

¿Qué Prácticas Eficaces de Liderazgo Desarrollan los Directivos Andaluces en sus Escuelas?

What Successful Practices of Leadership do the Andalusian Management Teams Develop in their Schools?

Marina García-Garnica* y Katia Caballero Rodríguez

Universidad de Granada

La investigación que se presenta parte de la evidencia de que existen prácticas de liderazgo pedagógico eficaces, que pueden marcar la diferencia en el funcionamiento y el logro de las escuelas. Su objetivo es conocer cuáles de estas prácticas exitosas son desarrolladas por los directivos de los centros de educación infantil y primaria públicos de España, más concretamente en la comunidad andaluza.

Bajo este fin, y enmarcado en una metodología cuantitativa, se ha construido y validado el cuestionario "Prácticas Eficaces del Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar", que permite recoger las prácticas de liderazgo educativo que desarrollan los equipos directivos en el contexto estudiado, y conocer la relevancia que le conceden a las mismas.

Los resultados hallados en esta investigación son muy amplios y corresponden al conjunto de profesionales de la educación encuestados (directores, jefes de estudio, secretarios y maestros). En este trabajo se presenta una parte de ellos, que hace referencia a las respuestas dadas por el colectivo de directivos escolares, para tres de las categorías que integran el cuestionario: "Gestión estratégica de recursos", "Colaboración más allá de la escuela", y "Fijación y evaluación de metas educativas".

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, Prácticas exitosas, Dirección escolar, Calidad educativa.

This research arises from the evidence that there are effective pedagogical leadership practices that cause an impact in the school performance and achievement. The aim of this article is to know the successful practices developed by management teams of primary public schools in Spain, more specifically in Andalusia.

To achieve this objective, a quantitative methodology has been used. The questionnaire "Effective practices of educational leadership in the school management" has been created and validated to collect information. This instrument has enabled to gather the practices of pedagogical leadership developed by management teams in the studied context, and to know the degree of relevance they give to them.

The result findings are very wide and come from the educational professionals surveyed (head teachers, pedagogical heads, secretaries and teachers). In this article the results presented correspond to the management teams' responses and are related to three categories of the questionnaire: "strategic management of resources", "collaboration beyond the school" and "educational goals setting and evaluation".

Key words: Instructional leadership, Successful practices, School management, Educational quality.

*Contacto: mgarnica@ugr.es

1. El Liderazgo Escolar importa y marca la diferencia

El liderazgo pedagógico de la dirección es uno de los factores más potentes con que cuentan las escuelas para ser eficaces y alcanzar resultados de calidad. La investigación internacional avala que, los líderes escolares son capaces de influir indirectamente en los aprendizajes de los alumnos, al moldear las condiciones en las que éstos se producen (Leithwood, Begley y Cousins, 1990).

Para Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins (2006) son cinco las fuentes de evidencia que justifican esta afirmación:

- ✓ Investigaciones de corte cualitativo, centradas en el estudio de casos en contextos escolares excepcionales.
- ✓ Estudios cuantitativos a gran escala de los efectos globales de los líderes.
- ✓ Estudios cuantitativos a gran escala sobre los efectos de prácticas de liderazgo específicas.
- ✓ Estudios cuantitativos a gran escala sobre los efectos del liderazgo en la participación de los alumnos.
- ✓ Estudios sobre los efectos devastadores de la sucesión en la dirección no planificada.

Todas estas investigaciones permiten llegar a la conclusión de que el liderazgo tiene efectos muy significativos sobre la calidad de la organización de las escuelas y el aprendizaje de los alumnos; hasta el punto de afirmar (Leithwood y Louis, 2012) que no existe ningún caso documentado de una escuela que funcione bien y presente una buena trayectoria de rendimiento en ausencia de liderazgo, pues éste actúa como un catalizador para liberar las capacidades potenciales que hay en la organización.

Como indican Day et al. (2010), esto se debe a que los directores que ejercen el liderazgo tienen capacidad para influir sobre las expectativas, las aspiraciones y el bienestar del profesorado del centro, mejorando las condiciones en las que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje, e incrementando el bienestar y el rendimiento de los alumnos. Es decir, el liderazgo del director tiene un efecto directo sobre las expectativas y estándares de los docentes; esto se refiere al modo en que piensan, planifican y desarrollan su práctica, así como al sentido de autoeficacia, confianza, bienestar y compromiso con la organización, influyendo de manera indirecta en los aprendizajes de los alumnos.

En definitiva, el liderazgo marca la diferencia en las escuelas; de hecho, de todos los factores presentes en los centros educativos, éste es el segundo más influyente en el aprendizaje de los alumnos, estando sólo por detrás de la labor ejercida por los docentes dentro del aula, y llegando a explicar hasta un 25% de todos los efectos escolares (Leithwood y Louis, 2012; Robinson, 2007). Si bien, hay que ser consciente de que esta contribución a los aprendizajes es indirecta y está mediada por las prácticas docentes en el aula (Bolívar, 2010).

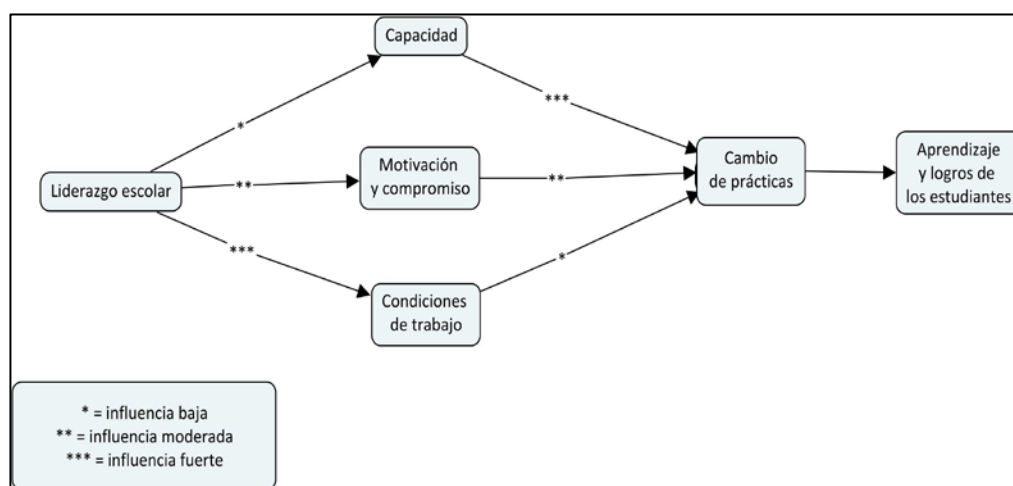


Figura 1. Los efectos del liderazgo escolar

Fuente: Leithwood et al. (2006).

Aunque son muchos los agentes que dentro de la escuela pueden ejercer influencia sobre otros (Villa, 2015), esta investigación se centra en la capacidad de liderazgo de la dirección escolar, pues ésta se encuentra en una posición singular para asegurar los vínculos necesarios entre todos los factores relevantes del centro educativo (Day y Sammons, 2013).

