



Universidad de Granada

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa de
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

***COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y LIDERAZGO
DISTRIBUIDO EN LOS INSTITUTOS DE
SECUNDARIA***

Doctoranda:

INMACULADA GARCÍA MARTÍNEZ

Tesis Doctoral Dirigida por:

DR. ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA

Granada, 2019

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Inmaculada García Martínez
ISBN: 978-84-1306-219-8
URI: <http://hdl.handle.net/10481/55983>

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE
GRANADA

COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN LOS INSTITUTOS DE SECUNDARIA

Tesis doctoral presentada para aspirar al grado de
Doctora por Dña. INMACULADA GARCÍA MARTÍNEZ,
dirigida por el doctor D. ANTONIO BOLÍVAR BOTÍA

Granada, mayo de 2019

Fdo. Inmaculada García Martínez

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE GRANADA

D. **Antonio Bolívar Botía**, doctor por la Universidad de Granada.

En calidad de Director de la Tesis Doctoral que presenta D. Inmaculada García Martínez, bajo el título *"COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN LOS INSTITUTOS DE SECUNDARIA"*

HACE CONSTAR:

Que el trabajo realizado reúne las condiciones científicas y académicas necesarias para su presentación.

En Granada, mayo de 2019

Fdo. Antonio Bolívar Botía

“Be brave, be strong, be you”

Jill Homer

AGRADECIMIENTOS

Próxima a acabar mi más alta graduación universitaria, me gustaría detenerme unos instantes para agradecer a esas personas que han hecho posible que hoy esté aquí. Después de tres años y medio, han sido muchos a los que me gustaría dedicarles unas palabras de agradecimiento por haberme acompañado a lo largo de este proceso de luces y sombras.

En primer lugar, quiero agradecer a mi director, **Antonio Bolívar**, por brindarme la oportunidad de gozar de una beca FPU. Gracias por la literatura que me has facilitado a lo largo de estos años, pues me ha sido de gran ayuda. Gracias también por acogerme y abrirme camino en el grupo de investigación FORCE y en la Red RILME, sin ti no hubiera sido posible.

En segundo lugar, quiero hacer mención a mi grupo de investigación, **FORCE**, cuyos profesionales me han enseñado mucho a lo largo de estos años. De igual modo, también quiero agradecer el apoyo recibido a mis compañeras en formación en este periodo, sin vuestro apoyo no hubiera sido lo mismo.

A mis “**padres académicos**”, Rocío y Miguel, gracias por tanto. Miguel, hace una década que nos conocemos y desde el principio, confiaste en mí. Nunca olvidaré el gran Maestro que me inició en el ámbito universitario. Te admiro muchísimo. Rocío, has sido sin duda, uno de los grandes pilares que he tenido en estos años. Entre nosotras hay verdadera química y creo que no hace falta decir nada más. Gracias a los dos por vuestra lealtad y por recibirme siempre con los brazos abiertos. Sois familia.

No podría olvidar a dos personas que aparecieron hace un año en mi vida, pero irrumpieron con fuerza, **Pedro y Celeste**. Gracias a ambos por acogerme en vuestra casa prácticamente sin conocerme y enseñarme Estadística, sin pedir nada a cambio. Sois personas extraordinarias y os merecéis que os pase todo lo mejor del mundo. Gracias por vuestro cariño y ese apoyo incondicional que me habéis demostrado durante todo este tipo.

Ahora es turno de lo más grande que tengo, **MI FAMILIA**. **Antonio**, gracias por enseñarme a ser fuerte y a luchar contra viento y marea, cuando las cosas se “ponían feas”. Me has

enseñado a luchar por mis sueños y a no tener miedo por mostrar mi disconformidad cuando algo no me parece adecuado. De ti, he heredado mi carácter incansable y mi afán de superación.

Mamá, eres mi vida. Todo el que me conoce sabe que eres mi debilidad y que te quiero más que a nada y nadie en el mundo. Me diste la vida y SIEMPRE has estado ahí, apoyándome y dándome tu amor. Eres la persona más increíble, buena y luchadora que he conocido en mi vida. A pesar de las diferencias que podemos tener, eres un ejemplo de superación. Sin duda, mi modelo a seguir. Jamás olvidaré esas noches en vela, en las que me ponía a estudiar después del trabajo y tú encendías la chimenea para que no pasase frío y me preparabas algo de comer para que aguantase un poquito más. Tampoco cuando me ponías el despertador a las 5 de la mañana solo para despertarme y después te ibas a la cama de nuevo, sin conseguir conciliar el sueño otra vez. Pero lo hacías y siempre con esa sonrisa que tanto te define. Siempre has dicho que no tienes estudios, pero no te hacen falta mamá. Tienes el título más importante que cualquier persona puede tener, el de buena persona.

Loli, mi hermana mayor. Más de 800 kilómetros de distancia y casi quince años de diferencia, pero eso son solo números. Siempre hemos sido la noche y el día. Aun así, nos entendemos como nadie. No te lo digo nunca, pero aprovecho para decirte que te quiero y que estoy muy orgullosa de ti. Te has convertido en una madre extraordinaria de Mireia, a quién también quiero muchísimo.

José Luis, sin lugar a dudas apareciste en el momento más oscuro de todo este camino. Podría haber sido antes o después, pero apareciste en el momento adecuado para dar luz a mis días grises. Gracias por hacer que estos dos últimos años hayan sido los mejores de mi vida. Gracias por contagiarme tu entereza, tu vitalidad y optimismo en los momentos malos, pues en los buenos está cualquiera. Gracias por no rendirte y hacer que yo tampoco lo hiciera. Gracias por quererme como lo haces, por ser mi compañero de vida y por ser mi principal apoyo. Te quiero con locura.

Francisca, mi hermana. Gracias por tu amistad incondicional, por ser mi eterna confidente y mi consejera. Pese a que muchas veces no lo entendías, siempre estuviste ahí. Me siento muy afortunada por tenerte como mejor amiga.

Al resto de amigos de aquí y de allí, gracias por el apoyo y la comprensión, aunque a veces no entendiésteis muy bien el sacrificio que supone este camino. Os he tenido abandonados este tiempo, pero siempre os he llevado conmigo y he sabido que estabais ahí.

A los que estuvieron y no están, a los que se quedaron y a los que se incorporaron después en el camino, muchísimas gracias por el apoyo, los consejos, la paciencia y la fuerza que me habéis dado en este proceso de crecimiento personal y profesional.

A todos y todas ¡Muchas Gracias!

ÍNDICE

BLOQUE I. MARCO TEÓRICO	31
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	35
I.1. Justificación de la investigación.....	36
I.2. Antecedentes.....	39
I.3. Delimitación del problema de estudio.....	44
I.4. Finalidad y Objetivos de la investigación.....	49
I.4.1. Preguntas de investigación.....	49
I.4.2. Objetivos de investigación.....	50
I.5. Diseño de la Investigación.....	51
CAPÍTULO II. LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y DIRECCIÓN ESCOLAR	55
II.1. Liderazgo pedagógico para la mejora del aprendizaje.....	58
II.1.1. El liderazgo pedagógico.....	58
II.1.2. El liderazgo docente.....	60
II.1.3. El liderazgo como factor de mejora.....	61
II.1.4. Evolución del liderazgo escolar.....	62
II.2. Del Modelo burocrático a la Dirección Pedagógica.....	70
II.3. Políticas Educativas Internacionales y Dirección Escolar para un Liderazgo Distribuido.....	75
II.4. Modelo español de Dirección Escolar y el desarrollo del Liderazgo Distribuido.....	84
II.5. Concepciones y funciones del liderazgo en el Centro Escolar.....	90
CAPÍTULO III. MICROPOLÍTICA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y CULTURA ESCOLAR	93
III.1. La Micropolítica de las Organizaciones Escolares.....	96
III.2. Cultura Escolar en España. Incidencia en el Liderazgo Pedagógico.....	106
III.3. Desarrollo Profesional Docente como capacidad del Liderazgo Distribuido.....	110
III.4. Desarrollo profesional docente.....	115

III.5. Liderazgo Pedagógico y capacidad de Desarrollo Profesional Docente.....	119
CAPÍTULO IV. ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA	125
IV.1. Gestión eficaz de los centros mediante el liderazgo pedagógico y la coordinación.....	128
IV.2. La Estructura de los Institutos Españoles.....	133
IV.3. Los Órganos de Coordinación Docente.....	137
IV.4. El Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) y otros órganos de Coordinación Docente.....	142
IV.5. Comunidades Profesionales de Aprendizaje.....	144
IV.6. Los Departamentos como unidades básicas de cambio y mejora escolar.....	152
IV.7. Potenciando la Coordinación Pedagógica y el Aprendizaje Profesional a través del Liderazgo Distribuido.....	158
CAPÍTULO V. LA IDENTIDAD PROFESIONAL INHERENTE AL LIDERAZGO	163
V.1. La Identidad de la Dirección.....	165
V.2. La Identidad del Profesor Líder.....	167
 BLOQUE II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	177
CAPÍTULO VI. METODOLOGÍA	181
VI.1. Diseño de la investigación.....	182
VI.1.1. Enfoque metodológico en el que se sitúa la investigación: métodos mixtos.....	182
VI.1.2. Población y Muestra.....	188
VI.2. Variables e Instrumentos de Recogida de Información.....	192
VI.2.1. Variables.....	192
VI.3. Desarrollo de la Fase Cuantitativa.....	193
VI.3.1. El cuestionario.....	194
VI.3.2. Cuestionario “ad hoc”.....	195
VI.3.3. Distributed Leadership Inventory (DLI).....	196
VI.3.3.1. Proceso de adaptación del cuestionario.....	200

VI.4. Desarrollo de la Fase Cualitativa.....	202
VI.4.1. Las entrevistas en profundidad.....	203
VI.4.2. Proceso de confección de las entrevistas en profundidad	205
VI.4.3. Procedimiento seguido	208
VI.4.4. Participantes	210
VI.5. Tratamiento de la información.....	213
BLOQUE III. EXPOSICIÓN, ANÁLISIS Y	217
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	
CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE DATOS CUESTIONARIO	221
VII.1. Análisis descriptivo.....	222
VII.2. Análisis Diferencial.....	240
VII.3. Análisis Confirmatorio.....	248
VII.4. Modelo de Ecuaciones Estructurales.....	252
CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	257
VIII.1. Introducción.....	258
VIII.2. Frecuencias.....	258
VIII.3. Análisis de contenido.....	288
VIII.4. Análisis del Discurso de las entrevistas.....	298
CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN	317
Capacidad de liderazgo de los directores en Secundaria.....	320
Capacidad de liderazgo de la Jefatura de Estudios.....	322
Capacidad de liderazgo y gestión de las Jefaturas de	
Departamento.....	322
Funcionamiento de los centros de Secundaria.....	323
Papel de los cargos de gestión sobre la Satisfacción laboral.....	326
Coordinación pedagógica. Papel de los cargos de gestión.....	326
Liderazgo pedagógico según aspectos sociodemográficos y el	
área curricular.....	330
CAPÍTULO X. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y	333
PROSPECTIVAS FUTURAS	
X.1. Resultados en función de las preguntas de investigación.....	336
X.2. Resultados en función de los objetivos.....	340

	X.3. Limitaciones.....	346
	X.4. Prospectivas de investigación.....	348
CHAPTER X.	CONCLUSIONS AND PROSPECTIVE FUTURE RESEARCH	353
	X.1. Results based on research questions.....	354
	X.2. Results according to objectives.....	358
	X.3. Limitations.....	363
	X.4. Prospective research.....	365
BIBLIOGRAFÍA		367
ANEXOS		399

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla I.1. Niveles Preguntas de investigación.....	50
Tabla II.1. Tipos de liderazgo. Fuente: Bush y Glover (2003).....	63
Tabla II.2. Liderazgos centrados en la mejora del aprendizaje. Fuente: elaboración propia.....	68
Tabla II.3. Políticas educativas y modos de regulación alternativos de las escuelas. Fuente: Bolívar (2012: 38).....	77
Tabla II.4. Perspectiva histórica del modelo de dirección y Liderazgo en España. Fuente: Bolívar (2012).....	85
Tabla III.1. Conceptos clave de la micropolítica versus Ciencia de la Organización. Fuente: Ball (1994, p. 8).....	100
Tabla III.2. Estudios que relacionan liderazgo pedagógico del profesor y el desarrollo profesional docente.....	122
Tabla IV.1. Relación de artículos encontrados sobre coordinación pedagógica a través de los líderes medios.....	132
Tabla IV.2. Funciones de los órganos de coordinación docente. Fuente: Fernández-González (2007).....	141
Tabla IV.3. Fases en la construcción de una Comunidad Profesional de Aprendizaje. Fuente: Leclerc et al (2009, p.10).....	147
Tabla IV.4. Características de los jefes de departamento. Fuente: Lorente (2006: 7-8).....	156
Tabla V.1. Relación de artículos sobre identidad de la dirección.....	166
Tabla V.2. Relación de artículos sobre identidad profesional docente.....	172
Tabla VI.1. Fases y temporalización de la investigación.....	187
Tabla VI.2. Tipos de muestreo. Fuente: Olaz-Capitán (2016, p. 34).....	189
Tabla VI.3. Distribución muestral.....	191
Tabla VI.4. Ventajas e inconvenientes del cuestionario.....	195
Tabla VI.5. Listado de expertos consultados en la validación del cuestionario y su afiliación profesional.....	201
Tabla VI.6. Distribución ítems por dimensiones.....	202
Tabla VI.7. Ventajas e inconvenientes de las entrevistas en profundidad. Fuente: Olaz-Capitán (2016).....	205

Tabla VI.8. Caracterización de las dimensiones objeto de estudio.....	206
Tabla VI.9. Preguntas y núcleos temáticos de las entrevistas.....	207
Tabla VI.10. Caracterización de los participantes según su figura y sexo.....	210
Tabla VI.11. Correspondencia objetivos-técnicas.....	214
Tabla VII.1. Distribución muestral sexo-edad.....	222
Tabla VII.2. Distribución muestral sexo-experiencia.....	223
Tabla VII.3. Liderazgo de la dirección.....	227
Tabla VII.4. Liderazgo de la jefatura de estudios.....	228
Tabla VII.5. Liderazgo de la jefatura del departamento.....	230
Tabla VII.6. Gestión de la jefatura del departamento.....	231
Tabla VII.7. Funcionamiento del centro.....	232
Tabla VII.8. Satisfacción laboral.....	234
Tabla VII.9. Identidad de liderazgo.....	235
Tabla VII.10. Dimensiones del cuestionario – Caracterización.....	236
Tabla VII.11. Dimensiones del cuestionario – fiabilidad y calidad de ajuste.....	237
Tabla VII.12. Correlaciones de Spearman.....	239
Tabla VII.13. Resultados de las dimensiones según el equipo directivo y el de coordinación.....	241
Tabla VII.14. Resultados de las dimensiones según la provincia.....	242
Tabla VII.15. Resultados de las dimensiones según el sexo.....	243
Tabla VII.16. Resultados de las dimensiones según el área.....	244
Tabla VII.17. Comparaciones múltiples para las dimensiones según el área.....	245
Tabla VII.18. Resultados de las dimensiones según la experiencia.....	246
Tabla VII.19. Comparaciones múltiples para las dimensiones según el tiempo de servicio.....	248
Tabla VII.20. Análisis factorial exploratorio de la dimensión Liderazgo de la dirección.....	251
Tabla VII.21. Análisis factorial exploratorio de la dimensión Liderazgo de la jefatura de estudios.....	251
Tabla VII.22. Análisis factorial exploratorio de las dimensiones Liderazgo de la jefatura de departamento y de la gestión de la jefatura de departamento.....	251
Tabla VII.23. Análisis factorial exploratorio de las dimensiones Funcionamiento	252

del centro, satisfacción laboral e identidad de liderazgo (IL).....	
Tabla VII.24. Relaciones significativas de las variables consideradas.....	253
Tabla VII.25. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión.....	254
Tabla VIII.1. Frecuencia de las categorías por centro.....	288
Tabla X.1. Relación entre las Preguntas de investigación y los Resultados obtenidos.....	330
Table X.1. Relationship between the research questions and results obtained....	354

