las señas de identidad de la ciudad.

- A nivel de gestión, se valora tanto la que realizan los departamentos didácticos, como los equipos directivos. En este sentido, se produce en el seno de los órganos directivos y de coordinación docente una reflexión y seguimiento de los resultados académicos de los alumnos al final de cada evaluación con el fin de planificar acciones de mejora necesarias en el proceso educativo.

- El grado de disposición a la escucha y a atender los problemas de profesores, familias y alumnos es muy elevado, fomentando la disposición positiva a la comunicación por parte de los equipos directivos en todos los casos. En la misma línea, se rodean de colaboradores innovadores, lo que demuestra que se lleve a cabo un liderazgo compartido

- Las TIC están integradas en facilitar el trabajo diario de los equipos directivos, de los departamentos didácticos y de las juntas de tutores, si bien algunos directivos aprecian riesgos en su uso, en parte porque se valoran más los riesgos que los beneficios y en parte por el rechazo que les producen a algunos docentes su empleo para estos fines. Los PLE son bien valorados por los equipos directivos y los departamentos por su inmediatez para la

comunicación. La razón de que se empleen unas herramientas más que otras se debe a la cercanía en su uso, la motivación, el interés y la necesidad. Con todo, el grado de innovación TIC de los profesores noveles es más elevado que el del resto.

- A nivel pedagógico, el profesorado participa en el diseño de las adaptaciones curriculares de los alumnos a su cargo que presenta algún tipo de necesidad educativa y los centros educativos garantizan a estos alumnos, según sus necesidades, medidas de acceso al currículo. Se emplea una metodología participativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo al alumno participe de su propio aprendizaje

- Los equipos directivos y los órganos de coordinación docente no ven con claridad que el uso de las TIC fomente la interdisciplinariedad. En cambio, valoran más positivamente la integración de las TIC en el currículo como vehículo que propicia el éxito escolar, así como su participación en Proyectos de Innovación docente.

- Los centros educativos facilitan en parte la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de las herramientas TIC y muy tímidamente se proponen actividades interdisciplinares que implementadas con las TIC respondan a las demandas del profesorado. Fuera del centro, el profesorado valora muy tímidamente que los cursos presenciales que se ofrecen en Melilla sobre la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje sean de calidad. Sin embargo, se valora el uso de las TIC como recurso que implementa la competencia digital con un enfoque transversal en el currículo.

- De aspectos relacionados con la autonomía organizativa, el horario del profesorado se diseña con programas informáticos y en función de criterios de coordinación vertical y horizontal. El empleo de las TIC para diseñar materiales tutoriales o implementar la organización del aula es muy limitado por parte del profesorado. En cuanto a la ratio, el profesorado manifiesta que el margen de autonomía que poseen los centros es reducido, no permitiendo tomar decisiones de calado.

- La totalidad de los institutos de secundaria poseen Proyectos de Innovación que complementan los contenidos curriculares de las diferentes materias, sin embargo, sólo un centro posee un Proyecto de cultura digital y a título experimental. Las actividades extraescolares con proyección del centro hacia el exterior son muy limitadas, tan solo dos centros las llevan a cabo de forma institucionalizada.

- El liderazgo distribuido de los equipos directivos de los institutos se ve reforzado en un contexto multicultural como el de Melilla. Al mismo tiempo, la innovación TIC es muy valorada en el contexto de la integración educativa intercultural. Para ello, se estimula la participación e interacción de toda la comunidad educativa como forma de enriquecimiento personal, al tiempo que se prioriza la igualdad y el respeto entre culturas como forma de convivencia activa y positiva. Sin embargo, el clima de los alumnos en las aulas es cada vez más disruptivo acuciado en ocasiones por la escasa implicación de las familias en el seguimiento de la educación de sus hijos.



## CAPÍTULO VI

### CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

#### 1. CONCLUSIONES

##### 1.1. Conclusiones Generales.

En relación al objetivo general: *a) Conocer si el uso de las TIC en un contexto educativo multicultural fomenta el liderazgo compartido de los equipos directivos de los institutos de educación secundaria de la ciudad de Melilla.*

En relación al *liderazgo compartido de los equipos directivos de los IES de la ciudad autónoma de Melilla*, se obtienen resultados muy positivos en todos los indicadores que integran dicha dimensión:

Se fomenta la *colaboración* a nivel de equipos directivos, ya que el 80% de los encuestados perciben que se las decisiones son colegiadas, fomentando igualmente la participación de todos los sectores de la comunidad educativa en la acción conjunta de propuestas de mejora. Asimismo, todos los entrevistados aseguran que las decisiones importantes se toman de forma coordinada y consensuada.

Del mismo modo, se observa que la *confianza* es impulsada, en general, por los equipos directivos, así como la inspiración de profesionalidad a todo el profesorado con un 71,7% de valoración positiva. En este sentido, las entrevistas arrojan resultados positivos.

En lo relativo al grado de *compromiso*, un 79% del profesorado se implica en la mejora de los documentos institucionales del centro, mientras que el 75% considera muy útil el hecho de el equipo directivo fomente la concienciación del profesorado en relación a temas como la igualdad, la salud, el medio ambiente, etc. Estos temas han ido tomando una importancia relevante en el ámbito educativo, la evolución de la sociedad y los cambios culturales que se han ido produciendo, algunos más lentamente y otros de manera más disruptiva, han

propiciado la creación de muchos planes y acciones que incidan directamente en la educación integral y transversal en los centros de secundaria

La *gestión* también se valora positivamente con un 71,8%, en especial la elaboración de presupuestos en función de las necesidades detectadas. Del mismo modo, la percepción del profesorado en la gestión del equipo directivo es del 77,3% de la muestra. Ocurre algo similar en cuanto a la gestión de los departamentos, más del 60% de la muestra lo valora positivamente. Por último, los Tutores presentan resultados similares con un 83,5% de la muestra con valoración positiva.

La *calidad del centro* y su mejora dependen de la autocrítica que se realiza, detectando las necesidades y produciendo acciones tanto para mantener lo positivo como para mejorar esas necesidades. En este sentido, un 83,5% del profesorado percibe que se reflexiona sobre los resultados alcanzados por los alumnos. La elección de colaboradores eficaces es una de las características de la distribución del liderazgo en donde el 74% de los encuestados lo valora positivamente.

En cuanto a *la comunicación*, observamos que el 82,7% de los encuestados consideran que los equipos directivos escuchan y son accesibles. Por otro lado, el 72,6% de los encuestados valora positivamente la comunicación que se genera entre los equipos directivos y el resto de miembros de la comunidad educativa. Este dato es refrendado por cinco de los entrevistados que consideran que mantienen una actitud “abierta y dialogante”, los tres restantes manifiestan que “..en general, es buena”, pero se admite la existencia de roces en la disparidad de puntos de vista.

A modo de reflexión, la colaboración entre todo el personal del centro es condición sin equívoco para un clima académico, personal y participativo de calidad y eficiente, por tanto la elección por parte del equipo directivo de profesorado motivado, iniciativa, capaz de resolver problemáticas y, sobre todo, colaborativo es una de las acciones que probablemente

incidan en mejorar el clima general, tanto a nivel organizativo y de gestión como académico y social e integrador.

El liderazgo pedagógico es uno de los factores clave para la renovación y mejora educativa, en esto los equipos directivos tienen un desempeño patente, más allá de tener el liderazgo a nivel administrativo también deben tenerlo para adoptar una actitud distribuida y compartida, como aseguran cuatro de los entrevistados al afirmar que los equipos directivos poseen: “un liderazgo distribuido” (CPE-B.6), “comprensivo” (JEAD-B.6), “colegiado, compartido” (JE-B.6, S-B.6) “próximo” (DCT-B.6), “colaborativo y participativo” (D1-B.6, D2-B.6) por ello la comunicación y accesibilidad y repartición de tareas debe manejarse desde la escucha, fluidez y claridad en la comunicación con claustro, personal de administración, familias, alumnado y agentes e instituciones externas.

En una ciudad como Melilla, el aspecto *multicultural* es una dimensión que condiciona no tanto la autonomía de los centros, como el liderazgo de todos los docentes, aunque especialmente de los equipos directivos y los tutores -al ser éstos lo que poseen un trato más directo con las familias-, en función de la participación de las mismas tanto en el propio centro educativo (seguimiento de sus hijos, AMPAS, etc) como en el ámbito privado (valores que transmitan a sus hijos). En esta línea, indicadores como la *igualdad* está plenamente asumida por todos en los IES y así lo recogen tanto las encuestas como las entrevistas. Los indicadores clima y familias los podemos agrupar en participación de las familias. Aquí los resultados obtenidos coinciden tanto en los encuestados como en los entrevistados. El profesorado percibe, en general, que no todas las familias se implican en la educación de sus hijos. Normalmente suele coincidir, y así lo recogen los entrevistados, que las familias más implicadas son aquellas cuyos hijos obtienen mejores *resultados académicos* obteniéndose una relación directamente proporcional entre ambos indicadores. El indicador del *respeto* hemos creído conveniente comentarlo, dado al carácter multicultural del alumnado de los IES

de Melilla, para detectar posibles implicaciones de tipo cultural o religioso, si bien el 75,2% de los encuestados perciben que el liderazgo del equipo directivo fomenta la convivencia e igualdad como factor clave de la cotidianidad de cualquier centro. Por otro lado, en cuanto a si fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal se observan resultados calcados, más del 70% de los encuestados lo valora de forma positiva.

Sin embargo, y atendiendo a las entrevistas, hemos pretendido sopesar el sentir del profesorado en cuanto al respeto entre los propios alumnos y entre ellos y el profesorado. En el primer caso, los entrevistados consideran que los roces entre alumnos no tienen un origen étnico, percibiéndolo como algo normal entre adolescentes. Si bien sí consideran que son cada vez más numerosos los alumnos que ven al profesor como un enemigo, como alguien a quien se le puede faltar el respeto, vilipendiar, etc.: "...La convivencia alumno-profesor es cada vez peor y creo que forma parte de la poca consideración social del docente y de la poca protección legal ante algunos alumnos que no tienen sentido de la autoridad ni de la disciplina" (entrevista JE-F.4)

En cuanto al empleo de las *TIC como elemento compensador de desigualdades* entre alumnos, el 51% del profesorado encuestado lo valora negativamente. Este dato coincide con los entrevistados, en donde tan sólo dos de ellos afirman que las TIC son un elemento compensador de las diferencias y por tanto facilitador de la integración, sin embargo, tres de ellos consideran a las TIC como un recurso global y facilitador de los aprendizajes independientemente del nivel cultural o socioeconómico de cada alumno: "...Creo que hace unos años quizás sí, pero en la actualidad ese carácter homogeneizador no se aprecia tanto, ya que casi todos tienen internet en casa" (S-F.2)

En cuanto a si las TIC *implementan la distribución del liderazgo de los equipos directivos de los IES de Melilla*, se obtienen los siguientes resultados:

Se emplean en las TIC en un 70% para organizar las tareas de los órganos de gobierno y coordinación docente del centro. En el mismo sentido, todos los entrevistados consideran que en los centros educativos se suelen emplear las TIC en los equipos directivos, aunque en algunos de ellos con reservas: “pienso que son positivas, pero... se debe hacer un uso racional de las mismas” (D2-C.1). Del mismo modo, se emplean entre los miembros de los departamentos para coordinarse y entre los tutores para convocar las reuniones y para coordinarse con el resto de profesores de un mismo grupo. El 100% de los entrevistados considera que las TIC poseen un peso notable en la organización del centro, sobre todo a través de plataformas Web como “alborán”, “peñalara” o “SGD” (D1-E.1) que permiten acceder en tiempo real a todos los datos de los alumnos, elaborar horarios, etc.

De todo ello, se deduce que:

- *Se da la distribución de liderazgo en los equipos directivos y órganos de coordinación docentes de los IES de Melilla.*

- *La distribución del liderazgo no se ve menguado en contextos multiculturales, aunque se precisa de una mayor implicación de las familias.*

- *El empleo de las TIC implementa la distribución del liderazgo de los equipos directivos y de los órganos de coordinación docente de los IES de Melilla.*

En cuanto al objetivo general: ***b) Analizar el nivel de autonomía pedagógica y organizativa que poseen los institutos de enseñanza secundaria de la Ciudad de Melilla en relación al grado de integración y uso de las TIC.***

En relación a este objetivo, y según los datos obtenidos tanto del cuestionario como de la entrevista, tenemos que:

El *grado de Autonomía pedagógica de los IES de Melilla* es adecuada en cuanto a la garantía y compromiso para el acceso a la educación de todo el alumnado. En este sentido, el centro refrenda al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y

de apoyo individualizado. Por otro lado, el claustro de profesores participa plenamente en aspectos como el diseño de las programaciones, así como en la coordinación, seguimiento y evaluación de las mismas en donde el 80% de la muestra considera que lleva a cabo esta labor.

Respecto al uso de las TIC para llevar a cabo esta labor, y según los resultados, se aprecia que están integradas formalmente *a nivel curricular* en todas las materias, si bien su uso en *el proceso de enseñanza-aprendizaje* va a depender “de cada docente”. En esta línea es de destacar que los encuestados perciben que la edad del profesorado es un condicionante en su uso, ya que los profesores más jóvenes tienen menos reservas para su empleo.

A nivel de *proyectos educativos*, tenemos por un lado los de innovación TIC en donde en torno a un 30% del profesorado admite participar activamente ellos porque están integrados dentro del Proyecto Educativo de Centro como proyectos de cultura digital, por otro, en los centros se promueven proyectos de innovación docente en los que en torno a un 70% de los participantes reconoce que se llevan a cabo en sus respectivos centros.

Se emplean además las TIC, y así lo reconocen más del 70% de los encuestados y el 100% de los entrevistados, para *planificar* tanto charlas, conferencias, diseñar horarios, organizar los diferentes grupos de clase al inicio de curso, así como llevar el seguimiento académico de los alumnos, las faltas del profesorado, etc.

Se obtienen, sin embargo, las puntuaciones son más discretas en cuanto a la formación del profesorado en el uso de herramientas TIC, ya que aunque se han diseñado cursos en el manejo y actualización del uso de las PDI, se echa en falta una mayor profundización y calidad de los mismos, aunque la formación va a depender de cada docente en particular. En este sentido, se aprecia en las entrevistas un descontento y desmotivación por la carga horaria y la excesiva ratio de los IES de Melilla que junto a los casos de alumnos disruptivos condicionan (dado que supone contactar con familias e iniciar protocolos de actuación,

elaboración de tareas, etc) junto con la conciliación de la vida familiar y laboral, la formación del profesorado en horarios vespertinos, de ahí que se insista en la formación en los propios centros de trabajo y durante la jornada laboral.

En cuanto a la *interdisciplinarietàad*, se trabaja en los propios centros en el marco de los proyectos de innovación docente (charlas de profesionales de otros ámbitos, exposiciones en los centros, participación en actividades extraescolares, etc).

En relación al grado de Autonomía organizativa de los IES de Melilla, algunos indicadores ya se han comentado en el apartado anterior (ratio, horario) por su relevancia en la organización pedagógica.

En cuanto a los *agrupamientos* de los alumnos en los diferentes grupos (horizontal) va a depender del centro y grupo de procedencia en 6º de Educación Primaria para su ubicación en 1º y 2º de ESO, primando en todo momento que los alumnos continúen con sus compañeros del colegio. A nivel vertical, ya en 3º, 4º de ESO se agrupan por optatividad y en bachillerato por itinerarios o modalidades. En esta línea la autonomía de los centros es plena.

En referencia a los *horarios* del profesorado y de los grupos, los centros disponen igualmente de autonomía para diseñar y distribuirlos en función de los objetivos recogidos en la Programación General Anual.

Las *tutorías* se organizan siguiendo las directrices del PAT (Plan de Acción Tutorial) que se recoge como documentos del PEC y que coordina Jefatura de Estudios con la colaboración del Departamento de Orientación.

Atendiendo al empleo de las TIC para llevar a cabo esta labor y en cuanto a las *tutorías*, encuestados y entrevistados coinciden en señalar que apenas las emplean para organizarlas entre profesores y alumnos, aunque sí para coordinarse entre los propios profesores en lo relativo a petición de informes de seguimiento de las familias, reuniones con éstas, aspectos organizativos de la propia aula, información sobre charlas que se organicen desde los

Departamentos de Orientación o de entidades y/o personas externas al ámbito educativo (charlas de educación vial, de prevención del ciberbullying, acoso, etc)

Para la planificación, seguimiento y evaluación de las *actividades extraescolares* se emplean las TIC de forma habitual.

De todo ello, inferimos que:

- *Existe, a nivel general, la autonomía pedagógica en los IES de Melilla, si bien la integración de las TIC está muy limitada.*

- *Se da, a nivel general, la autonomía organizativa en los IES de Melilla y se implementa de forma efectiva con la integración de las TIC.*

## **1.2. Conclusiones Específicas.**

A nivel más concreto, en relación con los objetivos propuestos por la investigación, las conclusiones que extraemos son las que siguen:

1) ***Conocer el grado de liderazgo compartido que ejercen los órganos de gobierno y de coordinación docente de los institutos de educación secundaria en Melilla.***

Colaboración: un 78,6% del profesorado con responsabilidades de coordinación docente y de gobierno manifiesta que el equipo directivo toma decisiones de forma colegiada y consensuada, en tanto que el 75,9% considera que se favorece la participación de los distintos agentes educativos en la gestión del centro. Sin embargo, a nivel de centros el 52,1% del profesorado encuestado del IES Rusadir posee una percepción negativa del equipo directivo de este centro en cuanto a la propia colaboración interna.

Confianza: el 80,7% de los encuestados percibe que el equipo directivo fomenta la confianza y el respeto entre todo el personal del centro, así como el 71,7% aprecia que el equipo directivo inspira profesionalidad al profesorado por la forma de trabajar y abordar los problemas. A nivel de centros, el 43,4% de los encuestados del IES Rusadir y el 27,3% del

profesorado del IES Juan Antonio Fernández valora negativamente la creación de un ambiente de confianza en estos centros, lo que implica que se deben tomar medidas en este sentido para mejorar el liderazgo democrático de los mismos.

Compromiso: Esta subdimensión la integran los ítems PEC que es valorado positivamente por un 79,3% de los encuestados, en tanto que el 75,2% valora en la misma medida que el equipo directivo se implique en el fomento y la concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, medio ambiente, etc. Sin embargo, a nivel de centros, cabe destacar que tanto el 40,9% de los encuestados del IES Juan Antonio Fernández, como el 39,1% de los encuestados del IES Rusadir no se impliquen en el diseño y mejora del PEC, tratándose de un documento clave que diseña los aspectos curriculares y organizativos de los centros educativos. A nivel de centros, son relevantes las valoraciones negativas en cuanto a la implicación y mejora del PEC que presentan el IES Juan Antonio Fernández (40,9%) y el IES Rusadir (39,1%) lo que denota que no se está trabajando lo suficiente en la evaluación y mejora continua de este documento. En cuanto al grado de concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, medio ambiente, etc, llama la atención las percepciones negativas que presentan centros como el IES Leopoldo Queipo (38,1%), el IES Juan Antonio Fernández (31,8) y el IES Rusadir (34,8%), lo que resulta más llamativo en un contexto multicultural de una ciudad como Melilla.

Gestión: Hemos comentado los ítems que presentan diferencias estadísticamente significativas. Así, en cuanto a si el equipo directivo elabora el presupuesto en función de las necesidades y en colaboración con los departamentos de coordinación didáctica, un 71,8% de los encuestados lo perciben positivamente, aunque por centros, el 35% de los encuestados del IES Enrique Nieto, así como el 45,5% del profesorado del IES Juan Antonio Fernández y el 47,8% del IES Rusadir valoran negativamente este ítem. Por tanto, es necesario dar la oportunidad al profesorado de estos institutos de educación secundaria a participar en la

gestión y diseño del presupuesto de sus centros para de esta forma poder implementar el liderazgo compartido.

Por otro lado, en cuanto a la gestión del equipo directivo, un 77,3% del profesorado posee una percepción positiva, si bien, a nivel de centros cabe destacar que un 33,4% del profesorado encuestado del IES Leopoldo Queipo lo valora negativamente, así como el 34,7% del profesorado del IES Rusadir. Los equipos directivos de ambos institutos de enseñanza secundaria deben redoblar esfuerzos en esta línea.

La gestión de los jefes de departamento, a nivel general, se valora positivamente con una percepción del 79,3%, aunque a nivel de centros, llama la atención las valoraciones negativas del IES Miguel Fernández (34,6%) y del IES Rusadir (30,4%). En este sentido, urge que estos centros revisen los protocolos de actuación de los jefes de departamento de coordinación didáctica, a fin de mejorar la coordinación, colaboración y participación de todos sus componentes.

Calidad educativa: Este indicador de la búsqueda de la excelencia está presente en todas las evaluaciones internas que realizan las diferentes Administraciones educativas. De nuestro estudio se extrae que un 83,5% valora positivamente la reflexión que, sobre los resultados obtenidos de las diferentes evaluaciones, realiza el equipo directivo. No obstante, el 47,8% del profesorado encuestado del IES Rusadir valora negativamente este aspecto. Se deduce, pues que el equipo directivo no se implica lo suficiente en la mejora de los resultados.

Una buena elección de colaboradores innovadores implementa el liderazgo distribuido en los centros educativos. En este sentido, un 74,5% del profesorado encuestado valora positivamente esta práctica por parte de los equipos directivos, si bien el 43,5% de los encuestados del IES Rusadir, el 33,3% del profesorado del IES Leopoldo Queipo y el 31,8% del IES Juan Antonio Fernández lo valora negativamente. Consideramos que quizás estos

centros deban romper barreras y permitir una mayor participación del profesorado con inquietudes en la acción educativa e innovadora de sus respectivas comunidades educativas.

Comunicación: A nivel general, el 82,7% de los encuestados percibe positivamente el hecho de que el equipo directivo sea accesible y escuche al profesorado. A nivel de centros educativos, el 27,3% del profesorado encuestado del IES Juan Antonio Fernández lo valora negativamente, al igual que el 30,4% de los docentes del IES Rusadir.

En cuanto a si el equipo directo promueve una comunicación clara y fluida entre todos los miembros de la comunidad, a nivel general, el 72,4% del profesorado percibe positivamente esta situación. Si bien el 31,8% del profesorado del IES Juan Antonio Fernández y sobre todo el 48,8% de los docentes del IES Rusadir lo perciben negativamente.

En función de estos resultados consideramos que ambos centros deben abrirse a sus respectivos claustros fomentando la comunicación y la escucha activa y participativa como medio para canalizar una acción de liderazgo distribuido y eficaz, no ya del equipo directivo, sino de sus respectivos claustros a fin de no coartar las distintas iniciativas del profesorado.

**2)  *Demostrar si el uso de las TIC fomenta la distribución del liderazgo de los órganos de gobierno y de coordinación docente de los institutos de educación secundaria de Melilla.***

En cuanto al *uso de la TIC para la organización de los órganos de gobierno y coordinación docente del centro*, en el cuerpo docente de pertenencia, se emplean las TIC para la distribución de tareas entre todos los miembros del equipo directivo. En este caso cerca del 70% de la muestra total se concentra entre los grados *bastante* y *mucho*, pero destacamos el 26,3% de docentes pertenecientes al profesorado de educación secundaria que opinan que esta integración se produce *algo*, a su vez el 16,7% del cuerpo de maestros que perciben lo mismo.

En esta misma línea el 70% del profesorado participante afirma que se emplean las TIC para la repartición de tareas entre todos los miembros del equipo directivo. Por tanto cerca de

los  $\frac{3}{4}$  de todos los encuestados afirman que existe una integración TIC en cuanto a la organización y planificación interna en los equipos directivos. En cuanto a los miembros del departamento, un 46,9% de los encuestados afirman que esto se da *bastante* y un 22,1% que se da *mucho*. En cuanto a la Junta de Tutores vemos cómo se obtiene una mayor representación en el nivel que indica que se hace algo (35,9%) que junto con el grado nada suman el prácticamente el 45% de los participantes. Por lo tanto existe una dicotomía entre los dos grados positivos y negativos de la escala propuesta. En este sentido, todos los entrevistados consideran que en los centros educativos se suelen emplear las TIC en los equipos directivos, aunque en algunos de ellos con reservas: “pienso que son positivas, pero... se debe hacer un uso racional de las mismas” (D2-C.1). Del mismo modo, se emplean entre los miembros de los departamentos para coordinarse y entre los tutores para convocar las reuniones y para coordinarse con el resto de profesores de un mismo grupo. El 100% de los entrevistados considera que las TIC poseen un peso notable en la organización del centro, sobre todo a través de plataformas Web como “alborán”, “pañalara” o “SGD” que permiten acceder en tiempo real a todos los datos de los alumnos, elaborar horarios, etc.

Aunque han quedado claras la multitud de bondades que poseen las TIC en el ámbito educativo, sobre todo en el concepto de educación para todos, es más que observable que esto queda relegado más a la parte teórica que práctica en la realidad de los centros. El 30,3% de los profesores de los IES que han participado en el estudio afirma que esto sólo se realiza algo; si bien es verdad que más de la mitad de la muestra se engloba entre los grados *bastante* (37,9%) y *mucho* (26,2%).

- *La integración TIC en educación lleva décadas de bagaje teórico, esto parece indicar que se está dando una tendencia al alza a nivel práctico y real de los centros educativos de Melilla.*

**3) Analizar el nivel de influencia que ejerce el uso de las TIC en la labor diaria de los equipos directivos y órganos de coordinación docente de los institutos de educación secundaria de Melilla.**

En cuanto a la *integración y uso de los PLE para la gestión, organización y reflexión del claustro y equipo directivo del centro*, debemos considerar el auge que las redes sociales han tomado en el ámbito de la educación como medio de comunicación. Son numerosos los estudios que afirman que son un canal de feedback entre profesorado-alumnado, sobre todo en la etapa universitaria. En este caso, se pregunta si las redes sociales se utilizan para realizar las convocatorias oficiales pertinentes, por ejemplo claustros, consejos escolares, etc., pero un 34,5% afirma que esto no se da en sus centros y el 22,8% asevera que se da *poco o algo*. Sin embargo es destacable y significativo que más del 40% de la muestra se reparte entre el *bastante* (28,3%) y el *mucho* (14,5%).

En cuanto a los docentes que más las emplean, el 50% de los profesores Técnicos de FP lo hace *mucho*. Por otro lado, en el cuerpo de maestros se da una vez más una dicotomía en la que el 41,7% de los maestros afirman que no se emplean *nada* y el 41,7% afirma que *mucho*. En cuanto al profesorado de Educación Secundaria la mitad de ellos quedan repartidos entre los dos grados inferiores de la escala, siendo aquellos que afirman que este empleo no se hace de un 36,1% y aquellos que afirman que sólo se emplean *algo* queda representado por el 23%.

El término de Entornos Personales de Aprendizaje es relativamente novedoso, sobre todo desde la evolución tecnológica y su aplicación a la educación. Al ser un concepto nuevo puede darse cierto desconocimiento al respecto y que sólo un grupo reducido de personas que muestran su interés y motivación hacia las TIC sean realmente conocedores de los PLE y tengan uno. Considerando estas reservas, más del 40% de la muestra se concentra en torno al grado de *algo* en cuanto al empleo de los PLE. En todos los casos se tiene una consideración

negativa del empleo de los PLE. Situándose el valor negativo entre el 60 y 67% y su empleo entre el 32 y el 39%.

En relación al cuerpo docente, el empleo de los PLE varía. Así el 50% de los profesores que pertenecen al cuerpo de maestros piensa que los PLE se emplean *bastante*, sin embargo dentro de este mismo grupo aparece el 41,7% de los maestros que afirman que se emplean *algo*. El cuerpo de profesores de educación secundaria afirman en un 26,2% que se no se emplean y el 41,8% que afirma que *algo*, a su vez cerca del 30% afirma que se emplean *bastante*. Esta tónica general, observando cada cuerpo docente, podría deberse a que dependiendo del departamento se utilizan los PLE más, menos o nada. De ahí que el uso de la tecnología depende, entre otros, de la motivación e interés y la actitud del propio profesional.

En cuanto a si los docentes consideran que la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado, los cuerpos docentes que destacan con una percepción de *bastante* son el de maestros (41,7%) y el de profesores de secundaria (45,1%).

Los entrevistados, en cambio, afirman que suelen emplearlos (seis de los ocho) para comunicarse, coordinarse y como repositorio de archivos. Quizás la dicotomía entre los resultados de los encuestados y los entrevistados se deba a la afirmación que hemos comentado al inicio de este objetivo.

*Queda demostrado que el grado de influencia de las TIC y muy especialmente de los PLE en la labor diaria de los equipos directivos es muy limitado, en torno a la mitad de la muestra como se ha visto.*

#### ***4) Demostrar la relación entre la autonomía pedagógica y el empleo de las TIC en los institutos de educación secundaria de la ciudad de Melilla.***

En cuanto a la *garantía y compromiso para el acceso a la educación de todo el alumnado*, y atendiendo a si el centro garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo individualizado, más de la mitad de la muestra afirma que se

hace *bastante* y cerca del 25% de los docentes tiene la percepción de que se hace *mucho*. En este sentido, conviene precisar que uno de los ejes en los que se basa la educación es la atención individualizada al alumnado, tener en cuenta los propios ritmos de aprendizaje y proporcionar ayuda y apoyo para solventar las posibles necesidades que presenten los alumnos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que los centros educativos deben velar por estos aspectos para que todos alcancen un desarrollo personal, académico y psico-social óptimo. En este sentido, y percibiendo las TIC como un excelente recurso didáctico, los entrevistados coinciden en admitir que "...depende mucho del docente" (JD-D.2), si bien en torno al 70% las suele emplear como recurso didáctico (DCT-D.2), sobre todo el uso de la PDI.