2. Prácticas eficaces de liderazgo escolar

La tarea central del liderazgo es ayudar al profesorado a mejorar su labor, influyendo en sus valores y motivaciones, en su nivel de compromiso, en sus habilidades y conocimientos, así como, en las condiciones en las que desarrolla su trabajo (Figura 1); por lo que el liderazgo escolar exitoso deberá incluir prácticas enfocadas al desarrollo y al tratamiento de cada uno de estos aspectos.

Las investigaciones realizadas al respecto coinciden en señalar que existe todo un conjunto de prácticas compartidas por los líderes exitosos, para lograr este objetivo de contribuir a la mejora de la labor docente. Se va a analizar en este apartado cuáles son estas prácticas y hacia dónde conducen las evidencias.

Ya en 1987, Cawelti determinó que el perfil de comportamiento de los directores, que desarrollan el liderazgo pedagógico con éxito, envuelve cuatro tipos de tareas:

- ✓ *Sentido de visión:* consiste en saber la dirección que debe tomar la escuela, hacia dónde se debe encaminar, y transmitirla con claridad a todos sus miembros. Esta visión se apoya en los valores e ideales en los que el líder cree firmemente y en los que basa todas sus acciones.
- ✓ *Desarrollo de la organización:* es la capacidad para facilitar una organización compuesta por personas altamente comprometidas con los valores, ideales y metas que ésta defiende, realizando su trabajo con eficacia.
- ✓ *Soporte instruccional:* la escuela es una institución para enseñar y aprender, por ello si hay un ámbito de conocimiento y experiencia que el líder debe dominar es precisamente el pedagógico, apoyando estos procesos y teniendo una comprensión profunda de ellos.
- ✓ *Supervisión de los aprendizajes:* el seguimiento y supervisión consiste en recopilar datos para conocer la situación en que se encuentra la organización, respecto a

los objetivos que se pretenden alcanzar. Supone dedicar tiempo a diseñar programas de evaluación adecuados al currículum del centro y utilizar los datos para planificar la mejora.

Siguiendo esta misma línea de trabajo, los expertos establecieron posteriormente, en base a las evidencias encontradas, cuatro conjuntos de prácticas que permiten mejorar la calidad de la labor docente con independencia del contexto (Leithwood et al., 2006). Estos bloques de prácticas, que guardan una cierta relación con la taxonomía de conductas de gestión desarrollada por Yukl (1989), hacen referencia a:

- ✓ *Construir una visión y establecer direcciones:* centrada en la construcción de una visión compartida, el fomento de la aceptación y el compromiso con los objetivos establecidos, y la creación de expectativas de mejora del rendimiento.
- ✓ *Comprender y desarrollar a las personas:* incluye labores dirigidas al desarrollo profesional del personal del centro, tales como dar apoyo individualizado y reconocimiento, fomentar la estimulación intelectual, y modelar conductas y valores.
- ✓ *Rediseñar la organización:* incluye prácticas relacionadas con la creación de condiciones que permitan al profesorado sacar el máximo provecho a sus motivaciones, compromisos y capacidades. Entre ellas se encuentra la reestructuración de la organización, la construcción de una cultura colaborativa o el establecimiento de relaciones productivas con el entorno.
- ✓ *Gestionar el programa de enseñanza-aprendizaje:* las prácticas de esta categoría también tienen entre sus objetivos favorecer las condiciones de trabajo de los docentes, pero en este caso con la dotación de personal para el desarrollo del currículum, proporcionando apoyo y haciendo un seguimiento o monitoreo de la labor docente.

Estas categorías incorporan un total de catorce prácticas específicas, que integran un importante marco sobre lo que hacen los líderes exitosos.

Las evidencias aportadas por los estudios realizados en los últimos años (Day et al., 2010; Day y Sammons, 2013; Leithwood y Louis, 2012) han llevado a ampliar este decálogo de prácticas básicas de liderazgo exitoso a ocho bloques; éstos son:

- ✓ Definir la visión, los valores y la dirección
- ✓ Mejorar las condiciones de enseñanza aprendizaje
- ✓ Reconstruir la organización
- ✓ Mejorar la enseñanza y el aprendizaje
- ✓ Rediseñar y enriquecer el currículum
- ✓ Mejorar la calidad docente, incluyendo la planificación de la sucesión
- ✓ Construir relaciones dentro de la comunidad escolar
- ✓ Construir relaciones fuera de la comunidad escolar

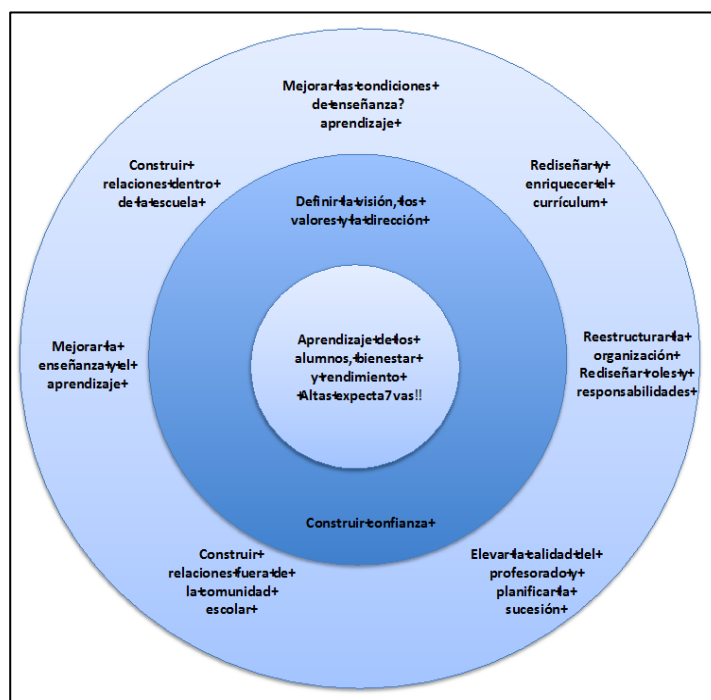


Figura 2. Las dimensiones del liderazgo exitoso

Fuente: Day y Sammons (2013).

Es fundamental entender que todas estas prácticas tienen como objetivo o foco central mejorar el bienestar, el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. Sabiendo que “definir la visión de la escuela” se plantea como una estrategia central o prioritaria, mientras que el resto de prácticas se realizan en apoyo a esta primera.

Por otra parte, el programa promovido por la OCDE para mejorar el liderazgo escolar señala cuatro ámbitos esenciales, para centrar el liderazgo en la mejora de los resultados (Pont, Nusche y Moorman, 2009; Stoll y Temperley, 2011):

- ✓ Apoyar, evaluar y fomentar la calidad docente.
- ✓ Establecer metas, evaluar y rendir cuentas.
- ✓ Administración estratégica de los recursos.
- ✓ Liderazgo fuera de los límites de la escuela.