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I.1. Focos de actuación de la investigación.....	48
Figura I.2. Esquema de la investigación.....	54
Figura II.1. Elementos que caracterizan al liderazgo. Fuente: Spillane (2006)...	65
Figura II.2. Influencia del liderazgo: núcleos temáticos de interés. Fuente: Whalstrom (2008).....	66
Figura II.3. Áreas de acción del liderazgo. Fuente: OCDE (2009).....	78
Figura III.1. Elementos caracterizadores del desarrollo profesional docente. Fuente: Elaboración propia.....	112
Figura III.2. Aspectos negativos de los programas de formación continua.....	118
Figura III.3. Ejes de acción del desarrollo profesional docente. Fuente: Imbernón (1999).....	119
Figura III.4. Condiciones para lograr un liderazgo pedagógico eficaz.....	120
Figura IV.1. Estructura organizativa instituto. Fuente: IES Villaverde.....	133
Figura IV.2. Estructura organizativa de los institutos. Fuente: Fernández- Gálvez (2016).....	138
Figura IV.3. Dimensiones sobre las que se articula una CPA. Fuente: Elaboración propia.....	149
Figura VI.1. Dimensiones de la investigación.....	185
Figura VI.2. Proceso seguido en la investigación. Fuente: Adaptado de García- Garnica (2016).....	186
Figura VI.3. Proceso de obtención de la muestra. Fuente: Fox (1981).....	188
Figura VI.4. Fórmula para calcular el error muestral.....	190

Figura VI.5. Proceso seguido en la fase cuantitativa.....	194
Figura VI.6. Proceso de adaptación del cuestionario.....	200
Figura VI.7. Fases de la etapa cualitativa. Fuente: Adaptado de Rodríguez, Gil y García (1996, p. 64).....	203
Figura VI.8. Fases de una entrevista. Fuente: Olaz-Capitán (2016).....	205
Figura VI.9. Proceso general de análisis de datos cualitativos. Fuente: Rodríguez-Sabiote, Lorenzo-Quiles y Herrera-Torres (2005).....	209
Figura VII.1. Diferencias en relación al sexo-cargo de gestión.....	223
Figura VII.2. Caracterización muestral según el órgano de coordinación.....	224
Figura VII.3. Caracterización según el rol.....	224
Figura VII.4. Desglose de los participantes según departamento didáctico.....	225
Figura VII.5. Distribución muestral por áreas.....	226
Figura VII.6. Descriptivo de la dimensión “Liderazgo de la dirección”.....	227
Figura VII.7. Descriptivo de la dimensión “Liderazgo de la jefatura de estudios”.....	229
Figura VII.8. Descriptivo de la dimensión “Liderazgo de la jefatura de departamento”.....	231
Figura VII.9. Descriptivo de la dimensión “Gestión de la jefatura de departamento”.....	232
Figura VII.10. Descriptivo de la dimensión “Funcionamiento del centro”.....	233
Figura VII.11. Descriptivo de la dimensión “Satisfacción laboral”.....	234
Figura VII.12. Descriptivo de la dimensión “Identidad de liderazgo”.....	235
Figura VII.13. Diagrama de Cajas.....	238
Figura VII.14. Modelo inicial fundamentado en las hipótesis sobre liderazgo y coordinación.....	249
Figura VII.15. Modelo de ecuaciones estructurales.....	254
Figura VIII.1. Categoría Apoyo y Supervisión en el IES Góngora.....	259
Figura VIII.2. Categoría Apoyo y Supervisión en el IES Azul.....	260
Figura VIII.3. Categoría Apoyo y Supervisión de ambos centros.....	260
Figura VIII.4. Categoría Aprendizaje del alumnado en el IES Góngora.....	261
Figura VIII.5. Categoría Aprendizaje del alumnado IES Azul.....	262
Figura VIII.6. Categoría Aprendizaje del alumnado de ambos centros.....	263
Figura VIII.7. Categoría Aprendizaje Profesional en el IES Góngora.....	264

Figura VIII.8. Categoría Aprendizaje Profesional en el IES Azul.....	264
Figura VIII.9. Categoría Aprendizaje Profesional Compartido de ambos centros.....	265
Figura VIII.10. Capacidad de liderazgo en el IES Góngora.....	266
Figura VIII.11. Capacidad de liderazgo en el IES Azul.....	266
Figura VIII.12. Capacidad de liderazgo en ambos centros.....	267
Figura VIII.13. Cooperación en el Equipo directivo en el IES Góngora.....	268
Figura VIII.14. Cooperación en el Equipo directivo en el IES Azul.....	268
Figura VIII.15. Cooperación en el Equipo directivo en ambos centros.....	269
Figura VIII.16. Coordinación Pedagógica en el IES Góngora.....	270
Figura VIII.17. Coordinación Pedagógica en el IES Azul.....	271
Figura VIII.18. Coordinación Pedagógica en ambos centros.....	272
Figura VIII.19. Factores que limitan a la coordinación y la mejora escolar en el IES Góngora.....	273
Figura VIII.20. Factores que limitan a la coordinación y la mejora escolar en el IES Azul.....	273
Figura VIII.21. Factores que limitan a la coordinación y la mejora escolar en ambos centros.....	274
Figura VIII.22. Implicación del personal IES Góngora.....	275
Figura VIII.23. Implicación del personal IES Azul.....	276
Figura VIII.24. Implicación del personal en ambos centros.....	276
Figura VIII.25. Innovación en el IES Góngora.....	277
Figura VIII.26. Innovación en el IES Azul.....	278
Figura VIII.27. Innovación en ambos centros.....	279
Figura VIII.28. Proyecto común IES Góngora.....	280
Figura VIII.29. Proyecto común IES Azul.....	280
Figura VIII.30. Proyecto común en ambos centros.....	281
Figura VIII.31. Toma participativa de decisiones en ambos centros.....	282
Figura VIII.32. Clima en el IES Góngora.....	283
Figura VIII.33. Clima en el IES Azul.....	284
Figura VIII.34. Compromiso y colaboración en el IES Góngora.....	285
Figura VIII.35. Compromiso y colaboración en el IES Azul.....	286
Figura VIII.36. Funcionamiento del centro y convivencia en el IES	287

Góngora.....	
...	
Figura VIII.37. Funcionamiento del centro y convivencia en el IES Azul.....	288
Figura VIII.38. Mapa conceptual de la relación entre categorías y participantes IES Azul.....	299
Figura VIII.39. Mapa conceptual IES Góngora.....	300
Figura VIII.40. Análisis de cluster.....	300

RESUMEN

La coordinación pedagógica en secundaria es un fin en sí misma, al relacionarse con la capacidad del personal para trabajar colaborativamente en el diseño y desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje eficaces. Se relaciona explícitamente con el desempeño profesional del profesorado, identificado como el factor más influyente de mejora escolar. De igual modo, el liderazgo pedagógico se identifica como el segundo factor de mejora, justo después del ejercicio docente. La situación actual que viven los institutos demanda modalidades de liderazgo distribuidas, que impliquen a otras figuras a asumir responsabilidades pedagógicas. De la fusión de estas dimensiones, surge el presente estudio. En concreto, se busca conocer cómo modalidades distribuidas de liderazgo, fomentadas por la dirección y otros líderes medios influyen en el funcionamiento del centro y en los modos de organizar los procesos instructivos.

Para ello, se ha utilizado una **metodología mixta**, siguiendo un *Diseño mixto explicativo secuencial*. En concreto, se ha adaptado al contexto español un cuestionario ya validado, denominado DLI questionnaire, dirigido a miembros del ETCP. A su vez, se realizaron 12 entrevistas a equipo directivo y jefaturas de departamentos para profundizar en los hallazgos obtenidos en el cuestionario.

Los **principales resultados** encontrados revelan que los centros de secundaria poseen unos niveles significativos de coordinación pedagógica, según lo establecido por la legislación. En el análisis e identificación de figuras que favorecen que exista una coordinación pedagógica eficiente, destaca la labor de la jefatura de estudios, aunque también se valora positivamente la labor de la dirección.

De forma similar, se ha reforzado la visión de los jefes de departamento como líderes potenciales. A falta de una cultura de supervisión del profesorado adscrito a su departamento, se han identificado como figuras que escuchan, animan y les ofrecen apoyo para mejorar.

Además, se encontraron fuertes correlaciones entre el funcionamiento del centro, materializado en su coordinación pedagógica y el liderazgo de los directivos y jefaturas de estudios. Relación que demuestra la efectividad de incluir liderazgos distribuidos en los centros escolares, a través del empoderamiento de figuras clave. En este caso, las jefaturas de estudios y de departamento. Las conclusiones principales del estudio se depositan en torno al papel de la dirección y la jefatura de estudios. De ellos dependerá que existan unas condiciones favorables en la creación de un clima de confianza y colaboración. Al mismo tiempo, es prioritario que la dirección construya un proyecto común sólido en los centros de secundaria y promocióne que el personal se adhiera a él. Solo a través de la participación del personal y su implicación para asumir responsabilidades pedagógicas, será posible el logro de una coordinación pedagógica sólida y eficaz, orientada hacia la mejora escolar.

No obstante, existen **limitaciones** en esta investigación que han mermado la interpretación de los hallazgos obtenidos. Problemas derivados del propio método, en el que no se ha seguido los presupuestos epistemológicos del *Diseño mixto explicativo secuencial*, con una hegemonía de la parte cuantitativa sobre la cualitativa; dificultades derivadas de la selección de los participantes en las entrevistas y el proceso de recogida de los cuestionarios han obligado a analizar las respuestas por provincias, en lugar de hacerlo por centro. Asimismo, la administración de los cuestionarios ha estado supeditada a la voluntad de los equipos directivos, quiénes han sido los encargados de custodiar las respuestas del personal, pudiendo producir sesgos entre las respuestas del personal. Finalmente, el elevado número de personal flotante, interinos, dificulta el análisis del grado de compromiso e implicación en el centro que trabaja, así como el análisis descrito por provincias.

En cuanto a las **prospectivas futuras de investigación**, además de la ampliación de la muestra del estudio a toda Andalucía e incluso a otras partes de España, se pretende incorporar otras técnicas como los grupos de discusión, con vistas a hallar un nivel de análisis más profundo. De igual modo, se determinarán unos criterios de selección de centros más rigurosos para el desarrollo de entrevistas, con vistas a paliar las limitaciones encontradas en el presente trabajo. Finalmente, se pretende fusionar esta línea de investigación con otra tendencia investigativas muy afín al objeto y naturaleza del estudio, denominada profesionalismo colaborativo.

PALABRAS CLAVE

Liderazgo distribuido; Coordinación Pedagógica; Colaboración; Educación Secundaria; Líderes Medios; Mejora Escolar.

ABSTRACT

Pedagogical coordination in Secondary Education is a goal in itself, relating to the ability of teaching staff to work collaboratively for the design and development of effective teaching and learning processes. It is directly related to the teachers' professional performance, identified as the most influential factor in improving schools. Likewise, pedagogical leadership is identified as the second factor of improvement, just after teaching. The current situation of high schools demands distributed leadership modalities that involve other actors in assuming pedagogical responsibilities. The present study arises from the fusion of these dimensions. Specifically, it seeks to know how distributed leadership modalities, fostered by management and other middle leaders, impact on the school's organization and instructional processes.

For this purpose, **mixed methods** have been used, using Sequential Explanatory Mixed Design. Specifically, a validated questionnaire, called DLI questionnaire, has been adapted to the Spanish context, addressed to Pedagogical Coordination Technical Team members. Also, 12 interviews were undertaken with the management team and heads of departments in order to deepen the findings achieved in the questionnaire.

The **main results** found suggest that Secondary Schools have significant levels of pedagogical coordination, as established by legislation. The analysis and identification of people who promote efficient pedagogical coordination highlights the role played by the head of studies, although the principal's role is also valued positively.

Similarly, the consideration of department heads as potential leaders has been reinforced. Lacking a culture of supervision of the teaching staff assigned to their department, they have been identified as actors who listen, encourage and support them in order to improve.

Furthermore, strong correlations were found between the school's functioning, embodied in its pedagogical coordination, and leadership by principals and heads of studies. This relationship shows the effectiveness of including distributed leadership at secondary schools, through the empowerment of key-figures. Here, the heads of studies and heads department.

The main conclusions of this study focus on the role of principals and heads of studies. The existence of favorable conditions for creating a climate of trust and collaboration will depend on them. It is also a priority that management develops a solid common project in Secondary Schools and promotes the involvement of school staff. The only way to achieve a solid and effective pedagogical coordination, oriented towards school improvement, is through the participation of teaching staff and their commitment to assume pedagogical responsibilities.

However, there are **limitations** in this study that have reduced the interpretation of these findings. Problems from the method itself, where the epistemological assumptions of Sequential Explanatory Mixed Design have not been followed, with a dominance of the quantitative over the qualitative part; difficulties derived from the selection of participants in interviews and the process of collecting questionnaires have made it necessary to analyse responses by province, rather than by high school. Also, the administration of the questionnaires has been subordinated to the will of the management teams, who have been responsible for keeping the staff's answers, and may produce biases among the staff's answers. Finally, the high number of temporary floating staff makes it difficult to analyse the level of commitment and involvement in the high school, as well as the analysis described by provinces.