En cuanto al empleo de una *metodología participativa* en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje, el 60% de los participantes afirman que lo utilizan bastante. En los últimos años y, sobre todo, desde la inclusión de las TIC en los centros, el alumno se ha convertido en el centro de cualquier proceso educativo por lo que los docentes deben dotarlos de las herramientas y recursos necesarios para la regulación del aprendizaje. El rol docente cambia del poseedor de conocimientos al guía, mentor y mediador de la enseñanza-aprendizaje, lo que hace que las propias competencias y formación de los docentes requieran de una constante renovación pedagógica.

Respecto a la *coordinación y participación del claustro en las programaciones*, atendiendo a la coordinación, seguimiento y evaluación de las programaciones didácticas, el 80% de la muestra considera que llevan a cabo esta labor. En cuanto a si los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo y si participan en las adaptaciones curriculares de los alumnos, el 39,3% de los docentes afirman que esto se realiza *bastante* y el 42,8 % afirman que *mucho*, lo que supone más del 80% de la muestra. La coordinación y colaboración entre los docentes del mismo

departamento obtiene buenos resultados al respecto. Precisamente una de las características de la calidad educativa y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje es la coordinación y colaboración del profesorado, sobre todo en el conjunto del departamento, trabajar en la misma dirección con una meta en común es básico para el desarrollo del alumnado y del centro educativo en general. Los entrevistados consideran en cuanto al empleo de las TIC en el diseño de materiales didácticos que apenas se emplean con este fin. Tan sólo un entrevistado lo admite: “Para el diseño de materiales didácticos sí se emplean las TIC y para ponerlos en práctica” (D1-D.1).

En referencia al *fomento y uso de las TIC para la interdisciplinariedad y actualización formativa de los docentes*. En relación a si el centro educativo promueve actividades interdisciplinares que apoyadas en las TIC respondan a las necesidades formativas del profesorado los docentes opinan que se promueve *algo* (39,3%) y *bastante* (42,1%). La muestra queda dividida a la mitad atendiendo a la concentración de los grados positivos y negativos de la escala propuesta.

La *formación del profesorado* es un tema de suma importancia, la adaptación a los cambios, el nacimiento de novedosas metodologías y la necesidad de no llevar a cabo una enseñanza tradicional y hacen de la actualización docente un hecho clave. En cuanto al fomento de la interdisciplinariedad por parte de las TIC, el 51,7% de los docentes creen que las TIC fomentan *bastante* la interdisciplinariedad y más del 20% opinan que *mucho*. En cuanto a la facilidad de formación del profesorado en el uso de herramientas TIC en el mismo centro de trabajo, el 60% de los docentes se concentran en torno al *bastante y mucho*. Sin embargo, el destacable que el resto constituya la representación en los niveles *algo* (39,3%) y *nada* (9%). La carga laboral y obligaciones a las que se ven sometidos los docentes requieren que el propio centro facilite la formación acorde a las necesidades detectadas. Uno de los problemas de las TIC es que se ha llevado a cabo una formación técnica e instrumental pero

no una formación didáctica y que lleven a su uso didáctico-pedagógico. Resultados similares a los anteriormente descritos se reflejan en cuanto a la calidad de los cursos presenciales sobre las TIC ofertados en Melilla, la muestra vuelve a quedar dividida: en cuanto a *bastante* calidad se concentra el 44,8%, fijándonos en *algo* de calidad aparece el 36,6% de los docentes. Seis de los ocho entrevistados afirman en que se emplean las TIC como recurso didáctico dentro del aula.

En cuanto al *uso de las TIC para la autonomía pedagógica y diseño de criterios de evaluación*, el uso de materiales didácticos electrónicos para implementar el proceso de E-A, favorece el grado de autonomía pedagógica, si bien sólo  $\frac{1}{2}$  de la muestra considera que *mucho*, mientras que más del 30% dice que *algo*. La coincidencia con los entrevistados es palpable, ya que tan sólo dos afirman trabajar en sus centros con el “libro electrónico” (JEAD- D.1, DCT-C.3). En este sentido, tan sólo dos IES de Melilla poseen un Plan de Cultura Digital que permita el trabajo diario con materiales digitales.

En referencia a si los departamentos diseñan los criterios de evaluación de las diferentes materias, vemos como el 35,2% de los docentes afirman que *mucho* y más del 40% dicen que *bastante*. Sin llegar al 20% del total de la muestra se localizan los docentes que opinan que esto se hace *algo* o *nada*. Estas valoraciones coinciden con las de los entrevistados, ya que tan sólo uno de los entrevistados (D1-D1) considera que se emplean las TIC para el diseño de materiales didácticos.

Este objetivo no se cumple parcialmente:

- *Existe autonomía pedagógica de los centros, excepto en la selección del currículo, con objetivos y contenidos especificados por los centros.*

- *La TIC no implementan totalmente la autonomía pedagógica de los IES de Melilla en tanto no se emplean suficientemente con esta finalidad.*

**5) Determinar la relación entre la autonomía organizativa y el empleo de las TIC en los institutos de educación secundaria de la ciudad de Melilla.**

En cuanto a *los agrupamientos*, el 76,6% de los encuestados percibe positivamente que el equipo directivo dispone de herramientas TIC para la organización de los diferentes agrupamientos tanto horizontal como transversalmente. Resultados similares se consiguen atendiendo a si el equipo directivo hace agrupamientos atendiendo a criterios espaciales y de optatividad: un 71,7%, siendo el 52,2% de los docentes de entre los 41 y 50 años los que destacan en dicha representación. Por último, sobre si las TIC implementan los agrupamientos flexibles del alumnado se establece cierta discrepancia: el 40,7% percibe que las TIC implementan los agrupamientos flexibles bastante, frente al 35,9% que afirman que algo, quedando la muestra dividida en ambos valores de la escala. En este sentido, los entrevistados coinciden en afirmar que poseen herramientas para la organización de los grupos, asignación de materias o diseño de horarios.

Las TIC son el medio, un recurso para llegar a un fin, hay que tener claro lo que se pretende conseguir, en el caso de los agrupamientos flexibles son las propias personas las que deben conocer la realidad de su alumnado y establecer los criterios de agrupamientos y, por tanto una vez hecho, las TIC se convierten en un recurso facilitador.

En referencia a si en las *reuniones de tutores* el 55,2% de la muestra considera que no se fomenta el empleo de las TIC para la organización de aula, diseño de materiales para la tutoría, etc. (los docentes entre los 31 y 40 años de edad los que afirman que esto no se fomenta *nada*: 30% y *algo*: 40%, los mayores de 60 los que se concentran entre los dos niveles altos de la escala: *bastante* 30,8% y *mucho*: 38,5%).

El uso de las TIC va más allá que desde las reuniones se intente fomentar dicha implementación, es decisión propia del docente. La motivación, el interés por las TIC y la

propia formación son variables que inciden directamente en el empleo de las TIC en la metodología y diseño del docente.

En cuanto a los *documentos institucionales del centro*, en relación a si el Proyecto Educativo de Centro recoge como uno de los principios fundamentales de la enseñanza el empleo de las TIC como recurso que optimiza el aprendizaje de los alumnos, vemos cómo más de la mitad del profesorado participante afirma que bastante y cerca del 20% opina que mucho.

Respecto a si el centro dispone de algún Proyecto de Innovación TIC, el 54,3% de los docentes lo percibe. Sin embargo, tan sólo dos entrevistados, como ya se ha comentado, afirman poseer en sus centros (IES Rusadir e IES Leopoldo Queipo) sendos Planes de Cultura Digital (JEAD-C.3, DCT-C.3).

En cuanto a la participación de los docentes en proyectos de innovación TIC, el 45,6% de los docentes de entre 41 a 50 años lo percibe *bastante*, el 38,1% de los profesores de entre 51 a 60 años de edad lo percibe *mucho* y un 48,1% de los participantes de entre 31 a 40 años lo percibe como *nada*. Son significativos estos resultados, sobre todo porque una de las percepciones que se suele tener es que los docentes más jóvenes son más proclives a la utilización de las TIC en el aula y, por ende, participar en este tipo de proyectos.

Respecto a si el equipo directivo emplea las TIC como recursos para la toma de decisiones de tipo organizativo el 49,7% de los docentes afirman que bastante y el 21,4% se concentran en mucho.

En cuanto a la *ratio*, la percepción de los docentes respecto al uso cotidiano de las TIC en aulas con una elevada ratio y si ello puede ser un indicador de mejora en el rendimiento académico del alumnado se observa que el 42,1% de los docentes considera que bastante, frente al 34,5% que opinan que algo.

Una de las claves para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo del alumnado es una menor ratio alumno-clase. Ahora bien, las TIC pueden convertirse en un elemento facilitador y flexibilizador del propio proceso ya que facilita la atención individualizada del alumnado por parte del profesorado, pero dado que esto no es una realidad en los institutos, ya que dependerá de la actitud hacia las TIC del propio docente.

Referente a si se organizan *actividades extraescolares*, premios literarios, conferencias, etc., en el centro un 66,2% del profesorado lo percibe de forma positiva. En cuanto al uso de las TIC para la planificación y organización de actividades, el 62,1% de los docentes afirman emplearlas.

Este objetivo se cumple, si bien se echa en falta una mayor participación del profesorado en los Proyectos de Innovación TIC de sus centros, pero para ello son los equipos directivos los que deben diseñar y ejecutar, con el consentimiento de los claustros, Proyectos de Educación Digital.

Para ello es urgente un cambio metodológico en nuestros centros.

***6) Verificar la relación entre el tipo de liderazgo compartido y el contexto multicultural de los alumnos.***

Los docentes con una experiencia de 11 a 20 años son los que mejores percepciones tienen en relación a si la interculturalidad favorece el respeto entre los alumnos de las diferentes culturas, ya que el 85,6% lo valora positivamente. Del mismo modo, el 89,3% de los docentes entre los 21 y 30 años de experiencia lo valora positivamente.

En cuanto al *fomento de la interculturalidad y participación de las familias* en la vida del centro, tenemos que el 68,3% de los docentes percibe que la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal se fomenta en sus centros de pertenencia. Sin embargo, y centrándonos en el contexto de la ciudad de Melilla, es recalable que exista un 26,2% del profesorado que tenga la percepción de que se promueve algo. Por centros, merece

comentario complementario el hecho de que el 23,7% de los docentes del IES Juan Antonio Fernández Pérez lo valore como algo, lo que se corresponde con el 40,9% de la muestra. Respecto a *bastante fomento* destacan con una mayor representación los centros Leopoldo Queipo (19,7%), Enrique Nieto (18%) y Miguel Fernández (21,3%). En el grado *mucho* destacan el 21,1% de representación del IES Rusadir y Miguel Fernández ambos con el mismo porcentaje de representación.

Atendiendo a si el equipo directivo estimula el contacto entre profesorado, alumnado y familias de diferente origen cultural, más del 40% de la muestra afirma que se da bastante y cerca del 30% opina que mucho.

Sobre si la *multiculturalidad* favorece la *organización y gestión del centro* se encuentra que el 38,6% de los participantes afirman que bastante, frente al 33,1% que opinan que favorece algo.

Los docentes poseen una percepción negativa en cuanto al *clima escolar* de colaboración y participación entre familias y profesorado, el 40%, porcentaje similar al obtenido en cuanto a la participación de las familias en la organización y desarrollo de las actividades multiculturales del centro. Son datos significativos los datos porque más del ½ de la totalidad del profesorado se concentra entre el *nada y algo*. En la mayoría de los IES más del 45% de sus docentes afirman que este clima existe *algo*. Los institutos que destacan con percepciones más positivas son Juan A. Fernández Pérez con el 59,1% de sus docentes que afirman que este clima se da *bastante*, al igual que el 50% de los docentes del Centro de Adultos. La Salle (75%) y Buen Consejo (50%) se resaltan en el grado *mucho*. Desde cualquier teoría de la organización de centros se establece y se hace hincapié en la participación de las familias en la vida cotidiana del centro, sobre todo cuando hablamos de multiculturalidad, en este caso se ve clara una necesidad de mejora en este aspecto.

Sobre si el equipo directivo estimula la convivencia y el respeto en el centro entre alumnos de diferentes culturas, por un lado y si fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal, apreciamos centrándonos en el primero que existe una clara mayoría docente: 75,2% que así lo percibe. En cuanto a lo segundo, se observan resultados calcados, más del 70% se concentra entre un nivel bastante y mucho. Por centros, se constata que la mayoría de los centros aglutinan a la mitad o más de sus formadores dentro de un grado de *bastante*. Sin embargo, en un grado *algo* es significativo el 40% de los docentes del IES Enrique Nieto, mientras que en el máximo valor que puede darse en el cuestionario (*mucho*) resalta el 87,5% de los docentes de La Salle, el 66,7% de los docentes del Centro de Adultos. El ser humano aprende a través de la experiencia y conviviendo con el entorno, el conocimiento sobre diversas culturas y su acercamiento a ellas logrará individuos educados en valores, tolerancia, respeto e igualdad. El liderazgo del equipo directivo en estos temas de clima de centro, convivencia e igualdad es primordial para la cotidianidad del centro.

Con respecto a la existencia de una *escuela de padres* que promueva actividades de tipo intercultural se observa con un 57,3% que en la mayoría de los centros este recurso no está implantado. Por centros, con percepción nula destacan: IES Enrique Nieto (65%), IES Virgen de la Victoria (63,6%), y Buen Consejo (75%); con bastante: el (57,7%) del profesorado del IES Miguel Fernández; con mucha: es significativo la concentración de los docentes del IES Juan A. Fernández Pérez (50%). Los resultados obtenidos por las entrevistas coinciden.

En cuanto a si se implican las TIC en el favorecimiento de la interculturalidad en los IES de Melilla, atendemos a si las herramientas TIC favorecen la integración de los alumnos como elementos clave de la acción educativa multicultural y si el uso activo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa como elemento compensador de las diferencias entre los alumnos. En ambos el 40% de la muestra se aglomera en un el grado de algo. Más del 30% en un nivel bastante.

En cuanto a la *transversalidad de valores de la interculturalidad*, vemos cómo los docentes ven poca relación entre la interculturalidad y la mejora del rendimiento académico del alumnado, así aparece que el 40,7% de los docentes consideran que la interculturalidad favorece algo la adquisición de resultados académicos positivos, mientras que el 37,2% (bastante) y el 12,4% (mucho) de docentes si consideran cierta relación entre ambas variables. En cuanto a si los docentes consideran que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas, más del 80% del total del profesorado participante se concentran en torno a los niveles de bastante y mucho. Por centros, Son los centros La Salle (100%), Enrique Nieto (100%) y Centro de Adultos (100%) los que tienen a todos sus docentes repartidos entre una consideración de *bastante* y *mucho*. Es el profesorado del IES Leopoldo Queipo, cercano al 20%, los que tienen representación dentro una consideración *nula o nada*. Finalmente, en cuanto a la consideración sobre si la interculturalidad favorece un mayor grado de convivencia entre toda la comunidad educativa vemos que cerca del 90% de la muestra considera que mucho (27,6%) y bastante (56,6). Los entrevistados se reparten sus valoraciones en cuanto a la incidencia de la interculturalidad en los resultados académicos. Por un lado, consideran que son un elemento integrador y como tal favorecedor de la integración y que propicia una mejora de los resultados y, por otro, se considera que las TIC son un mero recurso global y favorecedor para cualquier alumno sin distinciones.

En cuanto a la implicación de las *familias* en el seguimiento del *proceso de enseñanza-aprendizaje* de sus hijos se da una dicotomía entre profesorado que cree que esa implicación es alguna (37,2%) y aquellos que opinan que es bastante (36,6%). En función de la edad, el grupo de edad de 31 a 40 años los que parecen afirmar tener una negativa opinión respecto a esta implicación familiar, en cuanto a *nada* nos encontramos  $\frac{1}{4}$  de los docentes de este rango y el 42,5% en *algo*. Respecto al rango de edad de 41 a 50 años se da una dicotomía entre los niveles *algo* y *bastante* engloban al mismo porcentaje de profesores (38,2% cada uno). El

profesorado perteneciente al grupo de edad de 51 a 60 años son los que más perciben esa implicación familiar, queda demostrado en que más del 50% de todos ellos puntúan en *bastante*. Con todo, las entrevistas muestran datos manifiestamente negativos, al considerar que las familias no participan ni se preocupan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos: “No. La implicación de los padres es escasísima, muy pobre” (JEAD-F.1); “No se implican demasiado, sólo en la primera visita que tenemos con los padres a principios de curso el porcentaje es sorprendentemente alto, pero a lo largo del curso la asistencia al centro va decayendo” (DCT-F.1)

Como vemos, la interculturalidad no condiciona negativamente la distribución del liderazgo de los equipos directivos.

Se precisa una mayor participación de las familias en los centros

Las TIC, en tanto recurso educativo, deben emplearse como elemento homogeneizador.

## 2. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Una vez realizado el estudio, consideramos las siguientes:

- El género femenino en los puestos de responsabilidad de los centros educativos multiculturales.

- *Empleo de las TIC como elemento compensador de desigualdades entre alumnos.*

En nuestra investigación, el 51% del profesorado encuestado valora negativamente el carácter homogeneizador de las TIC, siendo similar en las entrevistas. Por ello, conviene conocer si las TIC, en tanto recurso motivador y cercano a los alumnos puede propiciar una mejora de los resultados de aquellos alumnos que presentan desfase curricular ya sea éste de tipo endógeno (TDH, asperger, retraso madurativo, etc) o exógeno (escolarización tardía, diglosia, entorno social desfavorecido, etc)

- *Los proyectos de innovación TIC en los centros de secundaria.*

Dados los bajos resultados obtenidos en nuestra investigación en función de la participación de los profesores en los proyectos de innovación TIC: un 30%, creemos que es preciso conocer hasta dónde se involucra el profesorado en la integración TIC a nivel del mesocontexto de los centros, ya que a nivel microcontextual (familias) el uso de internet es generalizado por parte de los alumnos y a nivel macrocontextual (Administración educativa) se han realizado esfuerzos económicos importantes de dotación de recursos.

*- Factores que influyen en los bajos resultados de la educación en Melilla.*

Los resultados de nuestro sistema educativo en general están en la línea de los países de nuestro entorno, pero los de Melilla son de los más bajos del sistema educativo español en donde en el curso 2012-13 tan sólo un (63,9%) de los alumnos consiguen titular después de 10 años de escolarización obligatoria.

*- Integración de los PLE en el proceso de enseñanza-aprendizaje de profesor-alumno.*

Esta línea de investigación es interesante para detectar el nivel efectivo de uso y, sobre todo de feedback entre profesorado-alumnado, en la educación secundaria.

En nuestro estudio, la integración de los PLE a nivel de *gestión y organización* arroja resultados que invitan a la reflexión: un 34,5% afirma que esto no se da en sus centros y el 22,8% asevera que se da *poco o algo*.

*- El papel de las TIC en los planes de formación del profesorado y la interdisciplinarietàad.*

La interdisciplinarietàad junto con la actualización de conocimientos en la aplicación didáctica de las herramientas TIC suponen un elenco de novedosas metodologías que permiten la reconsideración a los profesionales de la enseñanza sobre las siguientes cuestiones: ¿Cómo estamos aprendiendo?, ¿Cómo enseñamos?, ¿Cómo evaluamos?

*- La participación de las familias en contextos multiculturales: su acción en el proceso educativo de sus hijos.*

Los docentes poseen una percepción negativa en cuanto al *clima escolar* de colaboración y participación entre familias y profesorado, el 40%, porcentaje similar al obtenido en cuanto a la participación de las familias en la organización y desarrollo de las actividades multiculturales del centro.

*- Relación entre multiculturalidad y resultados académicos.*

Esta línea de investigación permitiría detectar las causas que justifiquen la relación entre multiculturalidad y bajo rendimiento académico del alumnado. En nuestra investigación, el 40,7% de los encuestados consideran que la interculturalidad favorece algo la adquisición de resultados académicos positivos.



## CAPÍTULO VII

### DISCUSIÓN

En este apartado relacionamos las conclusiones de la investigación con investigaciones realizadas sobre el tema que nos ocupa.

A pesar de no estar recogido como objetivo en nuestro estudio, hemos detectado con respecto al *cargo que se ocupa y el género* una serie de datos que merecen un comentario detallado.

Tabla 249  
*Género y experiencia en cargos*

	Director/a	Jefe de estudios	Secretario/a	Jefe de Dpto	Coordinador/a TIC
Masculina	66,7%	58,1%	100%	44%	47,1%
Femenina	33,3%	41,9%	0%	56%	52,9%

Queda patente, pues el menor acceso del género femenino a cargos de responsabilidad en los equipos directivos.

En este sentido, en (INEE, 2016) se afirma que:

“La edad típica de los directores de los centros de primera etapa de Educación Secundaria de los países participantes es de 52 años. En España es de 49 años. La distribución por sexo de los directores en estos centros difiere de la distribución por sexo de los profesores. El promedio de mujeres profesoras en primera etapa de Educación Secundaria en los países de la OCDE es del 68%, sin embargo, el porcentaje de las mujeres directoras es del 45%. En España, el porcentaje de mujeres profesoras está por debajo de la media (59%), mientras que la proporción de mujeres directoras es igual a la media (45%)” (p. 65).

Como vemos, en Melilla el porcentaje de mujeres directoras es inferior a la media española.

En cuanto a los contenidos propiamente tenemos:

*Conocer el grado de liderazgo compartido que ejercen los órganos de gobierno y de coordinación docente de los institutos de educación secundaria en Melilla.*

Aspectos como la *colaboración, la confianza, el compromiso, la gestión, la calidad educativa y la comunicación* constituyen la base de la distribución de liderazgo desde el enfoque de la Teoría de la Actividad. En este sentido, la crítica Yen Ho, Der-Thanq, & Ng (2016), Leithwood et al. (2007) prioriza la interrelación de actividades sustentadas en unos indicadores de calidad educativa Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma, & Geijssel (2011), Waslander, Pater, & Van Der Weide (2010) que se fundamentan indicadores de nuestra investigación como el compromiso Hulpia, Devos, & Van Keer (2011), la gestión, la comunicación y la colaboración abierta entre los diferentes líderes de la organización Hulpia & Devos (2010) contribuyendo positivamente a la implementación del liderazgo distribuido en pro de la mejora de la organización escolar. Pero para que el liderazgo distribuido pueda prosperar y ser sostenido en el tiempo, debe complementarse tanto el liderazgo formal como el informal, de forma que cada uno (equipos directivos, jefes de departamento, coordinadores de proyectos educativos) adapten diferentes parcelas de responsabilidad según: Al-Ani, Horspool, & Bligh (2011), Gunter, Hall, & Bragg (2013).

*Demostrar si el uso de las TIC fomenta la distribución del liderazgo de los órganos de gobierno y de coordinación docente de los institutos de educación secundaria de Melilla.*

*El empleo de las TIC con una finalidad organizativa en el seno de los órganos de gobierno y coordinación docente del centro se emplea en un 70%.*

También el 70% del profesorado participante afirma que se emplean las TIC para la repartición de tareas entre todos los miembros del equipo directivo.

En cuanto a los miembros del departamento, un 46,9% de los encuestados afirman que esto se da *bastante* y un 22,1% que se da *mucho*.

El 100% de los entrevistados considera que en los centros educativos se suelen emplear las TIC en los equipos directivos para distribuir tareas relativas a la organización (acceso en tiempo real a todos los datos de los alumnos, elaborar horarios, etc) del centro, sobre todo a través de plataformas Web como “alborán”, “pañalara” o “SGD”: Hulpia et al. (2011), Raso, Trujillo, & Campos (2012). Estos últimos se centran en el estudio de la integración de las TIC en los departamentos de orientación de la ciudad de Melilla.

Aunque han quedado claras la multitud de bondades que poseen las TIC en el ámbito educativo, sobre todo en el concepto de educación para todos, es más que observable que esto queda relegado más a la parte teórica que práctica en la realidad de los centros. El 30,3% de los profesores de los IES que han participado en el estudio afirma que esto sólo se realiza algo; si bien es verdad que más de la mitad de la muestra se engloba entre los grados *bastante* (37,9%) y *mucho* (26,2%).

*Analizar el nivel de influencia que ejerce el uso de las TIC en la labor diaria de los equipos directivos y órganos de coordinación docente de los institutos de educación secundaria de Melilla.*

En este objetivo nos hemos centrado en estudiar el grado de *integración y uso de los PLE para la gestión, organización y reflexión del claustro y equipo directivo del centro*. En este sentido, los resultados de la investigación son:

- Un 55,3% del profesorado afirma que en sus centros no se emplean los PLE para convocar reuniones oficiales de órganos colegiados (claustros, consejo escolar, comisión de coordinación pedagógica). En todos los casos se tiene una consideración negativa del empleo de los PLE, entre el 60 y 67% y su empleo entre el 32 y el 39%. El término de Entornos Personales de Aprendizaje es relativamente novedoso por lo que puede darse un cierto desconocimiento en cuanto a su concepto. Los cuerpos docentes que destacan con una percepción de *bastante* son el de maestros (41,7%) y el de profesores de secundaria (45,1%).

Los entrevistados, en cambio, afirman que suelen emplearlos (seis de los ocho) para comunicarse, coordinarse. La crítica destaca la posibilidad de integrar los PLE en la educación no formal como una forma de aprendizaje autorregulado: Ruiz-Palmero, Sánchez, & Gómez (2013), Llorente (2013). En todo caso, el uso de la tecnología dependerá en gran medida de la motivación, interés, actitud y formación del propio profesional.

*Determinar la relación entre la autonomía organizativa y el empleo de las TIC en los institutos de educación secundaria de la ciudad de Melilla.*

En este objetivo hemos estudiado los siguientes indicadores:

- Los *agrupamientos*. Atendiendo a criterios de organización estructural de los grupos, el 76,6% de los encuestados percibe positivamente el uso de las TIC para este fin. En cuanto a los criterios espaciales y de optatividad, un 71,7%, valora la integración TIC para dicho fin. Por último, sobre si las TIC implementan los agrupamientos flexibles del alumnado se establece cierta discrepancia: el 40,7% percibe que las TIC implementan los agrupamientos flexibles bastante, frente al 35,9% que afirman que algo. En este sentido, las TIC son un poderoso recurso de apoyo para conocer la realidad de los alumnos y para el refuerzo de la autonomía de los centros educativos como indica Barroso (2005).

- En cuanto al uso de las TIC como recursos para la toma de decisiones de tipo organizativo el 49,7% de los docentes afirman que bastante y el 21,4% se concentran en mucho.

- Para el diseño de los *documentos institucionales del centro*, obtiene mejores resultados la variable que incide en el diseño del *PEC* (70%) lo valora de forma positiva. Por el contrario, en cuanto a si el centro dispone de *proyecto de innovación TIC*, los resultados aunque positivos son muy discretos (53%) lo percibe positivamente.

- En cuanto a la *ratio*, se tiene una percepción de que la ratio en Melilla es elevada.

- Referente a si se organizan *actividades extraescolares*, premios literarios, conferencias, etc., en el centro un 66,2% del profesorado lo percibe de forma positiva.

Todos los indicadores enumerados en este objetivo y que nuevamente hemos esbozado, conforman por parte de los docentes en cuanto a la implementación de la autonomía organizativa, un compromiso organizativo da lugar a más esfuerzo y mayor dedicación para alcanzar metas organizacionales, mayor satisfacción laboral y profesional. Hulpia, Devos, & Rosseel (2009)

*Verificar la relación entre el tipo de liderazgo compartido y el contexto multicultural de los alumnos.*

Este objetivo ha girado en nuestra investigación a través de indicadores como:

- El *fomento de la interculturalidad y participación de las familias* en la vida del centro. En donde el 68,3% de los docentes percibe que la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal. En donde un 70% del profesorado percibe que los equipos directivos estimulan en sus centros el contacto multicultural en opinión de Fernández-Soria (1996), Ramos & San Segundo (2010)

- Sobre si la *multiculturalidad* favorece la *organización y gestión del centro* se encuentra que el 38,6% de los participantes afirman que bastante, frente al 33,1% que opinan que favorece algo. También el *clima escolar* de colaboración y participación entre familias y profesorado es negativo: el 40%. La participación de las familias en la vida diaria es un indicador esencial de mejora integral del centro, proyectándose en el rendimiento de los alumnos como vemos en (Eurydice, 2013), Díez Gutiérrez (2014).

- La estimulación de *la convivencia y el respeto* en el centro entre alumnos de diferentes culturas, un 75,2% afirma que así lo percibe. En cuanto a si se fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal, un 70% lo valora positivamente. El liderazgo del

equipo directivo es clave para estimular la convivencia e igualdad en cualquier centro educativo como afirma Frías (2007).



## CAPÍTULO VIII

### BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

#### 1. BIBLIOGRAFÍA

Adell, J. (2006). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Edutec. Revista electrónica de tecnología educativa*, (7). Recuperado a partir de <http://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/570>

Adizes, I. (1994). *Ciclos de vida de la organización: cómo y por qué crecen y mueren las organizaciones y qué hacer al respecto*. Ediciones Díaz de Santos.

Al-Ani, B., Horspool, A., & Bligh, M. C. (2011). Collaborating with ‘virtual strangers’: Towards developing a framework for leadership in distributed teams. *Leadership*, 7(3), 219–249.

Alvarado, L., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187–202.

Álvarez, M. (1997). *Dirigir es organizar. Serie Didáctica nº 6. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.*

Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Editorial Escuela Española.

Álvarez, M. (2001). El liderazgo de los procesos de mejora. *En Cantón, I. (coord.): La implantación de la calidad en los centros educativos: una perspectiva aplicada y reflexiva.*

Álvarez, M. (2013). Otra alternativa, el liderazgo profesional. *Ponencia presentada en el VI.*

Álvarez, M., & Santos, M. (1995). *La dirección eficaz de los equipos docentes*. Madrid: Anaya. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=36645>

Álvarez, Manuel. (1993). *El perfil de dirección en el sistema educativo español (relaciones entre el modelo organizativo, modo de acceso y estilo de dirección)*. UNED, Madrid.