Reflexionando a cerca de estos bloques de prácticas exitosas, puede observarse que en esencia se refieren al mismo conjunto de actuaciones, agrupadas de diferente modo en cada caso.

Por otra parte, es fundamental entender que todas estas prácticas no son desarrolladas por los líderes todo el tiempo (Leithwood et al., 2006); sino que el orden, la secuencia, la combinación e incluso el tiempo que se les dedica es algo que varía de unas escuelas a otras, dependiendo del contexto y del momento en que se encuentra la organización (Day et al., 2010).

En definitiva, como afirma Bolívar (2010), los efectos exitosos del liderazgo escolar sobre los aprendizajes de los alumnos dependerán en gran medida de las prácticas desarrolladas, pero también del modo en que el liderazgo es distribuido y de las decisiones sobre a qué dimensiones dedicar tiempo y atención.

3. Método

La investigación de la que parte este artículo emplea una metodología mixta, que combina las fortalezas de la investigación cuantitativa y cualitativa (Cohen y Manion, 2002; Cook y Reichardt, 1997); pues se ha considerado la más adecuada para alcanzar una comprensión profunda de un fenómeno complejo como es el liderazgo (Heck y Hallinguer, 2005), además de estar justificada por los objetivos establecidos en el estudio.

En este trabajo se presentan parte de los resultados obtenidos en la investigación cuantitativa, basada en el proceso de construcción, validación y administración del cuestionario “Prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección” (inédito).

En mi centro					APOYO A LA CALIDAD DOCENTE	Sería deseable				
Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho	La dirección...	Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Mucho
					Crea un ambiente de trabajo que contribuye a la mejora de los aprendizajes					

Figura 3. Ejemplificación del encabezado de una de las dimensiones del cuestionario

Fuente: Elaboración propia.

Su elaboración ha pasado por distintas fases (García-Garnica, 2013) hasta llegar a la versión final. El instrumento definitivo está constituido por cinco bloques de contenido y un total de 83 ítems, que sometidos a una doble escala valorativa (“en mi centro” y “sería deseable”) permiten recoger la opinión de diferentes actores escolares (directores, jefes de estudio, secretarios y maestros) sobre las prácticas pedagógicas que desempeñan los equipos directivos en sus centros, y sobre la relevancia que le otorgan a las mismas.

Tabla 1. Correspondencia entre las dimensiones, subdimensiones e ítems del cuestionario.

DIMENSIONES	SUBDIMENSIONES	ÍTEMS
	Apoyo a la calidad docente	1-17
1º Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el centro	Gestión estratégica de recursos	18-26
	Colaboración más allá de la escuela	27-33
	Fijación y evaluación de metas educativas	34-42
2º Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas		43-48
3º Formación en habilidades pedagógicas		49-58
4º Convertir la dirección en una profesión atractiva		59-71
5º Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección		72-83

Fuente: Elaboración propia.

En este trabajo se abordan algunos de los resultados obtenidos en la investigación, que provienen de las respuestas aportadas por el colectivo de directivos escolares (directores, jefes de estudio y secretarios), para tres de las subdimensiones que integran el bloque “Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el centro”:

- ✓ *Gestión estratégica de recursos*: se refiere a la capacidad que tienen los equipos directivos para utilizar los recursos económicos, materiales y humanos disponibles en la escuela, con la mayor eficiencia, ajustándolos a las necesidades y los propósitos pedagógicos de la misma.
- ✓ *Colaboración más allá de la escuela*: consiste en fomentar las relaciones del centro con la comunidad que lo rodea (otras escuelas, familias, asociaciones, empresas, organismos públicos...), con el objetivo de compartir recursos y conocimientos que proporcionen una mejora. Incluye también, el fortalecimiento de la colaboración entre líderes, formando redes, y trabajando de forma conjunta por la calidad de sus escuelas.
- ✓ *Fijación y evaluación de metas educativas*: se trata de establecer metas escolares que permitan el rendimiento de todos los alumnos, evaluar periódicamente el avance hacia las mismas, y hacer los ajustes pertinentes en el programa escolar, desarrollando planes de mejora para alcanzar los objetivos establecidos; siendo esencial hacer partícipe al profesorado de todo el proceso.

3.1. Población y muestra

La población de esta investigación son los equipos directivos de los centros públicos de educación infantil y primaria de Andalucía.

Se ha invitado a participar en la encuesta a toda la población del estudio (muestra invitada), sabiendo que ésta disminuye con respecto a la muestra aceptante (sujetos que aceptan a participar en la encuesta), y que a su vez dista de la muestra productora de información (sujetos que cumplimentan el cuestionario).

Finalmente, la muestra participante en la encuesta esta compuesta por 329 directivos. Para asegurar que ésta es representativa de la población (Cea D'Ancona, 2004) se ha calculado su tamaño en base a la fórmula propuesta por Tagliacarne (1968) considerando una población finita.

Tabla 2. Tamaño de la muestra del estudio en base a la fórmula de Tagliacarne (1968).

POBLACIÓN DEL ESTUDIO	TAMAÑO DE LA POBLACIÓN	TAMAÑO DE LA MUESTRA (TAGLIACARNE, 1968)	TAMAÑO DE LA MUESTRA PRODUCTORA DE INFORMACIÓN
Miembros de equipos directivos	5.163	256 (255,69)	329

Fuente: Elaboración propia.

3.1.1. Descripción de la muestra

La muestra está formada por 329 sujetos, que trabajan en 207 centros de educación infantil y primaria públicos de las diferentes provincias andaluzas; el 51,1% son mujeres y el 48,9% hombres.

Los intervalos de edad establecidos oscilan entre “menos de 30 años” y “60 años o más”, siendo el intervalo de “50 a 59 años” el más frecuente, con un 44,7% del total; seguido de los intervalos “de 40 a 49 años” y “de 30 a 39 años”, con un 30,1% y el 22,5% respectivamente. Los intervalos de edad restantes (“60 años o más” y “menos de 30 años”) presentan una frecuencia muy reducida, que representa el 2,1% para el primero y 0,6% para el segundo.

En relación al cargo, el 44,7% son directores/as, el 30,4% jefes/as de estudio y el 24,9% secretarios/as. De los 147 sujetos que han contestado en calidad de director o directora, la mayoría ha accedido al cargo al ser elegido por la Comisión (86,4%); mientras que, sólo un 8,2% ha sido designado directamente por la administración. Además, un 5,4% ha señalado haber accedido al cargo por otra vía.