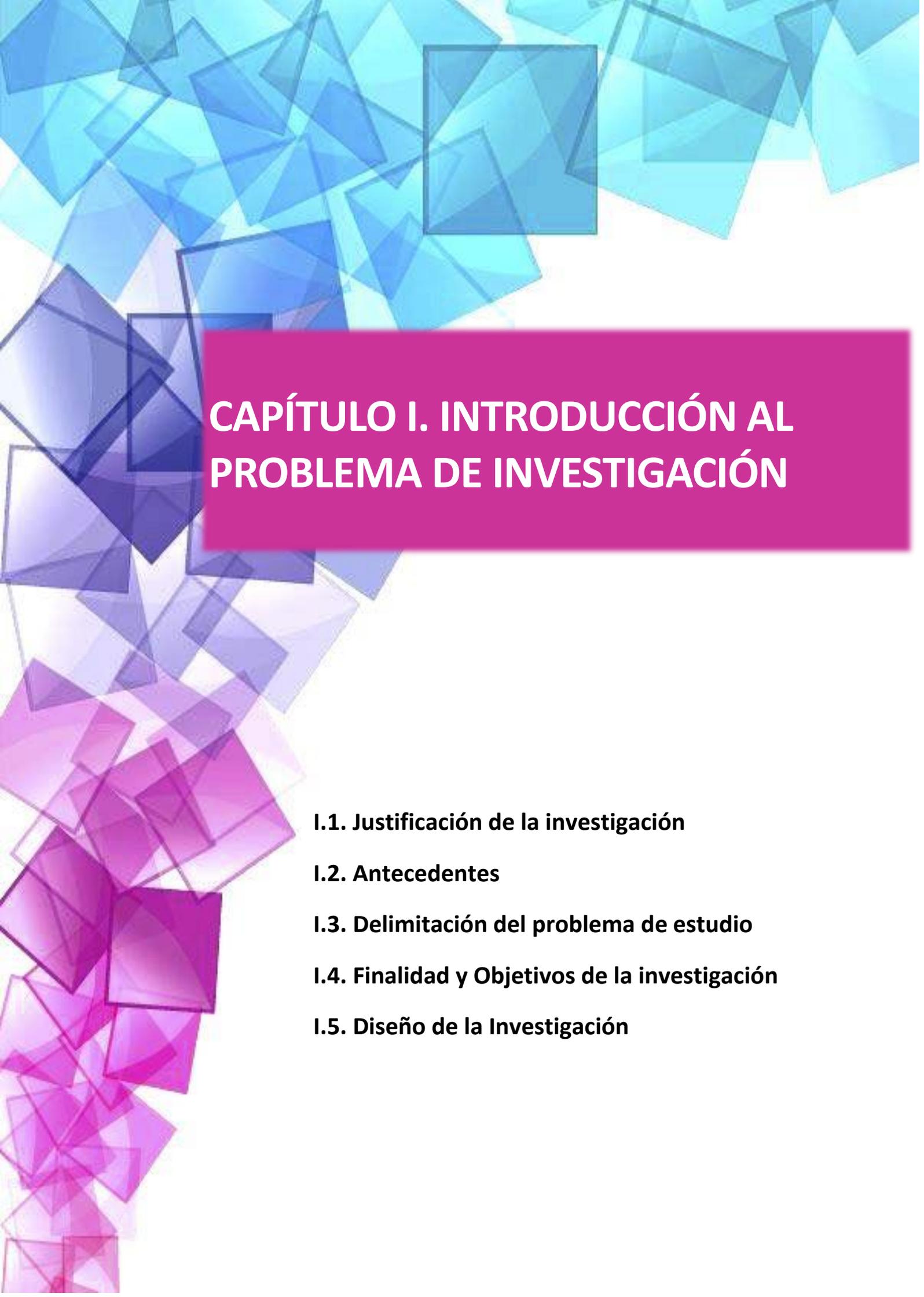
With regard to **prospective research**, in addition to extending the sample of the study to the whole of Andalusia and even to other regions of Spain, the intention is to include other techniques such as discussion groups, in order to find a deeper level of analysis. Likewise, more rigorous criteria will be determined for the selection of high schools for interviews, in order to mitigate the limitations found in this study. Finally, we intend to join this line of research with another research trend closely related to the object and nature of this study, called collaborative professionalism.

KEYWORDS

Distributed Leadership; Pedagogical Coordination; Collaboration; Secondary Education; Middle Leaders; School Improvement



BLOQUE I. MARCO TEÓRICO



CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

I.1. Justificación de la investigación

I.2. Antecedentes

I.3. Delimitación del problema de estudio

I.4. Finalidad y Objetivos de la investigación

I.5. Diseño de la Investigación

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El presente estudio forma parte de una línea de investigación del Proyecto I+D¹: *“Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria”*, cuyo investigador principal es Antonio Bolívar Botía, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. La finalidad del mencionado Proyecto es documentar y describir qué prácticas de liderazgo crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado (Hallinger y Liu, 2016) y, conjuntamente, de todo el centro escolar, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado. Siguiendo la revisión de Firestone y Robinson (2010), el proyecto se inscribe y recoge las cuatro tendencias en curso que merecen un mayor desarrollo: cómo el liderazgo educativo influye en el aprendizaje (del profesorado y del alumnado); incardinarlo en las organizaciones educativas; identificar las prácticas de liderazgo que mejoran la enseñanza y el aprendizaje (Krichesky y Murillo, 2018; Lahtero, Lång y Alava, 2017; Hulpia, Devos, Rosseel y Vlerick, 2012) y, por último, el liderazgo distribuido o compartido en una comunidad profesional (García-Martínez, 2016; Wang, 2016; López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2013; Álvarez, 2010). El objetivo era constatar en qué grado y modos el liderazgo educativo de los equipos directivos contribuye al desarrollo del centro como Comunidad Profesional, y qué buenas prácticas o actuaciones de éxito contribuyen decididamente a la mejora de la educación.

¹Ministerio de Economía y Competitividad dentro del Programa Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2013-2016 (Investigador principal: Antonio Bolívar). Referencia EDU2013-48432-P.

I.1. Justificación de la investigación

Desde la política educativa internacional se ha puesto de relieve la importancia que tiene la dirección escolar como liderazgo formal para el logro de la mejora escolar en los centros educativos (Walker, Lee y Bryant, 2015; Garza, Drysdale, Gurr, Jacobson y Merchant, 2014; Bolívar, 2014; Bandur, 2012; Wahistrom y Louis, 2008; Spillane, 2006; 2013).

Como consecuencia del incremento de las responsabilidades burocráticas derivadas de los continuos cambios y avances de la sociedad, la concepción de liderazgo ha progresado desde una perspectiva individualista, ciertamente heroica, hacia una concepción más colaborativa focalizada en lo pedagógico y concretada en el liderazgo distribuido (Wieczorek, 2017; Hulsbos, Evers y Kessels, 2016; Hallinger y Heck, 2014).

Este cambio paradigmático demanda la existencia de una buena coordinación pedagógica a nivel institucional y/o curricular (Harris y Jones, 2017; Leithwood, 2009). Fruto de un clima de trabajo colaborativo con unas metas y finalidades educativas claramente delimitadas, las dinámicas coordinativas pretenden facilitar la implicación del profesorado en la toma de decisiones pedagógicas en pos de una mejora de su desarrollo profesional docente (Stevenson, Hedberg, O'Sullivan y Howe, 2016; Wingrave y McMahon, 2015; Hallinger y Heck, 2014; Harris, 2009; 2014; Hokka y Eteläpelto, 2014; White, 2014).

En este sentido, es inevitablemente que la dirección persiga la mejora educativa como consecuencia de su capacidad real de liderazgo pedagógico (Gómez-Hurtado, 2012; Klar, Huggins, Hammonds y Buskey, 2016; Medina-Revilla y Gómez-Díaz, 2014). Será necesario pues, que dichos procesos conlleven cambios en la estructura organizativa de los centros a través de la delegación de ciertas responsabilidades entre el personal (Klar, 2012; Moral-Santaella, Amores y Ritacco, 2016; Paranosic y Riveros, 2017). De esta forma, al tiempo que empodera la organización, impulsa la asunción de roles marcados por la profesionalización docente (González, 2005; Mulford, 2006; Ross, Lufti y Hope, 2016), dando lugar a nuevas formas de interacción entre los agentes escolares (Watson, 2014).

En referencia al contexto español, las primeras pinceladas legislativas que apostaban por la promoción de la autonomía y la descentralización, están suscritas a la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). A partir de ese momento, se produce un punto de inflexión que anticipa la transición del modelo administrativista burocrático al postburocrático (Amores, Moral-Santaella y Ritacco, 2015).

A pesar de estos procesos, en la actualidad aún sigue vigente una fuerte identificación del director como gestor del centro. No obstante, existen investigaciones que han cuestionado su eficacia (Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe y Orr, 2009; Harris, 2014; Darling-Hammond, 2012; Hopkins, 2013; Crow, Day y Møller, 2017), atribuyéndoles contra-efectos que dificultan el buen funcionamiento de la institución y el logro de la mejora escolar (nivel de compromiso e implicación del personal, construcción de un proyecto educativo común, etc).

Se entiende que un líder educativo es el responsable de la implementación de reformas y la mejora de los procesos de aprendizaje (Riveros, 2012; Bolívar, 2014). Además, esta idea implica transformar las estructuras de significado, de poder, de enseñanza y de aprendizaje (Fullan, 2010).

En esta línea, el liderazgo debe ser implementado desde la esencia de la escuela, siendo contemplado como una cualidad que incluye a la comunidad educativa (Gronn, 2002; 2009). La institución como un entramado organizativo, en el que conviven e interaccionan los agentes educativos, demanda un liderazgo distribuido a través de la organización (Göksoy, 2015; Hulpia et al, 2012; Hulpia, Devos, y Van Keer, 2009; Spillane, 2006; 2013).

En este marco, se ha constatado que cuando se establecen una serie de condiciones encaminadas a la colaboración (Bahous, Busher y Nabhani, 2016; Peacock, 2014; Escudero, 2011; Lomos, Hofman y Bosker, 2010; González, 2004) y se reformula la visión del centro hacia lo pedagógico, se producen mejoras en el aprendizaje del alumnado (Spillane y Diamond, 2007) y se orienta el liderazgo hacia dinámicas pedagógicas, distribuidas, en pos de una transformación organizacional (Harris y Jones, 2010).

Desde este enfoque, es menester considerar el papel de la coordinación pedagógica. Así pues, se comprende como una buena práctica coordinativa, que el personal interactúe de forma vertical y horizontal trascendiendo su posición formal en la estructura organizacional del centro educativo. Incluso bajo una mirada sistemática (formal), dichas interacciones es posible que se produzcan a través de órganos preestablecidos como los departamentos didácticos, el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) o los equipos docentes (Gron, 2002; Klar et al, 2016; Rayner, 2014; Moral-Santaella, Amores y Ritacco, 2016; Spillane, Halverson y Diamond, 2004).

Al respecto, el Sistema Educativo Español estructura los centros de secundaria en departamentos didácticos. Con una arraigada identificación del profesorado con el departamento al que pertenece (Su y Bozeman, 2016; Lomos, Hofman y Bosker, 2010). Estos pequeños micro-contextos de trabajo, definidos por áreas de conocimiento, indefectiblemente deben ser tenidos en cuenta a la hora de analizar el tipo de liderazgo y considerar los modos institucionales de interacción profesional. En sintonía, los jefes de departamento poseen una oportunidad real de liderazgo debido a su posición intermedia entre la dirección y el profesorado. De esta manera, son considerados un enlace clave para facilitar las mejoras en los resultados de aprendizaje (Rayner, 2014; Fung, 2010; Weller, 2001).

Sin embargo, más allá de esta situación “ideal” de lo que podría o debería ser, la realidad dista de cumplir con las expectativas de un liderazgo con capacidad de coordinación pedagógica (Siskin, 1991; Sheppard y Dibbon, 2011). La falta de apoyo del claustro y la ausencia de una regulación normativa que le otorgue autoridad directiva, ha mermado su capacidad de toma de decisiones (Amores, Moral-Santaella y Ritacco, 2015; Moral-Santaella y Amores, 2014). Dicho desajuste ha despertado cierto interés investigador, construyéndose un denso marco en torno a la búsqueda de líderes alternativos (García-Martínez, Martínez-Valdivia e Higuera-Rodríguez, 2018; Grootenboer, 2018; Harris y Jones, 2017; Fung, 2010) y/o complementarios con la dirección, resurgiendo una línea de investigación focalizada hacia una concepción más pedagógica y colaborativa (Crow, Day y Møller, 2017; Hallinger y Heck, 2014; Harris, Jones, Ismail y Nguyen, 2019; Piyaman, Hallinger y Viseshsiri, 2017), que ha culminado en el denominado liderazgo distribuido (Maureira-Cabrera, 2018).

Se resaltan pues una serie de implicaciones tras los sucesivos intentos por implantar un modelo de dirección pedagógica en España. En primer lugar, procurar dinamizar, desde la dirección del centro, la construcción de un proyecto educativo común que cuente con un alto grado de participación de la comunidad educativa (personal educativo, familias, etc.). En segundo término, la capacidad directiva de potenciar una serie de buenas prácticas orientadas a la mejora de los aprendizajes del alumnado. Y, por último, canalizar el liderazgo de forma distribuida, de forma tal que se contribuya al desarrollo profesional docente y por ende a la calidad de la enseñanza de los profesores (Louis, 2007; Rigby, 2015; White, 2014).

Desde este punto de partida, esta investigación pretende examinar el impacto que tiene el liderazgo distribuido sobre el desarrollo profesional docente, a través de una coordinación pedagógica impulsada por la dirección, los jefes de departamento y los ETCP.

I.2. Antecedentes

Estudios de índole nacional e internacional han subrayado la importancia del liderazgo para el logro de la mejora educativa (Mulford, 2006; González, 2007; Peacock, 2014; Klar, 2012; Poultney, 2012). Algunos de ellos han puesto su atención en modalidades alternativas al liderazgo tradicional dando paso a diferentes estilos de liderazgo como el liderazgo transformacional, distribuido o el instruccional, entre otros (Maureira-Cabrera, 2018). Otros autores han evidenciado su significación en el desarrollo profesional docente con un impacto favorable en los resultados de aprendizaje del alumnado (Ávila-de Lima, 2008; Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Gu, Brown y Ahtaridou, 2011; Hargreaves y Fullan, 2014; Lahtero, Lång y Alava, 2017; Montecinos et al, 2014; Robinson, Lloyd y Rowe 2008; Weller, 2001; Zepeda y Kruskamp, 2007).

Trabajar en aras de la mejora del desarrollo educativo del alumnado implica generar cambios internos que atañen a las estructuras organizativas de la institución escolar (Wieczorek, 2017). Analizando la trayectoria organizativa de los centros, se constata que la LODE (1985) fue la primera ley en hablar de la participación. Continuando con la línea educativa iniciada en la LODE (1985), la LOGSE (1990) se interesó por incrementar la autonomía de los centros educativos. Sin embargo, no será hasta la Ley

Orgánica de Educación (LOE, 2006), cuando se elaborasen medidas que dieran voz a la comunidad educativa. Como consecuencia del fomento e implantación de dichos principios organizativos y funcionales en términos de autonomía y participación (López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2013), se asentaron las bases de un Modelo Escolar participativo.

Sin embargo, la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), establece una serie de modificaciones que diluyen el tenor participativo (LOGSE, 1990; LOE, 2006), virando hacia una racionalidad ciertamente gerencial² (Bernal y Cano, 2014). En cuanto a los órganos de Coordinación Docente, se mantienen los Departamentos de Coordinación Didáctica (art. 130.2 de la LOMCE), produciéndose cierta estabilidad en este asunto.

Bajo este prisma, en términos de descentralización y cesión de autonomía a los centros educativos, fue la LOE (2006) la que posibilitó avanzar en la capacidad de toma de decisiones pedagógicas, organizativas y de gestión³ (Fernández González, 2007). Aunque no se brinda plena autonomía a las instituciones escolares, comienzan a iniciarse cauces hacia un empoderamiento de los centros escolares y de los miembros de la comunidad, fomentando su participación.

En sintonía, el marco normativo de la LOE pretende garantizar el buen funcionamiento del centro educativo, estableciendo un modelo estructural de las relaciones de los órganos y unidades organizativas que acontecen en el centro escolar. Sin embargo, la complejidad que subyace del tipo de relaciones que tienen lugar (vertical-horizontal)⁴ exige que exista una buena coordinación que las regule.