Álvarez, Manuel. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Wolters Kluwer.

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34–52.

Anguera, M. T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs cuantitativa. *Revista de investigación educativa, RIE*, 3(6), 127–144.

Anguera, M. T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J., & Vallejo, G. (1995). Métodos de investigación en psicología. *Madrid: Síntesis*. Recuperado a partir de [https://www.researchgate.net/profile/M\\_TERESA\\_Anguera/publication/265820359\\_Metodo\\_de\\_investigacion\\_en\\_psicologia/links/574c168708ae5aef7685df91.pdf](https://www.researchgate.net/profile/M_TERESA_Anguera/publication/265820359_Metodo_de_investigacion_en_psicologia/links/574c168708ae5aef7685df91.pdf)

Ansoff, I. (1998). *La dirección estratégica en la práctica empresarial*. México: Addison Wesley Longman de México SA de CV,.

Antón, A. (2009). Políticas educativas ante la crisis. *Madrid: Fundación I<sup>o</sup> de mayo*. Recuperado a partir de En <http://www.pensamientocritico.org>

Antúnez, S. (2003). Formación de directoras y directores de centros educativos. *San Salvador: Ministerio de Educación*.

Aparici, R. (2008). Educación para la comunicación en tiempos de neoliberalismo. *2<sup>a</sup> reimpresión*, 403–414.

Aparici, R., Campuzano, A., Ferrés, J., & García, A. (2010). La educación mediática en la escuela 2.0. *UNED*, 7, 8.

Area, M. (2004). Nuevas tecnologías, educación a distancia y la mercantilización de la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1681–5653.

Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos1 The process of integration and the pedagogical use of ICT in schools. *Revista de educación*, 352, 77–97.

Arnal, J., Del Rincón, D., & Latorre, A. (1994). *Investigación educativa: fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=63011>

Asensio, J. M., Álvarez, I., Vega, F., & Neira, T. (2012). Las competencias de los profesionales de la educación hoy: la transformación de la práctica educativa. En *Sociedad del conocimiento y educación* (p. 193). Madrid.

Autry, J. A. (2003). El líder con vocación de servicio. *Barcelona. Ed. Urano*.

Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista española de pedagogía*, (232). Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=00349461&AN=22234181&h=j7RCTqrt0vbBjVqCQ%2B7nglsHKK73DHxOXNGCHm1EQfFg2DpUBWvCyQuzlyDvkNxvM06jlvL11%2BCjcZNkpBV1Mw%3D%3D&crl=c>

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Collier Macmillan. Recuperado a partir de <http://agris.fao.org/agris-search/search.do?recordID=US201300430719>

Bass, B. M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En *Liderazgo y Organizaciones que aprenden* (pp. 331–361). Universidad de Deusto; Deustuko Unibertsitatea.

Bass, B. M., & Avolio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.

Bass, Bernard M. (2000). El futuro del liderazgo en las organizaciones que aprenden. En *Liderazgo y Organizaciones que aprenden* (pp. 331–361). Universidad de Deusto; Deustuko Unibertsitatea.

Bennis, W. (2010). *On becoming a leader*. ReadHowYouWant. com.

Bennis, W., & Nanus, B. (2001). *Líderes, estrategias para un liderazgo eficaz*. Barcelona: Paidós.

Bennis, W. S., & Cummings, G. (2002). El futuro del liderazgo. *España: Ediciones Deusto*.

Biaín, C., & Lasa, P. (2004). Autonomía de centros en la escuela pública vasca. En *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento* (pp. 599–612). Universidad de Deusto; Deustuko Unibertsitatea. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1075447>

Bisquerra Alzina, R., & Escoda, N. P. (2007). Las competencias emocionales.

Bisquerra, R. B. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7–43.

Bolívar, A. (2004). La autonomía de centros escolares en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. *Revista de educación*, 333(1), 91–117.

Bolman, L. G., & Deal, E. (1995). *Organización y liderazgo. El arte de la decisión*. Addison-Wesley Iberoamericana.

Bonnet, J., & Zamora, J. M. (1996). *El capital humano y la empresa*. Madrid: Coopers and Lybrand.

Bou, G. (2004). *Liderazgo estratégico para directivos, directores y dirigentes*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Boyatzis, R., Goleman, D., & Mckee, A. (2002). El líder resonante crea más. *Editorial Random House*.

Branch, G. F., Hanushek, E. A., & Rivkin, S. G. (2012). *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals*. National Bureau of Economic Research.

Briones, G. (2001). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas. Recuperado a partir de [http://www.academia.edu/download/39788287/Dialnet-MetodosYTecnicasDeInvestigacionParaLasCienciasSoci-4953802\\_3.pdf](http://www.academia.edu/download/39788287/Dialnet-MetodosYTecnicasDeInvestigacionParaLasCienciasSoci-4953802_3.pdf)

Buendía, L., Colás, M., & Hernández, P. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía* (Alfar). Sevilla. Recuperado a partir de <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=AGRIUAN.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=027450>

Buendía, L., Colás, P., & Hernández, F. (1997). La investigación por encuesta. La investigación observacional. L. Buendía, P. y F. Hernández.(Coords.), *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

Cabero, J. (1998a). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. Lorenzo, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales*, 197–206.

Cabero, J. (1998b). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: Mc Graw Hil.

Cabero, J., Llorente, M. C., & Román, P. (2004). Las herramientas de comunicación en el «aprendizaje mezclado». *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 27-41. Recuperado a partir de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/22780>

Calero, J. (2009). Resultados educativos y autonomía.: Un análisis basado en PISA 2006. En *La autonomía de los centros educativos: VI Encuentros sobre educación en el Escorial (UCM)* (pp. 135–150).

Cameron, A. (1997). *Como interpretar los resultados «Perfil del Directivo» inventario de competencias*. España: Centro de Estudios Ramón Areces.

Carreño, I. del V. G. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3). Recuperado a partir de <http://200.74.222.178/index.php/omnia/article/view/7329>

Century, I. C. on E. for the T., & Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. Santillana.

Chamorro, D. J. (2005). *Factores determinantes del estilo de liderazgo del director/a*. Universidad Complutense de Madrid.

Chiang, H., Lipscomb, S., & Gill, B. (2014). Is School Value Added Indicative of Principal Quality? Working Paper 12. Revised. *Mathematica Policy Research, Inc.*

Chinchilla, N., & Lombardía, P. G. (2001). *Estudio sobre competencias directivas*. Diputació de Barcelona. Recuperado a partir de [http://www.academia.edu/download/32667448/articulo\\_Competencias\\_directivas.pdf](http://www.academia.edu/download/32667448/articulo_Competencias_directivas.pdf)

Clark, D., Martorell, P., & Rockoff, J. (2009). School Principals and School Performance. Working Paper 38. *National Center for Analysis of longitudinal data in Education research*.

Cloutier, J. (2010). Historia de la comunicación. En *En Aparici, R. (Coord.), Conectados en el ciberespacio* (p. (pp. 37-44)). Madrid: UNED.

Coelli, M., & Green, D. A. (2012). Leadership effects: School principals and student outcomes. *Economics of Education Review*, 31(1), 92–109.

Cogan, M. L. (1953). Toward a definition of profession. *Harvard Educational Review*, 23(1), 33–50.

Cohen, L., Manion, L., & Casanova, M. A. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=195552>

Colás, M., & Buendía, P. (1998). *Investigación educativa*. Recuperado a partir de <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=SUV.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=016674>

Colás, M. (1998). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en psicopedagogía. *Métodos de Investigación en psicopedagogía*. Madrid, McGraw-Hill, 252–287.

Coleman, M., & Busch, T. (2000). *Leadership and strategic management in education* (Vol. 2). London: Paul Chapman Publishing.

Comisión Europea. (2010). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. COM(2010).

Conger, J. A., & Olier, E. H. (1991). *El líder carismático*. Bogotá: McGraw Hill.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. (2002). DECRETO 115/2002, de 25 de marzo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa de Andalucía. *BOJA*, 37.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. (2017). Resolución de 4 de abril de 2017, por la que se efectúa la convocatoria para la provisión de plazas vacantes de directores y directoras en Centros del Profesorado dependientes de la Consejería de Educación. *BOJA*, 72.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA. (2013). Decreto 93/2013 por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado. *BOJA*.

Cook, T. D., Reichardt, C., & Solana, G. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata Madrid. Recuperado a partir de [http://www.academia.edu/download/42343500/Cook\\_Reichardt.pdf](http://www.academia.edu/download/42343500/Cook_Reichardt.pdf)

Coronel, J. (2000). Gestión escolar, dirección de centros y aprendizaje organizativo: dificultades, contradicciones y necesidades. En *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 299–330).

- Covey, S. R. (1993). *El liderazgo centrado en principios*. Barcelona: Paidós.
- Cuevas, M., & Díaz, F. (2005). El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 7.
- Cuevas, M., Díaz, F., & Hidalgo, V. (2011). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. : *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/17394>
- Day, C., Whitaker, P., & Hall, C. (2002). *Promoción del liderazgo en la educación primaria*. Madrid: La Muralla.
- De Pablos, J., Colás, P., & González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de educación*, 352, 23–51.
- De Puelles, M. (2006). *Problemas actuales de política educativa* (Vol. 15). Madrid: Ediciones Morata.
- Delhaxhe, A. (2009). La autonomía escolar en Europa: políticas y medidas. Informe Eurydice. En *La autonomía de los centros educativos: VI Encuentros sobre educación en el Escorial (UCM)* (pp. 21–52). Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4819114>
- Demski, J. (2012). 7 Habits of Highly Effective Tech-leading Principals. *The Journal*. Recuperado a partir de <https://thejournal.com/Articles/2012/06/07/7-habits-of-highly-effective-tech-leading-principals.aspx?Page=1>
- Dhuey, E., & Smith, J. (2014). How school principals influence student learning.
- Díaz Rodríguez, V. (2007). Planes de centro y autonomía. Orientaciones para hacer de la necesidad, virtud. *Equipos directivos y autonomía de centros*, 157.

Díez, E. (2010). La globalización neoliberal y sus repercusiones en educación. *Revista Interuniversitaria Electrónica de Formación del Profesorado*, 13 (2), 26-36.

Díez Gutiérrez, E. J. (2014). *La práctica educativa intercultural en Secundaria*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado a partir de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=4F2FCAAAQBAJ&oi=fnd&dq=La+pr%C3%A1ctica+educativa+intercultural+en+Secundaria&ots=2wE33hbr-i&sig=IwTCmly27wEkl\\_UC-XyW0JBNYgE](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=4F2FCAAAQBAJ&oi=fnd&dq=La+pr%C3%A1ctica+educativa+intercultural+en+Secundaria&ots=2wE33hbr-i&sig=IwTCmly27wEkl_UC-XyW0JBNYgE)

Dilts, R. (1998). Liderazgo creativo. *Urano*.

Duncan, J., & Oates, D. (1994). El manager como entrenador. *Barcelona: Folio*.

Escolano, A. (1980). Diversificación de profesiones y actividades educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 147, 83–97.

Escudero Muñoz, J. M. (1999). La autonomía organizativa de los centros escolares. En *La autonomía de los centros escolares*. Madrid: Consejo Escolar del Estado.

Estrada, M. (2017). *Estudio descriptivo sobre el abandono escolar temprano e influjo de variables personales y socio-culturales en la ciudad Autónoma de Melilla*. Universidad de Granada, Granada.

Estruch, J. (2006). Autonomía escolar? ¿Para qué? *Cuadernos de pedagogía*, (362), 104–108.

Eurydice. (2007). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado a partir de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=AdKZGf4o-RYC&oi=fnd&pg=PA3&dq=La+autonom%C3%ADa+escolar+en+Europa.+Pol%C3%ADticas+y+medidas&ots=aS6n\\_6SgMe&sig=hetspVSGFmbhnGzeTkyXodyYQGx8](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=AdKZGf4o-RYC&oi=fnd&pg=PA3&dq=La+autonom%C3%ADa+escolar+en+Europa.+Pol%C3%ADticas+y+medidas&ots=aS6n_6SgMe&sig=hetspVSGFmbhnGzeTkyXodyYQGx8)

Eurydice. (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Informe de Eurydice* (Oficina de Publicaciones de la Unión Europea). Luxemburgo. Recuperado a partir de <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Fernández, A. (2001). *Liderando con emoción. Madrid: Griker Orgemer.*

Fernández, M. J. (2007). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *Participación educativa*, (5), 23–38.

Fernández-Soria, J. M. (1996). Descentralización y participación de los padres y las madres en el sistema educativo. *Pereyra, M. y otros (comps.), Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada, Ediciones Pomares-Corredor, Barcelona.*

Fischman, D. (2002). *El espejo del líder* (El Mercurio-Aguilar). Santiago de Chile: Aguilar Chilena de Ediciones. Recuperado a partir de <http://www.academia.edu/download/32962483/8741132-El-Espejo-del-Lider.pdf>

Fisher, R., & Sharp, A. (1999). *El liderazgo lateral: cómo dirigir cuando usted no es el jefe*. Barcelona: Gestión 2000.

Flechas, E., & Lukomski, A. (2008). El paradigma emergente y su impacto en la investigación epistemológica de las ciencias sociales. *Hallazgos*, 5(10). Recuperado a partir de <http://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1725>

Frías, A. S. (2007). La participación y la dirección de los centros escolares. *Participación educativa*, (5), 5–17.

Fueyo, A., & Fernández, A. (2013). Expandiendo la educación mediática y la competencia digital. *Pedagogía Radioblog. Educación, medios digitales y cultura de la participación. Barcelona: UOC*, 293–310.

Fullan, M. (2002a). *Liderar en una cultura de cambio.*

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Routledge.

Gairín, J. (2005). La autonomía institucional. En Gairín, J. (coord.) *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?*, 253-326.

Gairín, J. (2008). Autonomía, calidad y evaluación. En *La autonomía de los centros escolares* (pp. 81–130). Subdirección General de Información y Publicaciones. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2886478>

Gairín, J. (2005). *La descentralización educativa: ¿una solución o un problema?* WK Educación. Recuperado a partir de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=zDkQxF-s060C&oi=fnd&pg=PA4&dq=La+descentralizaci%C3%B3n+educativa.+%C2%BFUna+soluci%C3%B3n+o+un+problema%3F&ots=fKZckXGo0E&sig=6ScNmi50FT8s4YaHOR1xcDqkcck>

Gairin, J., & Castro D. (2011). *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas: Reflexiones y experiencias en Iberoamérica*. FIDECAP. Recuperado a partir de <http://repositorio.unan.edu.ni/id/eprint/2270>

García, J. L. (1996). *Diccionario europeo de la educación*. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=590252>

García, S. F., & Dolan, S. (1997). *La dirección por valores*. Madrid: McGraw-Hill,.

García-Ruiz, R. (2014). Educación en alfabetización mediática para una nueva ciudadanía prosumidora/Media Literacy Education for a New Prosumer Citizenship. *Comunicar*, 22(43), 15–23.

Gento, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total:(configuración de un modelo organizativo)*. Editorial La Muralla. Recuperado a partir de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=d4A2AhYOkFYC&oi=fnd&pg=PA3&dq=Instituciones+educativas+para+la+calidad+total.&ots=Qk1Rxii30L&sig=nZ753hHOHLs5wiYmdsuqDfXsIRE>

Gento, S. (1999). Autonomía del centro educativo impulsor de la calidad institucional. *Acción pedagógica*, 8(2). Recuperado a partir de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/17044>

Gil, J. M. S., & Gorospe, J. M. C. (2010). Cambio y continuidad en sistemas educativos en transformación Change continuity in changing education systems. *CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD*, 352, 17–21.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Pub. Recuperado a partir de <http://www.academia.edu/download/8413655/diglit.pdf>

Gimeno, J. (2005). ¿Qué se puede ganar descentralizando la educación? ¿Es posible diferenciarse sin desigualdad? En *La descentralización educativa: ¿Una solución o un problema?* (pp. 85–134). Ciss Praxis.

Goleman, D. (2004). ¿Qué hace a un líder? *Harvard Business Review*, 82(1), 82–91.

Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). El líder resonante crea más. *Editorial Random House*.

Gómez, D. I. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS/What do school principals do? Leadership practices in Spain drawn from PISA and TALIS international studies. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1193.

González, M. T. G. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 82–99.

González, T. (2011). El liderazgo de la innovación con TIC. *Jornadas Universitarias de Tecnología Educativa (19. 2011. Sevilla, España)*. Recuperado a partir de <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/26482>

Greenfield, W. (1987). *Instructional Leadership*. Boston: Allyn Bacon.

Grissom, J. A., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2015). Using student test scores to measure principal performance. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 3–28.

Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1091–1123.

Grizzle, A. (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. New York: UNESCO.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The leadership quarterly*, 13(4), 423–451.

Guest, R. H., Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1986). *Organizational change through effective leadership*. Prentice Hall.

Guisado, N. F., Gargallo, M. A. S., de Esteban Villar, M., Delhaxhe, A., Pont, B., Legrand, A. (2009). La autonomía de los centros educativos: VI Encuentros sobre educación en el Escorial (UCM). Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=562170>

Gunter, H., Hall, D., & Bragg, J. (2013). Distributed leadership: A study in knowledge production. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 555–580.

Gutiérrez-Santiuste, E., & Gallego-Arrufat, M. J. (2013). Analizar el liderazgo distribuido en entornos virtuales de formación. Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/36279>

Habermas, J. (1987). Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalidad social. *Versión Castellana de Manuel Jiménez Rendón*. Editorial Taurus. Madrid España.

Hadjithoma-Garstka, C. (2011). The role of the principal's leadership style in the implementation of ICT policy. *British Journal of Educational Technology*, 42(2), 311–326.

Halfpenny, P. (1979). The analysis of qualitative data. *The Sociological Review*, 27(4), 799–827.

Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2007). El liderazgo escolar en el sistema educativo. *OCDE*.

Harris, A. (2012). Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. *Santiago: Fundación CAP y Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile*. Recuperado a partir de [http://www.fundacioncap.cl/imagenes/alma\\_harris\\_conferencia\\_magistral.pdf](http://www.fundacioncap.cl/imagenes/alma_harris_conferencia_magistral.pdf)

Heifetz, R. A., & Linsky, M. (2003). *Liderazgo sin límites: Manual de supervivencia para managers*. Barcelona: Paidós.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol. 1). México: Mcgraw-hill. Recuperado a partir de [http://www.academia.edu/download/38758233/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006\\_ocr.pdf](http://www.academia.edu/download/38758233/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf)

Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1993). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. San Diego: Prentice-Hall, Inc.

Hinojo, F. J. (2006). *Percepción de los equipos directivos de los centros de enseñanza secundaria de Andalucía sobre la formación profesional reglada*. Universidad de Granada, Granada. Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1017/1/16157850.pdf>

Hopkins, D. (2008). Realising the potential of system leadership. *Improving school leadership*, 2, 21–35.

Hulpia, H., & Devos, G. (2010). How distributed leadership can make a difference in teachers' organizational commitment? A qualitative study. *Teaching and teacher education*, 26(3), 565–575.

Hulpia, H., Devos, G., & Rosseel, Y. (2009). The relationship between the perception of distributed leadership in secondary schools and teachers' and teacher leaders' job satisfaction

and organizational commitment. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(3), 291–317.

Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2011). The relation between school leadership from a distributed perspective and teachers' organizational commitment: Examining the source of the leadership function. *Educational Administration Quarterly*, 47(5), 728–771.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. MIT press. Recuperado a partir de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CGIaNc3F1MgC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Cognition+in+the+Wild&ots=9Er\\_6cnl0N&sig=BR3wNfZW5fZIDdXSpREv-cN2Mq4](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=CGIaNc3F1MgC&oi=fnd&pg=PR9&dq=Cognition+in+the+Wild&ots=9Er_6cnl0N&sig=BR3wNfZW5fZIDdXSpREv-cN2Mq4)

INEE. (2012). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado a partir de <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8195d643>

INEE. (2016). Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016. Secretaría General Técnica.

ITE. (2010). 1:1 en Educación. Prácticas actuales, evidencias del estudio comparativo internacional e implicaciones en políticas. Madrid: MEC.

Izquierdo, D. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS/What do school principals do? Leadership practices in Spain drawn from PISA and TALIS international studies. *Revista Complutense de Educación*, 27(3), 1193.

Kaiser, H. F. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23(3), 187–200.

Kanter, R. M. (2006). Innovation: the classic traps. *Harvard business review*, 84(11), 72–83.

Kotter, J. (2000). *Qué hacen los líderes*. Barcelona: Gestión 2000.

- Kreitner, R., Kreitner, A., & Kinicki, A. (1997). *Comportamiento de las organizaciones*.
- Larruzea Román, G. (2011). *La autonomía de los centros de la escuela pública vasca: Análisis y propuestas en clave de servicio público y equidad*. Universidad del País Vasco.
- Le Sarget, M. (1997). *El directivo intuitivo* (Ediciones Deusto). Bilbao.
- Leithwood, K. (1994). Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de educación*, (304), 31–60.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación*. Chile: Fundación Santiago. Recuperado a partir de [http://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro\\_Liethwood.pdf](http://fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf)
- Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. National College for School Leadership Nottingham.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership, Nottingham.
- Leithwood, K., Mascall, B., & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. Routledge.
- Leithwood, K., Mascall, B., Strauss, T., Sacks, R., Memon, N., & Yashkina, A. (2007). Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 37–67.
- Lerma, C. A. (2007). El derecho a la educación en Colombia. *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas–FLAPE*.
- Lévy-Leboyer, C. (2003). *La motivación en la empresa: modelos y estrategias*. Gestión 2000. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=241159>
- Llorente, M. C. (2013). Aprendizaje autorregulado y PLE. *EDMETIC*, 2(1), 58–75.

López Yáñez, J., & Lavié Martínez, J. M. (2011). Liderazgo para sostener procesos de innovación. Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/6979>

López-Yáñez, J., García-Jiménez, E., Oliva-Rodríguez, N., Moreta-Jurado, B., & Bellerín, A. (2016). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/2828>

Lorenzo, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*, (232). Recuperado a partir de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=00349461&AN=22234178&h=hdwyIvDMYkNTxBvkTpxsweIcoeuux%2BVslkG7R%2FtDKdVy118CpP4TIVlxyhc4nREW2Zo3izhIpACDpGjVRPooA%3D%3D&crl=c>

Lorenzo, M., Trujillo, J. M., & Morales, O. (2008). Los equipos directivos de educación primaria ante la integración de las TICs. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 2008,(33): 91-110. Recuperado a partir de <http://idus.us.es/xmlui/handle/11441/22577>

MacBeath, J. (2011). Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela. *Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile*. Recuperado a partir de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/presentaciones/MacBeath\\_oct11\\_espanol.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/presentaciones/MacBeath_oct11_espanol.pdf)

Maccoby, M. (2004). Los líderes narcisistas. Liderazgo al más alto nivel. *Bilbao: Harvard Business Review-Deusto*.

Marqués Cardoso, C. (2004). La autonomía, los mecanismos del mercado y la democracia local: los centros educativos entre la gobernanza pública y privada. *Revista de Educación. Madrid*, (333), 59–90.

Marquès, P. (2000). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. *Departamento de pedagogía aplicada, facultad*. Recuperado a partir de

[http://www.academia.edu/download/35318330/LAS\\_TIC\\_Y\\_SUS\\_APORTACIONES\\_A\\_L  
A\\_SOCIEDAD.pdf](http://www.academia.edu/download/35318330/LAS_TIC_Y_SUS_APORTACIONES_A_LA_SOCIEDAD.pdf)

Marquès, P. (2008). claves para una buena integración de las TIC en los centros docentes. *Trabajo presentado en la XXII Semana de Educación de la Fundación Santillana. Extraído el, 12.*

Marquès, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3 c TIC: cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 2.

Marquès, P., & Prats, M. À. (2011). ¿Podemos mejorar con las TIC los resultados académicos?, *23*(11), 2011.

Martínez, M. (1997). El paradigma emergente hacia una nueva teoría de la racionalidad científica. Recuperado a partir de <https://philpapers.org/rec/MIGEPE-2>

Martini, A. (2004). Autonomía escolar: un análisis del caso italiano. *Revista de educación*, (333), 141–160.

MEC. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *BOE*, 187.

MEC. (1980). Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *BOE*, 154. Recuperado a partir de <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>

MEC. (1985). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE*, 159.

MEC. (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 238.

MEC. (1993). Decreto 929/1993, de 18 de junio, Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. *BOE*.

MEC. (1996a). Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. *BOE*, 44.

MEC. (1996b). Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación. *BOE*. Recuperado a partir de <http://www.boe.es/buscar/pdf/1996/BOE-A-1996-3834-consolidado.pdf>

MEC. (2006a). Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. *BOE*, 293.

MEC. (2006b). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, 106.

MECyD. (1995). Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *BOE*, 278.

MECyD. (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, 307.

MECyD. (2013a). Boletín de educación. INEE.

MECyD. (2013b). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*. Recuperado a partir de [www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886](http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886)

MECyD. (2014a). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *BOE*, 52.

MECyD. (2014b). Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva.

MECyD. (2014c). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *BOE*, 3.

Méndez-Salcido, E., & Torres-Arcadia, C. (2013). The practice of a successful secondary schools principal from an agency perspective. *Documento presentado en la reunión anual de*

la AERA. Recuperado a partir de <http://www.academia.edu/download/40556918/EvaMendezISSPPEnglishD.pdf>

Mendoza, J. (2009). *Algunas reflexiones en torno al concepto del liderazgo*. Recuperado a partir de [https://www.researchgate.net/profile/Jose\\_Pariente3/publication/235985767\\_Algunas\\_reflexiones\\_en\\_torno\\_al\\_concepto\\_del\\_liderazgo/links/00b4951534e755d7aa000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jose_Pariente3/publication/235985767_Algunas_reflexiones_en_torno_al_concepto_del_liderazgo/links/00b4951534e755d7aa000000.pdf)

Menguzzato, M., & Renau, J. J. (1991). *La dirección estratégica de la empresa*. Ariel, Barcelona.

Meuret, D. (2004). La autonomía de los centros escolares y su regulación. *Revista de educación*, 333(1), 11–41.

Montero, A. (2009). Liderazgo y coordinación Pedagógica. Recuperado 3 de enero de 2017, a partir de <https://es.scribd.com/doc/84268746/El-marco-legislativo-y-la-regulacion-de-la-funcion-directiva-en-nuestro-contexto>

Moreira, M. A. (2011). Los efectos del modelo 1:1 en el cambio educativo en las escuelas. Evidencias y desafíos para las políticas iberoamericanas. *Revista Ibero-Americana de Educação*, (56), 49–74.

Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Education and Training Policy Division, Oecd. Recuperado a partir de <https://pdfs.semanticscholar.org/4959/e84b51fe761efbd7ee7ef79b529cb953f422.pdf>

Muñoz, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta a los ítems. *Papeles del psicólogo*, 31(1), 57–66.

Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la Escuela: Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 1(2), 5.

Murillo, F. J. (2004). Nuevos avances en la mejora de la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (339), 48–51.

Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11–24.

Murillo, F. J., Castañeda, E., Cueto, S., Donoso, J., Fabara, E., Hernández, M., & others. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Murillo, F. J., Martínez, C. A., & Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado a partir de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661375>

Murillo, F. J., & Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores de escuelas de educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*. Recuperado a partir de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661086>

Murphy, J., & Beck, L. G. (1995). *School-Based Management as School Reform: Taking Stock*. ERIC. Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=ED385912>

Nanus, B. (1994a). *Liderazgo visionario*. Barcelona: Granica.

Noer, D. (1997). El cambio en las organizaciones. *Editorial Prentice Hall Hispanoamericana SA*.

OCDE. (2009). *Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: MEC.

OCDE. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.

OCDE. (2016). *Dónde se sitúa su centro educativo en el contexto internacional*. París.

OCDE. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.

OECD. (2012). *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*.

Olalla, A. G., Ruíz, M. P., & Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *En-clave pedagógica*, 8. Recuperado a partir de <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/686>

Oria, M. R. (2009). ¿Es posible la autonomía escolar? El papel de de la dirección y de los proyectos del centro en los sistemas educativos francés, italiano y español. *Educación XXI*, 12. Recuperado a partir de <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/291>

Parrés, A. (2005). El reto de la «Nueva Gestión Pública» a través de un cambio basado en las personas. *Auditoría Pública*, (37), 57–63.

Pascual, R., Villa, A., & Auzmendi, E. (1993). El liderazgo transformacional en los centros docentes. *Bilbao: Mensajero*.

Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of school health*, 70(5), 179–185.

Pearson, K. (1901). Principal components analysis. *The London, Edinburgh and Dublin Philosophical Magazine and Journal*, 6(2), 566.

Pedraja, R., Rodríguez, P., & others. (2004). Efectos del estilo de liderazgo sobre la eficacia de las organizaciones públicas. *Revista facultad de ingeniería-Universidad de Tarapacá*, 12(2), 63–73.

Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes. Métodos*. La muralla.

Pérez, L., Bellei, C., Raczynski, D., & Muñoz, G. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. *REICE*.

Pérez, M. (2002). El docente desde la perspectiva del desarrollo curricular, organizativo y profesional. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6(1-2), 1.

Pont, B. (2008). Los directores de escuela deben centrarse en la mejora de los resultados escolares. En *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad* (pp. 50–81). Wolters Kluwer España. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2872145>

Pont, Beatriz, Temperley, J., Moreno, G., & Valencia, L. (2011a). Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo. *OCDE. México DF*. Recuperado a partir de <http://library.wur.nl/WebQuery/clc/2188208>

Prato, B., & Villoria, L. (2010). *Aplicaciones Web 2.0-Redes Sociales* (1ª). Villa María: Eduvim. Recuperado a partir de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=iqdulye2vWEC&oi=fnd&pg=PA11&dq=Web+2.0:+Redes+ Sociales,+Prato&ots=RK4UZ8RO21&sig=rlc46VoNziseYPNHFHweQTo8JEg>

Prensky, M. (2011). Enseñar a alumnos digitales. *Madrid: SM*.