En lo relativo a la experiencia en el cargo, el 41,3% presenta una experiencia “inferior a 4 años”, el 26,4% “de 4 a 8 años”, el 16,7% de “8 a 12 años”, el 7,9% “de 12 a 16 años”, y tan sólo el 7,6% tiene una experiencia “de más de 16 años” en el cargo. Además, más de la mitad de los encuestados (55,7%) afirma haber ocupado otros cargos directivos con anterioridad, de los cuales el 46,1% corresponde al cargo de jefe de estudios, el 31,7% al de secretario y el 20% al de director; con una duración variable que oscila entre “menos de 4 años” y “más de 16”, siendo el primer tramo el más frecuente con un 50% del total.

La experiencia docente de los directivos encuestados es también amplia. El 44,4% cuenta con una experiencia “de 21 a 30 años”, el 20,1% “de 11 a 20 años”, el 19,5% “más de 30 años”, el 15,5% “de 5 a 10 años” y sólo el 0,6% tiene “menos de 5 años” de experiencia en la docencia.

En cuanto a su formación, un 9,1% cuenta con una segunda diplomatura, un 34,3% ha realizado una licenciatura y un 5,5% estudios de posgrado (máster o doctorado). Además, el 53,2% afirma haber recibido algún tipo de formación específica para desempeñar el cargo que ocupa. De éstos el 83,3% ha cursado formación específica inicial y el 83,8% formación continua, con una duración y temporalización variable.

4. Resultados

Para analizar las respuestas recogidas con el cuestionario se han utilizado dos estrategias:

- ✓ Se ha realizado un análisis descriptivo, basado en frecuencias y porcentajes, con el objetivo de conocer la opinión que tienen los equipos directivos (directores, jefes de estudio y secretarios) participantes en el estudio sobre las prácticas eficaces de liderazgo que ellos mismos desempeñan en los centros educativos. Se van a exponer los resultados obtenidos para las tres dimensiones señaladas, haciendo referencia en primer lugar, a la escala “en mi centro”, para expresar el grado en que se producen esas prácticas en la realidad de las escuelas y, en segundo lugar, a la escala “sería deseable”, para conocer la relevancia que le otorgan a cada una de las mismas. Para interpretar los resultados obtenidos en los análisis descriptivos se han agrupado los valores de la escala Likert en tres categorías: “Poco-Nada”, “Suficiente” y “Bastante-Mucho”.
- ✓ Se ha aplicado la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas, con el propósito de estudiar si existen diferencias significativas en la percepción que tienen los miembros de equipos directivos sobre lo que ocurre en su escuela y lo que sería deseable que ocurriera, respecto a las prácticas eficaces de liderazgo. Así, se lleva a cabo una comparación entre la escala “en mi centro” y la escala “sería deseable” para cada una de las variables que componen los tres bloques de contenido analizados.

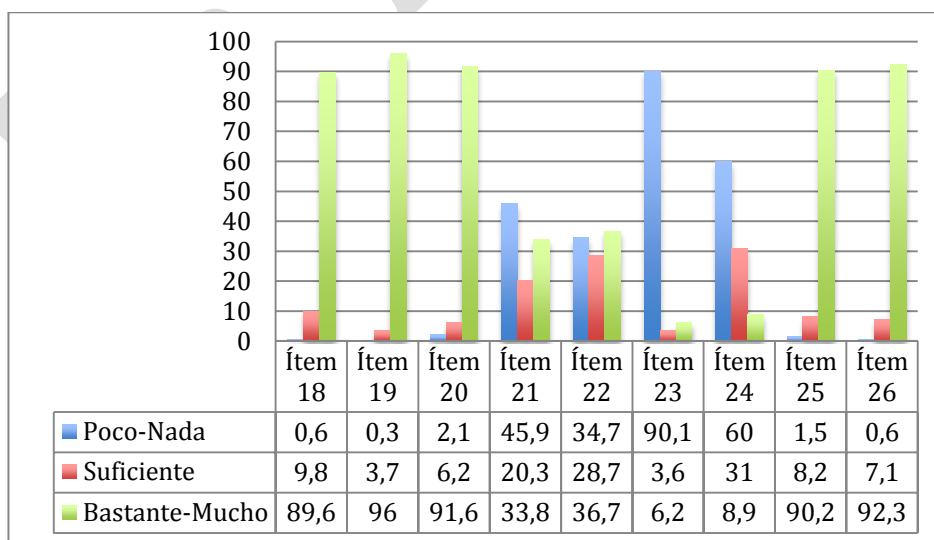
4.1. Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica: Gestión estratégica de los recursos.

En primer lugar, se van a analizar los resultados obtenidos para la dimensión “Gestión estratégica de los recursos”.

Para la escala “en mi centro” (Gráfica 1), atendiendo a los valores máximos (bastante-mucho), puede determinarse que cinco de los ítems que conforman esta dimensión son altamente valorados por el colectivo de directivos escolares:

- ✓ Ítem 18. La dirección utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro, con 293 respuestas (89,6%).
- ✓ Ítem 19. La dirección se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los recursos materiales necesarios para funcionar adecuadamente, con 315 respuestas (96%).
- ✓ Ítem 20. La dirección gestiona el mantenimiento de las instalaciones, con 297 respuestas (91,6%).
- ✓ Ítem 25. La dirección controla la asistencia del profesorado, con 294 respuestas (90,2%).
- ✓ Ítem 26. La dirección organiza con aprovechamiento los recursos humanos del centro, con 300 respuestas (92,3%).

Si se centra la atención en las puntuaciones mínimas, puede apreciarse que en tres de los ítems de “Gestión estratégica de los recursos” predomina la valoración “poco-nada”. Estas variables (21, 23 y 24, respectivamente) hacen referencia a la capacidad para obtener ingresos propios complementarios (45,9%), a la capacidad para decidir sobre la contratación del personal docente del centro (90,1%) y para sancionar a aquellos maestros que no cumplen adecuadamente con sus funciones (60%).



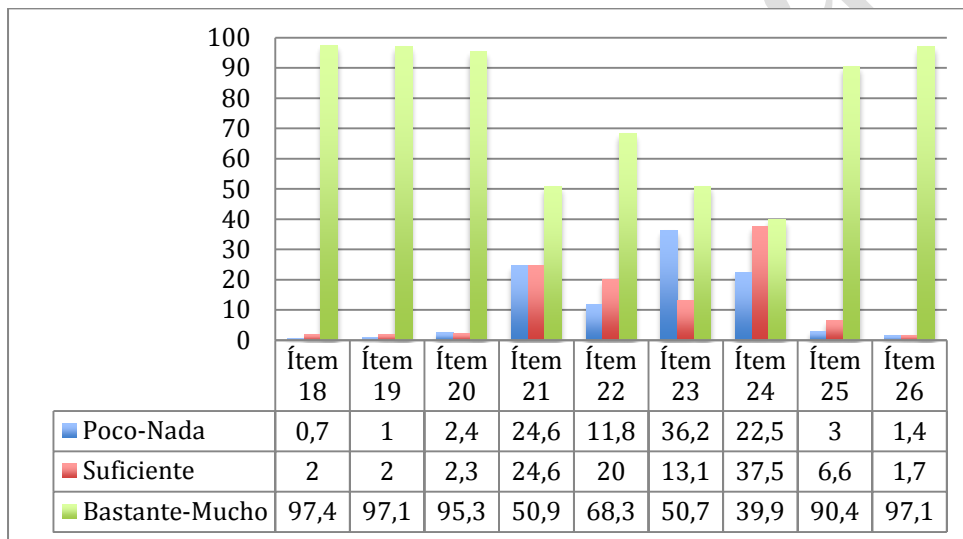
Gráfica 1: Distribución de porcentajes sobre cómo percibe la dirección su capacidad para gestionar con eficacia los recursos disponibles en el centro.