En Educación Secundaria las unidades organizativas que supervisan la coordinación pedagógica son los Equipos Docentes, a nivel horizontal; y los Departamentos Didácticos a nivel vertical-horizontal. En palabras de Fernández González (2007) se definirían como aquellas “*unidades organizativas integradas en la estructura del centro*”

² Inspirado en las dinámicas de gestión empresarial, se instaura el Modelo de Dirección Gerencial.

³ Concretamente, en su artículo 120, se dice que “los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo o formas de organización que deberán estar autorizadas por las Administraciones educativas”.

⁴ La coordinación docente debe ser abordada desde diversas perspectivas, especialmente a través de los Equipos de Ciclo, que proporcionan estabilidad a la coordinación horizontal y los Departamentos Didácticos, que abordan la coordinación vertical.

docente (...) y como tales unidades organizativas, deberán dotarse de una estructura interna que les permita ofrecer respuestas eficaces para las tareas que le son encomendadas” (p. 58-59).

Los Departamentos cuentan con un Jefe de departamento (Su y Bozeman, 2016; Cañón-Rodríguez, Arias-Gago y Baelo-Álvarez, 2014), que se encarga de supervisar que exista coherencia en la coordinación de las materias tanto en un mismo curso como a lo largo de los distintos niveles, participa en la elaboración del proyecto educativo del centro, en lo concerniente a su área, coordina la organización de los espacios e instalaciones asignados a su departamento, colabora en las evaluaciones y promueve la evaluación de la práctica docente de su departamento, así como los proyectos y actividades del mismo.

El entorno de estos espacios de trabajo compartido proporciona al profesorado cierta seguridad y confianza para emprender su actividad docente, al tiempo que le da la oportunidad de poder reflexionar y por ende, perfeccionarse en su trabajo (Gairín y Barrera, 2014). Así, concebir las unidades coordinativo-organizativas como espacios de colaboración es necesario (Gumeseli y Eryilmaz, 2011; Ross, Lufti y Hope, 2016). En ellos, deben producirse intercambio de prácticas, sustentadas en la reflexión sobre los procesos de enseñanza y deben abrirse cauces hacia el entendimiento, poniendo el foco siempre en el logro de una mejora notable en los procesos de aprendizaje del alumnado, al tiempo que tiene lugar una responsabilidad colectiva de la profesión docente⁵ para la mejora continua (Fullan, Rincon-Gallardo y Hargreaves, 2015).

Reforzando la coordinación pedagógica en los institutos de secundaria, se avanza sobre un liderazgo de naturaleza distribuida (Harris, 2009; Spillane, 2006; 2013). Lo han constatado investigaciones que han tratado de buscar líderes alternativos y/o complementarios a la dirección (Leithwood, 2016). Cobra fuerza la idea de que el liderazgo se vincula con el funcionamiento e interacción de grupos de trabajo o personas que forman parte de una organización (Gron, 2003; Harris y Jones, 2017). En paralelo, se desarrolla una fuerte línea investigativa que apuesta por la figura del jefe del

⁵ Cuenta de ello podría dar el surgimiento del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, ETCP, que está formado por el equipo directivo, los jefes de los departamentos [En Andalucía, Jefes de áreas de competencias] y el orientador. Su misión es velar por el adecuado funcionamiento curricular del centro, instando al personal en orden de que exista una coordinación curricular en todos los niveles.

departamento como unos de los líderes en la coordinación y organización escolar (De Angelis, 2013; Paranosic y Riveros, 2015; Horne, du Plessis y Nkomo, 2016).

En relación, Klar (2012) considera que la estructura “por departamentos” (o modelo departamental), si bien son un importante enlace perdido en la mejora de la teoría y práctica en las escuelas (Klar et al, 2016), carece de una definición clara de sus competencias (Peacock, 2014; Zepeda y Kruskamp, 2007). Acompañado de cierta ambigüedad en su rol y un aumento progresivo de sus quehaceres (burocracia, supervisión instruccional, liderazgo...), los jefes de departamento carecen de formación y de tiempo para hacer frente a estos retos (Cuevas y Díaz, 2005; González, 2004; 2007; Thorpe y Bennett-Powell, 2014).

De este modo, se denota la necesidad de “liberar” de asuntos burocráticos y de gestión administrativa a aquellos responsables de liderar los departamentos⁶. También se entiende que los jefes de departamento deberían acceder a unos mínimos de formación en liderazgo que les capaciten para llevar a cabo una mejor supervisión instruccional e incentivar el desarrollo de la profesionalidad entre sus docentes (Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves, 2015; Hargreaves y Fullan, 2014; Stevenson et al, 2016).

En relación con la autoridad, existe una cultura arraigada que sitúa a la figura del jefe de departamento como una mera etiqueta administrativa, no como una figura con capacidad real de liderazgo pedagógico (Siskin, 1991). De esta forma, se limita su desarrollo profesional docente. Siendo clave que los jefes de departamento ejerzan su liderazgo, construyan una visión compartida en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, empoderen a los profesores y fomenten la colegialidad y la colaboración entre ellos (Bahous, Busher y Nabhani, 2016; Klar et al, 2016; Weller, 2001).

En el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica⁷, los jefes de departamento van a encontrar un ambiente de trabajo propicio donde resolver sus dudas, intercambiar impresiones con sus compañeros y emprender las acciones a las que deban hacer frente.

⁶ Investigaciones recientes (Peacock, 2014) sitúan el tiempo de liberación (release time) y la ausencia de autoridad como los factores que más limitan su efectividad.

⁷ De hecho, entre sus competencias destacan la elaboración del Plan de Centro y velar por su cumplimiento; la determinación de las líneas generales de actuación pedagógica del proyecto educativo; el asesoramiento al equipo directivo en diferentes cuestiones que atañen al funcionamiento general del

Sin embargo, remitiéndonos a la literatura especializada, se evidencia cómo el liderazgo distribuido en los centros educativos requiere de más esfuerzo y trabajo del conjunto (Hulpia et al, 2012; Hulsbos, Evers y Kessels, 2016; López-Yáñez y Lavié-Martínez, 2010; Spillane y Diamond, 2007). Por otro lado, precisa que la dirección avance desde su concepción de gestor, hacia una de dinamizador que empodera a otros (Walker, Lee. y Bryant, 2015; Wahlstrom y Louis, 2008). Desde esta perspectiva, sería posible construir unas condiciones colaborativas que favorezcan el desarrollo profesional docente (Escudero, 2011; Fullan, 2010; García-Martínez, Higuera-Rodríguez y Martínez-Valdivia, 2018; Hargreaves y Fullan, 2012), mejorando los procesos de Enseñanza y Aprendizaje.

Desde este sentido, como sugieren Paranosic y Riveros (2015), un modo de agilizar o paliar esta limitación podría ser invertir en la figura del Jefe de Departamento. Fortaleciendo las relaciones dirección-jefes de departamento con ayuda de otras unidades organizativas, como el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, podrá construirse un proyecto común, donde se impulsen iniciativas de cambio y cuyo objetivo prioritario sea la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, mediante la capacitación profesional del profesorado (Gaubatz y Ensminger, 2017; González, 2011).

I.3. Delimitación del problema de estudio

La ESO suele identificarse como el nivel donde más persisten las culturas escolares heredadas (Tyack y Tobin, 1993) y, el caso español no es una excepción. En contraposición a otros niveles, especialmente Educación Infantil y Educación Primaria, más afines a la coordinación horizontal y vertical, así como a la colaboración docente, los institutos apuntan mayores resistencias hacia la colaboración y al cambio. De hecho, la identidad profesional de la mayoría del profesorado no se identifica con la docencia. Más bien, como especialistas sienten mayor apego hacia su formación universitaria que hacia la profesión pedagógica ejercida. Además, el individualismo es otro factor muy extendido en este nivel educativo, que condiciona el tipo de prácticas docentes desarrolladas, imperando aquellas caracterizadas por una ausencia de coordinación.

centro y lo relativo a los procesos de enseñanza y aprendizaje; la elaboración y revisión de las programaciones didácticas y el asesoramiento a los departamentos Didácticos y al Claustro de Profesores sobre el aprendizaje y la evaluación en competencias.

Por otro lado, la formación docente de estos profesionales también tiene su peso sobre las dinámicas imperantes en la ESO. En el caso español, los profesores de secundaria solo precisan de un máster profesionalizante de un año de duración, junto a su titulación universitaria de partida, para poder impartir docencia en este nivel. Indudablemente, esta falta de formación pedagógica denota ciertas carencias formativas que merman el desarrollo profesional docente de estos profesores si no se suplen con cursos de formación permanente o la instauración de una cultura de colaboración en el seno de la institución. A su vez, se atisba bastante rigidez en las estructuras organizativas de este nivel, dificultando la colaboración docente, la promoción de iniciativas y propuestas de mejora o el fortalecimiento del perfil profesionalizante del profesorado.

Para erradicar estos problemas, desde el ámbito internacional, organismos como la OCDE (2009; 2014), han identificado algunas recomendaciones o pautas a seguir, para que los gobiernos de los distintos países las incluyan en sus agendas educativas y les aporten soluciones. Actualmente, gran parte de ellas están orientadas a la instauración de un liderazgo pedagógico en los centros educativos, tal y como se ha evidenciado en los capítulos anteriores de este trabajo doctoral. Estas medidas se asientan sobre la creencia en la acentuación de lo puramente pedagógico desde el ámbito legislativo, promocionando el perfil de líder de la dirección. Dando paso a unas condiciones colaborativas que auguran una mayor libertad de cátedra y profesionalización del personal.

Entre ellas, destaca el aporte de autores como Leithwood y Jantzi (2009), quienes en su capítulo titulado *Efectos del liderazgo transformacional sobre las condiciones organizacionales y el compromiso de los alumnos con la escuela*, identifican cuatro grandes focos de actuación, acentuando el liderazgo en la mayor parte de ellos, tal y como se observa a continuación:

- *Propósitos y metas*. Este foco de actuación se encuadraría dentro de las pretensiones que posee la escuela como organización y que dirigiría las acciones tanto de la dirección como del profesorado. En principio todas las actuaciones, medidas, toma de decisiones, reformas llevados a cabo en el seno de la organización están orientadas a conseguir una mejora escolar. Esta mejora escolar, según apuntan estos autores, se relacionaría con la efectividad de la escuela, pues según el grado en el que el personal perciba que las medidas

- impulsadas desde la dirección caminan hacia tal mejora, se implicarán en mayor o menor medida para conseguirlo.
- *Planificación escolar*. Alude a los mecanismos utilizados para alcanzar los propósitos y metas que se establecen para la escuela. Igualmente, también hace referencia a cómo asegurar que los procesos, medidas y reformas diseñadas para alcanzar tales pretensiones, sean cumplidos.
 - *Cultura organizacional*. Atiende a cómo desde la institución se promueve y construye una cultura organizativa entre el personal, es decir, un conjunto de normas, significados, creencias y valores identitarios que haga que el personal se sienta parte de la institución e impulse a los miembros de la organización escolar a caminar en torno a una misión común. En síntesis, el tipo de cultura instaurada en un centro educativo indicará la viabilidad de implementación de algunas propuestas u otras, si es más probable que se den ciertos cambios internos en la organización o no, así como el modo en el que el personal tiende a trabajar (individualmente, a través de la colaboración...).
 - *Estructura y organización*. En esta dimensión se pone el foco sobre la construcción de las relaciones que tienen lugar en la organización educativa, prestando atención a las estructuras organizativas características en este nivel educativo, a los grupos que tienden a formarse, el tipo de relaciones que suelen consolidarse a nivel interno y entre la escuela y los agentes externos.

Otros autores como Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu et al (2009), han identificado cuatro dimensiones muy similares a las identificadas por Leithwood et al (2009), que guardan una estrecha relación con el liderazgo y la mejora escolar. Estas son:

- *Construyendo visión y estableciendo direcciones*. Para los líderes escolares esta dimensión es fundamental, ya que determina el grado en el que son capaces de construir las condiciones organizativas y contextuales propicias para que el personal trabaje en aras a un proyecto común. A su vez, indica el grado en el que el profesorado y otros mandos medios de la institución participan activamente y desarrollan prácticas pedagógicas en pos de aprendizajes de calidad.
- *Comprender y 'desarrollar personas'*. Esta categoría está íntimamente relacionada con el aprendizaje profesional del profesorado, así como con la

capacidad de desarrollar iniciativas que dan paso a cambios internos en la escuela.

- *Rediseñando la organización.* Este condicionante supone ir más allá de las estructuras organizativas impuestas desde el ámbito legislativo. En particular, consiste en organizar procesos de intercambio y relaciones de colaboración entre la dirección y otros profesionales, más allá de los órganos de coordinación y figuras formales, adscritas al centro escolar. A su vez, indica el grado en el que desde la dirección se favorece la dinamización de procesos de cambio y distribución del liderazgo, entre aquellos que estén dispuestos a asumirlo. Esto hace referencia a lo que otros autores han denominado procesos de *reculturación y reorganización educativa* (Blase, Blase y Jon, 2010; González, 2007; Leithwood, 2009; López-Yañez y Lavié Martínez, 2010). Estos procesos están ligados con un cambio paradigmático que implica mirar y analizar el centro educativo, por encima de las estructuras organizativas que lo definen. Esta visión demanda una reestructuración de los roles, un reparto de las responsabilidades pedagógicas entre distintas figuras de la organización, así como el establecimiento de un proyecto educativo común en el que se aúnen esfuerzos en torno a metas comunes, supeditados a valores compartidos, ligadas a “*nuevas normas culturales relacionadas con el rendimiento y formas distribuidas de liderazgo requeridas para lograr y mantener altos niveles de desempeño*” (Day et al, 2009, p. 12).
- *Gestionar el programa de enseñanza y aprendizaje.* Alude al conjunto de prácticas encaminadas a mejorar la profesionalización docente a través de un aprendizaje profesional compartido, dirigidas a mejorar la calidad de los aprendizajes del alumnado. En este sentido, esta dimensión guardaría una estrecha vinculación con el liderazgo pedagógico y distribuido orientado al cambio.

Sin embargo, el sistema educativo español goza de sus particularidades, que hace que estas medidas basadas, fundamentalmente en la realidad predominante de los contextos anglosajones, no puedan reproducirse fehacientemente en España. Ahondando en la radiografía particular del nivel secundario, encontramos que la disposición de los institutos se organiza en torno a Departamentos Didácticos. En un nivel superior, se

encuentra el ETCP, cuya posición estratégica favorece que todas las reformas e iniciativas que se diseñen para la mejora de la ESO tengan que llevarse a cabo a partir de este órgano de coordinación. A nivel legislativo, es el máximo responsable de las cuestiones pedagógicas y como tal, es el lugar propicio donde deben plantearse e iniciar los procesos de cambio para conseguirlo.

Comprobada ya la ineficacia de las propuestas de cambio y reformas diseñadas de manera externa, es momento de tratar de cambiar la organización internamente, dándole voz a los verdaderos protagonistas y responsables de la organización en los institutos.