Quinn, D. (2002). E-liderazgo. *Bilbao: Deusto*.

Raczynski, D., & Muñoz, G. (2006). Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza. *Educación y brechas de equidad en América Latina*, 275–352.

Ramos, A. I., & San Segundo, E. (2010). EURYDICE (2007): La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas1. *Participación educativa n° 13. Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado. La autonomía de los centros educativos*, 73.

Raso, F. (2012). *La escuela rural andaluza y su profesorado ante las tecnologías de la información y la comunicación (tic): estudio evaluativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. Granada. España.

Raso, F., Trujillo, J. M., & Campos, A. (2012). Percepciones de los orientadores psicopedagógicos de la Ciudad Autónoma de Melilla sobre la integración de las TIC en los procesos de innovación. Recuperado a partir de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/26639>

Reynolds, D., Creemers, R., Hopkins, B., Lagerweij, D., Stoll, N., Reynolds, L., ... others. (1996a). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Ecuador. Recuperado a partir de <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=UCC.xis&B1=Buscar&formato=1&cantidad=50&expresion=Mejora%20de%20la%20educaci%F3n>

Reynolds, D., Creemers, R., Hopkins, B., Lagerweij, D., Stoll, N., Reynolds, L., ... others. (1996b). *Las escuelas eficaces: claves para mejorar la enseñanza*. Ecuador. Recuperado a partir de <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IsisScript=UCC.xis&B1=Buscar&formato=1&cantidad=50&expresion=Mejora%20de%20la%20educaci%F3n>

Riveros-Barrera, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(2), 289–301.

Rodríguez, F. G., de la Hera, C. M. A., Rico, R., & Manzanares, M. S. (2011). Nuevas formas de liderazgo en equipos de trabajo. *Papeles del psicólogo*, 32(1), 38–47.

Rubira, J. M. (2011). ¿Es posible el liderazgo TIC? Recuperado a partir de <http://redctic.blogspot.com.es/es-posible-el-liderazgo-tic.html>

Ruiz-Palmero, J., Sánchez, J., & Gómez, M. (2013). Entornos personales de aprendizaje: estado de la situación en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de

Málaga. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. Recuperado a partir de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661357>

Rupérez, F. L. (2006). Pieza clave, en un contexto de complejidad. *Cuadernos de pedagogía*, (362), 98–103.

Sallán, J. G., & Caecero, D. C. (2010). Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España. *Revista española de pedagogía*, 401–416.

Sammons, P., & others. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. ERIC. Recuperado a partir de <http://eric.ed.gov/?id=ED389826>

Sánchez, J., & Contreras, P. (2012). De cara al prosumidor: producción y consumo empoderando a la ciudadanía 3.0. *Revista ICONO14. Revista científica de Comunicación y Tecnologías emergentes*, 10(3), 62–84.

Sánchez, S., Ramírez, S., & Alemany, I. (2010). *El abandono escolar temprano en las ciudades de Ceuta y Melilla*. Madrid: Ministerio de Educación. Recuperado a partir de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=vDJiCAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=El+abandono+escolar+temprano+en+las+ciudades+de+Ceuta+y+Melilla,+Sanchez,+2010&ots=NUImzbSsSE&sig=ILKSP2J5d3IHIKEOwwv94ZVmknI>

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende* (Vol. 4). Madrid: Ediciones Morata. Recuperado a partir de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=rVTkKSB5yrwC&oi=fnd&pg=PA10&dq=la+escuela+que+aprende&ots=v6yZZWXv\\_0&sig=MXLr4Wfd5PypETK1xu9NEnvwPGw](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=rVTkKSB5yrwC&oi=fnd&pg=PA10&dq=la+escuela+que+aprende&ots=v6yZZWXv_0&sig=MXLr4Wfd5PypETK1xu9NEnvwPGw)

Sarasúa, A. (2007). La autonomía de los centros debe ser construida. En *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (Vol. 15, pp. 7–12). Ciss Praxis.

Seashore, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings. Recuperado a partir de <http://conservancy.umn.edu/handle/11299/140885>

Sesento, L., & Domínguez, R. (2011). Las competencias de los directivos en las instituciones educativas, factor importante para el desarrollo óptimo. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 30.

Sharma, R. . (2003). Las 8 claves del liderazgo del monje que vendió su Ferrari. *Barcelona: Grijalbo*.

Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. *La investigación de la enseñanza I*, 9–91.

Spearman, C. (1904). The proof and measurement of association between two things. *The American journal of psychology*, 15(1), 72–101.

Spencer, L. M., & Spencer, P. S. M. (2008). *Competence at Work models for superior performance*. John Wiley & Sons.

Spillane, J. P. (2012). *Distributed leadership* (Vol. 4). John Wiley & Sons. Recuperado a partir de [https://books.google.es/books?hl=en&lr=lang\\_en|lang\\_fr|lang\\_es&id=FxDOa5CTIrgC&oi=fnd&pg=PT5&dq=Distributed+Leadership&ots=y5IDDV279J&sig=69oGDJJyJoATFpsiSc4ONwG5HFk](https://books.google.es/books?hl=en&lr=lang_en|lang_fr|lang_es&id=FxDOa5CTIrgC&oi=fnd&pg=PT5&dq=Distributed+Leadership&ots=y5IDDV279J&sig=69oGDJJyJoATFpsiSc4ONwG5HFk)

Spillane, J. P., & Diamond, J. B. (2007). *Distributed leadership in practice*. Teachers College, Columbia University New York. Recuperado a partir de <https://tcrecord.org/books/abstract.asp?ContentId=15001>

Spillane, J. P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3–34.

TALIS, I. (2009). *Estudio Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid: MEC.

Tejedor, F. (2010). *Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León* (Vol. 166). Ediciones Universidad de Salamanca. Recuperado a partir de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=h8zInqH2I5YC&oi=fnd&pg=PA6&dq=Evaluaci%C3%B3n+de+procesos+de+innovaci%C3%B3n+escolar+basados+en+el+uso+de+las+TI+C+desarrollados+en+la+Comunidad+de+Castilla+y+Le%C3%B3n&ots=AdzkvcCqx9&sig=tBJacUHECZr5q0w\\_NQgM\\_5bzi5Y](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=h8zInqH2I5YC&oi=fnd&pg=PA6&dq=Evaluaci%C3%B3n+de+procesos+de+innovaci%C3%B3n+escolar+basados+en+el+uso+de+las+TI+C+desarrollados+en+la+Comunidad+de+Castilla+y+Le%C3%B3n&ots=AdzkvcCqx9&sig=tBJacUHECZr5q0w_NQgM_5bzi5Y)

Tenorth, H. E. (1988). Profesiones y profesionalización. Un marco de referencia para el análisis histórico del enseñante y sus organizaciones. *Revista de Educación*, 285, 77–92.

Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.

Thurstone, L. L. (1947). Multiple factor analysis. Recuperado a partir de <http://doi.apa.org/psycinfo/1947-15068-000>

Tondeur, J., Valcke, M., & Van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: Teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 494–506.

Ulrich, D., Zenger, J., & Smallwood, N. (2000). *Liderazgo basado en resultados: cómo los líderes fortalecen la empresa e incrementan los beneficios*. Barcelona: Gestión 2000.

UNESCO. (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. París: Unesco. Recuperado a partir de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1449>

UNESCO. (2008a). *Estándares de competencia en TIC para docentes*. París: UNESCO. Recuperado a partir de <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>. (consultado 13-12-2011)

UNESCO. (2008b). *Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. Report of the International Expert Group Meeting* (International UNESCO). París. Recuperado a partir de [http://portal.unesco.org/ci/fr/files/-27508/12212271723Teacher-Training\\_Curriculum\\_for\\_MIL\\_-\\_final\\_report.doc/Teacher-Training%2BCurriculum%2Bfor%20BMIL%2B-%2Bfinal%2Breport.doc](http://portal.unesco.org/ci/fr/files/-27508/12212271723Teacher-Training_Curriculum_for_MIL_-_final_report.doc/Teacher-Training%2BCurriculum%2Bfor%20BMIL%2B-%2Bfinal%2Breport.doc) (25-03-2016)

Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Recuperado a partir de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661095>

Uribe, M. (2016). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 3(1e). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4547>

Villa, A. (2004). Liderazgo para la innovación. En *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento. IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 269–305). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.

Villa, A.. (2010). Marco pedagógico de la Universidad de Deusto. *Bilbao: University of Deusto*.

Waslander, S., Pater, C., & Van Der Weide, M. (2010). Markets in education: An analytical review of empirical research on market mechanisms in education. *OECD Education Working Papers*, (52), 0\_1.

Weber, G. (1977). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Council for Basic Education.

Yen Ho, J. P., Der-Thanq, V., & Ng, D. (2016). Distributed leadership through the lens of Activity Theory. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(5), 814–836.

Yukl, G. A. (2002). Leadership in organizations. Recuperado a partir de <http://www.academia.edu/download/26015119/media-f7b-97-randd-leaders-business-yukl.pdf>

Zabalza, M. Á. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas* (Vol. 1). Narcea Ediciones.

Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional* (Vol. 4). Narcea Ediciones.

Zohar, D. (2001). *Renovar la filosofía corporativa*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.

## 2. ANEXOS

### ANEXO I. Figuras y Tablas

<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b>	<b>PÁG.</b>
Figura 1. Perfiles recomendables para las organizaciones educativas.	7
Figura 2. Puntuación de los directores de los centros en función del tipo de liderazgo.	19
Figura 3. Perfil competencial del equipo directivo.	43
Figura 4. Competencias y habilidades de la inteligencia emocional para el liderazgo	45
Figura 5. Países que imparten formación para el acceso al cargo de director	63
Figura 6. Formación permanente para directores de centros educativos desde infantil a secundaria superior.	65
Figura 7. Número de años de experiencia docente necesarios para poder ser director de un centro educativo.	65
Figura 8. Evolución de la educación en el siglo XX.	67
Figura 9. Objetivos de aprendizaje sobre las TIC en educación primaria y en educación secundaria.	86
Figura 10. Integración de las TIC en el proceso educativo en España	88
Figura 11. Modelos pedagógicos innovadores en educación secundaria en Europa.	89
Figura 12. Fases en la integración de las TIC en los centros educativos	92
Figura 13. Estándares para la integración TIC en la enseñanza	93
Figura 14. Ordenadores por profesor.	94
Figura 15. Alumnos por ordenador destinado a la tarea de enseñanza-aprendizaje	95
Figura 16. Alumnos por ordenador destinado a la docencia	96
Figura 17. Ordenadores por grupo	96
Figura 18. Fases de un proyecto TIC	99
Figura 19. Modelo de coordinación para la innovación con TIC	103
Figura 20. Competencias del liderazgo TIC	104
Figura 21. Autonomía de los centros educativos	112
Figura 22. Aspectos a tener en cuenta en la rendición de cuentas	118
Figura 23. Toma de decisiones en la elección de contenidos y métodos didácticos	122
Figura 24. Toma de decisiones en la elección de personal y recursos humanos	123
Figura 25. Autonomía de los centros con respecto a los profesores. Educación primaria y secundaria básica	126
Figura 26. Directores con responsabilidad sobre organización	127
Figura 27. Dimensiones organizacionales de una institución	130
Figura 28. Grado de autonomía pedagógica de los directores	138
Figura 29. Fases de la investigación	153
Figura 30. Distribución de los participantes por centros	177
Figura 31. Distribución de los participantes por género	178
Figura 32. Distribución de los participantes por edad	179
Figura 33. Distribución de los participantes por años de experiencia	180
Figura 34. Distribución de los participantes en función del cuerpo docente al	181

que pertenece	
Figura 35. Distribución de los participantes por formación académica	182
Figura 36. Comparación entre años de experiencia en cargos y cargos de responsabilidad en el centro	183
Figura 37. La toma de decisiones del equipo directivo	186
Figura 38. El equipo directivo favorece la participación de la comunidad educativa en el centro	187
Figura 39. Comparación de las variables de confianza y de profesionalidad entre el equipo directivo y el resto del profesorado	189
Figura 40. Implicación en el diseño y mejora del PEC	190
Figura 41. El equipo directivo fomenta la concienciación de los temas transversales	191
Figura 42. El equipo directivo elabora el presupuesto en función de las necesidades	192
Figura 43. Gestión del centro	193
Figura 44. El equipo directivo fomenta la calidad educativa	195
Figura 45. El equipo directivo fomenta la comunicación	196
Figura 46. Grado de innovación TIC en los equipos directivos y los órganos de coordinación docente	199
Figura 47. La innovación TIC como factor de integración y acción educativa multiculturales	200
Figura 48. Los profesores noveles y la integración TIC	201
Figura 49. Utilidad de las herramientas web 2.0	203
Figura 50. Empleo de las Redes sociales para las convocatorias de órganos colegiados	204
Figura 51. Empleo de los PLE por parte del profesorado	206
Figura 52. El éxito escolar a través de las TIC	207
Figura 53. Seguimiento y evaluación de las programaciones didácticas	209
Figura 54. Implicación del profesorado en el diseño de las adaptaciones curriculares	210
Figura 55. Acceso al currículo	212
Figura 56. Metodología participativa & autonomía pedagógica	214
Figura 57. El profesorado diseña los criterios de evaluación	215
Figura 58. Autonomía pedagógica e interdisciplinariedad	217
Figura 59. Actividades formativas sobre herramientas TIC	219
Figura 60. Planificación en función de los resultados	220
Figura 61. Autonomía organizativa a través de las TIC	222
Figura 62. Horario del profesorado	224
Figura 63. Organización lectiva	225
Figura 64. Diseño de horarios	226
Figura 65. Tutoría y TIC	227
Figura 66. Integración de las TIC en los documentos institucionales del centro	228
Figura 67. Las TIC y la organización del centro	229
Figura 68. Las TIC y la ratio	230
Figura 69. Las TIC y las actividades extraescolares	232
Figura 70. Interculturalidad en los IES de Melilla	234
Figura 71. Multiculturalidad en la comunidad educativa	235
Figura 72. La multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro	236
Figura 73. Participación de las familias	238

Figura 74. Escuela de padres	239
Figura 75. Convivencia	240
Figura 76. Las TIC como recurso integrador de los alumnos	241
Figura 77. Interculturalidad, integración y convivencia	243
Figura 78. Implicación de las familias	244
Figura 79. Centro educativo & edad	248
Figura 80. Centro educativo & años de experiencia	252
Figura 81. Género & años de experiencia en cargos	323
Figura 82. Género & años de experiencia	324
Figura 83. Gráfico de sedimentación de Cattell factores liderazgo compartido	362
Figura 84. Gráfico de sedimentación de Cattell Integración de las TIC	369
Figura 85. Gráfico de componentes en espacio rotado. Integración de las TIC	373
Figura 86. Gráfico de sedimentación de Cattell. Factores de Autonomía pedagógica y TIC	379
Figura 87. Gráfico de componentes en espacio rotado. Autonomía pedagógica y TIC	384
Figura 88. Gráfico de sedimentación de Cattell. Factores de autonomía escolar y TIC	389
Figura 89. Gráfico de sedimentación de Cattell. Componentes del Liderazgo distribuido en contextos multiculturales	400
Figura 90. Gráfico de componentes en espacio rotado. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales	404

<b>ÍNDICE DE TABLAS</b>	<b>PÁG.</b>
Tabla 1. Tipos de liderazgo	10
Tabla 2. Modelos organizativos y estilos de liderazgo	12
Tabla 3. Modelos de liderazgo situacional	14
Tabla 4. Influencia del liderazgo instructivo sobre el alumno, el profesorado, la organización y las familias	16
Tabla 5. Diferencia entre Gestor y Líder	25
Tabla 6. Dimensiones del liderazgo y de la gestión educativa	26
Tabla 7. Diferencias entre Liderazgo y Dirección/Administración	29
Tabla 8. Modelos de elección de director en las sucesivas leyes orgánicas de educación en España.	37
Tabla 9. Competencias directivas	40
Tabla 10. Investigaciones que demuestran la relación entre efectividad de la dirección y resultados académicos	41
Tabla 11. Perfil directivo/ "MDQ". Inventario de competencias	42
Tabla 12. Concreción de las competencias emocionales	43
Tabla 13. Acciones de dirección	47
Tabla 14. Acciones de Liderazgo	47
Tabla 15. Ámbitos de formación para el desarrollo profesional de directores y profesores	49
Tabla 16. Habilidades que deben poseer los aspirantes a directores	50
Tabla 17. Comparativa de cinco propuestas de formación para la dirección y gestión de centros educativos	54

Tabla 18. Dossier de evaluación del equipo directivo	58
Tabla 19. Requisitos para el acceso al cargo de director en países europeos	63
Tabla 20. Clasificación de las TIC	72
Tabla 21. Tipos de aplicaciones educativas	74
Tabla 22. Redes sociales y plataformas educativas más utilizadas	76
Tabla 23. Enfoques del concepto de autonomía escolar	110
Tabla 24. La autonomía escolar en Europa	123
Tabla 25. Características del E-Liderazgo	146
Tabla 26. Concreciones muestrales por institutos de enseñanza secundaria y profesores participantes en la investigación	156
Tabla 27. Relación de profesorado que valida el contenido del constructo	160
Tabla 28. Valoración del grado de adecuación de los ítems del instrumento a los objetivos de la investigación	161
Tabla 29. Valoración sobre el grado de redacción de los ítems del cuestionario	162
Tabla 30. Relación entre constructo, dimensiones, indicadores, objetivos y variables del instrumento	164
Tabla 31. Dimensiones y subdimensiones de estudio del cuestionario	167
Tabla 32. Estadísticos de fiabilidad	168
Tabla 33. Guión de la entrevista semiestructurada	170
Tabla 34. Muestra de las entrevistas	173
Tabla 35. Resumen Estadísticos descriptivos	176
Tabla 36. Distribución de los participantes en el estudio por centros	177
Tabla 37. Género	178
Tabla 38. Distribución de los participantes por edad	178
Tabla 39. Años de experiencia	180
Tabla 40. Cuerpo docente al que pertenece	181
Tabla 41. Cargo de responsabilidad en el centro	182
Tabla 42. Años de experiencia en cargos	183
Tabla 43. Estadísticos descriptivos	185
Tabla 44. El equipo directivo toma decisiones de forma colegiada y consensuada	186
Tabla 45. El equipo directivo favorece la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa	187
Tabla 46. El equipo directivo inspira confianza	188
Tabla 47. Se implica en el diseño y mejora del PEC	189
Tabla 48. El equipo directivo fomenta el compromiso y la concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, seguridad, medio ambiente y entorno	190
Tabla 49. El equipo directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado y de los departamentos didácticos	191
Tabla 50. Gestión del centro	193
Tabla 51. El equipo directivo fomenta la calidad educativa	194
Tabla 52. El equipo directivo fomenta la comunicación	196
Tabla 53. Estadísticos Descriptivos	197
Tabla 54. Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del equipo directivo	198
Tabla 55. Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del departamento	198
Tabla 56. Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros de la junta de tutores	198

Tabla 57. El equipo directivo promueve la innovación TIC como factor clave de la integración educativa y la acción educativa intercultural	200
Tabla 58. Los profesores noveles son más dados a la innovación TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje	201
Tabla 59. Las herramientas TIC son útiles para que el equipo directivo coordine todas las actividades del instituto	202
Tabla 60. Las herramientas TIC son útiles para que el jefe de departamento fomente la coordinación docente entre todos sus miembros	202
Tabla 61. Las herramientas TIC son útiles para que el tutor fomente la participación de sus alumnos en las actividades del instituto	202
Tabla 62. Se emplean en su centro las redes sociales para realizar convocatorias oficiales (claustros, comisiones de coordinación, consejo escolar, juntas de tutores)	203
Tabla 63. Se emplean los PLE (entornos personales de aprendizaje) para implementar la coordinación con el resto de miembros del equipos directivo y/o del departamento	205
Tabla 64. Utiliza los PLE para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo	205
Tabla 65. Como docente se beneficia de los PLE para gestionar su propio aprendizaje	205
Tabla 66. Considera que la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado	207
Tabla 67. Resumen de Estadísticos Descriptivos	208
Tabla 68. En su departamento el profesorado de cada nivel se coordina en el seguimiento y evaluación de las programaciones correspondientes	209
Tabla 69. Todos los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo	210
Tabla 70. Todos los profesores del departamento participan en las adaptaciones curriculares de los alumnos a su cargo que presentan algún tipo de necesidad educativa	210
Tabla 71. El centro garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo individualizado	212
Tabla 72. Utiliza una metodología participativa en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje	213
Tabla 73. El uso de materiales didácticos electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementa el grado de autonomía pedagógica	213
Tabla 74. El profesorado de cada departamento diseña los criterios de evaluación de las diferentes materias	214
Tabla 75. El centro dispone de autonomía pedagógica para diseñar proyectos educativos interdisciplinares	215
Tabla 76. Cree que las TIC fomentan la interdisciplinariedad	216
Tabla 77. Ha participado en proyectos educativos de innovación docente	216
Tabla 78. El centro educativo promueve actividades interdisciplinares que apoyadas en las TIC respondan a las necesidades formativas del profesorado	218
Tabla 79. Su centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de herramientas TIC	218
Tabla 80. Los cursos presenciales ofertados en melilla sobre la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje son de calidad	218
Tabla 81. El equipo directivo, en función de los resultados obtenidos, planifica	219

acciones de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje	
Tabla 82. Resumen de Estadísticos Descriptivos	221
Tabla 83. Diseño del horario del profesorado	223
Tabla 84. El equipo directivo prioriza la docencia de determinadas materias a 1ª y/o a 2ª hora en función de su dificultad	224
Tabla 85. Se emplean programas informáticos para el diseño de los horarios del profesorado	225
Tabla 86. En las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las TIC para implementar la organización del aula, diseñar materiales para la tutoría, etc	226
Tabla 87. Integración de las TIC en los documentos institucionales del centro	227
Tabla 88. Las TIC y la organización del centro	228
Tabla 89. Considera que el uso cotidiano de las TIC en aulas con una elevada ratio puede ser un indicador de mejora en el rendimiento académico de los alumnos	230
Tabla 90. Las TIC favorece la organización de las actividades extraescolares	231
Tabla 91. Estadísticos descriptivos	233
Tabla 92. Se promueve en su centro la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal	234
Tabla 93. El equipo directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural	235
Tabla 94. La multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro	236
Tabla 95. Participación de las familias en la vida del centro	237
Tabla 96. Hay en el centro una escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural	238
Tabla 97. Convivencia de la comunidad educativa	240
Tabla 98. Las TIC como recurso integrador	241
Tabla 99. Interculturalidad, integración y convivencia	242
Tabla 100. Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos	243
Tabla 101. Pruebas de chi-cuadrado	245
Tabla 102. Contingencia Centro Educativo(IES)*Edad	246
Tabla 103. Pruebas de chi-cuadrado	249
Tabla 104. Contingencia Centro Educativo(IES) *Años de Experiencia (AEC)	250
Tabla 105. Cruces de variables no significativas entre centro Educativo y datos personales y académicos	253
Tabla 106. Contingencia Centro Educativo (IES)*El Equipo Directivo toma decisiones de forma colegiada y consensuada (EDC)	255
Tabla 107. Pruebas de chi-cuadrado	256
Tabla 108. Contingencia Centro Educativo (IES)*El Equipo Directivo favorece la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la exposición de propuestas para la mejora de la infraestructura y equipamiento del centro (EDP)	257
Tabla 109. Pruebas de chi-cuadrado	258
Tabla 110. Contingencia Centro Educativo (IES)*El Equipo Directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro(EDR)	259
Tabla 111. Pruebas de chi-cuadrado	260
Tabla 112. Contingencia Centro Educativo(IES)*El equipo directivo inspira profesionalidad a todo el profesorado por su forma de trabajar y abordar los	261

problemas (EDT)	
Tabla 113. Pruebas de chi-cuadrado	262
Tabla 114. Contingencia Centro Educativo(IES)* Se implica en el diseño y mejora del PEC (PEC)	263
Tabla 115. Pruebas de chi-cuadrado	264
Tabla 116. Contingencia Centro Educativo(IES)*El Equipo Directivo fomenta el compromiso y la concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, seguridad, medio ambiente y entorno(EDE)	265
Tabla 117. Pruebas de chi-cuadrado	266
Tabla 118. Contingencia Centro Educativo(IES)*El Equipo Directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado y de los departamentos didácticos (EPN)	267
Tabla 119. Pruebas de chi-cuadrado	268
Tabla 120. Contingencia Centro Educativo(IES)*Como profesor, cómo calificaría la gestión del Equipo Directivo(EDI)	268
Tabla 121. Pruebas de chi-cuadrado	269
Tabla 122. Contingencia Centro Educativo(IES)*Como profesor, cómo calificaría la gestión del jefe de departamento (JDP)	270
Tabla 123. Resumen tablas de contingencia	271
Tabla 124. Contingencia Centro Educativo(IES)*El Equipo Directivo reflexiona colectivamente sobre los objetivos y resultados obtenidos por el centro educativo(ECR)	272
Tabla 125. Contingencia Centro Educativo(IES)*El Equipo Directivo escoge como colaboradores a profesores con iniciativa y valía personal (CIP)	273
Tabla 126. Contingencia Centro Educativo(IES)*El Equipo Directivo es accesible y escucha al personal (EDA)	274
Tabla 127. Contingencia Centro Educativo(IES)*El Equipo Directivo promueve una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad (ECC)	275
Tabla 128. Pruebas de chi-cuadrado	276
Tabla 129. Contingencia Centro Educativo(IES)*Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros de la Junta de Tutores (TJT)	277
Tabla 130. Pruebas de chi-cuadrado	278
Tabla 131. Contingencia Centro Educativo(IES)*El Equipo Directivo promueve la innovación TIC como factor clave de la integración educativa y la acción educativa intercultural (TII)	279
Tabla 132. Pruebas de chi-cuadrado	280
Tabla 133. Contingencia Centro Educativo(IES)*Los profesores noveles so más dados a la innovación TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PNI)	281
Tabla 134. Pruebas de chi-cuadrado	282
Tabla 135. Contingencia Centro Educativo(IES)*Se emplean los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) para implementar la coordinación con el resto de miembros del equipo directivo y /o del departamento((PLE)	282
Tabla 136. Pruebas de chi-cuadrado	283
Tabla 137. Contingencia Centro Educativo(IES)*Considera que la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado (TFE)	284
Tabla 138. Resumen cruces de contingencia no significativos	285
Tabla 139. Pruebas de chi-cuadrado	286
Tabla 140. Contingencia Centro Educativo(IES)*Todos los profesores del	286

departamento participan en las adaptaciones curriculares de los alumnos a su cargo que presenta algún tipo de necesidad educativa (PPA)	
Tabla 141. Pruebas de chi-cuadrado	288
Tabla 142. Contingencia Centro Educativo(IES)*El centro educativo garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo individualizado(CGA)	288
Tabla 143. Contingencia Centro Educativo(IES)* Utiliza una metodología participativa en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje (MPA)	289
Tabla 144. Pruebas de chi-cuadrado	290
Tabla 145. Pruebas de chi-cuadrado	291
Tabla 146. Contingencia Centro Educativo(IES)* Ha participado en proyectos educativos de innovación docente (PPI)	291
Tabla 147. Pruebas de chi-cuadrado	292
Tabla 148. Contingencia Centro Educativo(IES)* Cree que las TIC fomentan la interdisciplinariedad (TFI)	292
Tabla 149. Pruebas de chi-cuadrado	293
Tabla 150. Contingencia Centro Educativo (IES)*Su centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de las herramientas TIC (CFF)	294
Tabla 151. Pruebas de chi-cuadrado	295
Tabla 152. Contingencia Centro Educativo(IES)* El centro educativo promueve actividades interdisciplinares que apoyadas en las TIC respondan a las necesidades educativas del profesorado (AIF)	295
Tabla 153. Pruebas de chi-cuadrado	296
Tabla 154. Contingencia Centro Educativo (IES)*Los cursos presenciales ofertados en Melilla sobre la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje son de calidad (CIT)	297
Tabla 155. Pruebas de chi-cuadrado	298
Tabla 156. Contingencia Centro Educativo(IES)* El Equipo Directivo, en función de los resultados obtenidos, planifica acciones de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje (EPM)	298
Tabla 157. Cruces de contingencia no significativos	299
Tabla 158. Cruce de contingencia entre la variable centro educativo y la autonomía organizativa	300
Tabla 159. Pruebas de chi-cuadrado	301
Tabla 160. Contingencia Centro Educativo (IES)*El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación vertical (reuniones de departamento) de los profesores (HCV)	301
Tabla 161. Pruebas de chi-cuadrado	302
Tabla 162. Contingencia Centro Educativo(IES)* El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación horizontal (equipos docentes, equipos de ciclo) de los profesores (HCH)	302
Tabla 163. Pruebas de chi-cuadrado	304
Tabla 164. Contingencia Centro Educativo(IES)*El Equipo Directivo prioriza la docencia de determinadas materias a 1ª y/o 2ª hora en función de su dificultad (PDM)	304
Tabla 165. Pruebas de chi-cuadrado	305
Tabla 166. Contingencia Centro Educativo(IES)*Se emplean los programas informáticos para el diseño de los horarios del profesorado (PDH)	305