Fuente: Elaboración propia.

Para la escala “sería deseable” de esta misma dimensión (Gráfica 2), se halla que todos los ítems que la conforman, a excepción del 24 (relativo a la sanción de los docentes),

son valorados por mayoría de los directivos encuestados como “bastante o muy” deseables. Entre ellos destacan con mejor puntuación:

- ✓ Ítem 18. La dirección utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro, con 297 respuestas (97,4%).
- ✓ Ítem 19. La dirección se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los recursos materiales necesarios para funcionar adecuadamente, con 295 respuestas (97,1%).
- ✓ Ítem 20. La dirección gestiona el mantenimiento de las instalaciones, con 286 respuestas (95,3%).
- ✓ Ítem 25. La dirección controla la asistencia del profesorado, con 273 respuestas (90,4%).
- ✓ Ítem 26. La dirección organiza con aprovechamiento los recursos humanos del centro, con 293 respuestas (97,1%).



Gráfica 2: Distribución de porcentajes sobre la deseabilidad que tiene para la dirección la gestión estratégica de los recursos.

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la aplicación de la prueba no paramétrica de rangos con signo Wilcoxon muestra la presencia de diferencias significativas en la opinión de la dirección, para todos los ítems que componen esta dimensión menos para el 25 (Tabla 3). En esta variable se cumple la hipótesis nula, existiendo coincidencias en la percepción entre lo que ocurre en sus escuelas y lo que sería deseable que ocurriera, en lo relativo al control de la asistencia del profesorado.

La puntuación de los equipos directivos en la escala “sería deseable” sólo es superior a la de “en mi centro” en los ítems que hacen referencia a la capacidad para ocuparse de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales para funcionar adecuadamente (ítem 19), a la capacidad para gestionar el mantenimiento de las instalaciones (ítem 20) y para organizar con aprovechamiento los recursos humanos del centro (ítem 26). En el resto de ítems (18, 21, 22, 23 y 24) la valoración de las prácticas de liderazgo desempeñadas en las escuelas supera a la de deseabilidad.

Tabla 3: Contraste de diferencias en la opinión de los directivos para el bloque “Gestión estratégica de recursos”.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: GESTIÓN ESTRATÉGICA DE RECURSOS						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		Dif. sig. (<0,05)
	N	Media	Desv típ	z	p	
18. Utiliza los recursos disponibles ajustándolos a los propósitos pedagógicos del centro	305	0,07	1,27	-9,519	0,000	*
19. Se ocupa de que el centro cuente con el equipamiento y los materiales necesarios para funcionar adecuadamente	304	-0,22	1,33	-3,383	0,001	*
20. Gestiona el mantenimiento de las instalaciones	300	-0,26	1,43	-2,342	0,019	*
21. Fomenta la posibilidad de obtener ingresos propios complementarios	281	0,30	1,42	-8,444	0,000	*
22. Propone requisitos de capacitación profesional para la ocupación de determinados puestos docentes	277	0,51	1,49	-9,369	0,000	*
23. Decide sobre la contratación del personal docente del centro	282	1,37	1,94	-11,268	0,000	*
24. Sanciona a aquellos docentes que no cumple adecuadamente con sus funciones	282	0,84	1,49	-10,952	0,000	*
25. Controla la asistencia del profesorado	302	-0,32	1,30	-0,468	0,640	
26. Organiza con aprovechamiento los recursos humanos del centro	302	-0,12	1,33	-6,552	0,000	*

Fuente: Elaboración propia.

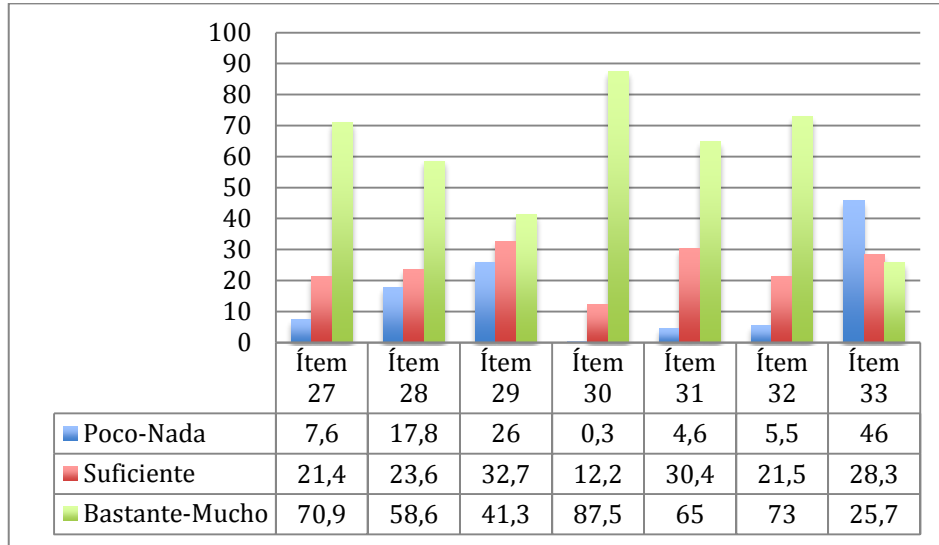
4.2. Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica: Colaboración más allá de la escuela

En segundo lugar, van a exponerse los resultados obtenidos para la dimensión “Colaboración más allá de la escuela”.

En relación a los resultados hallados para la escala “en mi centro”, puede concluirse que tan sólo hay una práctica de liderazgo pedagógico que sea valorada por los miembros de equipos directivos negativamente. Así, cerca de la mitad de los encuestados (46%) considera que participa “poco o nada” en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo (ítem 33).

El resto de ítems englobados en esta dimensión han sido valorados por la mayoría de los directivos en un grado de “bastante o mucho” (Gráfica 3). Entre ellos merece la pena destacar:

- ✓ Ítem 27. La dirección mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia, con 232 respuestas (70,9%).
- ✓ Ítem 30. La dirección favorece la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos, con 287 respuestas (87,5%).
- ✓ Ítem 31. La dirección fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro, con 214 respuestas (65%).
- ✓ Ítem 32. La dirección colabora con otras instituciones de la comunidad para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con 238 respuestas (73%).