En esta línea, tratar de atribuir mayores responsabilidades a una dirección saturada con cuestiones burocráticas, es mermar la capacidad de cambio, al igual que lo es idealizar los contextos educativos, dando por hecho que todos los miembros de la organización se implicarán en torno a un proyecto común de forma equitativa. En algunos casos esto será posible. No obstante, la realidad es que, en la mayoría de los casos, las iniciativas de cambio y la promoción de buenas prácticas (pedagógicas), solo serán promocionadas por una minoría que constituye un núcleo sólido e importante dentro de la organización y al que es necesario empoderar. Investigaciones de naturaleza similar (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2016; Ross, Lutfi y Hope, 2016; Vogel, 2016), han encontrado motivos para dejar de lado la visión derrotista que asola a la realidad de los centros educativos de Secundaria. De esta manera, a partir de pequeños grupos dentro de la organización, bien Departamentos aislados, Equipos Directivos eficaces e incluso a través de profesores pertenecientes a distintas áreas que colaboran mediante proyectos interdisciplinares, están allanando el camino hacia el cambio (Harris y Jones, 2017; Harris, Jones, Cheah, Devadason y Adams, 2017; Klar et al, 2016; Leithwood, 2016).

Dibujado este panorama predominante en el contexto español de la ESO, se identifican dos grandes focos de actuación, sobre los que se asentará el estudio de la presente investigación:

- *Instauración de una cultura de colaboración.* En primer lugar, se tratará de analizar si existe una tendencia hacia la colaboración o el individualismo en los centros educativos de secundaria. En caso afirmativo, se tratará de identificar si se promueven unas condiciones óptimas para que el profesorado se desarrolle profesionalmente, teniendo la posibilidad de mejorar sus prácticas docentes y bajo

unas condiciones que le permitan aprender y “crecer profesionalmente”. A su vez, se identificará quién o quiénes dentro de la organización educativa, favorecen la creación de estas condiciones de colaboración y dinamizan estos procesos de cambio, prestando especial atención al papel del equipo directivo, la jefatura de estudios y las jefaturas de los departamentos didácticos.

- *Empoderamiento del profesorado.* En esta dimensión, trata de responder si se favorece la participación del personal en los centros educativos, prestando atención a los contextos en los que se hace y cómo es el tipo de participación. Una vez determinado el tipo y el grado de participación del profesorado predominante en los institutos, se cuestionará si existe una relación entre el grado de participación del profesorado y el grado de profesionalidad demostrado. Ahondándose en la parte cualitativa, de si una participación activa del profesorado se refleja o no en el diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en la institución.

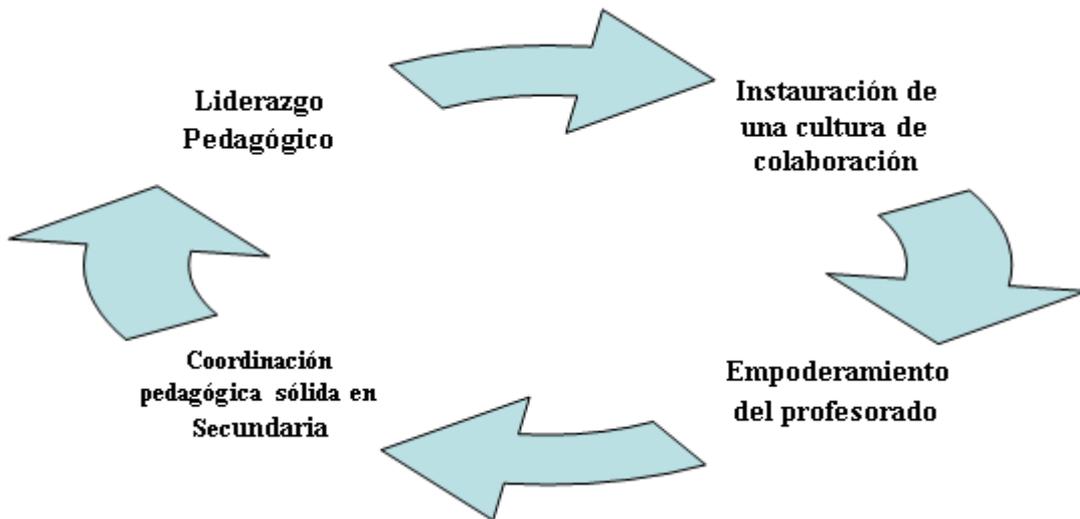


Figura I.1. Focos de actuación de la investigación.

I.4. Finalidad y Objetivos de la investigación

El objeto de esta investigación gira en torno a las dinámicas de coordinación pedagógica, promocionadas por los jefes de departamento en unas condiciones que favorecen el desarrollo profesional docente. En esta línea, la finalidad de esta tesis doctoral es *constatar que aquellos centros que muestran mayores grados efectivos de*

coordinación obtienen índices superiores de éxito educativo. Igualmente, cuando existe un liderazgo de modo compartido y horizontal promovido por los jefes del departamento y los equipos técnicos de coordinación pedagógica, se aprecia una mejora escolar.

I.4.1. Preguntas de investigación

A continuación, se presentan las preguntas de investigación que han suscitado el interés de la presente tesis doctoral. En la tabla I.1. se recogen y ordenan jerárquicamente (niveles de indagación), facilitando su comprensión y su consiguiente vinculación con los objetivos del estudio:

Tabla I.1. Niveles Preguntas de investigación

NIVELES DE PROFUNDIDAD	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN
PRIMERO	- ¿Qué tipo y qué grado de coordinación pedagógica prevalece en los centros estudiados? (legislación, marco teórico, organización escolar...)
SEGUNDO	- ¿A qué tipo de liderazgo se inscriben los jefes de departamento?
TERCERO	- ¿Cómo se incentiva desde la dirección, la jefatura de estudios y la <i>jefatura</i> del departamento la capacidad de desarrollo profesional docente?
CUARTO	- ¿En qué medida la coordinación pedagógica mejora el aprendizaje del alumnado?

I.4.2 Objetivos de investigación

Esta investigación pretende dar a conocer el grado de coordinación pedagógica existente en los centros educativos de secundaria. Para ello, se toma como punto de referencia al ETCP, como el órgano máximo responsable de todos los asuntos que atañen a la coordinación en este nivel educativo. A través de los proyectos liderados por este órgano y resaltando la figura del jefe de estudios como principal responsable pedagógico, justo detrás de la dirección, se tratará de aportar una panorámica de la realidad de los institutos. A su vez, trata de examinar la capacidad de liderazgo de los denominados mandos medios (jefes de estudios, coordinadores de área, jefes de departamento, etc.).

Para ello, se parte de la *hipótesis de cómo el liderazgo reporta efectos positivos sobre la organización, reforzando la coordinación pedagógica en los institutos*. En esta ecuación, se vislumbra gran protagonismo por parte del ETCP, liderado por la jefatura de estudios, así como por los coordinadores de área y jefes de departamentos (especialmente cuando se trata de ETCP ampliados). En este sentido, se afirma que formas distribuidas de liderazgo posibilitan la actuación de otros agentes, tradicionalmente relegados a un segundo plano, para emprender proyectos, reformas e iniciativas que redunden en un crecimiento profesional del personal, que incida en la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el seno de la misma.

De esta forma, el objetivo general de la presente investigación es *Identificar el grado de coordinación pedagógica en los institutos de las provincias de Granada y Jaén*.

Respecto a los objetivos específicos que se pretenden conseguir, destacan:

1. Analizar el impacto de los factores personales de los participantes (sexo, rol en la organización, el área de investigación y la experiencia).
2. Indagar el alcance del liderazgo distribuido sobre los procesos de E/A desde la perspectiva del personal.
3. Indagar qué prácticas de coordinación y liderazgo potencian la capacidad del desarrollo profesional docente.
4. Corroborar la relación existente entre afinidad equipo directivo y los mandos y mejora educativa (clima, convivencia, coordinación...) en el centro.
5. Establecer una relación entre el grado de adherencia participativa del profesorado y su capital profesional.
6. Examinar el papel del jefe de estudios como líder del ETCP, para promover iniciativas de cambio en los centros educativos de secundaria.
7. Analizar la figura de los jefes de departamento como líderes potenciales en los centros de secundaria.
8. Relacionar el efecto del liderazgo distribuido y la promoción de iniciativas de cambio interno a lo largo de la organización.

I.5. Diseño de la Investigación

Para dar respuesta a los objetivos de investigación, el presente trabajo se estructurará en tres Bloques:

El **Bloque I** se corresponde con el marco teórico de la investigación. En el mismo, se especifican las diferentes dimensiones del estudio, haciendo especial hincapié en el liderazgo, el desarrollo profesional docente y la coordinación pedagógica en los centros de secundaria.

Avanzando, el *capítulo II “Liderazgo pedagógico y Dirección Escolar”* se adentra en la concepción de liderazgo y examina los principales tipos de liderazgos pedagógicos existentes (instruccional, transformacional y pedagógico), centrándose finalmente en el liderazgo distribuido.

El *capítulo III “Micropolítica de los Centros Educativos y Cultura Escolar”* trata la micropolítica subyacente a las organizaciones escolares y al liderazgo educativo. Para ello, se prestará especial atención al caso español identificando los aspectos sobresalientes que han condicionado la evolución conceptual del liderazgo.

El *capítulo IV “Organización y Coordinación Escolar en Educación Secundaria”*, se aproxima a la estructura organizativa de los centros, influenciada por la legislación educativa vigente. Posteriormente se identifican los distintos órganos de coordinación docente (San Fabian, 2006), incidiendo en sus características, funciones y profesionales implicados. En la revisión, se evidencia la importancia del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) y de los departamentos didácticos tanto a nivel horizontal como vertical. Finalmente, se sugieren posibles vías de promoción de la coordinación pedagógica y el aprendizaje profesional (Piyaman, Hallinger y Viseshsiri, 2017; Gibbins y Cobb, 2017; Sharma et al., 2017; Hallinger y Liu, 2016; Hopkins y Spillane, 2014; López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2013; Wood, 2011) a través de la implantación de un liderazgo distribuido.

La parte teórica de la tesis finalizará con el *capítulo V “La Identidad Profesional inherente al Liderazgo”*, donde se examinará el constructo de la identidad, atendiendo al desarrollo profesional docente como capacidad inherente al liderazgo distribuido

(Hokka y Eteläpelto, 2014; Montecinos et al, 2014; Salts et al, 2016; White, 2014). En el mismo, se examinará la naturaleza y características que la posibilitan, se determinarán que *buenas prácticas* la favorecen, así como su impacto en el aprendizaje. Asimismo, se expone la vinculación hallada entre el liderazgo pedagógico y la capacidad de desarrollo profesional docente (Sheppard y Dibbon, 2011).

El **Bloque II** aludirá al marco metodológico hallando, en el **capítulo VI “Metodología”**, incluye el diseño y procedimiento metodológico empleado para el abordaje de la investigación. Concretamente hemos seleccionado un *Diseño mixto explicativo secuencial* (Creswell, 2017; Greene, 2007; Mertens, 2010) en el que se detalla el recorrido del proceso de validación de un cuestionario existente y ya validado en otros contextos, junto al proceso de determinación de la muestra. En paralelo, también se explican las fases de confección y validación del guión de las entrevistas realizadas.

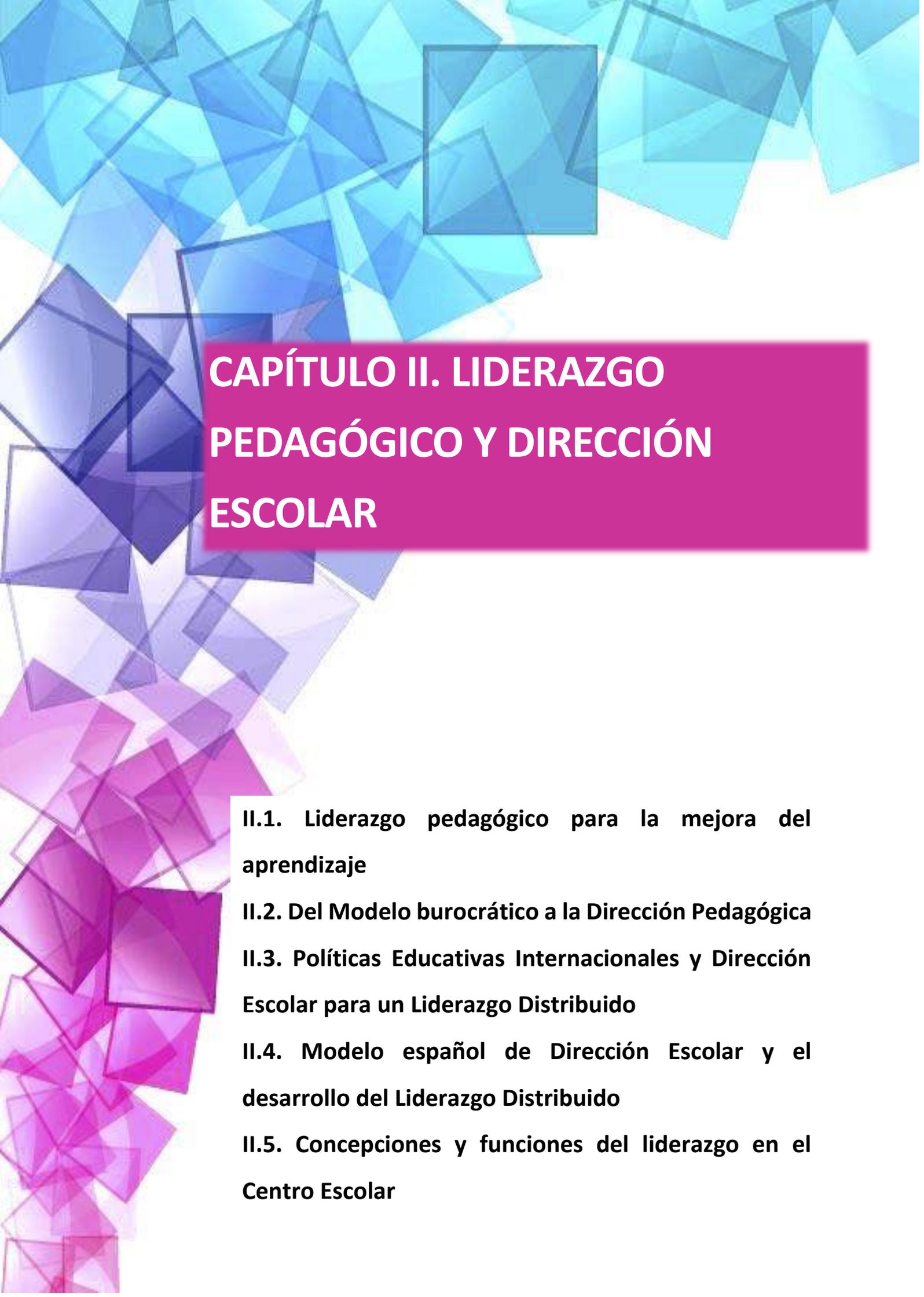
La investigación doctoral culmina con el **Bloque III**, que incluye los **capítulos VII “Análisis de datos cuestionario”, VIII “Análisis de las entrevistas”**, en los que se exponen los resultados obtenidos mediante los instrumentos de recogida de datos utilizados; **el capítulo IX “Discusión”**, en el que se contrastan los principales hallazgos en la investigación con literatura especializada **y el capítulo X “Conclusiones de la investigación y perspectivas futuras”**, donde se exponen los principales hallazgos y conclusiones encontradas a lo largo del proceso investigador, se identifican las limitaciones del estudio y exponen perspectivas de investigación futuras.

En última instancia, se recogen todas las **Referencias Bibliográficas** utilizadas en la redacción del presente trabajo, así como los **Anexos**, donde se puede consultar el cuestionario DLI adaptado al contexto español.