Tabla 167. Pruebas de chi-cuadrado	307
Tabla 168. Contingencia Centro Educativo(IES)*En las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las TIC para implementar la organización del aula, diseñar materiales para la tutoría, etc.(TFT)	307
Tabla 169. Pruebas de chi-cuadrado	308
Tabla 170. Contingencia Centro Educativo(IES)*Dispone su centro de un proyecto de innovación TIC (PIT)	308
Tabla 171. Pruebas de chi-cuadrado	309
Tabla 172. Contingencia Centro Educativo (IES)*Se organizan actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc., en su centro (OAE)	310
Tabla 173. Pruebas de chi-cuadrado	312
Tabla 174. Contingencia Centro Educativo (IES)*Se promueve en su centro la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal (IEP)	312
Tabla 175. Pruebas de chi-cuadrado	313
Tabla 176. Contingencia Centro Educativo(IES)*El Equipo Directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural (CFI)	313
Tabla 177. Pruebas de chi-cuadrado	314
Tabla 178. Contingencia Centro Educativo(IES)*Existe un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado del centro (CFP)	314
Tabla 179. Pruebas de chi-cuadrado	316
Tabla 180. Contingencia Centro Educativo(IES)*Hay en el centro una escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural (EPA)	316
Tabla 181. Pruebas de chi-cuadrado	317
Tabla 182. Contingencia Centro Educativo(IES)*El Equipo Directivo fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal (EFI)	
Tabla 183. Pruebas de chi-cuadrado	318
Tabla 184. Contingencia Centro Educativo(IES)*Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas (IRI)	319
Tabla 185. Cruces no significativos entre las variables centro educativo y la multiculturalidad	320
Tabla 186. Pruebas de chi-cuadrado	321
Tabla 187. Contingencia Género (SEX)*Años de experiencia en cargos (AEC)	322
Tabla 188. Pruebas de chi-cuadrado	323
Tabla 189. Contingencia Género(SEX)*Años de Experiencia (AEP)	324
Tabla 190. Pruebas de chi-cuadrado	325
Tabla 191. Contingencia Edad*Años de Experiencia (AEP)	326
Tabla 192. Pruebas de chi-cuadrado	327
Tabla 193. Contingencia Edad*A nivel horizontal, el equipo directivo agrupa al alumnado atendiendo a criterios especiales y de optatividad (EAO)	328
Tabla 194. Pruebas de chi-cuadrado	329
Tabla 195. Contingencia Edad*En las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las TIC para implementar la organización del aula, diseñar materiales para la tutoría, etc. (TFT)	330
Tabla 196. Pruebas de chi-cuadrado	331
Tabla 197. Contingencia Edad* Dispone de un proyecto de innovación TIC (PIT)	332
Tabla 198. Pruebas de chi-cuadrado	333

Tabla 199. contingencia Edad* Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos (FEA)	334
Tabla 200. Pruebas de chi-cuadrado	335
Tabla 201. Contingencia Años de experiencia (AEP)*Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre los alumnos de diferentes culturas (IRI)	336
Tabla 202. Pruebas de chi-cuadrado	337
Tabla 203. Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC)*Cargo de responsabilidad en el centro (RES)	338
Tabla 204. Pruebas de chi-cuadrado	339
Tabla 205. Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC) *El Equipo Directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro (EDR)	340
Tabla 206. Pruebas de chi-cuadrado	341
Tabla 207. Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC)* Como profesor, cómo calificaría la gestión del equipo directivo (EDI)	342
Tabla 208. Pruebas de chi-cuadrado	343
Tabla 209. Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC) *Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del equipo directivo (TED)	344
Tabla 210. Pruebas de chi-cuadrado	345
Tabla 211. Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC) * Se emplean en su centro las redes sociales para realizar convocatorias oficiales (claustrós, comisiones de coordinación, consejo escolar, junta de tutores) (RSC)	346
Tabla 212. Pruebas de chi-cuadrado	347
Tabla 213. Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC) * Se emplean los PLE para implementar la coordinación con el resto de miembros del equipo directivo y/o del departamento (PLE)	348
Tabla 214. Pruebas de chi-cuadrado	349
Tabla 215. Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC)* Utiliza los PLE para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo (PLR)	350
Tabla 216. Pruebas de chi-cuadrado	351
Tabla 217. Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC)*Como docente se beneficia de los PLE para gestionar su propio aprendizaje (PLG)	352
Tabla 218. Pruebas de chi-cuadrado	353
Tabla 219. Contingencia Cuerpo docente al que pertenece (CDC) *Considera que la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado (TFE)	354
Tabla 220. KMO y prueba de Bartlett. Liderazgo compartido	356
Tabla 221. Comunalidades. Liderazgo compartido	357
Tabla 222. Matriz de correlaciones. Liderazgo compartido	358
Tabla 223. Varianza total explicada. Liderazgo compartido	361
Tabla 224. Matriz de componentes <sup>a</sup> . Liderazgo compartido	363
Tabla 225. Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> . Liderazgo compartido	364
Tabla 226. KMO y prueba de Bartlett. Integración de las TIC	366
Tabla 227. Comunalidades. Integración de las TIC	367
Tabla 228. Varianza total explicada. Integración de las TIC	368
Tabla 229. Matriz de componentes <sup>a</sup> . Integración de las TIC	370

Tabla 230. Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> . Integración de las TIC	371
Tabla 231. KMO y prueba de Bartlett. Autonomía pedagógica y TIC	374
Tabla 232. Comunalidades. Autonomía pedagógica y TIC	375
Tabla 233. Matriz de correlaciones. Autonomía pedagógica y TIC	376
Tabla 234. Varianza total explicada. Autonomía pedagógica y TIC	380
Tabla 235. Matriz de componentes <sup>a</sup> . Autonomía pedagógica y TIC	381
Tabla 236. Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> . Autonomía pedagógica y TIC	382
Tabla 237. KMO y prueba de Bartlett. Autonomía organizativa y TIC	385
Tabla 238. Comunalidades. Autonomía organizativa y TIC	386
Tabla 239. Varianza total explicada. Autonomía organizativa y TIC	388
Tabla 240. Matriz de componentes <sup>a</sup> . Autonomía organizativa y TIC	390
Tabla 241. Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> . Autonomía organizativa y TIC	391
Tabla 242. KMO y prueba de Bartlett. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales	393
Tabla 243. Matriz de correlaciones. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales	394
Tabla 244. Comunalidades. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales	398
Tabla 245. Varianza total explicada. Liderazgo distribuido en contextos multiculturales	399
Tabla 246. Matriz de componentes <sup>a</sup> . Liderazgo distribuido en contextos multiculturales	401
Tabla 247. Matriz de componentes rotados <sup>a</sup> . Liderazgo distribuido en contextos multiculturales	402
Tabla 248. Categorización de los datos de la entrevista	406
Tabla 249. Género y experiencia en cargos	467

## ANEXO II. Solicitud de autorización a la Dirección Provincial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Melilla para llevar a cabo la investigación.



**UGR** | Universidad  
de Granada

Dr. D. Juan Manuel Trujillo Torres, con DNI: \_\_\_\_\_ y domicilio en C/ \_\_\_\_\_  
(Granada).

Solicita a la Dirección Provincial del MECD de Melilla la autorización para la pasación de cuestionarios a los Equipos directivos, jefes de departamentos, y coordinadores/as de proyectos educativos de los IES públicos y concertados de Melilla.

Tal instrumento de recogida de datos se circunscribe en el trabajo de investigación, cuyo proyecto se adjunta, del doctorando D. Antonio Campos Soto y que lleva por título: *Análisis del Liderazgo compartido en contextos multiculturales y su incidencia en la Autonomía pedagógica y organizativa de los IES de Melilla a través de las TIC*, que se ajusta a las líneas de investigación del Programa de Doctorado de la UGR: *Curriculum, Profesorado e Instituciones Educativas (100/56/7)*

Los objetivos fundamentales de este proyecto de investigación son:

- A) Detectar el grado de autonomía pedagógica y organizativa de los IES de Melilla.
- B) Conocer el nivel de liderazgo distribuido o compartido que practican los Equipos directivos en dichos centros.
- C) Analizar hasta qué punto la integración de las TIC incardina ambas variables: la autonomía y el liderazgo.

Como es sabido, la LOMCE apuesta por una mayor autonomía de los centros, un refuerzo del papel del liderazgo de los equipos directivos y de un impulso en el empleo de las TIC.

Es por ello que esta investigación es de especial interés para conocer el estado de la educación en Melilla.

La información obtenida seguirá las normas éticas de cualquier investigación científica. Del mismo modo, el doctorando se compromete a garantizar el anonimato de los encuestados y de una vez tratada la información estadísticamente, proporcionársela a quienes se la soliciten.

Vº Bº

Director Dpto: Dr. D. Manuel Fernández Cruz

Tutor: Dr. D. Juan Manuel Trujillo Torres

Ilmo Sr. Director Provincial del MECD en Melilla, D. José Manuel Calzado Puertas.

**ANEXO III. Concesión de autorización de la Dirección Provincial del MECyD de Melilla para realizar la investigación.**



MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO  
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL  
Y UNIVERSIDADES

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN  
Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

DIRECCIÓN PROVINCIAL DE MELILLA

DIRECCIÓN PROVINCIAL DE EDUCACIÓN,  
CULTURA Y DEPORTE  
MELILLA

Ref.: Inspección/AG

SALIDA Nº 201308382 FECHA: 29/11/2013 12:59

DESTINO: JUAN MANUEL TRUJILLO TORRES

Le comunico que esta Dirección Provincial ha informado favorablemente sobre la autorización del proyecto de Tesis Doctoral presentado por el Director de la Tesis D. Juan Manuel Trujillo Torres, del Departamento de Didáctica y Organización de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada:

Proyecto "Análisis del liderazgo compartido en contextos multiculturales y su incidencia en la autonomía pedagógica y organizativa de los IES de Melilla a través de las TIC". Doctorando: D. Antonio Campos Soto.

Melilla, 25 de noviembre de 2013

El Director Provincial



Fdo. José Manuel Calzado Puertas

Sr. D. Juan Manuel Trujillo Torres  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar  
Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.  
Campus Universitario Cartuja s/n  
18071 Granada

C/ CERVANTES, Nº 6  
52001 - MELILLA  
TEL: 952690701  
FAX: 952683432

## ANEXO IV. Cuestionario *Online*.

Estimado/a compañero/a:

Quisiera pedir su colaboración invitándole a la cumplimentación del siguiente cuestionario que tiene por finalidad detectar el grado de mejora que pueden aportar las TIC a la organización y coordinación docente de su centro. Con sus respuestas evaluaremos otras dimensiones como el liderazgo compartido de los órganos de gobierno, la autonomía pedagógica y organizativa a través de las TIC.

Nuestra intención es la de utilidad. Se pretende que los resultados sirvan para mejorar el liderazgo compartido de los consejos escolares, equipos directivos, comisiones de coordinación pedagógica y departamentos didácticos en el ámbito de sus funciones de organización, gestión y coordinación ya sea académicas, didácticas y docentes.

En consecuencia, le sugerimos que responda a todas las cuestiones de forma reflexiva y sincera. No existen contestaciones correctas o incorrectas, ya que lo único que nos interesa es conocer sus opiniones personales.

### INSTRUCCIONES

- El cuestionario es totalmente personal. No es necesario poner el nombre.
- Marque con una "X" la respuesta que mejor se adecua a su realidad personal.
- No olvide contestar todas las preguntas que se le plantean.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

\*Obligatorio

## DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS

---

### 1. Centro educativo \*

---

### 2. Género

*Marca solo un óvalo.*

- Hombre
- Mujer

### 3. Edad:

*Marca solo un óvalo.*

- 21-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- >60

**4. Años de experiencia:**

*Marca solo un óvalo.*

- 1-10  
 11-20  
 21-30  
 31-40  
 >40

**5. Cuerpo al que pertenece:**

*Marca solo un óvalo.*

- Profesor/a técnico de FP  
 Maestro/a  
 Profesores de artes plásticas  
 Profesor de Enseñanza Secundaria  
 Catedrático

**6. Formación académica:**

*Marca solo un óvalo.*

- Diplomatura/ Ingeniería Técnica  
 Licenciatura/ Ingeniería  
 Máster Oficial/ DEA (Posgrado)  
 B2 o superior del MCER  
 Doctorado

**7. Cargo que ocupa en el Centro:**

*Marca solo un óvalo.*

- Director/a  
 Jefe de Estudios o similar  
 Secretario/a  
 Jefe de Departamento  
 Coordinador/a TIC o similar

**8. Experiencia en cargos:**

*Marca solo un óvalo.*

1. Director/a  
 2. Jefe de Estudios o similar  
 3. Secretario/a  
 4. Jefe de Departamento  
 5. Coordinador/a TIC o similar

**B. Percepciones sobre el Liderazgo compartido en los Órganos de gobierno y coordinación docente de los IES de Melilla.**

---

**9. El Equipo Directivo toma las decisiones de forma colegiada y consensuada.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**10. El Equipo Directivo favorece la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la exposición de propuestas para la mejora de la infraestructura y equipamiento del centro.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**11. El Equipo Directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**12. El Equipo Directivo inspira profesionalidad a todo el profesorado por su forma de trabajar y abordar los problemas.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**13. Se implica en el diseño y mejora del PEC.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**14. El Equipo Directivo fomenta el compromiso y la concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, seguridad, medio ambiente y entorno.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. El Equipo Directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado y de los Departamentos Didácticos. 519

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Como profesor, cómo calificaría la gestión del equipo directivo.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Como profesor, cómo calificaría la gestión del jefe/a del departamento.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Como profesor, cómo calificaría la gestión de la junta de tutores.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. El Equipo Directivo reflexiona colectivamente sobre los objetivos y resultados obtenidos por el centro educativo.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. El Equipo Directivo escoge como colaboradores a profesores con iniciativa y valía personal.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. El Equipo Directivo es accesible y escucha al personal.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. El Equipo Directivo promueve una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### C. Percepciones sobre la integración de las TIC en los Órganos de gobierno y coordinación docente de los IES de Melilla.

---

Marque una de las opciones siguientes: 1 (Nada), 2 (Algo), 3 (Bastante), 4 (Mucho)

23. Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del equipo directivo.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del departamento.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros de la junta de tutores.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. El Equipo Directivo promueve la innovación TIC como factor clave de la integración educativa y la acción educativa intercultural.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Los profesores noveles son más dados a la innovación TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**28. Las herramientas TIC son útiles para que el equipo directivo coordine todas las actividades del instituto.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**29. Las herramientas TIC son útiles para que el/la jefe de departamento fomente la coordinación docente entre todos sus miembros.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**30. Las herramientas TIC son útiles para que el/la tutor/a fomente la participación de sus alumnos en las actividades del instituto.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**31. Se emplean en su centro las redes sociales para realizar convocatorias oficiales (claustros, comisiones de coordinación, consejo escolar, juntas de tutores).**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**32. Emplea los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) para implementar la coordinación con el resto de miembros del Equipo Directivo y/o del Departamento.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**33. Utiliza los PLE para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**34. Como docente se beneficia de los PLE para gestionar su propio aprendizaje.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Considera que la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado. 522  
*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## D. La autonomía pedagógica y las TIC en los IES de Melilla.

---

Marque una de las opciones siguientes: 1 (Nada), 2 (Algo), 3 (Bastante), 4 (Mucho)

36. En su departamento el profesorado de cada nivel se coordina en el seguimiento y evaluación de las programaciones correspondientes.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Todos los profesores del Departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

38. Todos los profesores del Departamento participan en las adaptaciones curriculares de los alumnos a su cargo que presentan algún tipo de necesidad educativa.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. El centro garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo individualizado.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Utiliza una metodología participativa en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 41. El uso de materiales didácticos electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementa el grado de autonomía pedagógica.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 42. El profesorado de cada Departamento diseña los criterios de evaluación de las diferentes materias.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 43. El centro dispone de autonomía pedagógica para diseñar Proyectos Educativos interdisciplinares.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 44. Ha participado en Proyectos educativos de innovación docente.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 45. El centro educativo promueve actividades interdisciplinares que apoyadas en las TIC respondan a las necesidades formativas del profesorado.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 46. Cree que las TIC fomentan la interdisciplinariedad.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- 47. Su centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de herramientas TIC.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. Los cursos presenciales ofertados en Melilla sobre la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje son de calidad. 524

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. El equipo directivo, en función de los resultados obtenidos, planifica acciones de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## E. La autonomía organizativa y las TIC en los IES de Melilla.

---

Marque una de las opciones siguientes: 1 (Nada), 2 (Algo), 3 (Bastante), 4 (Mucho)

50. El Equipo Directivo dispone de herramientas (software, websites, etc) que facilitan la organización horizontal y transversal de los diferentes agrupamientos.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51. A nivel horizontal, el Equipo Directivo agrupa al alumnado atendiendo a criterios espaciales y de optatividad.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. Las TIC implementan los agrupamientos flexibles del alumnado.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53. El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación vertical (reuniones de Departamento) de los profesores.

Marca solo un óvalo.

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

54. El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación horizontal (Equipos docentes, Equipos de ciclo) de los profesores.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

55. El Equipo Directivo prioriza la docencia de determinadas materias a 1ª y/o a 2ª hora en función de su dificultad.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. Se emplean programas informáticos para el diseño de los horarios del profesorado.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. En las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las TIC para implementar la organización del aula, diseñar materiales para la tutoría, etc.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

58. En el PEC se recoge como uno de los principios fundamentales de la enseñanza el empleo de las TIC como recurso que optimiza el aprendizaje de los alumnos.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

59. Dispone su centro de un Proyecto de Innovación TIC.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

60. El Equipo directivo emplea las TIC como recurso para tomar decisiones de tipo organizativo.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

61. Considera que el uso cotidiano de las TIC en aulas con una elevada ratio puede ser un indicador de mejora en el rendimiento académico de los alumnos.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

62. El Equipo Directivo dispone de autonomía para organizar los diferentes cursos con la ratio que considere oportuna.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

63. Se organizan actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc en su centro.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

64. Se emplean las TIC en la planificación y organización de actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc que se desarrollen en su centro.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## F. Liderazgo Distribuido en contextos multiculturales.

---

Marque una de las opciones siguientes: 1 (Nada), 2 (Algo), 3 (Bastante), 4 (Mucho)

65. Se promueve en su centro la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

66. El equipo directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**67. La multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**68. Existe un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado del centro.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**69. Se incentiva la participación de las familias en la organización y desarrollo de actividades multiculturales del centro.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**70. Hay en el centro una Escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**71. El Equipo Directivo estimula la convivencia y el respeto en el centro entre alumnos de diferentes culturas.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**72. El Equipo Directivo fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**73. Las herramientas TIC favorecen la integración de los alumnos como elemento clave de la acción educativa multicultural.**

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

74. El uso activo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa como elemento compensador de las diferencias entre alumnos.

528

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

75. Considera que la interculturalidad favorece la adquisición de resultados académicos positivos

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

76. Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

77. Considera que la interculturalidad favorece un mayor grado de convivencia entre toda la comunidad educativa.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

78. Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

*Marca solo un óvalo.*

1	2	3	4
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**¡MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

---

## ANEXO V. Cuestionario Definitivo



**UGR** | Universidad  
de **Granada**

**Análisis del liderazgo compartido en contextos  
multiculturales y su incidencia en la Autonomía  
pedagógica y organizativa de los IES de Melilla a  
través de las TIC.**

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar*

**Cuestionario de investigación**

Estimado/a compañero/a:

Quisiera pedir su colaboración invitándole a la cumplimentación del siguiente cuestionario que tiene por finalidad detectar el grado de mejora que pueden aportar las TIC a la organización y coordinación docente de su centro. Con sus respuestas evaluaremos otras dimensiones como el liderazgo compartido de los órganos de gobierno, la autonomía pedagógica y organizativa a través de las TIC.

Nuestra intención es la de utilidad. Se pretende que los resultados sirvan para mejorar el liderazgo compartido de los consejos escolares, equipos directivos, comisiones de coordinación pedagógica y departamentos didácticos en el ámbito de sus funciones de organización, gestión y coordinación ya sea académicas, didácticas y docentes.

En consecuencia le sugerimos que responda a todas las cuestiones de forma reflexiva y sincera. No existen contestaciones correctas o incorrectas, ya que lo único que nos interesa es conocer sus opiniones personales.

**INSTRUCCIONES**

- El cuestionario es totalmente personal. No es necesario poner el nombre.
- Marque con una "X" la respuesta que mejor se adecua a su realidad personal.
- No olvide contestar todas las preguntas que se le plantean.

**¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!**

## A. Datos personales y académicos

(Marque con una (X) la casilla que corresponda en cada caso)

A.1. Centro Educativo \_\_\_\_\_

A.1. Género Hombre  Mujer

A.2. Edad:

1. 21-30	4. 51-60	
2. 31-40	5. >60	
3. 41-50		

A.3. Años de experiencia:

1. 1-10	4. 31-40	
2. 11-20	5. >40	
3. 21-30		

A.4. Cuerpo al que pertenece:

1. Profesor/a técnico de FP	
2. Maestro/a	
3. Profesores de artes plásticas	
4. Profesor de Enseñanza Secundaria	
5. Catedrático	

A.5. Formación académica:

1. Diplomatura/ Ingeniería Técnica	
2. Licenciatura Ingeniería	
3. Máster Oficial/ DEA (Posgrado)	
4. B2 o superior del MCER	
5. Doctorado	

A.6. Cargo que ocupa en el Centro:

1. Director/a	
2. Jefe de Estudios o similar	
3. Secretario/a	
4. Jefe de Departamento	
5. Coordinador/a TIC o similar	

A.7. Años de experiencia en cargos:

1. Director/a	
2. Jefe de Estudios o similar	
3. Secretario/a	
4. Jefe de Departamento	
5. Coordinador/a TIC o similar	



**B. Percepciones sobre el Liderazgo compartido en los Órganos de gobierno y coordinación docente de los IES de Melilla.** (Señale con una X del 1 al 4, eligiendo una de las cuatro opciones propuestas en la siguiente escala)

Señale con una X: 1 (Nada), 2 (Algo), 3 (Bastante), 4 (Mucho)	1	2	3	4
1. El Equipo Directivo toma las decisiones de forma colegiada y consensuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. El Equipo Directivo favorece la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en la exposición de propuestas para la mejora de la infraestructura y equipamiento del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. El Equipo Directivo fomenta un ambiente de confianza y de respeto entre todo el personal del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. El Equipo Directivo inspira profesionalidad a todo el profesorado por su forma de trabajar y abordar los problemas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Se implica en el diseño y mejora del PEC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. El Equipo Directivo fomenta el compromiso y la concienciación del profesorado en temas de igualdad, salud, seguridad, medio ambiente y entorno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. El Equipo Directivo elabora el presupuesto teniendo en cuenta las propuestas y necesidades del profesorado y de los Departamentos Didácticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Como profesor, cómo calificaría la gestión del equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Como profesor, cómo calificaría la gestión del Jefe/a de departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Como profesor, cómo calificaría la gestión de la junta de tutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. El Equipo Directivo reflexiona colectivamente sobre los objetivos y resultados obtenidos por el centro educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. El Equipo Directivo escoge como colaboradores a profesores con iniciativa y valía personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. El Equipo Directivo es accesible y escucha al personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. El Equipo Directivo promueve una comunicación clara y fluida entre los miembros de la comunidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**C. Percepciones sobre la integración de las TIC en los Órganos de gobierno y coordinación docente de los IES de Melilla.**

Señale con una X: 1 (Nada), 2 (Algo), 3 (Bastante), 4 (Mucho)	1	2	3	4
15. Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros del Departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Se emplean las TIC para distribuir las tareas entre todos los miembros de la	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



junta de tutores				
18. El Equipo Directivo promueve la innovación TIC como factor clave de la integración educativa y la acción educativa intercultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Los profesores noveles son más dados a la innovación TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Las herramientas TIC son útiles para que el equipo directivo coordine todas las actividades del instituto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Las herramientas TIC son útiles el/la jefe/a de departamento fomente la coordinación docente entre todos sus miembros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Las herramientas TIC son útiles para que el/la tutor/a fomente la participación de sus alumnos en las actividades del instituto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Se emplean en su centro las redes sociales para realizar convocatorias oficiales (claustrros, comisiones de coordinación, consejo escolar, juntas de tutores).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Emplea los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) para implementar la coordinación con el resto de miembros del equipo directivo y/o del departamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Utiliza los PLE para reflexionar y debatir sobre la gestión y organización de su centro educativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Como docente se beneficia de los PLE para gestionar su propio aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Considera que la integración de las TIC en el currículo fomenta el éxito escolar del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### D. La autonomía pedagógica y las TIC en los IES de Melilla.

Señale con una X: 1 (Nada), 2 (Algo), 3 (Bastante), 4 (Mucho)	1	2	3	4
28. En su departamento el profesorado de cada nivel se coordina en el seguimiento y evaluación de las programaciones correspondientes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Todos los profesores del departamento participan en el diseño, seguimiento y evaluación de las programaciones del mismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Todos los profesores del departamento participan en las adaptaciones curriculares de los alumnos a su cargo que presentan algún tipo de necesidad educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. El centro garantiza al alumnado, en función de sus necesidades, medidas de acceso al currículo y de apoyo individualizado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Utiliza una metodología participativa en donde el alumno sea el agente de su propio aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. El uso de materiales didácticos electrónicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje implementa el grado de autonomía pedagógica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. El profesorado de cada departamento diseña los criterios de evaluación de las diferentes materias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. El centro dispone de autonomía pedagógica para diseñar Proyectos educativos interdisciplinares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Ha participado en Proyectos educativos de innovación docente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. El centro educativo promueve actividades interdisciplinares que apoyadas en	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

las TIC respondan a las necesidades formativas del profesorado.				
38. Cree que las TIC fomentan la interdisciplinariedad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Su centro educativo facilita la actualización formativa del profesorado en el uso y aplicación didáctica de herramientas TIC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Los cursos presenciales ofertados en Melilla sobre la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje son de calidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. El equipo directivo, en función de los resultados obtenidos, planifica acciones de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### E. La autonomía organizativa y las TIC en los IES de Melilla.

Señale con una X: 1 (Nada), 2 (Algo), 3 (Bastante), 4 (Mucho)	1	2	3	4
42. El equipo directivo dispone de herramientas (software, websites, etc) que facilitan la organización horizontal y transversal de los diferentes agrupamientos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. A nivel horizontal, el equipo directivo agrupa al alumnado atendiendo a criterios espaciales y de optatividad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Las TIC implementan los agrupamientos flexibles del alumnado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación vertical (reuniones de departamento) de los profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. El horario del profesorado se diseña atendiendo a criterios de coordinación horizontal (equipos docentes, equipos de ciclo) de los profesores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. El equipo directivo prioriza la docencia de determinadas materias a 1ª y/o a 2ª hora en función de su dificultad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Se emplean programas informáticos para el diseño de los horarios del profesorado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. En las reuniones de tutores se fomenta el empleo de las TIC para implementar la organización del aula, diseñar materiales para la tutoría, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. En el PEC se recoge como uno de los principios fundamentales de la enseñanza el empleo de las TIC como recurso que optimiza el aprendizaje de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Dispone su centro de un Proyecto de Innovación TIC.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. El equipo directivo emplea las TIC como recurso para tomar decisiones de tipo organizativo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Considera que el uso cotidiano de las TIC en aulas con una elevada ratio puede ser un indicador de mejora en el rendimiento académico de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. El quipo directivo dispone de autonomía para organizar los diferentes cursos con la ratio que considere oportuna.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Se organizan actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc en su centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Se emplean las TIC en la planificación y organización de actividades extraescolares, premios literarios, conferencias, etc que se desarrollen en su centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


**F. Liderazgo Distribuido en contextos multiculturales.**

Señale con una X: 1 (Nada), 2 (Algo), 3 (Bastante), 4 (Mucho)	1	2	3	4
57. Se promueve en su centro la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. El equipo directivo estimula el contacto entre profesores, alumnos y familias de diferente origen cultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. La multiculturalidad favorece la organización y gestión del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Existe un clima escolar de colaboración y participación entre las familias y el profesorado del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Se incentiva la participación de las familias en la organización y desarrollo de actividades multiculturales del centro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62. Hay en el centro una Escuela de padres que promueva actividades de tipo intercultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. El equipo directivo estimula la convivencia y el respeto en el centro entre alumnos de diferentes culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. El equipo directivo fomenta la interculturalidad como forma de enriquecimiento personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Las herramientas TIC favorecen la integración de los alumnos como elemento clave de la acción educativa multicultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. El uso activo de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje actúa como elemento compensador de las diferencias entre alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Considera que la interculturalidad favorece la adquisición de resultados académicos positivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Considera que la interculturalidad favorece el respeto entre alumnos de diferentes culturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Considera que la interculturalidad favorece un mayor grado de convivencia entre toda la comunidad educativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Se implican las familias en el seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN**

## ANEXO VI. Entrevista

## Compendio metódico de los datos de la entrevista. Datos personales y académicos. A.1, A2, A3, A4.

<b>DIMENSIÓN A: DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS</b>	
<b>PREGUNTA A.1: ¿Dónde realizó sus estudios universitarios?</b>	
<b>SUJETO</b>	<b>CONTENIDO DE LA RESPUESTA</b>
JD	<i>“Estudié en la Universidad de Granada, aunque también estuve un año de Erasmus en Irlanda”.</i>
CPE	<i>“Estudié en la Universidad de Granada y en la UNED”</i>
JEAD	<i>“Estudié la UNED y en la Universidad de Málaga”.</i>
JE	<i>“Estudié en la Universidad de Granada”.</i>
DCT	<i>“En la Universidad de Granada”.</i>
S	<i>“En la Universidad de Granada”.</i>
D1	<i>“En el Campus de la Universidad de Granada en Melilla y en la UNED”.</i>
D2	<i>“Estudié en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada”.</i>
<b>PREGUNTA A.2: ¿Cuál es su especialidad?</b>	
JD	<i>“Soy licenciada en Derecho. Después estudié filosofía y aprobé las oposiciones de educación secundaria por esta especialidad”.</i>
CPE	<i>“Soy maestra de lengua castellana y literatura y de inglés y posteriormente licenciada en lengua castellana”.</i>
JEAD	<i>“Soy profesor de matemáticas. En la actualidad estoy terminando filosofía”.</i>
JE	<i>“Soy licenciado en filología hispánica”.</i>
DCT	<i>“Soy técnico industrial en automoción”.</i>
S	<i>“Soy licenciado en bellas artes”.</i>
D1	<i>“Orientación. Soy licenciada en pedagogía y en psicología”.</i>
D2	<i>“En primer lugar hice filología hispánica y después teoría de la literatura y literatura comparada”.</i>
<b>PREGUNTA A.3: ¿Qué antigüedad tiene en el centro? ¿Y en el cargo?</b>	
JD	<i>“En este centro llevo tres años y en la actualidad soy jefa del departamento de actividades extraescolares y coordinadora del Plan de igualdad”.</i> <i>“En extraescolares llevo sólo un año y como coordinadora de igualdad este es mi tercer</i>

	año”.
CPE	“En el centro 12 años y en el cargo de coordinadora 5 años”.
JEAD	“Seis años. Llevo dos años de jefe de estudios adjunto”.
JE	“Desde el año 2001, doce años. Llevo diez años en el cargo”.
DCT	“Llevo 18 años en el centro y once años de director”.
S	“Catorce años. Llevo dos cursos de secretario”.
D1	“Once años en el centro y en el cargo seis cursos”.
D2	“Tengo diez años de antigüedad en el centro y año y medio en el cargo”.
<b>PREGUNTA A.4: ¿Cómo accedió al cargo? ¿Qué otros cargos de organización y gestión ha desempeñado?</b>	
JD	“Al cargo de extraescolares fue un ofrecimiento por parte del equipo directivo del centro. Al cargo de igualdad fue un ofrecimiento de la antigua coordinadora. No he desempeñado ningún otro cargo de organización y gestión”.
CPE	“Al ser centro de nueva creación y contar con pocas unidades, me propusieron como jefa de estudios el año que llegué al centro”.
JEAD	“Me lo propusieron el director y la jefa de estudios. He sido durante tres años jefe de actividades extraescolares”.
JE	“Por propuesta del director y consensuado por el equipo directivo en ese momento. He sido jefe de departamento, jefe de estudios adjunto y secretario”.
DCT	“De casualidad, el director concursó y tuve que acceder a director. Fui secretario un año y jefe de estudios tres años”.
S	“Me lo propuso el director y acepté. He sido ocho años jefe de estudios adjunto”.
D1	“Accedí al cargo por concurso. No he desempeñado otros cargos. Sí he sido jefa de departamento de orientación”.
D2	“Tras el relevo del antiguo director que accedió a Director provincial del MECD en Melilla. Un año como jefe de departamento, dos años como jefe de estudios adjunto y dos años y medio como jefe de estudios principal”.