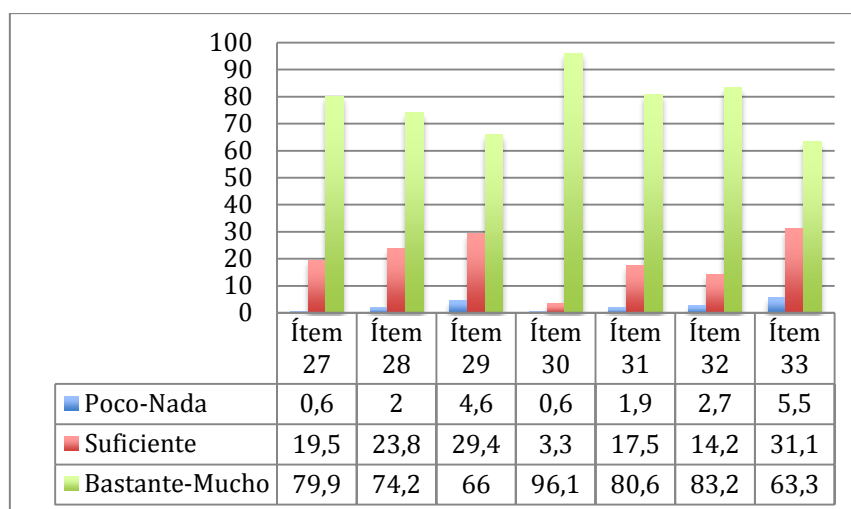


Gráfica 3: Distribución de porcentajes sobre cómo percibe la dirección que desempeña las labores de colaboración con el entorno.

Fuente: Elaboración propia.

Para la escala “sería deseable” de esta misma dimensión, puede apreciarse en la Gráfica 4 que el conjunto de los ítems que la componen son considerados como “bastante o muy” deseables por la mayoría de los encuestados:

- ✓ Ítem 27. La dirección mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia, con 242 respuestas (79,9%).
- ✓ Ítem 28. La dirección se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración, con 228 respuestas (74,2%).
- ✓ Ítem 29. La dirección colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo, con 202 respuestas (66%).
- ✓ Ítem 30. La dirección favorece la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos, con 294 respuestas (96,1%).
- ✓ Ítem 31. La dirección fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro, con 249 respuestas (80,6%).
- ✓ Ítem 32. La dirección colabora con otras instituciones de la comunidad para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con 252 respuestas (83,2%).
- ✓ Ítem 33. La dirección participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo, con 183 respuestas (63,3%).



Gráfica 4: Distribución de porcentajes sobre la deseabilidad que tiene para la dirección establecer vínculos con otras entidades de su entorno.

Fuente: Elaboración propia.

De otra parte, en lo relativo al contraste de diferencias, como puede apreciarse en la Tabla 4, existen diferencias relevantes en todos los ítems de “Colaboración más allá de la escuela”; siendo mayor la percepción de deseabilidad sólo en dos de ellos, relativos a la capacidad para mantener relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia (ítems 27) y para participar en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo (ítem 32).

Tabla 4: Contraste de diferencias en la opinión de los directivos para el bloque “Colaboración más allá de la escuela”

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: COLABORACIÓN MÁS ALLÁ DE LA ESCUELA						
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		Dif. sig. (<0,05)
	N	Media	Desv típ	z	p	
27. Mantiene relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia	302	-0,02	1,42	-6,440	0,000	*
28. Se reúne de manera periódica con los equipos directivos de otros centros por mediación de la administración	307	0,21	1,44	-7,511	0,000	*
29. Colabora con otras escuelas en cuestiones de carácter educativo	306	0,40	1,43	-9,915	0,000	*
30. Favorece la implicación de las familias en el aprendizaje sus hijos/as	305	0,02	1,39	-8,255	0,000	*
31. Fomenta la participación de las familias en los asuntos pedagógicos del centro	309	0,09	1,34	-7,872	0,000	*
32. Colabora con otras instituciones de la comunidad (organismos públicos, asociaciones, empresas...) para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje	303	-0,05	1,32	-6,666	0,000	*
33. Participa en redes de centros que ofrecen oportunidades de aprendizaje colectivo	286	0,77	1,48	-11,923	0,000	*

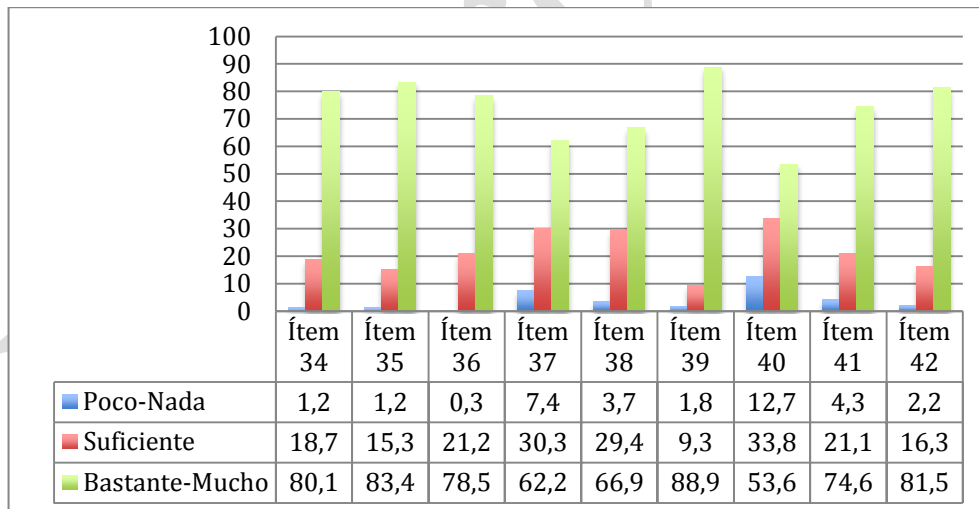
Fuente: Elaboración propia.

4.3. Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica: Fijación y evaluación de metas educativas.

Por último, se presentan los resultados hallados para la dimensión “Fijación y evaluación de metas educativas”.