A continuación, se expone una figura que resume el proceso de investigación realizado, identificando los tres grandes bloques del trabajo doctoral:



Figura I.2. Esquema de la investigación.



CAPÍTULO II. LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y DIRECCIÓN ESCOLAR

II.1. Liderazgo pedagógico para la mejora del aprendizaje

II.2. Del Modelo burocrático a la Dirección Pedagógica

II.3. Políticas Educativas Internacionales y Dirección Escolar para un Liderazgo Distribuido

II.4. Modelo español de Dirección Escolar y el desarrollo del Liderazgo Distribuido

II.5. Concepciones y funciones del liderazgo en el Centro Escolar

CAPÍTULO II. LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y DIRECCIÓN ESCOLAR

El liderazgo está irrumpiendo con fuerza en nuestros centros educativos (García-Martínez et al, 2018; García-Martínez e Higuera-Rodríguez, 2018; Martínez-Valdivia, García-Martínez e Higuera-Rodríguez, 2018; Lahtero, Lång y Alava, 2017; Gómez-Hurtado, 2012). La escuela, con vistas a adaptarse a los continuos cambios prevalecientes en su contexto, se ve obligada a sacar el do de pecho, fomentando el desarrollo profesional en sus docentes. Al mismo tiempo, gran parte de los agentes educativos cobran fuerza en el diseño y desarrollo tanto del currículum como en la gestión y modulación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La gestión burocrática, especialmente de la dirección (Wahistrom y Louis, 2008; Walker, Lee y Bryant, 2015), se ve insuficiente para materializar los cambios internos que se vislumbran en las intenciones y finalidades educativas.

A cambio, un liderazgo más pedagógico llama a la puerta para tratar de ofrecer una visión más educativa a nuestros centros (Maureira Cabrera, 2018), focalizándose en el beneficio del alumnado (Krichesky y Murillo, 2011). Para ello, además de la dirección (Ávila de Lima, 2008; Bolívar, 2014), el resto del personal se verá obligado a incorporarse a un nuevo modo de desarrollar su ejercicio docente e interaccionar (colaborativamente) con sus compañeros para conseguirlo (Krichesky y Murillo, 2018).

II.1. Liderazgo pedagógico para la mejora del aprendizaje

El liderazgo se concibe como una situación de superioridad dentro de una institución u organización que otorga al líder el poder de dirigir a un grupo que tiene a su cargo con vistas al logro de unos objetivos previamente delimitados (Real Academia Española, 2016). Visiblemente, el líder encabeza la organización y ejerce de imagen de la misma. De este modo, se observan unas dinámicas de poder entre los miembros de la organización administradas por el denominado “líder” (Harris, 2014).

II.1.1. *El liderazgo pedagógico*

La dirección entendida desde un prisma pedagógico, supone entender que la distribución del liderazgo a lo largo de la organización es indispensable para mejorar el funcionamiento del centro educativo (Hulpia, 2009). Para alcanzar una comprensión integral del liderazgo y asegurar su efectividad a la hora de determinar una misión común encaminada a la mejora, deben contemplarse, además de las tareas propias del cargo directivo, el contexto escolar en el que el centro se inserta (Moral-Santaella y Amores, 2014).

Como resultado de esta visión global, emergen nuevas funciones del equipo directivo en la institución educativa, que abre paso a una consideración de la dirección como dinamizador de procesos de cambio (Harris et al, 2019; Baloglu, 2012). De esta forma, motiva al personal docente hacia la innovación y búsqueda de reformas y cambios que redunden en una mejora a nivel metodológico, organizativo y pedagógico (Hulpia, Devos y Van Keer, 2011). Autores como Bolívar (2011) han señalado cuatro focos de actuación de esta cuestión:

- *Liderazgo*. La distribución del liderazgo de la dirección a lo largo de la organización, empoderando a figuras clave en los centros educativos es uno de los focos de investigación más potente en la actualidad. La existencia de un liderazgo compartido es afín a la existencia de un proyecto común orientado a la mejora escolar. Bajo esta perspectiva, figuras como las jefaturas de estudios o las jefaturas de departamento asumen funciones de liderazgo, haciendo de engranaje entre el equipo directivo y el resto del personal. Encaminados a unos objetivos comunes,

el personal trabaja conjuntamente para alcanzarlos, surgiendo el compromiso, la colaboración y el aprendizaje profesional compartido, a través del intercambio de prácticas, la participación y la implicación de la mayoría para resolver a los desafíos que tengan que hacer frente.

- *Gestión curricular.* A nivel administrativo, existen unas funciones inherentes a la dirección, recogidas en el artículo 70 del Decreto 327/2010 por el que se aprueba el reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. Además, en el artículo 132 de la LOE, modificado por la LOMCE también se establecen las competencias del director. En el contexto andaluz, estas funciones se recogen en el Decreto 153/2017, de 26 de septiembre, por el que se regula el procedimiento para la selección, nombramiento, evaluación, formación y reconocimiento de los directores y las directoras de los centros docentes públicos no universitarios de los que es titular. Destacando la importancia de velar por el buen funcionamiento del instituto, a mantener una estructura organizativa acorde al nivel educativo, a organizar la actividad docente, a servir de nexo entre el profesorado y los órganos colegiados, e impulsar proyectos y acciones relacionadas con el aprendizaje en las aulas, entre otras. Por tanto, se refuerza el papel del equipo directivo como responsable del diseño, la planificación, el desarrollo y la evaluación de los procesos para la implementación del currículo educativo en el aula.
- *Gestión de recursos.* La gestión curricular guarda estrecha relación con la gestión de los recursos del centro, pues además de ser contemplados en el Proyecto Educativo de Centro (PEC), han de ser tenidos en cuenta en el diseño y planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una buena gestión de los recursos, elevará la calidad de la gestión y coordinación del centro. En este enclave, todo el personal debe concienciarse acerca de su importancia, especialmente en el planteamiento de proyectos conjuntos, para garantizar su éxito.
- *Gestión del clima organizacional y de convivencia.* La prevalencia de un buen clima en el centro educativo es fundamental. Aspectos como la confianza y el respeto, refuerza el sentimiento de pertenencia del personal, así como su grado de compromiso y organización con el devenir del centro. El equipo directivo tiene mucho que decir en el proceso de

instaurar un clima de colaboración en el seno del centro escolar. De hecho, según sea su planteamiento sobre la educación, materializado en sus acciones y su actitud respecto al profesorado, así será el grado de implicación del personal. En aquellos casos en los que la dirección es capaz de establecer unas metas comunes y confía en el profesorado para alcanzarlas, se genera mayores cotas de implicación docente y, dada la cultura de colaboración que se forja en la convivencia, se alcanzan mejores resultados.

En síntesis, el liderazgo pedagógico asociado al equipo directivo es primordial para la mejora del sistema educativo actual, afectando al desarrollo profesional de sus docentes. Tal y como describe Bolívar (2010), *“si los profesores son clave de la mejora, los directores han de crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso”* (p. 2).

II.1.2. El liderazgo docente

Existe una tendencia creciente que busca líderes alternativos en los centros escolares, que respalden la actuación de la dirección (Grootenboer, 2018). En los casos en los que la dirección abre su liderazgo al personal docente para que emprendan iniciativas de cambio y se forja un tejido social, caracterizado por la retroalimentación y el aprendizaje profesional compartido, se eleva la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Louis, 2007). El protagonismo del profesorado como actor directo en el proceso del desarrollo y aprendizaje integral del alumnado, es lo que le impulsa a que éste asuma su rol de líder. Así, el docente ha de contemplar el liderazgo entre sus competencias para el desarrollo de su desempeño profesional (Ali, 2014; Blömeke y Klein, 2013).

Tratar de definir el liderazgo docente conlleva una ardua tarea, por la falta de visibilidad de sus funciones. A pesar de ello, se ha corroborado que la función docente es el factor que más influye en el aprendizaje del alumnado. Sumado a que el liderazgo se ha esbozado como el segundo factor más importante, la unión de ambos se ha convertido en un objetivo de primer orden a alcanzar. Ante la insuficiencia de una conceptualización clara del liderazgo docente, autores como Bernal e Ibarrola (2015), lo relacionan con dos planteamientos. El primero de ellos, se relaciona con la

concepción del liderazgo compartido, en el que éste ha de distribuirse entre el profesorado, ya que el liderazgo no recae sólo en la figura del director; Mientras que el segundo guarda relación con la esencia propia de la renovación educativa, en la que el papel del docente sufre una regeneración en la que se cambia de un rol tradicional centrado en un proceso educativo unidireccional, a un rol activo bidireccional en el que el aprendizaje fluye en distintas direcciones.

II.1.3. *El liderazgo como factor de mejora*

En las últimas décadas, se ha estudiado en profundidad el concepto de liderazgo en el ámbito de la educación y la organización escolar. Sin embargo, su origen estriba en el mundo empresarial y la Psicología Organizacional, donde ha sido ampliamente estudiado (Bolívar, 2012). De este modo, hablar de liderazgo supone reconocer que existe un ejercicio de influencia de unos sobre otros en una organización o institución, que desemboca en la movilización de un grupo hacia el logro de unas metas preestablecidas. Leithwood y Riehl (2009) señalan que en todo proceso de liderazgo y, por tanto, de influencia de un líder, existe un propósito y una dirección. Concretamente, el liderazgo escolar se identifica con *“la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la Escuela”* (Leithwood, 2009, p. 20).

De acuerdo con esta autora, los líderes en el establecimiento de las metas a conseguir, diseñan una serie de acciones orientadas al cumplimiento de los objetivos ligados a esas metas. No obstante, no siempre es el líder el encargado de emprender las actuaciones que culminan en las metas grupales (Harris y Jones, 2017). También pueden sucederse formas alternativas, donde el líder posee un papel preponderante en el desarrollo de las acciones, pero no es el promotor de esas iniciativas. Además, los líderes formales lo serán en la medida en que cumplan su función de gestionar, administrar y dirigir la escuela hacia el éxito, según los objetivos previamente diseñados (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008).

Pensando en la escuela como organización, se hace necesario articular un enfoque que integre el reconocimiento de dinámicas y roles de poder en la institución educativa (Louis y Wahlstrom, 2011). Esto comprende que en ella tienen lugar procesos de negociación mediados por las relaciones sociales entre sus miembros,

jugando la modalidad de liderazgo instaurada un papel crucial. Dependiendo de si existe una visión conjunta entre el personal, así como las posibilidades de comunicación ofertadas dentro de la institución, emergerán unas formas de liderazgo u otras en los institutos.

Más allá de ello, en el ámbito educativo, el liderazgo se vincula con la dirección de la escuela. Análoga a la empresa privada, la institución escolar cuenta con una estructura organizativa jerárquica, donde el director ocupa la cúspide (Firestone y Riehl, 2005). En este sentido, a la dirección se le atribuye las funciones y asignaciones administrativas y de gestión, propias del líder formal de la organización, al tiempo que se espera que movilice procesos de influencia sobre el resto del personal del centro (Blase, Blase y Phillips, 2010; Wahistrom y Louis, 2008; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006).

Siguiendo a Leithwood (2009) la capacidad de liderar del director y los valores de liderazgo sobresalientes de sus acciones van a determinar lo que acontece dentro de la institución escolar: metas educativas, valores, procesos de enseñanza y aprendizaje, relaciones con la comunidad, etc. En esta tesitura, no es de extrañar que la figura del director como líder formal de la escuela haya sido ampliamente estudiada (Walker, Lee. y Bryant, 2015; Leithwood y Duke, 1999, Darling-Hammond et al, 2009).

II.1.4. Evolución del liderazgo escolar

Desde la vinculación de la dirección al liderazgo formal de los centros, se han llevado a cabo múltiples trabajos orientados al estudio de las características, funciones y posibilidades de los directores como líderes formales de los centros educativos (Crow, Day y Møller, 2017; Leithwood y Jantzi, 2011; Day et al, 2010; Elmore, 2000).

En sintonía, un amplio campo de investigaciones (Leithwood, 2009) han señalado que el contexto de la organización y sus características condicionan tanto el desarrollo del liderazgo como las formas que adquiere. Dicha cuestión marca una vinculación entre el contexto y el liderazgo cuya armonía (capacidad adaptativa del líder) es capaz de favorecer un mejor funcionamiento de la organización.

En este marco, se han estudiado modalidades alternativas de gestión y administración escolar, que atañen a la modificación o potenciamiento de ciertas estructuras organizacionales que dieran paso a nuevos roles de liderazgo (Spillane, 2006; 2013; Harris et al, 2019). Por tanto, bajo esta perspectiva, se haría posible afirmar que un liderazgo “bien situado” bajo unas determinadas condiciones contextuales y organizacionales es capaz de dirigir a la escuela por un proceso de mejora (Hallinger y Heck, 2010; Gronn, 2002; 2009).

Siguiendo a Bolívar (2010), esta investigación aboga que la sucesión de intentos fallidos por cambiar la escuela desde fuera, ha favorecido observar al liderazgo como un factor que potencia la institución escolar. Esto podría explicar, en parte, cómo en las últimas dos décadas se han sumado aquellos estudios que definían y delimitaban una serie de “modelos de liderazgo” capaces de activar estos procesos. En esta línea, Bush y Glover (2003) han establecido una clasificación de los tipos de liderazgo existentes hasta el momento (tabla II.1), poniendo de relieve la parcialidad de los mismos y la posibilidad de coexistencia (o fusión) en algunos casos. Estos son: el *liderazgo instruccional*, *liderazgo transformacional*, *liderazgo moral*, *liderazgo participativo*, *liderazgo gerencial*, *liderazgo postmoderno*, *liderazgo interpersonal* y *liderazgo contingente*.

Tabla II.1. Tipos de liderazgo. Fuente: Bush y Glover (2003)

MODALIDAD DE LIDERAZGO	CARACTERÍSTICAS
Liderazgo instruccional	- Las acciones del líder se orientan a asegurar las condiciones necesarias para mejorar las prácticas docentes.
Liderazgo transformacional	- Construcción de una visión escolar común: metas escolares, estimulación intelectual, apoyo individual... - Cultura escolar de producción y participación
Liderazgo moral	- Se articula en torno a la ética y valores que los líderes deben promover: justicia, igualdad de oportunidades - Se prima los procesos de toma de decisiones conjuntas.
Liderazgo participativo	- Participación como vía para aumentar la efectividad escolar y garantizar los principios democráticos que en la institución debe haber.
Liderazgo gerencial	- Se concede autoridad e influencia a los líderes formales. - Líder=administrador/gerente.
Liderazgo postmoderno	- Promueve la participación y abre la puerta a “la diversidad de opiniones” y al diálogo. - Deja de lado a las estructuras jerárquicas.
Liderazgo interpersonal	- Se prima la importancia de la colaboración y las relaciones interpersonales
Liderazgo contingente	- Se acepta la coexistencia de distintas modalidades de liderazgo. - Se reconoce la importancia del contexto.