**Compendio metódico de los datos de la entrevista. Percepciones sobre el liderazgo compartido. B.1, B.2, B.3, B.4, B.5, B.6**

<b>DIMENSIÓN B: PERCEPCIONES SOBRE EL LIDERAZGO COMPARTIDO EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO Y COORDINACIÓN DOCENTE DE LOS IES DE MELILLA</b>	
<b>PREGUNTA B.1: ¿Dispone su centro de un Plan de innovación educativa? ¿Qué beneficios, a su juicio, le aporta o aportaría al centro?</b>	
<b>SUJETO</b>	<b>CONTENIDO DE LA RESPUESTA</b>
JD	<i>“De momento, no. En cuanto a los beneficios de un Plan enfocado a las TIC, sería un progreso para trabajar la inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, cualquier tipo de innovación educativa merece la pena ser trabajada y aplicada en el aula como elemento motivador y de refuerzo para el alumnado”.</i>
CPE	<i>“No estoy al tanto de los planes del centro. Las introducción de las pizarras digitales ha supuesto que todos tengamos que formarnos al respecto. Un Plan de innovación aportaría una implementación en la escasa competencia lingüística que sufrimos todos los centros en Melilla. Un Plan de lectura sería también muy importante con implicaciones de todos los departamentos y de las familias”.</i>
JEAD	<i>“No. Serviría de reciclaje y de estímulo para el profesorado aún a sabiendas de que hay profesorado un poco reacio a la innovación”.</i>
JE	<i>“Sí, ya que continuamente estamos elaborando y reinventado para mejorar diferentes aspectos, sobre todo el tema de la convivencia. Los beneficios son actuar para mejorar los problemas que surgen como consecuencia de las acciones disruptivas en las aulas”.</i>
DCT	<i>“Hemos realizado varios proyectos. En la actualidad tenemos una carta Erasmus en Formación profesional y en mente un proyecto de innovación lingüística en inglés. En el proyecto de innovación lingüística tenemos como objetivo la mejora de la lengua y los alumnos tienen cursos en Irlanda. La carta Erasmus tiene por objetivo que los alumnos realicen sus prácticas en el extranjero ampliando así su campo laboral y redundando en su proceso de formación”.</i>
S	<i>“Sí. Que los compañeros interactúan con los alumnos en la realización de sus tareas y proyectos de clase”.</i>
D1	<i>“Un plan propio, no. Aunque el tema de las TIC se trabaja mucho en el centro y se forma a todo el que tiene interés. Un plan de este tipo le daría coherencia a lo que se hace de forma aislada, pero debes contar con el apoyo del claustro y eso es difícil”.</i>
D2	<i>“Dispone de un plan de innovación y de mejora de la calidad educativa. Sin duda, mejorar aquellos aspectos que se pueda como: el abandono temprano, refuerzos educativos, orientación y apoyo, etc”.</i>
<b>PREGUNTA B.2: ¿Se fomenta, desde el equipo directivo, la colaboración y la de todos los docentes en el uso de las TIC?</b>	
JD	<i>“Desde mi percepción, sí. No obstante sería conveniente la puesta en marcha de un Plan de innovación educativa que recogiera explícitamente el empleo de las TIC en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje”.</i>

- CPE *“Sí se fomenta y además tenemos a un coordinador TIC que ha dado charlas de formación a todo el profesorado del centro. El uso de las TICS es prioritario. Yo dispongo de un blog de lengua para fomentar la lectura creativa, pero el alumnado debe acercarse a las TICS dándole otro uso y eso no lo hacen a menos que los estimules en la línea de la utilización de la informática como aprendizaje”.*
- JEAD *“Sí, el equipo directo favorece el uso, aunque depende de cada docente, de su necesidad de formarse para poder emplear las TIC”.*
- JE *“Por supuesto. Por ejemplo, las convocatorias de claustro se hacen por correo electrónico. Del mismo modo, se envían a todos los profesores toda la información relativa a la organización del centro (guardias, documentación a los tutores, etc)”.*
- DCT *“Sí, en el IES Leopoldo Queipo las TIC están muy integradas desde el mismo SGD que lo tenemos instalado en los teléfonos móviles, todo el profesorado maneja un programa de gestión interna, la implantación de la red wifi en todo el centro y los propios sistemas de gestión docente”.*
- S *“Sí, el profesorado emplea los medios y recursos (PDI, portátiles, etc) que estima conveniente en el ejercicio de su docencia y el equipo directivo estimula dicha labor”.*
- D1 *“Sí, se potencia y se dota de material. Tenemos lo último en tecnología y un coordinador TIC que imparte muchos cursos de formación y se implica muchísimo”.*
- D2 *“Sin duda, además nuestro coordinador TIC imparte cursos de formación e innovación al profesorado por las tardes”.*

**PREGUNTA B.3: Como cargo directivo, explique su relación con su claustro de profesores. Es dialogante, abierto, flexible, comenta y valora las iniciativas personales, etc.**

- JD *“En general, positiva, dado el carácter de mi talante dialogante, abierto y constructivo, aunque quizás un poco individualista, de ahí que las iniciativas las hago poco extensivas. Creo que mis iniciativas son bien vistas por todo el claustro de profesores y por el equipo directivo”.*
- CPE *“En todos mis huecos estoy predispuesta para asesorar a los profesores que se acerquen a la biblioteca, así como guiarles en su uso diario”.*
- JEAD *“Intento que mi relación sea dialogante y flexible, sin embargo, es difícil tener una empatía perfecta en todas las situaciones y todos los días, sobre todo cuando acontecen situaciones disruptivas que se enfocan desde puntos de vista diferentes”.*
- JE *“La relación, en general, es buena. No considero un yo y un ellos, sino un nosotros, aunque hay, como en todos sitios compañeros que cuestionan ciertas decisiones”.*
- DCT *“Hay momentos de roce, pero todo se habla y se llega a acuerdos”.*

S *“En general, buena. Sin embargo, en un colectivo tan amplio siempre hay alguien que no está de acuerdo con algunas decisiones, pero esto está dentro de la normalidad”.*

D1 *“Mi relación es dialogante. Se llevan a la práctica todas aquellas ideas de los profesores que se pueda”.*

D2 *“Mi relación es abierta y dialogante, pero con la salvedad de que puede haber discrepancias con un sector del profesorado que no tienen por qué compartir nuestras ideas o formas de actuar”.*

**PREGUNTA B.4: ¿Cree que el estilo de liderazgo del equipo directivo influye en el rendimiento académico de los alumnos? ¿Por qué?**

JD *“Sin duda. Tanto el talante, como la manera de proceder y el currículum implícito como explícito inculca una serie de patrones que influye en el rendimiento de los chavales e infunde espíritu positivo a un centro”.*

CPE *“Yo creo que un buen equipo directivo, comunicativo va a influir en el rendimiento de los alumnos y en el rendimiento de los profesores. Deben verlo como que están ahí para ayudarles”.*

JEAD *“Creo que sí, sobre todo cuando no se estigmatiza al alumno. En nuestro centro tratamos de contextualizarlo todo. Así alumnos que en un principio son catalogados como “malos estudiantes”, responden a veces bien en grupos de un nivel, a priori, más elevado que el suyo”.*

JE *“Sí, creo que algún tipo de relación hay sobre todo en temas de convivencia, ya que si esta mejora lo hace también el rendimiento e incluso el tipo de agrupamiento condicionan mucho el aprendizaje y todo ello es función del equipo directivo”.*

DCT *“El liderazgo del equipo directivo, sin duda, va a favorecer el aprendizaje de los chicos, pero no podemos olvidar que todo tiene que partir primero de ellos para que nosotros podamos trabajar. Creo que el liderazgo se transmite a través del profesorado, si el profesorado no transmite liderazgo, no hay liderazgo del equipo directivo.”*

S *“Sí, estoy de acuerdo. Un estilo de liderazgo abierto y compartido por parte del equipo directivo se transmite a todo el profesorado y a también a los alumnos”.*

D1 *“Creo que sí influye en el rendimiento académico, pero indirectamente, porque si el profesorado es bien tratado y está todo organizado va a estar más predispuesto para impartir con responsabilidad y garantías su labor docente”.*

D2 *“Ciertamente, los equipos directivos en tanto que impulsores de los planes de mejora de un centro y como timón que gobierna el mismo pueden incidir en el rendimiento de los alumnos”.*

**PREGUNTA B.5: ¿Ha recibido formación específica para el desarrollo de su cargo? ¿Qué opina acerca de la formación en este sentido?**

JD *“Para el cargo de jefa de extraescolares no he recibido una formación como tal. Para el cargo de igualdad sí, ya que es un tema de mi interés y procuro formarme de forma continua. Es importante y necesario formarse siempre que se pueda. Creo que la formación que recibimos es insuficiente, ya sea por cuestiones de horario o por apatía personal”.*

CPE *“He realizado cursos de abies para llevar a cabo la biblioteca, aunque no cursos orientados a la jefatura de estudios. Creo que sí, que todos debemos tener una formación específica, pero nos la deben dar profesionales que hayan desempeñado esos cargos y que te aporten su experiencia”.*

JEAD *“No. Creo que sí haría falta una formación previa, pero la experiencia y el talante también deben ser tenidos en cuenta como valores que debe poseer un líder”.*

JE *“Hice un curso de acreditación para la dirección. La formación en este sentido es necesaria, pero no lo es todo son necesarias una serie de aptitudes como el carisma, el saber estar, el liderazgo, etc”.*

DCT *“Sí, como director he recibido un curso de formación. Sí la formación en este sentido es útil porque siempre hay algunas cosas que debemos conocer y que se nos escapan”.*

S *“Sí, he asistido a dos cursos de formación sobre gestión económica de centros educativos. Es importante para hacer bien tu trabajo y estar al día”.*

D1 *“Sí, he realizado una curso de formación sobre la función directiva y los aspectos organizativos del centro”.*

D2 *“Sí, recientemente he asistido a un curso de formación sobre la función directiva. Creo que es importante para conocer aspectos que se nos escapan en el día a día”.*

**PREGUNTA B.6: ¿Se coordina el equipo directivo en la toma de decisiones importantes? ¿Se escucha a todos los integrantes? ¿A su juicio, qué estilo de liderazgo utiliza? ¿Por qué?**

JD *“En cuanto a equipo directivo, estoy convencida de que sí se coordinan. Si bien, a nivel de Departamentos, existen desavenencias, por otra parte normales, en un centro tan numeroso como el nuestro. En todo caso se busca siempre el nexo de unión que permita resolver los desacuerdos”.*

CPE *“Yo creo que sí se coordinan y se escuchan a todos sus integrantes. Yo creo que en mi centro el estilo de liderazgo es distribuido porque cada uno es conocedor de la parcela de responsabilidad que le corresponde”.*

JEAD *“Sí. Además tenemos la costumbre, ya sea semanal o quincenalmente, de reunirnos para tratar algunos temas. Sí, se escucha a todos por igual. En cuanto a los alumnos, se tiene un estilo comprensivo, en cuanto a los compañeros, se prioriza la organización del centro por encima de cuestiones personales”.*

*“Por supuesto. Cualquier decisión de calado se consensua y se discute y en el día a día nos coordinamos continuamente funcionando como equipo y no como la*

JE	<p><i>suma de elementos. Nuestro estilo de liderazgo es colegiado, compartido ya que la toma de decisiones no es exclusiva del director, sino de todo el equipo.</i></p>
DCT	<p><i>“En todo equipo directivo hay dos tipos de decisiones: las inmediatas y las de coordinación. En este caso nos coordinamos a través de una hora semanal en donde se abordan las actuaciones a tener en cuenta la semana siguiente. Tenemos un estilo próximo, tratamos de resolver los problemas de los compañeros, atender a las necesidades, etc”.</i></p>
S	<p><i>“Sí, claro. Sin duda, ello no quita que haya diversidad de criterio. Nuestro estilo de liderazgo es compartido, aunque siempre bajo las directrices que dispone el director y que todos consensuamos”.</i></p>
D1	<p><i>“Sí, claro, no puede ser de otra forma. Además tenemos una hora semanal para coordinarnos y tratar diferentes temas, aunque nos reunimos en función de las necesidades. Nuestro estilo de liderazgo es participativo”.</i></p>
D2	<p><i>“Por supuesto. Además nos reunimos cuando tenemos temas que tratar. Sí, cada uno de los seis que integramos el equipo directivo da su opinión sobre los asuntos a tratar. El estilo de liderazgo creo que es colaborativo y participativo”.</i></p>

**Compendio metódico de los datos de la entrevista. Percepciones sobre la integración de las TIC. C.1, C.2, C.3, C.4, C.5**

<b>DIMENSIÓN C: PERCEPCIONES SOBRE LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN LOS ÓRGANOS DE GOBIERNO Y COORDINACIÓN DOCENTE DE LOS IES DE MELILLA</b>	
<b>PREGUNTA C.1: ¿Es usted partidario/a de utilizar las TIC entre los miembros del equipo directivo para coordinarse? ¿Por qué? ¿Y entre los miembros de los departamentos didácticos? ¿Por qué? ¿Y entre los miembros de la junta de tutores? ¿Por qué?</b>	
<b>SUJETO</b>	<b>CONTENIDO DE LA RESPUESTA</b>
JD	<i>“Por supuesto. Porque las TIC son herramientas muy útiles para motivar a los alumnos. Creo que se deben emplear más entre los diferentes profesores de los departamentos, ya que son recursos que nos permiten coordinarnos más y mejor. Entre los tutores sí es más habitual que se empleen sobre todo grupos de whatsapp para coordinarse, ya que es una herramienta que bien empleada, suele dar mucho juego”.</i>
CPE	<i>“Sí, porque ahorran tiempo. En los departamentos se suelen usar para potenciar la coordinación de los profesores porque son rápidas y muy efectivas. En las juntas de tutores, me consta que se emplean, pero no en todas. Aquí su uso también es interesante para coordinarse entre los tutores de un mismo nivel”.</i>
JEAD	<i>“Por supuesto, ya que se evita imprimir citas que no se lee nadie. En el seno de los Departamentos el uso de las TIC fomenta la interacción entre todos sus miembros, permitiendo así estar mejor informados de novedades que puedan interesar al departamento. En las juntas de tutores de mi centro sí que se emplean”.</i>
JE	<i>“Naturalmente, porque son rápidas y efectivas si se emplean bien. Creo que son muy útiles para emplearlas entre los miembros de los departamentos, pero no todos las emplean porque a algunos profesores les produce rechazo. En nuestro centro, suelen emplearlas algunos tutores para coordinarse con los profesores de su grupo, pero no todos lo hacen”.</i>
DCT	<i>“Sin duda, porque debemos actualizarnos digitalmente. Soy también partidario de que las empleen en todos los departamentos del centro. En el mío así se hace. Ello les permite estar más y mejor informados de asuntos que les puedan interesar relacionados con el currículo, actividades extraescolares, etc. Los tutores también las emplean cada vez más para coordinarse entre ellos. A nivel de equipo directivo sí que los convocamos a reuniones a través de las TIC, sobre todo se usa el whatsapp”.</i>
S	<i>“Depende. Hay que tener cuidado con su uso, porque no todos hacen un empleo correcto de las TIC. Creo que es más adecuado usarlas para coordinarse entre los miembros de un departamento porque los temas que tratan no afectan a decisiones importantes. Los tutores suelen emplearlas con los profesores de su grupo. También las usan en jefatura de estudios de mi centro para convocar las reuniones de tutores”.</i>
D1	<i>“Sí, pero hay que ser cauto en su empleo. En nuestro centro están muy implementadas entre los diferentes departamentos. Básicamente las emplean para convocar las reuniones o tratar temas que les afecten. Las empleamos también para convocar, desde el equipo directivo, a los tutores, ya que es una forma rápida de contactar con todos ellos”.</i>
	<i>“Pienso que son positivas porque son rápidas y efectivas para transmitir información, aunque se debe hacer un uso racional de las mismas, porque mal empleadas son dañinas. En mi centro las emplean la mayor parte de los departamentos para concertar</i>

D2 *las reuniones. Y desde jefatura de estudios las emplean los compañeros para convocar las juntas de tutores de los diferentes niveles”.*

**PREGUNTA C.2: ¿El equipo directivo coordina las actividades del instituto a través de herramientas TIC? ¿Por qué? ¿Qué herramientas se emplean habitualmente? ¿Se emplean los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) para coordinarse? ¿Por qué?**

JD *“En este momento se aplican las TIC con este fin, pero no en su totalidad, porque ya se emplearon hace dos cursos y el mal uso de las mismas hizo que se desistiera. A nivel interno whatsapp y a nivel externo (para difundir las actividades que se realizan en el centro) la página web, twitter y facebook. En general sí que se emplean sobre todo entre los profesores más jóvenes, ya que son los más innovadores”.*

CPE *“Sí que las coordina, porque el equipo directivo está muy concienciado de sus beneficios educativos. Las herramientas que más se utilizan son: Twitter, whatsapp, Moodle, blogger y dropbox, porque es una forma sencilla y rápida de que los compañeros acceden a información o a archivos concretos”.*

JEAD *“Evidentemente que coordina la mayor parte de las actividades porque es una forma rápida y segura de que les llegue toda la información a sus destinatarios. Se suelen emplear: whatsapp y Twitter principalmente porque nunca nos han dado problemas”.*

JE *“Sí que las empleamos bastante, dado que su uso nos permite ahorrar tiempo y dinero al tiempo que se imprime menos papel. Sobre todo se utiliza el whatsapp porque es esta herramienta de mensajería la más empleada por el profesorado”.*

DCT *“En buena medida, sí. Se hace con el interés de comunicarse y transmitir la información en tiempo real a todos los profesores. Se utiliza sobre todo whatsapp porque permite, a través de la lista de difusión de esta herramienta, que la información llegue a todos. Los PLE, se utilizan sobre todo, para la transferencia de contenidos entre profesores”.*

S *“Se coordinan algunas, pero no todas las que se realizan, porque parte del profesorado es reacio a su uso. Las herramientas más empleadas son el la Moodle, el twitter y el whatsapp. En los departamentos didácticos y en las juntas de tutores los profesores suelen emplear también el whatsapp para coordinarse y el dropbox y el drive como repositorio de archivos, ya que son de fácil manejo”.*

D1 *“Tratamos de coordinar todas las actividades que se realizan en nuestro centro con diferentes herramientas TIC, dado que tratamos de implementarlas en todo momento y a todos los niveles de organización. Se usan con frecuencia: el dropbox, el twitter y la plataforma moodle como repositorio de documentos institucionales.*

D2 *“Desde nuestro centro, concretamente desde jefatura de estudios y en coordinación con el departamento de actividades extraescolares se coordinan algunas actividades, puesto que las TIC te permiten contactar rápidamente con el profesorado. La más usadas son el correo interno de mensajería SGD y el whatsapp. El primero de ellos es el de uso institucional”.*

**PREGUNTA C.3: ¿Cree usted que el equipo directivo favorece la innovación TIC como factor clave de la integración educativa? ¿Cómo?**

*“En términos generales, sí que la promueve y apoya toda iniciativa en esta línea a*

JD	<i>través de la propuesta de cursos sobre herramientas TIC, de innovación, etc para el profesorado”.</i>
CPE	<i>“Como he comentado antes, en mi centro el equipo directivo fomenta la innovación con finalidad didáctica, como parte esencial del currículo estimulando su uso en las aulas, facilitando la asistencia a cursos de formación, etc. La integración de dichas herramientas ya depende de cada profesor si es más o menos partidario de su uso”.</i>
JEAD	<i>“Nuestro equipo directivo está muy concienciado de la innovación educativa y la lleva a cabo a través de la implantación en el centro del Plan de cultura digital que supone precisamente la integración efectiva de los alumnos a través de las TIC a nivel curricular”.</i>
JE	<i>“En nuestro centro están plenamente implantadas y se fomenta su empleo desde el equipo directivo. Así hay dotaciones de pizarras digitales en todas las aulas y algunos departamentos trabajan con el libro electrónico. Desde el centro hemos hecho propuestas de cursos TIC para el profesorado”.</i>
DCT	<i>“En mi centro y como coordinador TIC, pensamos que las TIC son un recurso excelente para nivelar las posibles descompensaciones sociales que puedan traer los alumnos. Disponemos de un Plan de cultura digital que permite el uso del libro electrónico por parte de los alumnos”.</i>
S	<i>“Las TIC, como tales, no debemos olvidar de que son un recurso y no la panacea. No creo que sean un elemento integrador, ya que el alumno con carencias graves, va a seguir teniéndolas igualmente si emplea las TIC. Sin embargo, desde el equipo directivo se fomenta su empleo a través de la utilización de las pizarras digitales, por ejemplo”.</i>
D1	<i>“Sí que se emplean con este fin, sin embargo, no siempre se consigue o no en todos los casos, porque el nivel económico de algunas familias les impide tener internet en casa, aunque en el centro traten de compensarse. La integración se lleva a cabo ofreciendo el servicio de ADSL por las tardes en la biblioteca del centro a los alumnos”.</i>
D2	<i>“Ciertamente las TIC compensan las diferencias socioeconómicas de los alumnos y en esa línea las empleamos en nuestro centro ofreciendo los servicios de aula TIC por las tardes y en los recreos matutinos y a través del uso didáctico que el profesorado hace de las pizarras digitales”.</i>

**PREGUNTA C.4: ¿Considera usted que los profesores noveles usan más las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué?**

JD	<i>“Creo que sí son más dados al uso de las TIC, quizás porque se han adaptado mejor a ellas o están más concienciados que el profesorado con más edad”.</i>
CPE	<i>“Sí, porque tienen mayor habilidad y preparación en su uso que el resto de profesores”.</i>
JEAD	<i>“Normalmente, los profesores con menor experiencia suelen ser más jóvenes y se adaptan mejor al empleo de las TIC y las integran en la docencia diaria. Quizás la razón sea porque han crecido y se han formado algunos de ellos con su empleo”.</i>
	<i>“Sin duda que son más propensos a emplear las TIC en el proceso de enseñanza-</i>

- JE *aprendizaje. La razón puede deberse a la mayor facilidad que tienen en su uso”.*
- DCT *“Los profesores noveles, por regla general, son más asiduos a emplear las TIC en su día a día, lo que incluye también el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello es debido a que están más acostumbrados al uso de las herramientas TIC en su vida diaria”.*
- S *“Sí que son más dados a su uso porque son más jóvenes y esa juventud les hace que las vivan como algo que forma parte intangible de su quehacer diario”.*
- D1 *“Sí, porque están mejor preparados y más capacitados para resolver cualquier eventualidad que les pueda surgir”.*
- D2 *“Sin duda, estos profesores presentan una mayor predisposición a su uso en todos los contextos y por su puesto también en el acto docente diario. Creo que la razón es la naturalidad con que las usan habitualmente”.*

**PREGUNTA C.5: ¿Piensa usted que la integración de las TIC en el currículo estimula el éxito escolar del alumnado? ¿Por qué?**

- JD *“Las TIC son un recurso más que permite el acercamiento de los alumnos a los contenidos, los hace más atractivos. El éxito, ya depende del esfuerzo y de la capacidad de cada uno”.*
- CPE *“Las TIC atraen a los alumnos porque les son familiares. En ese sentido, les permite estar más atentos en clase y puede que estimulen su aprendizaje”.*
- JEAD *“El uso de las TIC en el currículo, facilita el acercamiento del alumnado a las mismas desde otra óptica diferente a la que ellos las usan normalmente. Por esa razón, les puede suponer una mejora en sus resultados académicos”.*
- JE *“Las TIC bien empleadas motivan al alumnado a gestionar su propio aprendizaje, permitiéndole que pueda supervisar sus propios progresos fomentando así el éxito escolar”.*
- DCT *“Sin duda, ya que van a motivarlos hacia el aprendizaje siendo más receptivos al mismo que los adultos se condiciona su forma de percibir y asimilar la realidad”.*
- S *“Creo que sí porque nuestros jóvenes son nativos digitales y ello les induce al empleo activo de las TIC. Su inclusión total en el currículo puede favorecer que obtengan mejores resultados académicos”.*
- D1 *“Actualmente la escuela, como reflejo de la sociedad en la que se ubica ha cambiado a causa de la revolución digital. Debemos adaptarnos al alumnado haciéndoles los aprendizajes más atractivos. Por ello creo que las TIC son necesarias en el día a día de la escuela, lo contrario sería volver al siglo XIX”.*
- D2 *“Sin duda. Un currículo integrador es aquel que se acerca a la realidad de los alumnos. De esta forma las TIC favorecen el aprendizaje de los chicos y chicas”.*

**Compendio metódico de los datos de la entrevista. La autonomía pedagógica y las TIC.  
D.1, D.2, D.3, D.4, D.5**

<b>DIMENSIÓN D: LA AUTONOMÍA PEDAGÓGICA Y LAS TIC EN LOS IES DE MELILLA</b>	
<b>PREGUNTA D.1: ¿Se emplean las TIC para el diseño de materiales didácticos? ¿Participa el profesorado en Proyectos de innovación educativa con TIC? ¿Por qué?</b>	
<b>SUJETO</b>	<b>CONTENIDO DE LA RESPUESTA</b>
JD	<i>“Sí. Hay muchísimos profesores del claustro que aún no se atreven a emplearlas, pero hay también muchos que las emplean. Sin duda, cada vez se animan más. Este año por ejemplo, la biblioteca ha diseñado su website, además de varios profesores que tienen su propio blog como una herramienta más de trabajo”.</i>
CPE	<i>“Yo creo que esto depende de cada profesor particular. En mi caso sí porque llevo un blog de la biblioteca y un blog de lengua. Hay compañeros que también los emplean. En mi centro creo que el profesorado apenas participa en proyectos de innovación educativa con TICS”.</i>
JEAD	<i>“Se emplean no tanto para diseñar, sino para trabajar con el libro electrónico. La verdad, bastante poco. Porque al profesorado le cuesta ponerse al día y por otro lado, se suele emplear como recurso “ocioso” más que como elemento integrador”.</i>
JE	<i>“Entiendo que sí. Yo no controlo todo lo que hacen todos los profesores y todos los departamentos. Se participa en numerosos proyectos de innovación educativa que se nos ofrece y que son de interés buscando a las personas adecuadas para coordinarlos, aunque en numerosas ocasiones son los propios profesores los interesados en ponerlos en marcha como búsqueda de recursos para afrontar las situaciones diarias”.</i>
DCT	<i>“Las TIC están muy presentes en nuestro centro. Todo profesorado tiene un portátil a su disposición, utilizan las PDI, etc. Ahora mismo en concreto, ninguno. Los profesores están adaptando su metodología en clase. Posiblemente tengamos el año próximo un proyecto de cultura digital”</i>
S	<i>“Hay profesores que sí emplean las TIC e incluso las ven como un elemento indispensable, en cambio otros son reticentes a su empleo por desconocimiento. Creo que sí, además en nuestro centro se han impartido cursos de la PDI”.</i>
D1	<i>“Para el diseño de materiales didácticos sí se emplean las TIC y para ponerlos en práctica por parte de la mayoría de los departamentos. Sí, el profesorado participa”.</i>
D2	<i>“Sí, hay un grupo importante de profesores que emplea el blog para mandar trabajos a los alumnos. Alrededor de un 20% del profesorado ha llevado a cabo cursos de formación en el CPR o han participado en charlas sobre las TIC”.</i>
<b>PREGUNTA D.2: ¿Emplea las TIC como recurso didáctico dentro del aula? ¿Por qué? ¿Suele emplearlas para gestionar sus clases? ¿Por qué? ¿Se considera alfabetizado digitalmente? ¿Por qué?</b>	
JD	<i>“Ahora mismo depende mucho del docente, pero al menos lengua, inglés, la biblioteca, educación física, filosofía sí las emplean para dar clase dentro del aula. En este sentido, bastante menos. Se sigue empleando mucho todavía el cuaderno porque es muy sencillo y porque al profesorado le cuesta adaptarse a las TIC. Sí, me considero alfabetizada digitalmente”.</i>
	<i>“Sí, desde que tenemos pizarras digitales porque de forma sencilla y amena se pueden</i>