Para la escala “en mi centro”, puede apreciarse en la Gráfica 5 que el conjunto de prácticas de liderazgo pedagógicos que la componen son realizadas por la mayoría de los directivos en un grado de “bastante-mucho”. Cabe destacar:

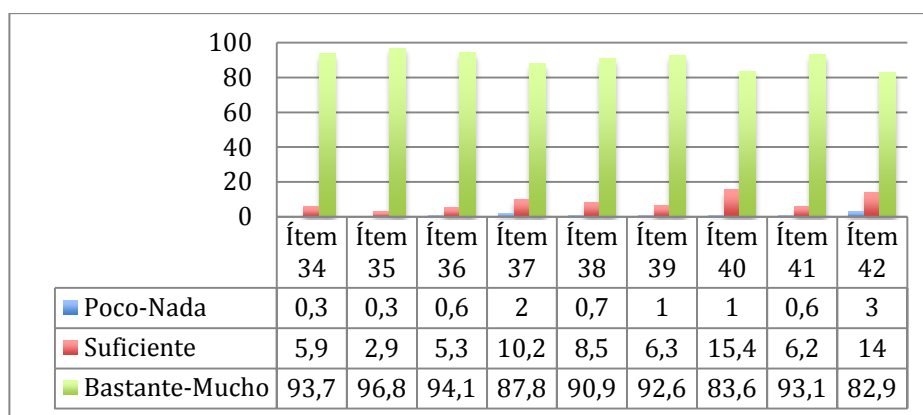
- Ítem 34. La dirección se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro, con 262 respuestas (80,1%).
- Ítem 35. La dirección establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo, con 272 respuestas (83,4%).
- Ítem 36. La dirección hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro, con 256 respuestas (78,5%).
- Ítem 39. La dirección analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula, con 288 respuestas (88,9%).
- Ítem 41. La dirección desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones, con 241 respuestas (74,6%).
- Ítem 42. La dirección responde ante la Administración por los niveles de logro alcanzados, con 260 respuestas (81,5%).



Gráfica 5: Distribución de porcentajes sobre cómo percibe la dirección que desempeña labores de fijación y evaluación de metas educativas en su escuela.

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, en la escala “sería deseable”, todos los ítems que integran la dimensión de “Fijación y evaluación de metas educativas” son percibidos por más del 80% de los directivos encuestados como “bastante o muy” deseables (Gráfica 6).



Gráfica 6: Distribución de porcentajes sobre la deseabilidad que tiene para la dirección la fijación y evaluación de metas educativas.

Fuente: Elaboración propia.

La opinión de los equipos directivos, también, difiere entre lo percibido en el centro y lo deseable para esta dimensión (Tabla 5). La percepción de lo observado en el centro es mayor en todos los ítems, excepto en el 39 y el 42; éstos hacen referencia al análisis de los datos de las evaluaciones junto al profesorado para mejorar su práctica en el aula, y a la rendición de cuentas ante la administración por los niveles de logro alcanzados.

Tabla 5: Contraste de diferencias en la opinión de los directivos para el bloque “Fijación y evaluación de metas educativas”.

CAPACIDAD PARA DESARROLLAR LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA: FIJACIÓN Y EVALUACIÓN DE METAS EDUCATIVAS							
La dirección...	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon			Dif. sig. (<0,05)
	N	Media	Desv típ	z	p		
34. Se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro	304	0,06	1,35	-8,903	0,000	*	
35. Establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo	306	0,04	1,35	-8,453	0,000	*	
36. Hace que el profesorado se comprometa con los objetivos pedagógicos del centro	304	0,19	1,42	-10,675	0,000	*	
37. Analiza con los maestros/as los pasos que deben dar para alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos	305	0,30	1,35	-10,740	0,000	*	
38. Evalúa periódicamente el avance hacia los objetivos definidos	305	0,19	1,38	-9,834	0,000	*	
39. Analiza con los docentes los datos de las evaluaciones para que puedan mejorar su práctica en el aula	303	-0,03	1,40	-6,454	0,000	*	
40. Promueve la revisión de las programaciones didácticas tras cada sesión de evaluación	306	0,40	1,41	-10,976	0,000	*	
41. Desarrolla junto con el profesorado planes de mejora basados en las evaluaciones	305	0,19	1,31	-9,653	0,000	*	
42. Responde ante la administración por los niveles de logro alcanzados	299	-0,21	1,33	-2,170	0,030	*	

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

Tras el análisis de los resultados obtenidos, puede concluirse, en primer lugar, que la mayoría de las prácticas exitosas incluidas en la categoría de “Gestión estratégica de los recursos” son desarrolladas en un alto grado por los equipos directivos de los centros de infantil y primaria públicos de Andalucía. En general, se observa una percepción elevada de la capacidad para organizar los recursos económicos, materiales y humanos disponibles en el centro, y adaptarlos a las metas pedagógicas establecidas. Tal y como se esperaba, las prácticas que han recibido una valoración más negativa dentro de esta dimensión, son las relativas a la toma de decisiones sobre la contratación de personal docente y a la sanción de aquellos maestros que no cumplen con sus funciones.

Estas puntuaciones son fácilmente explicables por el modelo directivo que impera en España. Se trata de un modelo democrático (Árias y Cantón, 2006), más bien no profesional (Estruch, 2002) y corporativista (Fernández Enguita, 2007), que constituye junto a Portugal una excepción en el mundo entero, la excepción Ibérica (Bolívar, 2012).

Un modelo en su origen democrático, pero que dada la escasa participación de la comunidad educativa se ha convertido en corporativo, donde la elección del director está por completo en manos de los docentes. Históricamente el director ha sido elegido desde dentro, entre el profesorado y por este colectivo (Montero, 2008); aún a día de hoy, el profesorado defiende que el claustro es quien debe elegir a su director, y esta postura es respaldada por los principales sindicatos profesionales (Fernández Enguita, 2007). En un panorama en el que el director es seleccionado por sus compañeros, y luego, tras un breve periodo de tiempo, debe volver a ejercer la docencia entre ellos, resulta muy complicado intervenir en la labor profesional de los maestros, y más aún, sancionarlos cuando no cumplen con los criterios establecidos.

Por otra parte, es bien sabido que la legislación actual impide cualquier intervención de la dirección en el proceso de selección del personal que va a trabajar en su escuela. Tan sólo en Cataluña (Bolívar, 2012), empiezan a verse algunos resquicios de estas tendencias que son populares en el resto de países.

La capacidad para contratar o despedir profesores en España también es muy reducida. En más de la mitad de los países, más del 90% de los profesores trabaja en centros que tienen un nivel significativo de autonomía para nombrar o contratar. En España este porcentaje es inferior al 30%. (Informe Talis, 2014, p. 3)

En lo relativo a la deseabilidad, todas las prácticas que se incluyen en esta categoría son altamente valoradas; aunque se aprecia que precisamente las que son ejercidas en menor grado por los directivos en sus escuelas, son también las consideradas menos deseables.

Para las prácticas de liderazgo exitoso que han sido englobadas en la dimensión de “Colaboración más allá de la escuela”, puede concluirse que todas ellas han sido valoradas en un elevado grado; especialmente, aquéllas que hacen referencia a la colaboración entre equipos directivos, a la colaboración con entidades y organismos del entorno, y a la implicación de las familias en las actividades de la escuela y los aprendizajes de sus hijos. Únicamente se ha encontrado una valoración negativa en este bloque, asociada a la participación en redes de centros que favorecen el aprendizaje colectivo; denotando que existen pocos directivos que impulsan el trabajo coordinado entre escuelas bajo un mismo proyecto.

Todas estas actuaciones son consideradas altamente relevantes por el colectivo de directivos escolares andaluces.