En primera instancia, el liderazgo *instruccional* y *transformacional* ponen el acento en la importancia de incentivar la capacidad docente y proporcionan protagonismo al profesorado, para que asuman responsabilidades respecto a su alumnado y sus procesos de aprendizaje. Mientras tanto, el *liderazgo moral* sitúa a la transmisión de valores éticos y democráticos, propios de una educación para la justicia social, por encima de la transmisión del conocimiento per se. Respecto al *liderazgo participativo*, se asume que los procesos de toma de decisiones conjuntas deben ser el eje sobre el que se desarrolle el propio liderazgo. Para ello, hace énfasis en la participación como vía para aumentar la efectividad escolar y garantizar los principios democráticos que en la institución debe haber. A diferencia del anterior, el *liderazgo gerencial* reivindica el poder y la autoridad de los líderes formales respecto al resto del personal del centro, distinguiéndose claramente de las políticas educativas actuales, más afines a un liderazgo postmoderno. El paso a esta modalidad de liderazgo, más reacia a las estructuras jerárquicas, va en sintonía con los liderazgos que alaban la colaboración (*liderazgo interpersonal*) e incluso hablan de la coexistencia de varios liderazgos en un mismo contexto (*liderazgo contingente*).

El panorama reflejado en la Tabla II.1., confirma la existencia de una serie de modalidades que se han ido sucediendo desde que la investigación pusiese el foco sobre el liderazgo en el ámbito educativo. Pese a sus diferencias, en esta evolución de liderazgo se denota la influencia ejercida por la política educativa sobre todo lo que acontece en la escuela. Además, Bush y Glover (2003) en su aporte señalan que estas modalidades no son excluyentes. Todas estas variantes de liderazgo tienen una finalidad común: la mejora del aprendizaje del alumnado. Pese al amplio corpus investigativo existente sobre el liderazgo, no hay un consenso sobre qué forma de liderazgo es más apropiada para el ámbito educativo y, en consecuencia, para la mejora de la escuela. Lo que sí parece ciertamente clarificador son los elementos que caracterizan al liderazgo. En relación con ellos, Spillane (2006; 2013) ha identificado 4 elementos, que se reflejan a continuación:

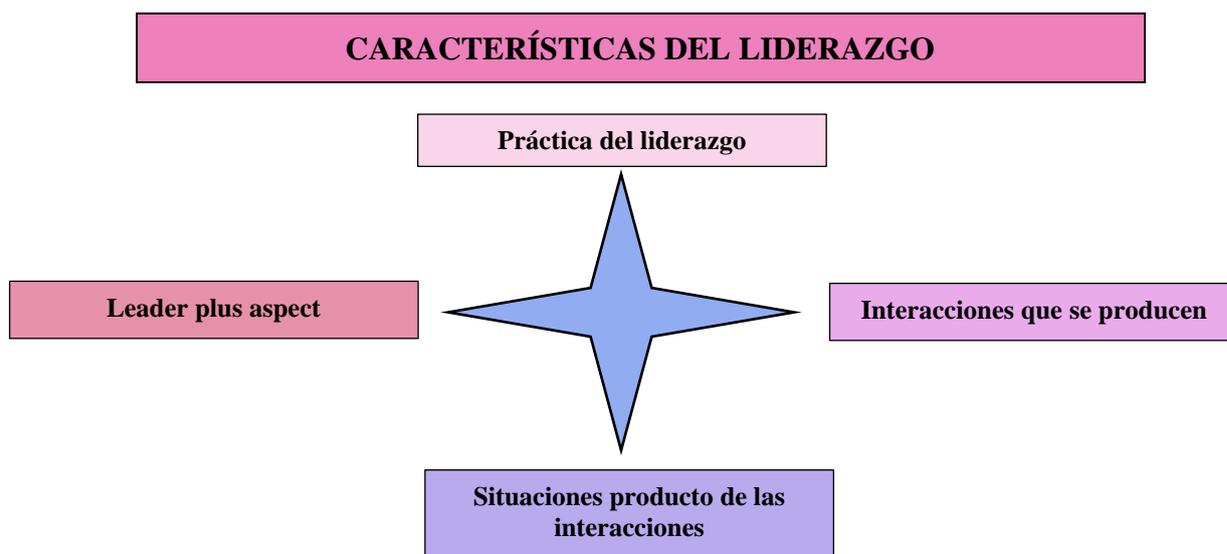


Figura II.1. Elementos que caracterizan al liderazgo. Fuente: Spillane (2006)

Hablar de *prácticas de liderazgo* implica que en el centro se llevan a cabo una serie de acciones donde se refleja una influencia entre los sujetos al tiempo que se fomenta que se desarrollen unas dinámicas hacia la consecución de unas metas preestablecidas. En consecuencia, esas relaciones de influencia, inherentes a las prácticas de liderazgo, desembocan en unas estructuras sobre las que se vertebran las relaciones comunicativas del centro escolar (Hargreaves y Fullan, 2014). Inevitablemente, el sistema de interacción de la escuela dará lugar a situaciones variadas que pueden ser de tensión, influencia, trabajo colaborativo, entre otras. Finalmente, el *leader plus aspect* (Spillane, Camburn, Pustejovsky, Stitzel Pareja y Lewis, 2008) alude a la organización en sí, es decir, a la estructura que determina el rol de los miembros de esa organización (Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010). Este último elemento es el que condicionará el establecimiento de un liderazgo solo vertical o, por el contrario, vertical y horizontal entre el líder formal y los profesores.

En la últimas dos décadas dichos modelos han confluído en el denominado *liderazgo centrado en el aprendizaje*¹ (Gago, 2006; Gibbins y Cobb, 2017; Hallinger y Heck, 2010; Poultney, 2012; Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson, 2010; Wood, 2011), haciéndose hincapié en el enfoque del liderazgo que acentúa aquellas dinámicas directivas que fomentan metas comunes y ejercen influencia para que el

¹ Siguiendo a Bolívar (2010): "un liderazgo para el aprendizaje toma como núcleo de su acción la calidad de enseñanza ofrecida y los resultados de aprendizaje alcanzados por los alumnos" (p. 14). Es liderazgo por y para el alumnado, el profesorado y la escuela entendida como organización que aprende.

personal trabajo en torno a un proyecto pedagógico común (Harris et al, 2017; Misfud, 2017; Rayner, 2014; Wang, 2016). Así pues, surge con fuerza el liderazgo con capacidad pedagógica (liderazgo instruccional-pedagógico), en donde el líder formal crea las condiciones y contextos necesarios para que los docentes puedan optimizar los procesos de enseñanza con el alumnado (Bahous, Busher y Nabhani, 2016; Beauchamp y Parsons, 2014; Fung, 2010; Piyaman, Hallinger y Viseshsiri, 2017; Wiczorek, 2017).

En sintonía, se recoge el aporte de Whalstrom (2008), quién establece una distinción gradual del impacto ejercido por el liderazgo sobre los logros académicos de los estudiantes. De este modo, en la figura II.2. se destacan los cuatro núcleos de influencia.



Figura II.2. Influencia del liderazgo: núcleos temáticos de interés. Fuente: Whalstrom (2008).

En primera instancia, el *contexto* influye en la forma y grado que va a adquirir el liderazgo durante su desarrollo. Por ejemplo, en un contexto de colaboración profesional (Bahous, Busher y Nabhani, 2016; Hallinger y Heck, 2010; Harris y Jones, 2010; Hulpia, Devos, Rosseel y Vlerick, 2012; Ross, Lutfi y Hope, 2016), el desempeño de un liderazgo más compartido y distribuido (Álvarez, 2010; Göksoy, 2015; Hulpia, 2009; Moral-Santaella, Amores y Ritacco, 2016; Vogel, 2016) cobrará más sentido que en un contexto donde los profesionales trabajan de manera aislada e individual (Ávila de Lima, 2008; Hulsbos, Evers y Kessels, 2016; Lomos, Hofman y Bosker, 2010; López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2013).

Respecto al *tipo de relaciones* se señala la importancia de aquellas de corte multidimensional. En esta línea, se comprueba que el establecimiento de relaciones jerárquicas (autoritarias) entre el líder y seguidores no favorece la influencia tendiendo a desencadenar situaciones de conflicto y tensión entre el personal (Fung, 2010; Harris, 2009; 2014; Klar et al, 2016).

En cuanto al *sistema de creencias*, se ha constatado el valor agregado en estos procesos cuando entran en juego valores como la confianza, el respeto mutuo o el sentido de la eficacia (Blömeke y Klein, 2013; Krichesky y Murillo, 2011; Louis, 2007; Wahistrom y Louis, 2008). Todos ellos, son mediadores clave de la influencia del líder sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Bolívar, 2010).

Finalmente, como se ha señalado, el liderazgo influye indirectamente sobre la *enseñanza y aprendizaje* (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Leithwood y Louis, 2012; Leithwood y Sun, 2012; Lomos, Hofman y Bosker, 2010; Neumerski, 2013; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Sebastian y Allensworth, 2012; Walker, Lee y Bryant, 2015). Si bien no está inmerso en las prácticas cotidianas de aula, factores como la calidad del currículum, el clima del centro educativo, el compromiso e implicación del profesorado, o la capacitación, son clave en el ejercicio de un liderazgo efectivo (Gago, 2006; Harris et al, 2017; Klar, 2012; Murillo, 2005; Nelson, S. y Guerra, 2014)

En síntesis, mientras se ha llegado a considerar que la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos depende mayormente de las prácticas desarrolladas por los docentes, es innegable que dichas prácticas están condicionadas por el ejercicio de algún tipo de liderazgo (Ali, 2014; Bandur, 2012; Hallinger y Liu, 2016; Sinha y Hanuscin, 2017; Yow y Lotter, 2016).

En aras de hallar la mejora, la dirección debe reivindicar el desarrollo y mejor desempeño profesional de sus docentes (Cross y Ndofirepi, 2015; Stevenson et al, 2016; Rigby, 2015; Wieczorek, 2017). La preocupación del equipo directivo con estas cuestiones lleva a la realización de proyectos educativos exitosos (López-Yáñez, Sanchez-Moreno y Altopiedi, 2011) donde se distinguen, sobre todo, tres

estilos de liderazgo muy marcados y ampliamente estudiados: el liderazgo instruccional, el liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido, cuyo denominador común es la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Hopkins y Spillane, 2014; Louis, 2007; Riveros, 2012; Sheppard y Dibbon, 2011; Watson, 2014).

Tabla II.2. Liderazgos centrados en la mejora del aprendizaje. Fuente: elaboración propia

TIPOS DE LIDERAZGO CENTRADOS EN EL APRENDIZAJE	CARACTERÍSTICAS
Liderazgo instruccional	<ul style="list-style-type: none"> - Fundamentado en la experiencia profesional del director como líder formal. - Importancia a contextos de trabajo colaborativos. - Persigue la mejora del aprendizaje del alumnado a partir de la motivación del profesorado.
Liderazgo transformacional	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje es una consecuencia del ejercicio docente. - Potencia el capital profesional docente. - Establecimiento de un proyecto educativo común
Liderazgo distribuido	<ul style="list-style-type: none"> - Liderazgo es una cualidad inherente de la organización, no personificada en la dirección. - Admite la convivencia de diferentes tipos de liderazgo, en distintos niveles, a lo largo de la organización. - Apuesta por formas organizativas horizontales y en sus posibilidades de relación. - Corresponsabilidad por el aprendizaje del alumnado.

El *liderazgo instruccional* se articula en torno a los conocimientos y experiencias del director. Su misión es realizar programas educativos que beneficien el aprendizaje del alumnado, al tiempo que incentive un incremento de la motivación y grado de implicación del profesorado (Beauchamp y Parsons, 2014; Hallinger y Heck, 2010; Neumerski, 2013; Zepeda y Kruskamp, 2007). Esta visión del liderazgo suele ser especialmente efectiva en contextos deprimidos o menos favorables, pues toda la acción educativa se erige en torno a la creación de un clima favorable para el aprendizaje del alumnado (Domingo-Segovia, Moral-Santaella, García-Garnica, García-Martínez, Martínez-Valdivia, Martín-Romera, Higuera-Rodríguez, Morales-

Domínguez y Olmo-Extremera, 2016; López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2013; Martínez-Valdivia, García-Martínez y Higuera-Rodríguez, 2017).

Por su parte, el *liderazgo transformacional* camina en la línea propuesta por Louis (2007) de que la calidad de los sistemas educativos depende de la calidad de la enseñanza de sus profesores. Por tanto, se centra en potenciar el capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012) del profesorado para obtener mejores resultados en los estudiantes. No obstante, este estilo de liderazgo aboga por un equilibrio entre las cuestiones administrativas, más propias del liderazgo gerencial (Leithwood, 2009; Leithwood y Sun, 2012; Ross, Lutfi y Hope, 2016), pero con una visión organizativa de conjunto (Hulpia, Devos, Rosseel y Vlerick, 2012). Así, un director transformacional es aquel que, adscribiéndose a las normas y procedimientos preestablecidos por la Administración, transmite una visión institucional, con un proyecto educativo común claramente delimitado, con el que todo el personal del centro se sienta motivado e implicado para trabajar (Leithwood y Jantzi, 2011; Liljenberg, 2015).

A diferencia de los dos anteriores, el *liderazgo distribuido* es un concepto relativamente nuevo (García-Martínez et al, 2018; Maureira-Cabrera, 2018; Paranosic y Riveros, 2017; Sharma et al., 2017; Salts et al, 2016). Su origen está en el reconocimiento de que el liderazgo no debe identificarse con la dirección (Lahtero, Lång y Alava, 2017; Egido, 2015; Gaubatz y Ensminger, 2017; Javadi, Bush y Ng, 2017; Rodríguez-Molina y Gairín, 2017) y que en los centros educativos pueden (y deben) darse diferentes formas de liderazgo, encabezadas por distintas personas. Por tanto, esta modalidad es una alternativa más participativa, colaborativa y democrática, de afrontar los retos de la institución escolar. El liderazgo, según Spillane (2006) emana de la práctica y sistemas de interacción entre las personas, más que de los roles o funciones, atribuidos a personas concretas, especialmente al equipo directivo. Además, la evidencia está contrastando que, como resultado de esta forma de liderazgo, se han creado estructuras organizativas más horizontales al empoderar (*empowering*) al personal y convertirlos en corresponsables de los resultados escolares (Harris, 2014; Harris y Jones, 2017; Leithwood, 2016; Rigby, 2015; Thorpe y Bennett-Powell, 2014).

Estas diferentes formas de concebir el liderazgo con la misión de mejorar el aprendizaje del alumnado, aunque con matices distintos, están incluidas en el denominado liderazgo pedagógico (Gago, 2006; Medina-Revilla y Gómez-Díaz, 2014; Moral-Santaella y Amores, 2014). Un liderazgo pedagógico para el aprendizaje, que entiende que la misión de la escuela es dar respuesta a todo el alumnado y que, para ello resulta necesario realizar cambios internos (Christiansen y Robey, 2015; Levin y Fullan, 2008; Bolívar, 2008; 2014; Bolívar y Bolívar Ruano, 2013; Bolívar, 2014).

En relación con ello, existe un potente proyecto internacional denominado *International Successful School Principalship Project (ISSPP)*, fundada por el profesor Christopher Day, de la Universidad de Nottingham (Reino Unido). Este proyecto tiene la finalidad de estudiar a líderes exitosos, pertenecientes a contextos diversos entre países (Day, 2015). A través de estos estudios, se está examinando las cualidades personales y competencias profesionales genéricas necesarias para catalogar a un líder escolar como eficaz.