- CPE *proyectar películas a los alumnos, etc. Para gestionar mis clases empleo una App llamada Idoceo que permite pasar lista a los alumnos, realizar medias, etc. Intento estar alfabetizada digitalmente, pero me cuesta porque soy de la vieja escuela y m cuesta”.*
- JEAD *“Sí, sobre todo la PDI porque es un recurso muy atractivo para los chavales. Para gestionar mis clases suelo emplear algún programa para trabajar la geometría y el análisis. Sí, aunque no brillante”.*
- JE *“Prácticamente en todas las aulas del centro hay PDI que los profesores emplean diariamente. En estos últimos años ha habido un avance muy importante en este sentido. Sí, yo las empleo para pasar lista, pero también empleo el blog para trabajar la asignatura con los alumnos. Sí, por supuesto”.*
- DCT *“Dentro del aula el uso de las TIC por parte del profesorado asciende al 70%. Nuestro indicador para medirlo es el uso de las PDI, el uso de los ordenadores portátiles. Tenemos dos usos de las TIC dedicados a la gestión. Uno es el SGD a través del móvil para el seguimiento de la asistencia de los alumnos y otro es el programa de gestión interna en donde llevamos un seguimiento del cuaderno del profesor, cartas a los padres, entrevista a los padres, seguimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc. Sí.”*
- S *“Sí, cada vez más. Además la inmensa mayoría de los compañeros emplean la PDI para múltiples funcionalidades. Para gestionar mis clases las empleo fuera del aula. No queda más remedio ponerse al día si no quieres quedarte anquilosado”.*
- D1 *“Sí se emplea muchísimo la PDI en casi todas las áreas. Las utilizo para todo. Además la correspondencia entre el equipo es a través de un correo interno con Aruva. Me cuesta mucho. Empleo las TIC pero con dificultad. Creo que es porque nos he puesto tarde, aunque trato de ponerme al día”.*
- D2 *“Un grupo importante de profesores, un 60% emplean la PDI para impartir sus clases, si bien algunos aún no se han reciclado y siguen empleando la pizarra tradicional. Yo en el aula no suelo emplear las TIC. Fuera del aula sí, ya que tengo un blog sobre literatura universal en donde les envío los trabajos a los alumnos y ellos me responden, etc. Considero que tengo mucho que aprender y mejorar en ese campo”.*

**PREGUNTA D.3: Valore el siguiente enunciado: “Todos los docentes deberían desempeñar, al menos una vez en su carrera docente, puestos de responsabilidad (de organización y gestión) en los centros educativos”.**

- JD *“No me parece mal. Ocupar estos puestos nos serviría para que nos pusiéramos en la piel del otro, entendiéramos mejor sus decisiones y fuéramos menos críticos con ellos”.*
- CPE *“Sí estoy de acuerdo con esta afirmación”.*
- JEAD *“Estoy totalmente de acuerdo con esta frase. El trabajo es mucho y la recompensa muy poca”.*
- JE *“No estoy de acuerdo. Todo el mundo debería pasar por puestos de responsabilidad, sí. Todo el mundo puede desempeñar puestos de responsabilidad, no. Hay compañeros que no están capacitados para la toma de decisiones inmediatas, para afrontar*

*problemas de calado o para hablar en público ante 100 compañeros”.*

DCT *“Totalmente de acuerdo”.*

S *“Sí, estoy de acuerdo. Hasta que uno no forma parte de un equipo directivo no se da cuenta del trabajo y de la responsabilidad que requiere, por ello todos deberíamos pasar alguna vez por puestos de responsabilidad”.*

D1 *“Pienso que sí. Se ven las cosas de diferente modo cuando estás organizando que cuando estás en la otra banda. Creo que todo el mundo debería pasar por este tipo de cargos”.*

D2 *“Sí. Es la única manera de entender qué conlleva cada puesto de responsabilidad, qué es lo que se puede hacer, qué es lo que no está permitido hacer, hasta dónde podemos llegar y qué podemos lograr”.*

**PREGUNTA D.4: ¿Se evalúa desde la Administración educativa el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Qué aporta/aportarí­a tal evaluación? ¿Ha bajado/bajarí­a el fracaso escolar como consecuencia de la evaluación externa? ¿Por qué?**

JD *“Creo que no, si bien se tiende ú­ltimamente a analizarlo todo en t­érminos de aprobados y suspensos y esto es un error. La educación es mucho más que eso. Este tipo de evaluación no ayuda la labor del profesorado. El fracaso no se debe medir en t­érminos de porcentaje. Esto es sólo un dato que no aporta solución al problema”.*

CPE *“Las pruebas que se pasan son las tradicionales. A mí nadie me ha pasado ninguna prueba. Este tipo de evaluación de nuestro proceso de enseñanza creo que sí valorarí­a nuestra labor, aunque no creo que la mejorara ya que en ocasiones se aprueban de forma consciente a más niños para mejorar la media. El profesorado, ante la duda de que nos echen la culpa, tiende a aprobar. Es a lo que nos están incitando”.*

JEAD *“Se evalúan los resultados, no el proceso. Pues que no fuéramos quizás tan cómodos. Creo que no. Por el hecho de evaluarnos, como tampoco por tener más horas de docencia o más ratio no se cambiarí­a de la noche a la mañana”.*

JE *“Sí se evalúa. En los ú­ltimos años se piden multitud de datos, de resultados, etc. Esto es positivo, pero los números no lo son todo, ya que puedes tener en una clase un 70% de suspensos y haber trabajado bien o viceversa tener un 95% de aprobados y que los alumnos no hayan aprendido. El é­xito en la educación no depende exclusivamente del porcentaje de aprobados sino de que el niño haya aprendido realmente. Ahí está la calidad de la educación. No debemos tener miedo a ser evaluados, pero que se nos evalúe en condiciones. No creo que baje el fracaso escolar como consecuencia de las evaluaciones externas”.*

DCT *“Sí, a nosotros este año se nos ha pasado una evaluación externa del proceso de enseñanza-aprendizaje. Te proponen algunos aspectos que son susceptibles de mejora. La intención debe ser que se mejoren los resultados de los alumnos, pero hay más aspectos a tener en cuenta como la familia, el interés, etc”.*

S *“Se evalúa y se hacen planes de mejora y análisis de los resultados con el fin de que estos sean cada vez más positivos. La finalidad es la de buscar salidas a los alumnos. No, las evaluaciones externas nos muestran la realidad de la educación. El problema es que los alumnos nos llegan de primaria con muchas carencias que son muy difíciles*

*de paliar en secundaria”.*

D1 *“Te piden muchos datos y te proponen mejoras, pero no te dicen: esto se está haciendo mal y hay que hacerlo de esta forma. Nos falta ese tipo de respuesta. El motivo es disminuir el fracaso escolar. Lo positivo de estas evaluaciones es que nos replanteamos muchas cosas y este es el primer paso para la mejora. Se tienen en cuenta las indicaciones de la inspección”.*

D2 *“Es uno de los proyectos pilotos que ya se han implantado este y que el curso próximo, con carácter preceptivo, lo tendremos que llevar a cabo todos los centros que tengamos enseñanza obligatoria. Ello nos servirá para reflexionar sobre aspectos que quizás no tenemos en cuenta. Son muchos los factores que influyen en el fracaso académico, sobre algunos de los cuales (casuísticas sociales, familiares, etc) no podemos incidir o están fuera del ámbito educativo”.*

#### **PREGUNTA D.5: Comente el grado de autonomía pedagógica de su centro.**

JD *“En realidad, el grado de autonomía pedagógica es muy limitado, ya que a nivel curricular todos los contenidos de las materias nos vienen ya perfectamente delimitados y estructurados por parte de la Administración educativa”.*

CPE *“Tenemos autonomía pedagógica desde nuestra área, de esta forma podemos variar la programación en función de los alumnos, en cambio como centro la autonomía está muy limitada”.*

JEAD *“El grado de autonomía pedagógica es mínimo. Por ejemplo, hasta qué punto podemos poner un 10 a un niño sin haber dado los contenidos mínimos. Sin embargo, en nuestro departamento secuenciamos los contenidos no sólo horizontalmente, sino también verticalmente, de esta forma si en un curso no hemos podido dar un contenido, en el curso siguiente comenzamos por ese mismo contenido”.*

JE *“Muy poca. Nosotros hemos intentado montar optativas y no se nos ha permitido. La autonomía pedagógica de los centros es una falacia. En el aspecto legislativo estamos funcionando con un reglamento de organización pedagógica del año 94 y las necesidades de hoy no son las de hace 20 años”.*

DCT *“Todo está sujeto a través de los departamentos y ellos establecen sus metodologías. Tenemos autonomía hasta donde nos permite la norma”.*

S *“La autonomía pedagógica es muy limitada, ya que no puedes hacer todo lo que tú quieres, ya sea porque las cosas te vienen dadas o porque no se dispone de espacio o de recursos, con lo cual la autonomía pedagógica es muy relativa”.*

D1 *“Los currículos nos vienen ya cerrados. La única autonomía pedagógica se da a nivel metodológico”.*

D2 *“La LOE concretaba que los centros íbamos a tener cierta autonomía que a nivel curricular no se nos permite. La autonomía pedagógica está muchas veces condicionada por el espacio, la plantilla de profesores que no nos permiten montar algunas asignaturas optativas con lo que se les está cerrando una vía educativa”.*

**Compendio metódico de los datos de la entrevista. La autonomía organizativa y las TIC. E.1, E.2, E.3, E.4, E.5**

<b>DIMENSIÓN E: LA AUTONOMÍA ORGANIZATIVA Y LAS TIC EN LOS IES DE MELILLA</b>	
<b>PREGUNTA E.1: ¿Se emplean las TIC para la organización y gestión de su centro? ¿Qué websites, software utiliza y cuáles son sus funcionalidades?</b>	
<b>SUJETO</b>	<b>CONTENIDO DE LA RESPUESTA</b>
JD	<i>“Sí, sin duda. Para la gestión se emplea en la actualidad el sistema de organización y gestión de centros Alborán. Se emplea además la página web del centro, facebook, twitter, y el SGD (Sistema de Gestión de Centros) para el seguimiento de las faltas de los alumnos”.</i>
CPE	<i>“Si que se emplean. Están muy integradas, ya que hasta las matrículas las hacen los padres por internet, se entregan las notas a los alumnos, etc. Se emplea un portal de gestión de centros llamado Alborán, así como la plataforma moodle lo que nos ha permitido un esfuerzo extra de formación para todo el profesorado”.</i>
JEAD	<i>“Sí, aunque también se emplean las informaciones de los tutores y del Departamento de orientación para la organización de los grupos, y de los colegios para la organización de los cursos de 1º de ESO. En la actualidad se emplea el <u>Alborán</u> como herramienta de organización y gestión académica del centro”.</i>
JE	<i>“Por supuesto. La gestión de horarios, el control de la asistencia, la organización del centro. Hasta hace dos años empleábamos el IES 2000 para la organización y gestión del centro, ahora empleamos el Alborán una página web que permite que el profesorado pueda llevar el seguimiento a sus alumnos desde casa”.</i>
DCT	<i>“Sí, además muchas cosas de las que hacemos ya no sabríamos hacerlas sin los programas informáticos. La Web del instituto, los departamentos tienen un blog en donde se cuelgan actividades y recursos. En cuanto a la gestión, el Alborán que sustituye al IES 2000, el SGD, y nuestro programa de gestión interna en donde llevamos toda la historia documental del centro”.</i>
S	<i>“Sí, claro que se emplean. En mi caso se emplea el GECE 2000. Se trata de un programa para gestionar la economía del centro, también se emplea Alborán para la gestión del centro. Para los horarios utilizamos kronowin”.</i>
D1	<i>“Sí, se emplean para todo. Para el diseño de los horarios de los profesores empleamos el Peñalara. Tenemos una página web diseñada por el centro, tenemos plataforma Moodle, utilizamos Aruva para el correo electrónico interno”.</i>
D2	<i>“Las TIC tienen un peso importante en la organización y gestión del centro. Empleamos Alborán como herramienta de organización y gestión del centro. Tenemos también twitter, facebook. Las característica principal de Alborán es su funcionalidad, ya que permite a los profesores una mayor autonomía a la hora de gestionar sus grupos al tratarse de una web”.</i>
<b>PREGUNTA E.2: ¿Qué criterios se emplean en el centro para organizar los diferentes grupos? ¿Organiza agrupamientos flexibles? ¿Cuál es su finalidad?</b>	
JD	<i>“Los cursos de 1º y 2º de ESO se agrupan de forma heterogénea, aunque respetando, en la medida de lo posible, el grupo de procedencia y el nivel de competencias. Los cursos siguientes se agrupan por materias optativas.</i>

*Sí. Para apoyar a los alumnos con déficit competencial y curricular”.*

- CPE *“..... Sí, los agrupamientos flexibles se dan en las clases con alumnos de compensatoria de 1º y 2º de la ESO y en 3º y 4º con los de Diversificación. La finalidad es la de dar respuesta a aquellos alumnos que provienen de una compensatoria o que tienen la materia suspensa y deberían obtener los objetivos de niveles inferiores para afrontar los del curso en el que se ubican por Ley”.*
- JEAD *“Los grupos de 1º de ESO se agrupan atendiendo al Colegio de procedencia, que haya la misma cantidad de niños y niñas aproximadamente, así como formar al menos dos grupos con los que se pueda conseguir una continuidad. Los alumnos disruptivos se distribuyen entre los diferentes grupos. Los demás niveles se agrupan en función de las optativas que elijen.  
Sí. La finalidad del agrupamiento es que el niño aprenda y por consiguiente apruebe y esto se consigue con un menor de alumnos en clase”.*
- JE *“Al tener alumnos british, del programa de inglés, que no pueden compartir sus asignaturas con otros alumnos ya tenemos un criterio para agruparlos. En 3º y 4º de ESO y en bachillerato se hace el agrupamiento en función de la optatividad que elijan. Los años anteriores hemos tenido grupos específicos para los alumnos en desventaja socioeducativa en donde las materias se han agrupado en ámbitos. Su finalidad es la de atender a alumnos con riesgo de exclusión”.*
- DCT *“En 1º de ESO atendemos a los criterios que nos mandan los colegios. En 2º de ESO los vamos a agrupar atendiendo al proyecto de cultura digital y a las compensatorias. 3º y 4º de ESO, así como bachillerato se agrupan por optativas. Sí, atendiendo a los refuerzos y a las medidas de compensatoria”.*
- S *“Los 1º de ESO se agrupan por los centros de procedencia. En 2º de ESO se continúa con la misma agrupación. Los 3º de ESO se agrupan por optativas. En 4º y bachillerato por modalidad. Sí, tenemos dos agrupamientos flexibles, uno en 1º y otro en 2º de ESO. En cada uno de ellos hay dos niveles de competencia curricular, en donde los alumnos con menor nivel salen del aula para ser atendidos”.*
- D1 *“Le pasamos pruebas iniciales a principios de curso y a partir de ahí, tratamos de diseñar grupos heterogéneos, pero nos condiciona la compensatoria y los alumnos acnee (alumnos con necesidades educativas especiales). En 3º y 4º agrupamos en función de las optativas. Sí organizamos grupos flexibles en donde trabaja el profesor de área con el profesor de refuerzo educativo”.*
- D2 *“Los criterios pedagógicos en 1º de la ESO responden al colegio de procedencia, en 2º de la ESO se respeta el mismo agrupamiento, en 3º se agrupan por optatividad, en 4º se agrupan por materias de modalidad y En bachillerato va por itinerarios. Se montan agrupamientos flexibles siempre que los recursos espaciales lo permitan. La finalidad es que los alumnos que tienen una mayor base consigan continuar el currículo ordinario y los que no llegan a esos mínimos se les busca una salida alternativa como PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial), CFGM (Ciclos Formativos de Grado Medio)”.*

**PREGUNTA E.3: ¿Cómo calificaría la ratio de su centro? ¿Ha descendido el número de alumnos en su centro? ¿A qué cree que se debe?**

JD	<p><i>“Es excesiva. A mayor ratio menor calidad de la enseñanza, ya que no se pueden atender a todos los alumnos por igual. No. Ha aumentado. Creo que se debe al alto índice de natalidad de la ciudad”.</i></p>
CPE	<p><i>“En mi caso particular, he tenido suerte porque tengo a grupos poco numerosos, pero es muy alta en el centro. El fracaso académico es directamente proporcional al número de alumnos por aula y a las características de estos. A mayor ratio, peores son los resultados obtenidos. No, el número de alumnos ha aumentado, pese al pequeño espacio con el que contamos en el centro. Esto se debe a que la ratio también ha aumentado en los colegios que están adscritos a nuestro centro”.</i></p>
JEAD	<p><i>“La ratio en mi centro es como en los demás de Melilla, muy alta. Es inhumano que en la ESO sea 35 alumnos por clase y en Bachillerato 42. Las clases son pequeñas y no se pueden realizar exámenes y a los niños acnee no se le puede atender como debiera. No, el número de alumnos ha aumentado porque vienen muchos alumnos de otras comunidades a causa de la crisis”.</i></p>
JE	<p><i>“La ratio en mi centro es una auténtica barbaridad con grupos de alumnos en la ESO con 35 alumnos. Es una situación dramática la que se vive en esta ciudad a nivel educativo. No, al contrario. Se debe al alto índice de natalidad”.</i></p>
DCT	<p><i>“Elevada. No ha descendido, sino que ha aumentado. Se debe al aumento de la población, a la vuelta de familias que estaban viviendo en la península o en distintos lugares de la geografía europea y vuelven a Melilla”.</i></p>
S	<p><i>“La ratio es altísima y seguirá así hasta que no se construya un nuevo centro. Estamos masificados. La ratio ha aumentado considerablemente en los últimos años. La causa es la natalidad y las familias que han vuelto a Melilla con motivo de la crisis”.</i></p>
D1	<p><i>“Altísima. Muy alta para el poco espacio que tenemos, lo cual genera muchos problemas de comportamiento porque no caben en las aulas. La ratio ha aumentado muchísimo y se debe al problema de retorno de familias a Melilla. Estamos escolarizando casi todas las semanas del año”.</i></p>
D2	<p><i>“La ratio es muy elevada para llevar a cabo una educación de calidad. No ha descendido, sino que estamos teniendo un incremento anual de unos 30 a 40 alumnos. Este incremento se debe al aumento poblacional en la ciudad autónoma que ha pasado en los últimos ocho años de quince mil a diecinueve mil alumnos”.</i></p>

**PREGUNTA E.4: ¿El equipo directivo emplea las TIC para convocar reuniones de tutores, comisiones de coordinación pedagógica, claustro, etc? ¿Por qué? ¿Se planifican desde el departamento de actividades extraescolares, charlas, conferencias, etc?**

JD	<p><i>“De momento, no. Porque aún no se tiene conciencia en ese sentido, de lo que supondría de ahorro de papel a nivel ecológico, por ejemplo. Sí, se planifican todas aquellas charlas y temas relacionadas con el Plan de Actividades propuesto por la Dirección provincial, además también desde el equipo directivo se proponen charlas que puedan complementar la formación del alumno”.</i></p>
CPE	<p><i>“Sí. A mí me lo mandan todo por correo electrónico. En cambio no se utiliza el Tuenti ni el WhatsApp. Desde mi departamento sí que se planifican actividades extraescolares, pero con el ajuste de horario que hemos tenido, cada vez se participa en menos”.</i></p>

actividades”.

JEAD “No. Aún empleamos la convocatoria en papel. Porque no hemos caído. Se planifican charlas por las mañanas que previamente están aprobadas por la Dirección provincial del MECD. Por las tardes apenas se realizan actividades”.

JE “Empleamos el correo electrónico para convocar los claustros. Sí, durante todo el curso”.

DCT “Una de las modificaciones de la Ley de Procedimiento Administrativo dice que todas las convocatorias tienen que ser telemáticas. Nosotros las convocatorias las hacemos a través de un sistema de mensajería interno. No, dichas actividades se realizan desde el coordinador TIC”.

S “No. Para mensajes muy concretos usamos el SGD (Sistema de Gestión de Centros), pero las convocatorias de claustro o CCP se hacen por escrito y en papel a cada uno de los interesados porque estamos obligados a ello.

Las actividades extraescolares se hacen en horario escolar y sólo se realizan las que están autorizadas por la Dirección provincial.”

D1 “Sí, empleamos el mensaje y el correo electrónico. En principio sólo para alumnos porque la asistencia de los padres es muy pobre”.

D2 “No, habitualmente la forma de convocatoria de los órganos colegiados ya sea coordinación pedagógica, claustro o consejo escolar es en papel, porque es nominativa y tiene que llevar el correspondiente registro de salida y entrega en mano a cada profesor. Sí, aunque sólo por las mañanas. Nos planteamos a corto plazo exponer actividades a padres en horario de tarde para intentar atraerlos al centro”.

**PREGUNTA E.5: ¿Dispone el centro de aulas de informática abiertas al alumnado en horario extraescolar? ¿Por qué? ¿Cuál es su finalidad?**

JD “No, y creo que sería una buena idea. Nos falta innovar en este sentido, así como de liderar algún proyecto que enganche a los alumnos y que les permita trabajar a aquellos que todavía carecen de internet en casa”.

CPE “No. Durante el recreo sólo hay unos cuantos ordenadores en la biblioteca y durante la tarde tampoco se oferta”.

JEAD “Sí. Tenemos dos aulas con capacidad de 15 alumnos cada una que se abren todos los recreos y por las tardes 2 horas. La finalidad es que los alumnos tengan acceso a internet para poder realizar los trabajos e incluso en la biblioteca, que también se abre por las tardes, hay 8 ordenadores que los alumnos pueden consultar”.

JE “No. Tenemos tres aulas de informática que por las mañanas están muy utilizadas y por las tardes se emplean para el PCPI, por lo que hay muy poca disponibilidad de uso por las tardes”.

DCT “Para actividades programadas previamente, sobre todo con los padres con el fin de que puedan hacer un seguimiento de las faltas y notas de sus hijos”.

“Tenemos dos aulas de informática y quince puestos de ordenadores en la biblioteca

S *que son los que se emplean cuando tenemos personal de los planes de empleo que abren la biblioteca. No se abren por la tarde porque hay un material sensible y ningún profesor hace cargo por las tardes. En caso de que se abrieran sería con una finalidad pedagógica”.*

D1 *“Tenemos aula de informática, pero no abre por la tarde porque al compartir espacios con otro centro y debido al tipo de alumnado...es complicado”.*

D2 *“En horario extraescolar, no. Sólo la biblioteca en donde hay once equipos informáticos que se pueden utilizar por las tardes. Su finalidad es atender a los alumnos con más necesidades y que no disponen de ordenadores e internet en sus casas”.*

**Compendio metódico de los datos de la entrevista. El liderazgo distribuido en contextos multiculturales. F.1, F.2, F.3, F.4, F.5**

<b>DIMENSIÓN F: LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN CONTEXTOS MULTICULTURALES</b>	
<b>PREGUNTA F.1: ¿Se implican las familias en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos? ¿Cómo es su participación?</b>	
<b>SUJETO</b>	<b>CONTENIDO DE LA RESPUESTA</b>
JD	<i>“En general, las familias están pendientes del proceso, pero su implicación es relativa, ya que están muy condicionadas por el ambiente familiar y contextual. Su participación es baja”.</i>
CPE	<i>“Las familias se implican poco, sobre todo aquellas cuyos hijos son conflictivos. Estas son las que menos aparecen. Muchos de los padres “pasan” de implicarse en la educación porque no pueden con sus hijos”.</i>
JEAD	<i>“No. La implicación de los padres es escasisima, muy pobre. Apenas participan unas 15 ó 20 madres en la Escuela de padres”.</i>
JE	<i>“Bastante menos de lo que sería deseable. Cuando se les cita para mantener reuniones con jefatura o con el tutor a principios de curso sólo asisten los padres de los alumnos que no presentan ningún problema. Su participación es muy escasa y ocasional”.</i>
DCT	<i>“No se implican demasiado, sólo en la primera visita que tenemos con los padres a principios de curso el porcentaje es sorprendentemente alto, pero a lo largo del curso la asistencia al centro va decayendo. Tenemos una media de 18 visitas de padres por tutor a lo largo del curso”.</i>
S	<i>“Creo que eso va con el interés y la responsabilidad de la familia. Hay una pequeña parte de familias que sí se interesan sobre cómo va su hijo, pero la inmensa mayoría vienen a pedir explicaciones cuando la situación de su hijo ya no tiene remedio, al final”.</i>
D1	<i>“Se implican poco. Vienen a principios de curso y casi nunca durante el curso para llevar el seguimiento académico de su hijo”.</i>
D2	<i>“Los alumnos más responsables es porque sus padres se implican más, pero si hemos detectado que aquellos alumnos que presentan un mayor índice de fracaso, normalmente se debe a una insuficiente atención o no en la línea de lo que el sistema educativo les exige a los alumnos. Su participación es escasa”.</i>
<b>PREGUNTA F.2: Comente el grado de integración de las TIC en su centro y su incidencia en los alumnos que precisan de refuerzo educativo, apoyos, etc. ¿Cree que el empleo de las TIC ayuda a paliar las diferencias sociales, económicas y formativas existentes entre los alumnos?</b>	
JD	<i>“Las TIC son un buen complemento trabajar con todos los niveles que se planteen en una misma clase y por supuesto son muy positivas para los alumnos de refuerzo educativo”. Internet es una ventana al mundo. Ahora bien, para equilibrar esas diferencias va a depender de los límites culturales”.</i>
CPE	<i>“A ver, para esto tendríamos que tener más recursos, más ordenadores y sobre todo, en nuestro caso, más espacio. Es cierto que se aprende mucho con este tipo de recursos, pero no debemos olvidar el papel y el lápiz. Creo que sí. Creo que sí es un</i>

*elemento compensador, aunque hoy casi todos tienen un teléfono móvil con internet”.*

JEAD *“Sí, como he comentado antes se emplean para favorecer a los alumnos que no tienen esa posibilidad en casa. Incluso a niños con movilidad reducida en donde las TIC favorecen la adaptación de acceso al currículo. Se emplean además para mandar trabajos a los profesores a través de la plataforma Moodle. Sí, en nuestro caso las TIC nos permiten paliar esas diferencias”.*

JE *“En general se emplean, ahora bien los alumnos con estas particularidades no emplean las NNTT precisamente para estudiar. No creo que las TIC vayan a solucionar el problema de calidad de la enseñanza. Son un recurso más que debemos aprovechar, pero no la panacea”.*

DCT *“Las TIC se están empleando a nivel global, no se están empleando como un elemento paliativo de las diferencias que presentan los alumnos”.*

S *“Creo que será como en cualquier centro. Debe ser en su justa medida. Si sólo nos dedicamos a las TIC, quizás estamos abandonando esa parte que precisa del profesor y al contrario. De ahí que lo importante sea un equilibrio entre ambas metodologías. Creo que hace unos años quizás sí, pero en la actualidad ese carácter homogeneizador no se aprecia tanto, ya que casi todos tienen internet en casa”.*

D1 *“Sí se emplean. No sé en qué medida las TIC ayudan a paliar esas diferencias”.*

D2 *“Las TIC son fundamentales para la formación de los alumnos de refuerzo educativo, los ACNAE, así como para cualquier otro alumno. No obstante tampoco podemos esperar que las herramientas informáticas son la solución a los problemas que deben solucionar tanto el docente como la familia, pero sí es interesante que tengan esos recursos y que sepan utilizarlos para su futuro laboral”.*

**PREGUNTA F.3: ¿Se organizan actividades extraescolares a través de las AMPAS y/o de Escuelas de madres? ¿Por qué? ¿Cuál es su finalidad?**

JD *“De momento, no. Porque creo que es uno de nuestros puntos flacos y se debería actuar de una forma más centrífuga que centrípeta, es decir, hay que salir a buscar a las familias y no esperar a que vengan al centro. Su finalidad es la de establecer puentes entre las familias y el centro educativo.”*

CPE *“En nuestro centro sí que hay AMPA, pero no escuela de padres y no se organizan actividades extraescolares. Sí que sería interesante una iniciativa en este sentido, pero es complicado porque se precisa venir al centro por las tardes de forma altruista. Los padres que acuden al centro lo hacen para reforzar las quejas de sus hijos en contra del profesor. Nuestra labor se ha deteriorado mucho. Yo lo he vivido desde que comencé hasta ahora”.*

JEAD *“Las actividades de la Escuela de padres se realizan en función de las necesidades y van encaminadas a la alfabetización de las madres y a unas leves nociones de informática. Su finalidad es la de atraer a las madres, sobre todo, al centro educativo”.*

*“No tenemos escuela de padres y el AMPA mantiene una actitud muy colaboradora, pero no organiza actividades. No hay escuela de padres porque es difícil que alguien se encargue de su coordinación, ya que supone mucha dedicación de horas por las*