Las escuelas y sus líderes están fortaleciendo la colaboración, formando redes, compartiendo recursos o trabajando en conjunto. Más aún, los líderes escolares participan más ampliamente en actividades fuera de sus escuelas, se acercan a su entorno inmediato y articulan conexiones entre la escuela y el mundo exterior. (...) En general la investigación ha destacado los beneficios de la cooperación. (Pont et al., 2009, pp. 59, 62)

Las prácticas relativas a la “Fijación y evaluación de las metas educativas” reciben en su totalidad una muy buena puntuación, siendo todas ellas desarrolladas en un grado elevado en las escuelas. También, son consideradas como muy deseables; siendo este bloque en conjunto el que recibe una mejor valoración.

En último lugar, hay que matizar que existen diferencias significativas entre lo percibido en mi centro y lo que sería deseable que ocurriera, para todos los ítems incluidos en estas tres dimensiones. Tan sólo, la labor de control de la asistencia de los docentes se desarrolla en los centros en la misma medida en la que es deseable que se haga.

A pesar de que lo predecible sería que las diferencias significativas apuntaran a favor de la escala “sería deseable”, es decir que los directivos valoraran en más alta estima la deseabilidad que el grado en que realizan las prácticas de liderazgo exitoso en sus escuelas, el análisis realizado arroja resultados opuestos en la mayoría de las variables incluidas en estas categorías. Los miembros de equipos directivos encuestados tienen en muy alta estima su labor, y tan sólo en algunas prácticas consideran que sería pertinente desempeñarlas en un mayor grado.

En la categoría de “Gestión estratégica de los recursos”, estas prácticas están relacionadas con la gestión del mantenimiento de las instalaciones, con la capacidad para ocuparse de que el centro cuente con los equipamientos y los recursos materiales pertinentes, y con la organización eficaz de los recursos humanos de la escuela.

Esta deseabilidad puede estar ligada, en el caso de las primeras, a la escasa autonomía con que cuentan los centros en lo relativo al mantenimiento de la escuela y la gestión de las instalaciones, que depende en gran medida de los ayuntamientos competentes. La última, puede estar conectada a la ausencia de capacidad para tomar decisiones en la contratación docente, asegurando recursos humanos con una formación y experiencia cercana a las necesidades de la escuela; así como, al corporativismo ya comentado.

Sin embargo, en las prácticas relativas a la toma de decisiones sobre la contratación del personal docente y a la sanción de aquéllos que no cumplen con sus funciones, en las que el bajo ejercicio en los centros quedaba justificado por el propio modelo directivo, llama la atención que la dirección se conforme con el modelo y no abogue por un mayor grado de autonomía y capacidad al respecto.

En la dimensión de “Colaboración más allá de la escuela”, se encuentran dos prácticas que los directivos escolares consideran que sería deseable desarrollar en mayor medida en sus centros. Éstas hacen referencia a mantener relación con los directivos de otras escuelas por iniciativa propia y a participar en redes de centros que ofrezcan oportunidades de aprendizaje colectivo. Los miembros de la dirección indican que mantienen relación con otros directivos escolares de motu propio en un grado elevado; sin embargo, consideran que esta práctica es muy relevante y que deben ejercerla con más frecuencia. Por otro lado, la participación en redes de centros es la práctica de esta dimensión que es realizada en menor grado por los equipos directivos; es comprensible

que conscientes de los beneficios que aporta el trabajo conjunto con otros centros aboguen por incrementarla.

La cooperación interescolar varía entre enfoques leves de formación de redes y enfoques formalizados de cooperación que cambian las estructuras de administración, como los enfoques portugués y holandés, en los que las escuelas tienen estructuras administrativas por encima del nivel escolar para compartir los asuntos administrativos. (...) Puede haber diferentes propósitos y razones para estas colaboraciones, entre ellos la racionalización de los recursos y la mayor coherencia en la oferta educativa. (Pont et al., 2009:, p. 59)

En la categoría relativa a la “Fijación y evaluación de las metas educativas”, hay dos prácticas en las que los equipos directivos creen que deberían reforzar su actuación; son las relativas al análisis junto con los docentes de los datos que provienen de las evaluaciones, para la mejora de su práctica, y a la rendición de cuentas ante la administración y la comunidad por los niveles de logro alcanzados.

Como señalan investigaciones recientes, los sistemas fuertes de rendición de cuentas resultan claves para elevar el aprendizaje de los alumnos (Pont et al., 2009); existe cierta evidencia de que los estudiantes alcanzan mayor rendimiento si se hace responsable a sus escuelas de alcanzar los estándares establecidos. Sin embargo, para que la rendición de cuentas llegue a ser un elemento beneficioso para las escuelas, es necesario que los líderes escolares adquieran habilidad para interpretar y utilizar de manera inteligente esa información.

Como afirma Bolívar (2012), las políticas estandarizadas e impuestas desde arriba ya no funcionan; en su lugar es necesario ceder cierta autonomía a los centros para que se autogobiernen y puedan tomar decisiones individualizadas, adaptadas a sus propios contextos, como único modo de garantizar la calidad de la educación. Consecuentemente, la administración educativa tiene un importante papel que jugar consensuando con los centros el nivel de autonomía que se cede a cada uno, y por supuesto estableciendo un proceso de rendición de cuentas para evaluar los logros y mejoras alcanzados por los mismos. Ceder autonomía no significa, por tanto, dejar a los centros a su libre albedrío, sino que se requiere más y mejor política por parte de la administración educativa.

Un mayor nivel de autonomía contribuye a la mejora de los resultados de los estudiantes. No obstante hay que tener en cuenta que las políticas que proporcionen autonomía a los centros deben ir acompañadas de mecanismos de rendición de cuentas de los responsables de los centros. (Informe Talis, 2014, p. 3)

En general los centros españoles tienen menos autonomía en la toma de decisiones que los centros del conjunto de los países de la OCDE; tampoco existen sistemas de rendición de cuentas estandarizados que vayan más allá de la supervisión de la inspección, y que exijan responsabilidades por los logros alcanzados.

Referencias

- Arias, A. R. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 18(1), 15-20.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.

- Cawelti, G. (1987). How effective instructional leaders get results. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Association of School Administrators*, New Orleans, LA.
- Cea D'Ancona, M.A. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Nottingham: CfBT Education trust.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Estruch, J. (2002). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- Fernández Enguita, M. (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, 344, 511-532.
- García-Garnica, M. A. (2013). *Medir el liderazgo pedagógico: construcción y validación de un cuestionario*. En A. Villa (Ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp. 645-657). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Heck, R.H. y Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(2), 229-244.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje-Informe español. *Boletín de Educación Educativee*, 33, 1-4.
- Leithwood, K.A., Begley, P. y Cousins, J.B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: DfES/NCSL.
- Montero, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, 347, 275-298.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. México: OCDE.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2011). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. México: OCDE.
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnicas y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Villa, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Revista padres y maestros*, 361, 8-11.

Yukl, G. (1989). Managerial leadership: a review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.

En Prensa