JE	<i>tardés, además si ya cuesta contactar con los padres por las mañanas, ¿cómo conseguir atraerlos al centro?”.</i>
DCT	<i>“A través del AMPA se organizan actividades tanto para alumnos como para padres. Las que se organizan para alumnos asisten en torno al 90%. La finalidad es doble: una formativa y otra lúdica (música, teatro, etc)”</i>
S	<i>“Sí tenemos AMPA, pero sus actuaciones son muy limitadas, ya que se asocian muy pocos padres. Su participación se da en los Consejos escolares. Se ha puesto en marcha la Escuela de padres para tratar de atraer a los padres al centro educativo y se han desarrollado algunas actividades”.</i>
D1	<i>“El AMPA no organiza nada y la Escuela de padres que comenzamos el curso pasado está en una fase muy inicial, en parte porque los padres no responden a las actividades que se montan y en parte porque estamos muy saturados con el horario y la escuela de padres requiere mucha dedicación por las tardés. Creo que la finalidad sería la de concienciar a los padres de que los niños son suyos y no nuestros y de que son ellos los que deben tirar de la educación de sus hijos”.</i>
D2	<i>“Sí, pero nos damos cuenta que es muy difícil captar a los padres para ese tipo de actividades, ya que asisten muy pocos. La finalidad es motivar a los padres para que sirvan de nexo entre el ámbito familiar y el docente”.</i>
<b>PREGUNTA F.4: ¿Es su centro receptor de alumnos de varias culturas? ¿Cómo es el grado de convivencia alumnos-alumnos? ¿Y alumnos-profesores?</b>	
JD	<i>“Sí. El grado de convivencia alumno-alumno es bueno, aunque en ocasiones surgen conflictos que se resuelven con el diálogo. La convivencia alumno-profesor es, en general, aceptable. Las faltas de disciplina se resuelven de forma positiva y en todo caso no tienen un origen multicultural”.</i>
CPE	<i>“Sí. La mayoría son musulmanes, en menor medida cristianos y algunos hebreos. La convivencia alumnos-alumnos no es problemática, se suelen respetar, siendo más disruptivos en su relación con el centro o con los profesores”</i>
JEAD	<i>“La mayoría son musulmanes de origen bereber. Entre alumno-alumno surgen roces con algunos sujetos disruptivos que se tratan de corregir con el diálogo y en última instancia con la sanción. La relación alumna-alumna está apoyada por una coordinadora de igualdad que se ocupa de los temas de coeducación. La relación alumno-profesor se refuerza cada año con una jornada de convivencia en donde se realizan por parte de los departamentos una serie de actividades sobre un tema determinado”.</i>
JE	<i>“Sí. Tenemos alumnado musulmán, cristianos y algunos hebreos. No creo que haya multiculturalidad, en realidad hay dos culturas. La convivencia entre los alumnos es como en cualquier otro centro, surgen roces como adolescentes que son pero no tienen un trasfondo cultural. La convivencia alumno-profesor es cada vez peor y creo que forma parte de la poca consideración social del docente y de la poca protección legal ante algunos alumnos que no tienen sentido de la autoridad ni de la disciplina”.</i>
DCT	<i>“Sí. La convivencia entre alumno-alumno es muy buena y la convivencia alumno-profesor buena excepto en dos grupos en donde el índice es más bajo”.</i>

S *“Sí, tenemos alumnos cristianos, hebreos y musulmanes. Tenemos por tanto una representación de las tres culturas mayoritarias de la ciudad. La convivencia es normal ya desde pequeños. La convivencia entre alumnos es normal a nivel cultural. El grado de convivencia alumno-profesor es bueno en general”.*

D1 *“Sí, de muchas culturas. En la convivencia alumno-alumno no hay ningún problema, los niños están muy adaptados. Entre profesores y alumnos la convivencia es normal”.*

D2 *“Sí, recibimos alumnos de dos confesiones mayoritarias: la musulmana y la cristiana y otra que cada vez va adquiriendo mayor peso específico dentro del centro que es la hebrea. El grado de convivencia entre alumnos es bueno, aunque siempre hay elementos perturbadores cuyas conductas se tratan de corregir con medidas sancionadoras y educativas. La convivencia alumno-profesor en general es buena”.*

**ANEXO VII. Currículo para las etapas de ESO y Bachillerato en los IES de Melilla.**

<b>FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA EN SERVICIOS ADMINISTRATIVOS. CURSO 2016-2017</b>				
<b>MÓDULOS</b>	<b>DURACIÓN</b>	<b>1<sup>er</sup> curso</b>	<b>2<sup>o</sup> curso</b>	
		32 sem. (h/s)	26 sem.(h/s)	6 sem.(h)
3001. Tratamiento informático de datos.	255	8		
3003. Técnicas administrativas básicas.	195	6		
3004. Archivo y comunicación.	130	4		
3009. Ciencias aplicadas I.	160	5		
3011. Comunicación y sociedad I.	160	5		
Tutoría	65	2		
3002. Aplicaciones básicas de ofimática.	220		8	
3005. Atención al cliente.	65		3	
3006. Preparación de pedidos y venta de productos.	110		4	
3010. Ciencias aplicadas II.	160		6	
3012. Comunicación y sociedad II.	190		7	
Tutoría	50		2	
3008. Formación en centros trabajo	240			240
<b>Total en el ciclo formativo</b>	<b>2000</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>240</b>



## OFERTA FORMATIVA. CURSO ESCOLAR 2016-2017. CURSOS 1º, 2º y 3º DE ESO (LOMCE)

	Materias	1º ESO	2º ESO	3º ESO
<b>TRONCALES</b> (20 h)	<b>Biología y Geología</b>	4 h	_____	3 h
	<b>Física y Química</b>	_____	4 h	3 h
	<b>Geografía e Historia</b>	4 h	4 h	3 h
	<b>Lengua Castellana y Literatura</b>	4 h	4 h	4 h
	<b>Matemáticas</b>	4 h	4 h	<b>Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas</b> 4 h
				<b>Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas</b> 4 h
	<b>Primera Lengua extranjera</b>	4 h	4 h	3 h
<b>ESPECÍFICAS</b> (7-h)	<b>Educación Física</b>	2h	2h	2h
	<b>Religión/Valores éticos</b>	1h	1h	1h



	<b>Educación Plástica, Visual y Audiovisual</b> <del>Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial</del> <b>Música</b> <b>Tecnología</b>	<b>Música (4 h)</b>	<b>Tecnología (4 h)</b>	<b>Educación Plástica, Visual y Audiovisual (4 h)</b>
<b>LIBRE C.A.</b> <b>(2h)</b>	<b>Ampliación de Lengua Castellana y Literatura/Ampliación de Matemáticas/Segunda Lengua Extranjera (2h)</b>	<b>Ampliación de Lengua Castellana y Literatura/Ampliación de Matemáticas/Segunda Lengua Extranjera (2h)</b>	<b>Ampliación de Lengua Castellana y Literatura/Ampliación de Matemáticas/Segunda Lengua Extranjera (2h)</b>	<b>Ampliación de Lengua Castellana y Literatura/Ampliación de Matemáticas/Segunda Lengua Extranjera (2h)</b>
<b>1 h</b>	<b>Tutoría</b>	<b>1 h</b>	<b>1 h</b>	<b>1 h</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>30 horas</b>	<b>30 horas</b>	<b>30 horas</b>



**OFERTA FORMATIVA. CURSO ESCOLAR 2016-2017. CURSOS 2º y 3º ESO.  
PROGRAMA DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO (LOMCE)**

<b>Materias</b>	<b>1º PMAR (2º ESO)</b>	<b>2º PMAR (3º ESO)</b>
<b>Ámbito SL: Lengua Castellana y Literatura Geografía e Historia</b>	<b>8 h</b>	<b>8 h</b>
<b>Ámbito Primera Lengua extranjera</b>	<b>4 h</b>	<b>3 h</b>
<b>Ámbito CT: Matemáticas , Biología y Geología Física y Química</b>	<b>8 h</b>	<b>9 h</b>
<b>Educación Física</b>	<b>2h</b>	<b>2h</b>
<b>Religión/ Valores éticos</b>	<b>1h</b>	<b>1h</b>



<b>Educación Plástica, Visual y Audiovisual</b> <b>Iniciación a la Actividad Emprendedora y Empresarial</b> <b>Música, Tecnología</b>	<b>Tecnología (4 h)</b>	<b>Educación Plástica, Visual y Audiovisual (4 h)</b>
<b>Ampliación de Lengua Castellana y Literatura/Ampliación de Matemáticas /Segunda Lengua Extranjera</b>	<b>Ampliación de Lengua Castellana y Literatura/ Ampliación de Matemáticas/Segunda Lengua Extranjera (2 h)</b>	<b>Ampliación de Lengua Castellana y Literatura/Ampliación de Matemáticas/Segunda Lengua Extranjera (2 h)</b>
<b>Tutoría</b>	<b>1 h</b>	<b>1 h</b>
<b>Total</b>	<b>30 horas</b>	<b>30 horas</b>



<b>OFERTA FORMATIVA. CURSO ESCOLAR 2016-2017. CURSO 4º DE ESO. (LOMCE)</b>						
		<b>Enseñanzas aplicadas</b>		<b>Enseñanzas académicas</b>		
<b>TRONCALES Generales (16 h)</b>	<b>Geografía e Historia</b>		4 h	<b>Geografía e Historia</b>		4 h
	<b>Lengua Castellana y Literatura</b>		4 h	<b>Lengua Castellana y Literatura</b>		4 h
	<b>Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas</b>		4 h	<b>Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Académicas</b>		4 h
	<b>Primera Lengua Extranjera</b>		4 h	<b>Primera Lengua Extranjera</b>		4 h
<b>TRONCALES Opción (6h)</b>	<b>Tecnología</b>		3 h + 1	<b>FQ</b>	<b>Latín</b>	3 h + 1
	<b>CC aplicadas</b>	<b>IAEE</b>	3 h + 1	<b>BG</b>	<b>Economía</b>	3 h + 1
<b>ESPE CÍFI CAS (5-h)</b>	<b>Educación Física</b>		2 h	<b>Educación Física</b>		2 h
	<b>Religión/ Valores éticos</b>		1 h	<b>Religión/ Valores éticos</b>		1 h



	<b>Cultura científica, Cultura Clásica Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Música, Segunda Lengua Extranjera, TIC, Filosofía (eligen una)</b>	<b>2 h</b> (mínimo de 15 alumnos)	<b>Cultura científica, Cultura Clásica Educación Plástica, Visual y Audiovisual, Música, Segunda Lengua Extranjera, TIC, Filosofía (eligen una)</b>	<b>2 h</b> (mínimo de 15 alumnos)
	<b>Tutoría</b>	<b>1 h</b>	<b>Tutoría</b>	<b>1 h</b>
	<b>TOTAL</b>	<b>30 horas</b>	<b>TOTAL</b>	<b>30 horas</b>



**OFERTA FORMATIVA. CURSO ESCOLAR 2016-2017. CURSO 1º  
BACHILLERATO. (LOMCE)**

MODALIDAD	TRONCALES (4+2)		ESPECÍFICAS (3 ) Total 7 h*	LIBRE CONFIGURACIÓN Total 0 h*
	TRONCALES GENERALES (4 ) Total 16 h*	TRONCALES OPCIÓN (2 ) Total 8 h		
<b>CIENCIAS</b> Total 31 h	Filosofía (4 h)* Lengua Castellana y Literatura I (4 h) Matemáticas I (4 h) Primera Lengua Extranjera I (4 h)	<b>Sanitario:</b> Física y Química (4 h) + Biología (4 h) <b>Técnico:</b> Física y Química (4 h) + Dibujo Técnico I (4 h)	<b>Siempre:</b> Educación Física (2 h) <b>Ofertar dos materias entre:</b> <b>Cultura Científica</b> (2+1 h)/ <b>Tecnología Industrial</b> <b>I</b> (2+1 h) (eligen una)* <b>Francés I</b> (2 h)/ <b>Religión</b> (2 h)/ <b>TIC I</b> (2 h) (eligen una)*	Ampliación de Lengua Castellana y Literatura Ampliación de Matemáticas <u>Área específica</u> (No materias. Ampliación de horarios)



<p><b>HUMANIDADES**</b> Total 31 h</p>	<p>Filosofía (4 h)* Latín I (4 h) Lengua Castellana y Literatura I (4 h) Primera Lengua Extranjera I (4 h)</p>	<p><b>Humanidades:</b> Literatura Universal (4 h)/ Historia del Mundo Contemporáneo (4 h) / Griego I (4 h) (<b>eligen dos</b>)</p>	<p><b>Siempre:</b> Educación Física (2 h) <b>Ofertar dos materias:</b> <b>Cultura Científica (2+1 h)</b> (Todos la cursan)* <b>Francés I (2 h)/ Religión (2 h)/TIC I (2 h)</b> (eligen una)*</p>	
<p><b>CIENCIAS SOCIALES</b> Total 31 h</p>	<p>Filosofía (4 h)* Lengua Castellana y Literatura I (4 h) Matemáticas aplicadas a las CCSS I (4 h) Primera Lengua Extranjera I (4 h)</p>	<p>----- <b>Ciencias sociales: Todos</b> Economía (4 h) + Historia del Mundo Contemporáneo (4 h) / Literatura Universal (4 h)/Latín (Ciencias Sociales) (4 h) (<b>eligen una</b>)</p>	<p><b>Siempre:</b> Educación Física (2 h) <b>Ofertar dos materias:</b> <b>Cultura Científica (2+1 h)</b> (Todos la cursan)* <b>Francés I (2 h)/ Religión (2 h)/TIC I (2 h)</b> (eligen una)*</p>	

(\*) Las 2 horas de las materias de libre configuración se distribuyen, según acuerdo adoptado en el claustro del 9/09/2015 de la siguiente forma: 1 hora para la materia troncal de Filosofía y 1 hora para el bloque de las específicas constituido por: Cultura científica y/o Tecnología Industrial I.

(\*\*) La Modalidad de Humanidades no se ha montado en el curso 2015-16.



**OFERTA FORMATIVA.  
CURSO ESCOLAR 2016-2017. CURSO 2º BACHILLERATO. (LOMCE)**

MODALIDAD	TRONCALES (4+2)		ESPECÍFICAS (2) Total 6 h	LIBRE CONFIGURACIÓN Total 0 h *
	TRONCALES GENERALES (4) Total 16 h	TRONCALES OPCIÓN (2) Total 8 h		
<b>CIENCIAS</b> Total 30 h	Historia de España (4 h) Lengua Castellana y Literatura II (4 h) Matemáticas II (4 h) Primera Lengua Extranjera II (4 h)	<b>Sanitario:</b> Química (4 h) / Biología (4 h) / Geología (4 h) / Física (4 h) ( <b>eligen dos</b> ) <b>Técnico:</b> Física (4 h) / Dibujo Técnico II (4 h) / Química ( <b>eligen dos</b> )	CTMA (2+1 h) / Tecnología Industrial II (2+1 h) ( <b>eligen una</b> ) Historia de la Filosofía (2+1 h) / Psicología (2+1 h) / Religión (2+1 h) / Francés II (2+1 h) / TIC II (2+1 h) ( <b>eligen una</b> )	Ampliación de Lengua Castellana y Literatura Ampliación de Matemáticas y <b>Ampliación de una materia específica</b> Educación Física <b>(No materias.</b>



<p><b>HUMANIDADES</b> Total 30 h</p>	<p>Historia de España (4 h) Latín II (4 h) Lengua Castellana y Literatura II (4 h) Primera Lengua Extranjera II (4 h)</p>	<p><b>Humanidades:</b> <b>Todos</b> <u>Hª del Arte</u> (4 h) + Hª de la Filosofía (4 h) / Griego II (4 h) (<b>eligen una</b>) -----</p>	<p>Religión (2+1 h)/Psicología (2+1h) (<b>eligen una</b>) Francés II (2+1 h)/TIC II (2+1 h) (<b>eligen una</b>)</p>	<p><b>Ampliación de horarios)</b></p>
<p><b>CIENCIAS SOCIALES</b> Total 30 h</p>	<p>Historia de España (4) Lengua Castellana y Literatura II (4) Matemáticas aplicadas a las CCSS II (4) Primera Lengua Extranjera II (4)</p>	<p><b>Ciencias sociales:</b> <b>Todos</b> <u>Economía de la Empresa</u> (4 h) + Hª de la Filosofía (4h) /Geografía (4 h) / Latín II (Ciencias Sociales) (<b>eligen una</b>)</p>	<p>FAGE (2 +1h)/ Psicología (2+1 h)/Religión (2+1 h) (<b>eligen una</b>) Francés II (2+1 h)/TIC II (2+1 h) (<b>eligen una</b>)</p>	
<p><b>Tutoría individualizada</b></p>				

(\*) Las 2 horas de las materias de libre configuración se distribuyen, según el acuerdo adoptado en el claustro del 9/09/2015, entre las materias específicas.

**ANEXO VIII. Oferta académica y profesional de los IES de Melilla.**

---

**Datos del centro seleccionado****Identificación**

Código Centro:	52000397
Denominación específica:	LEOPOLDO QUEIPO
Teléfono:	952673810
Fax:	
Dirección de correo electrónico:	ies.leopoldoqueipo@mecmelilla.es
Página Web del Centro:	www.iesleopoldoqueipo.com/

**Ubicación**

Autonomía:	CIUDAD DE MELILLA
Provincia:	Melilla
País:	ESPAÑA
Comarca:	
Sub. Provincial / Isla:	
Municipio:	Melilla
Localidad:	Melilla
Domicilio:	PZA.DE PRIMERO DE MAYO 2
Código postal:	52003

**Tipificación**

Naturaleza:	Centro público
Concertado:	



Tipo de Centro:	Instituto de Educación Secundaria (IES)
Denominación Genérica:	Instituto de Educación Secundaria

## Enseñanzas

Grado	Familia	Enseñanza	Modalidad	Concertado
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (LOE)	INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	Administración de Sistemas Informáticos en Red	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (LOGSE)	ADMINISTRACIÓN	Administración y Finanzas	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (LOE)	ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	Administración y Finanzas	Presencial	
		Bachillerato de Ciencias y Tecnología	A Distancia	
		Bachillerato de Ciencias y Tecnología	Presencial	
		Bachillerato de Ciencias y Tecnología	Presencial	
		Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales	A Distancia	
		Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales	Presencial	
		Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales	Presencial	



Grado	Familia	Enseñanza	Modalidad	Concertado
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (LOE)	INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	Desarrollo de Aplicaciones Web	Presencial	
		Educación Secundaria Obligatoria	Presencial	
Educación Secundaria para Personas Adultas (LOE)		Educación Secundaria para Personas Adultas	A Distancia	
	ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	Enseñanzas de cualificación profesional inicial de la familia administración y gestión	Presencial	
	INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	Enseñanzas de cualificación profesional inicial de la familia informática y comunicaciones	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio (LOE)	ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	Gestión Administrativa	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica	INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	Informática y comunicaciones	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica	ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	Servicios administrativos	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio (LOE)	INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	Sistemas Microinformáticos y Redes	Presencial	



## Datos del centro seleccionado

### Identificación

Código Centro:	52000415
Denominación específica:	ENRIQUE NIETO
Teléfono:	952672545
Fax:	
Dirección de correo electrónico:	ies.enriquenieto@mecmelilla.es
Página Web del Centro:	<a href="http://www.iesenriquenieto.org/enieto/">www.iesenriquenieto.org/enieto/</a>

### Ubicación

Autonomía:	CIUDAD DE MELILLA
Provincia:	Melilla
País:	ESPAÑA
Comarca:	
Sub. Provincial / Isla:	
Municipio:	Melilla
Localidad:	Melilla
Domicilio:	AV.DE LA JUVENTUD, 4
Código postal:	52005

### Tipificación

Naturaleza:	Centro público
Concertado:	



Tipo de Centro:	Instituto de Educación Secundaria (IES)
Denominación Genérica:	Instituto de Educación Secundaria

### Enseñanzas

Grado	Familia	Enseñanza	Modalidad	Concertado
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (LOGSE)	ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	Animación de Actividades Físicas y Deportivas	Presencial	
		Bachillerato de Ciencias y Tecnología	Presencial	
		Bachillerato de Ciencias y Tecnología	Presencial	
		Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales	Presencial	
		Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio (LOGSE)	ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS	Conducción de Actividades Físico-Deportivas en el Medio Natural	Presencial	
		Educación Secundaria Obligatoria	Presencial	
		ENSEÑANZAS DE cualificación profesional inicial de la familia informática y comunicaciones	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica	INFORMÁTICA Y COMUNICACIONES	Informática y comunicaciones	Presencial	



## Datos del centro seleccionado

### Identificación

Código Centro:	52000661
Denominación específica:	JUAN ANTONIO FERNÁNDEZ PÉREZ
Teléfono:	952676720
Fax:	
Dirección de correo electrónico:	ies.jafernandez@mecmelilla.es
Página Web del Centro:	www.huertasalama.es/joomla

### Ubicación

Autonomía:	CIUDAD DE MELILLA
Provincia:	Melilla
País:	ESPAÑA
Comarca:	
Sub. Provincial / Isla:	
Municipio:	Melilla
Localidad:	Melilla
Domicilio:	C/ ESCULTOR MUSTAFÁ ARRUF, 6 (HUERTA SALAMA)
Código postal:	52005

### Tipificación

Naturaleza:	Centro público
Concertado:	



Tipo de Centro: Instituto de Educación Secundaria (IES)

Denominación Genérica: Instituto de Educación Secundaria

### Enseñanzas

Grado	Familia	Enseñanza	Modalidad	Concertado
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (LOE)	HOSTELERÍA Y TURISMO	Agencias de Viajes y Gestión de Eventos	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica	AGRARIA	Agro-jardinería y composiciones florales	Presencial	
		Bachillerato de Ciencias y Tecnología	Presencial	
		Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio (LOE)	HOSTELERÍA Y TURISMO	Cocina y Gastronomía	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica	HOSTELERÍA Y TURISMO	Cocina y restauración	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (LOE)	SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD (LOE)	Educación Infantil (Formación Profesional)	Presencial	
		Educación Secundaria Obligatoria	Presencial	



Grado	Familia	Enseñanza	Modalidad	Concertado
	AGRARIA	Enseñanzas de cualificación profesional inicial de la familia agraria	Presencial	
	HOSTELERÍA Y TURISMO	Enseñanzas de cualificación profesional inicial de la familia hostelería y turismo	Presencial	
	INDUSTRIAS ALIMENTARIAS	Enseñanzas de cualificación profesional inicial de la familia Industrias Alimentarias	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (LOE)	SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD (LOE)	Integración Social	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Superior (LOGSE)	SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD (LOGSE)	Integración Social	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio (LOE)	AGRARIA	Jardinería y Floristería	Presencial	



## Datos del centro seleccionado

### Identificación

Código Centro:	52000211
Denominación específica:	VIRGEN DE LA VICTORIA
Teléfono:	952681495
Fax:	
Dirección de correo electrónico:	ies.virgenvictoria@mecmelilla.es
Página Web del Centro:	www.iesvirgendelavictoria.org/joomla

### Ubicación

Autonomía:	CIUDAD DE MELILLA
Provincia:	Melilla
País:	ESPAÑA
Comarca:	
Sub. Provincial / Isla:	
Municipio:	Melilla
Localidad:	Melilla
Domicilio:	AV.DE LA JUVENTUD, 19
Código postal:	52005

### Tipificación

Naturaleza:	Centro público
Concertado:	



Tipo de Centro: Instituto de Educación Secundaria (IES)

Denominación Genérica: Instituto de Educación Secundaria

## Enseñanzas

Grado	Familia	Enseñanza	Modalidad	Concertado
		Bachillerato de Ciencias y Tecnología	Presencial	
		Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales	Presencial	
		Educación Secundaria Obligatoria	Presencial	



## Datos del centro seleccionado

### Identificación

Código Centro:	52000658
Denominación específica:	MIGUEL FERNANDEZ
Teléfono:	952672517
Fax:	
Dirección de correo electrónico:	ies.miguelfernandez@mecmelilla.es
Página Web del Centro:	iesmfernandez.net/

### Ubicación

Autonomía:	CIUDAD DE MELILLA
Provincia:	Melilla
País:	ESPAÑA
Comarca:	
Sub. Provincial / Isla:	
Municipio:	Melilla
Localidad:	Melilla
Domicilio:	GRAL. ASTILLEROS, S/N
Código postal:	52006

### Tipificación

Naturaleza:	Centro público
Concertado:	



Tipo de Centro: Instituto de Educación Secundaria (IES)

Denominación Genérica: Instituto de Educación Secundaria

## Enseñanzas

Grado	Familia	Enseñanza	Modalidad	Concertado
		Bachillerato de Ciencias y Tecnología	Presencial	
		Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales	Presencial	
		Educación Secundaria Obligatoria	Presencial	
	ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	Enseñanzas de cualificación profesional inicial de la familia administración y gestión	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica	ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN	Servicios administrativos	Presencial	



## Datos del centro seleccionado

### Identificación

Código Centro:	52000701
Denominación específica:	RUSADIR
Teléfono:	952681495
Fax:	
Dirección de correo electrónico:	ies.rusadir@mecmelilla.es
Página Web del Centro:	www.iesrusadir.es/web/

### Ubicación

Autonomía:	CIUDAD DE MELILLA
Provincia:	Melilla
País:	ESPAÑA
Comarca:	
Sub. Provincial / Isla:	
Municipio:	Melilla
Localidad:	Melilla
Domicilio:	CARRETERA DE TIRO NACIONAL, S/N
Código postal:	52002

### Tipificación

Naturaleza:	Centro público
Concertado:	



Tipo de Centro:	Instituto de Educación Secundaria (IES)
Denominación Genérica:	Instituto de Educación Secundaria

### Enseñanzas

Grado	Familia	Enseñanza	Modalidad	Concertado
		Bachillerato de Ciencias y Tecnología	Presencial	
		Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales	Presencial	
		Educación Secundaria Obligatoria	Presencial	
	EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	Enseñanzas de cualificación profesional inicial de la familia edificación y obra civil	Presencial	
	IMAGEN PERSONAL	Enseñanzas de cualificación profesional inicial de la familia imagen personal	Presencial	
	INSTALACIÓN Y MANTENIMIENTO	Enseñanzas de cualificación profesional inicial de la familia instalación y mantenimiento	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio (LOGSE)	IMAGEN PERSONAL	Estética Personal Decorativa	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio (LOE)	IMAGEN PERSONAL	Estética y Belleza	Presencial	



Grado	Familia	Enseñanza	Modalidad	Concertado
Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica	FABRICACIÓN MECÁNICA	Fabricación y montaje	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio (LOE)	INSTALACIÓN Y MANTENIMIENTO	Instalaciones Frigoríficas y de Climatización	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio (LOGSE)	IMAGEN PERSONAL	Peluquería	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica	IMAGEN PERSONAL	Peluquería y estética	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional de Grado Medio (LOE)	IMAGEN PERSONAL	Peluquería,y Cosmética Capilar	Presencial	
Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica	EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL	Reforma y mantenimiento de edificios	Presencial	



## Datos del centro seleccionado

### Identificación

Código Centro:	52000646
Denominación específica:	CARMEN CONDE ABELLÁN
Teléfono:	952670495
Fax:	
Dirección de correo electrónico:	centrotheadultos@mecmelilla.es
Página Web del Centro:	centros6.pntic.mec.es/~melill1/index.html

### Ubicación

Autonomía:	CIUDAD DE MELILLA
Provincia:	Melilla
País:	ESPAÑA
Comarca:	
Sub. Provincial / Isla:	
Municipio:	Melilla
Localidad:	Melilla
Domicilio:	PASEO DE RONDA, S/N. BARRIO MEZQUITA
Código postal:	52005

### Tipificación

Naturaleza:	Centro público
Concertado:	



Tipo de Centro: Centro Público de Educación de Personas Adultas (Presencial)

Denominación Genérica: Centro Público de Educación de Personas Adultas

## Enseñanzas

Grado	Familia	Enseñanza	Modalidad	Concertado
Educación Secundaria para Personas Adultas (LOE)		Educación Secundaria para Personas Adultas	Presencial	
Enseñanzas Iniciales para Personas Adultas (LOE)		Enseñanzas Iniciales Básicas para Personas Adultas	Presencial	



## Datos del centro seleccionado

### Identificación

Código Centro:	52000142
Denominación específica:	LA SALLE-EL CARMEN

Fax:	
Dirección de correo electrónico:	
Página Web del Centro:	

Autonomía:	CIUDAD DE MELILLA
Provincia:	Melilla
País:	ESPAÑA
Comarca:	
Sub. Provincial / Isla:	
Municipio:	Melilla
Localidad:	Melilla
Domicilio:	PZA.SAN JUAN BAUTISTA DE LA SALLE, 3
Código postal:	29802

### Tipificación

Naturaleza:	Centro privado
Concertado:	Sí



Tipo de Centro: Centro Privado con varias Enseñanzas de Régimen General

Denominación Genérica: Centro Privado de Educación Infantil Primaria y Secundaria

## Enseñanzas

Grado	Familia	Enseñanza	Modalidad	Concertado
		Educación Infantil (Segundo Ciclo )	Presencial	Sí
		Educación Primaria	Presencial	Sí
		Educación Secundaria Obligatoria	Presencial	Sí



## Datos del centro seleccionado

### Identificación

Código Centro:	52000129
Denominación específica:	NTRA.SRA.DEL BUEN CONSEJO
Teléfono:	
Fax:	
Dirección de correo electrónico:	
Página Web del Centro:	

### Ubicación

Autonomía:	CIUDAD DE MELILLA
Provincia:	Melilla
País:	ESPAÑA
Comarca:	
Sub. Provincial / Isla:	
Municipio:	Melilla
Localidad:	Melilla
Domicilio:	CTRA.DE FARHANA, 92
Código postal:	29008

### Tipificación

Naturaleza:	Centro privado
Concertado:	Sí



Tipo de Centro: Centro Privado con varias Enseñanzas de Régimen General

Denominación Genérica: Centro Privado de Educación Infantil Primaria y Secundaria

### Enseñanzas

Grado	Familia	Enseñanza	Modalidad	Concertado
		Bachillerato de Ciencias y Tecnología	Presencial	No
		Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales	Presencial	No
		Educación Infantil (Segundo Ciclo )	Presencial	Sí
		Educación Primaria	Presencial	Sí
		Educación Secundaria Obligatoria	Presencial	Sí