Los resultados que se está obteniendo señalan que aquellos líderes que están concienciados con la dimensión pedagógica en la construcción del proyecto común de los centros, obtienen índices superiores de efectividad respecto a los que no lo hacen. También, gran parte del elenco de investigadores que integran la red (Day et al., 2010; Leithwood, 2009; Gurr, 2014) están haciendo un llamado hacia formas más distribuidas de liderazgo, dentro del denominado *liderazgo pedagógico*, como modo de lograr la efectividad escolar.

II.2. Del modelo burocrático a la dirección pedagógica

La concepción sobre la dirección escolar, en consonancia con la investigación relativa al liderazgo, ha experimentado una serie de variaciones en las últimas décadas (Egido, 2015; Maureira-Cabrera, 2018; Wahistrom y Louis, 2008; Walker, Lee. y Bryant, 2015). Este cambio paradigmático acerca de la dirección ha estado determinado, entre otros aspectos, por lo que se espera de quienes lideran la organización escolar (Garza et al, 2014; Gómez-Hurtado, 2012; Hallinger y Heck, 1996; Spillane et al, 2008). De este modo, mientras en el pasado se valoraba la

capacidad directiva en base a su efectividad en la gestión técnica de las escuelas (Firestone y Riehl, 2005), ahora la dirección tiene otras pretensiones ligadas al aprendizaje escolar, especialmente, velar para que se den las condiciones óptimas en pos del desarrollo de unos aprendizajes de calidad para todo el alumnado (Day et al, 2011; Darling-Hammond et al, 2008; Hulsbos, Evers y Kessels, 2016; Leithwood, 2009; Spillane, 2013).

Desde una perspectiva histórica, hace no menos de tres décadas, la gestión de los centros se presentaba dentro de un marco de dinámicas corporativistas -dirección gerencial- en dónde los quehaceres del equipo directivo se reducían a la supervisión del correcto funcionamiento de la escuela como organización (Bolívar, 2012). Los directores, como líderes de la organización, invertían todo su tiempo en aspectos organizativos, presupuestarios y relacionados con el personal. La priorización de estas tareas sobre las cuestiones meramente pedagógicas, sumado a las culturas escolares heredadas, entorpecía cualquier cambio pedagógico significativo. En este sentido, la tendencia centralista que concentraba todo el poder en el director poco ha aportado a encaminar a los centros hacia una mejora. Incluso, en aquellos casos donde existía una disposición hacia un cambio escolar, las directrices normativas impuestas desde la Administración provocaban una frustración en el director que le motivaba a reproducir los patrones tradicionales de administración y de gestión escolar (Klar, 2012).

Posteriormente, a partir del surgimiento de un conjunto de políticas educativas internacionales se comenzaron a promocionar iniciativas y prácticas “pedagógicas” que buscaban un incremento de los resultados escolares (OCDE, 2009; TALIS, 2013). No obstante, prevalecería la “rendición de cuentas” que no se ha apartado de ser una variante más “académica” de los modelos corporativistas que trabajan en base a unos objetivos orientados a los resultados de aprendizaje (Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves, 2015; Mulford, 2006).

No habiendo obtenido los resultados esperados, el corpus investigativo centra su atención en la organización como eje del cambio y la mejora educativa (Bolívar, 2014; Fullan, 2010; Hulpia et al, 2012; Notman, 2017; San Fabian, 2006). Cambiar ciertas estructuras organizacionales e introducir un liderazgo más “pedagógico”

sería, en este sentido, el eje del cambio escolar (Hallinger y Heck, 1996; 2010; Rayner, 2014).

De este modo, (Firestone y Riehl, 2005; Leithwood, 2009; Levin y Fullan, 2008; Hargreaves y Fullan, 2012) se puso el foco en la importancia de llevar a cabo cambios internos e incidir en la dimensión profesional del personal (Wieczorek, 2017). Como vía de consecución, está teniendo lugar una migración desde el modelo burocrático a uno pos-burocrático focalizado en lo pedagógico (Maureira-Cabrera, 2018; Medina Revilla y Gomez-Diaz, 2014).

En esta línea, actualmente se reclaman nuevos perfiles de líderes (Gibbins y Cobb, 2017; Verger y Curran, 2014). Superado el modelo academicista (Bolívar, 2012), cuyas funciones solo atañen a la administración del centro, se busca que los líderes tengan “*nuevos conocimientos, no sólo sobre la enseñanza, el aprendizaje y la escuela como organización, sino también acerca de las competencias y prácticas de liderazgo que están asociadas con un mayor rendimiento y eficacia*” (Firestone y Riehl, 2005, p. 3). Se entiende pues, que la dirección es una fuente de liderazgo en los centros educativos, y que tiene la misión de ayudar a desarrollar una comprensión de la organización como unidad (Hulpia, Devos y Van Keer, 2009; 2011; Marco-Bujosa y Levy, 2016; Salo, 2008). Se debe, para ello, identificar las finalidades educativas que se pretenden alcanzar estableciendo una visión común del centro (Hallinger y Heck, 2002; 2014; Vogel, 2016) y potenciando la construcción de una serie de capacidades, la denominada *school capacity building* (Arvaja, 2016; Sheppard y Dibbon, 2011).

Dentro de este marco, la primera responsabilidad de la escuela es garantizar el éxito educativo a todo su alumnado (Leithwood y Louis, 2012; Lomos et al, 2010; Louis et al., 2010) a través de la promoción de buenas prácticas del profesorado. Que los docentes como profesionales desarrollen buenas prácticas no puede dejarse en manos del voluntarismo de cada profesional. Más bien, la creación, promoción y supervisión de un clima apropiado para que los docentes mejoren su profesionalidad, en aras de alcanzar progresos, se convierte en una actividad prioritaria del nuevo perfil de la dirección (Bolívar, 2012; Zepeda y Kruskamp, 2007).

Por otro lado, la creciente complejidad que se planea sobre el centro escolar viene demostrando que una dirección basada en la administración burocrática es ineficaz (Álvarez, 2007; Eurydice, 2013; Gago, 2006; Gómez-Hurtado, 2012; Lorente, 2012; Tintoré, 2016). La falta de atención sobre las cuestiones pedagógicas, junto a la ausencia de una visión del conjunto que busca un equilibrio entre la gestión y la instrucción desemboca en la paralización de cualquier iniciativa de cambio y desarrollo para mejorar la organización (Rigby, Larbi-Cherif, Rosenquist, Sharpe, Cobb y Smith, 2017).

Como se ha documentado en la investigación (Hallinger y Heck, 2010; Harris y Jones, 2010), la dirección debe hacerse cargo progresivamente de todas las dimensiones que afecten directa o indirectamente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Leithwood, 2016; Nelson y Guerra, 2014; Walker, Lee y Bryant, 2015). Por ello, parece ser que el foco debe centrarse en incentivar la promoción de buenas prácticas docentes (Klar et al, 2016; Riveros, 2012). En este sentido, la dirección es un factor crítico en organizar buenas prácticas pedagógicas en los centros educativos integrando un impacto indirecto en los resultados de aprendizaje (Day et al, 2009; Hulpia, 2009; Louis et al, 2010; Sebastian y Allensworth, 2012). A través de la promoción de un liderazgo pedagógico, la dirección comienza a adquirir más potestad para incidir sobre las prácticas docentes (Martínez-Valdivia et al, 2018; Leithwood, 2009).

Desde una perspectiva sistémica, el recorrido hacia un camino basado en la descentralización en menester incorporar el plano de la toma de decisiones hacia todos los actores y agentes que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Álvarez, 2010; Björk y Blase, 2009; Meyer y Benavot, 2013; Salo, 2008). El objetivo es claro: empoderar al personal para que asuma responsabilidades y comience a trabajar colaborativamente por un objetivo común (Bolívar, 2008; 2012; 2014; Leithwood, Harris y Hopkins, 2008; Madhlangobe y Gordon, 2012; Stoll et al., 2006).

Por estas cuestiones, se resalta que la transición de un modelo meramente burocrático hacia uno pos burocrático, estará determinada por la denominada gobernanza, que supera la jerarquía inherente a toda organización (Klar et al, 2016). Esta gobernanza

exige patrones más horizontales, cooperativos e interactivos entre los profesionales de la educación, al tiempo que abre puentes hacia la comunidad escolar (Gairín y Barrera, 2014; García-Martínez et al, 2018; Meyer y Benavot, 2013).

Paralelamente, tras el fracaso de las dinámicas “top-down”, basados en el control de las organizaciones y en la limitación del desarrollo de la profesionalidad docente (Stevenson et al, 2016), entran a escena una propuesta “bottom-up” que subrayan un llamamiento al compromiso del personal del centro y establecen vías hacia la descentralización y la autonomía (Blömeke y Klein, 2013; Bolívar, 2012; Elmore, 2003; Fung, 2010; Pérez-Ferra y Quijano-López, 2010). Esta transición entre modelos está íntimamente relacionada con el cambio de perspectiva realizado por las políticas educativas. Se trata de nuevos modos de control orientados hacia el logro de resultados, regulados por un sistema de rendición de cuentas que promueve la eficacia y la eficiencia de los resultados (Bangs y Frost, 2012; Bolívar, 2012; Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves, 2015).

Durante este recorrido, el liderazgo pedagógico se convierte en un factor crucial para el éxito de la implantación de este nuevo modo de concebir el nuevo modelo educativo de gestión y organización del centro, más afín a hacer partícipe a la sociedad en la resolución de los problemas escolares (Hauge, Norenes y Vedøy, 2014; Thoonen et al, 2011).

Se entiende que, para derribar las resistencias de un profesorado acostumbrado a reproducir los modelos de enseñanza tradicional, el centro escolar deberá de evidenciar una serie de procesos de reestructuración y reculturación (Gaubatz y Ensminger, 2017; González, 2007). Sus implicaciones estarán orientadas al establecimiento de unas condiciones colaborativas, sobre las que se desarrollan modos de trabajo en torno a un proyecto común (Escudero, 2011; Misfud, 2017; Salts et al, 2016) y se brindan oportunidades de desarrollo profesional y formación que benefician al alumnado (Gómez et al, 2015; Hokka y Eteläpelto, 2014; García-Martínez, 2016; Yow y Lotter, 2016). Es más, existen investigaciones que han determinado que, si se dan las condiciones oportunas, es posible desarrollar un sistema de interacción entre los líderes escolares y el contexto social y organizativo produciendo un incremento significativo de los aprendizajes del alumnado

(Beauchamp y Parsons, 2014; Harris y Jones, 2010; Leclerc, Moreau y Lépine, 2009; Leithwood et al, 2004; Liljenberg, 2015; Netolicky, 2016).

En este marco de la capacidad profesional del centro entra a escena la autonomía necesaria para poder desarrollarse con cierta libertad. Paralelamente a la dotación a los centros escolares de mayores cotas de autonomía se desarrollan formas organizativas descentralizadas capaces de consolidar el progreso organizativo de la escuela (Blömeke y Klein, 2013; Lew, 2015). Para ello, haría falta potenciar un conjunto de competencias, pedagógicas y de gestión a una ampliación real de la autonomía, asociada a un modelo de dirección eficaz (Domingo et al, 2016; Eurydice, 2013; García-Martínez e Higuera-Rodríguez, 2018; Garza et al, 2014; Hallinger y Heck, 1996; Walker, Lee y Bryant, 2015).

Sin más, la implicación del conjunto de la comunidad educativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante liderazgos compartidos o distribuidos es una vía más realista de gestionar nuestros centros educativos. Esta forma de gestión, ampliamente tratada en la bibliografía (Misfud, 2017; Hulsbos, Evers y Kessels, 2016; Hulpia et al, 2012; Harris, 2014; Leithwood et al., 2010; Louis y Wahlstrom, 2011), corre a la par de las “nuevas” políticas educativas internacionales y su visión acerca del liderazgo escolar.

II.3. Políticas Educativas Internacionales y Dirección Escolar para un Liderazgo Distribuido

Los modelos educativos suscritos en cada Estado vienen determinados por la orientación de las políticas educativas internacionales (Bolívar y Ritacco, 2016; Egido, 2015; Leithwood, 2009). Cabe reseñar que, pese a que hay una tendencia a converger los modelos educativos a nivel internacional, cada Estado cuenta con un legado particular en cuanto a reformas y medidas educativas que se han implantado.

Actualmente y desde hace ya casi tres décadas, los Estados están apostando por un sistema basado en los estándares y la rendición de cuentas (Fullan, Rincón-Gallardo y Hargreaves, 2015; OCDE, 2013; Verger y Normand, 2015). Para ello, se están implementando una serie de medidas fruto de una toma de conciencia sobre la

necesidad de mejorar los aprendizajes del alumnado. En esta ecuación, se integra la promoción de un liderazgo pedagógico en los centros educativos (Hallinger y Liu, 2016; Madhlangobe y Gordon, 2012; Louis y Wahlstrom, 2011).

Desde una perspectiva histórica, en los años 40 y 50 del siglo pasado predominaba un modelo administrativista, apropiado para la sociedad industrial que imperaba en ese momento. Se asociaban las carencias del sistema educativo con una mala administración en los centros escolares. Este suceso marcó un punto de inflexión, en el que empezaron a sucederse una serie de reformas encaminadas hacia la mejora de los resultados escolares del alumnado.

Posteriormente, en la década de los 70, la instauración de una nueva gobernanza propia del Estado del bienestar, hizo que comenzaran a promocionarse iniciativas descentralizadoras que abogaban por la autonomía local de los centros (Björk y Blase, 2009). En ellas, cobraron fuerza las prácticas educativas realizadas en las escuelas que pusieron en evidencia la necesidad de una mayor implicación docente. A la par, como es de entenderse, cobran fuerza las evaluaciones a todos los engranajes del sistema educativo (Elmore, 2003; Mulford, 2006; Pérez-Ferra y Quijano-López, 2010).

Así pues, el movimiento de reformas educativas alcanzó nuevos tintes evaluadores a partir de los 90. Enfocado hacia un enfoque basado en sanciones y recompensas, se implantaron sistemas de rendición de cuentas como vía para incrementar los resultados escolares. Paradójicamente, este modelo evaluativo ha tenido aliados y detractores por igual en la comunidad académica.

En la actualidad, este modelo de rendición de cuentas y, sobre todo, de estándares escolares, ha adquirido un auge sin precedentes en gran parte de los países, especialmente tras las evaluaciones PISA (*Programme for International Student Assessment*)².

²Se trata de una prueba estandarizada que mide el rendimiento competencial de los estudiantes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias naturales. Su objetivo es realizar comparaciones del rendimiento de estos jóvenes entre países.

Tabla II.3. Políticas educativas y modos de regulación alternativos de las escuelas. Fuente: Bolívar (2012, p. 38)

POLÍTICAS EDUCATIVAS Y MODOS DE REGULACIÓN ALTERNATIVOS DE LAS ESCUELAS		
Modos de regulación	Burocráticos/gerencial	Orgánico/compromiso
Naturaleza de la enseñanza	Actividad rutinaria, enfoque técnico, posibilidad de prescripción de los procesos	Actividad creativa en contexto incierto, incremento de autonomía, compromiso y profesionalidad
Estrategias	Control: regulación del estado, burocratización	Compromiso: formas comunitarias, colegiadas, diseño “orgánico” de los CE
Formas de gestión	Estandarización de prácticas, control curricular, formación por competencias, evaluación por resultados.	Gestión basada en el CE, relaciones colegiadas, agenda común de tareas y valores compartidos

De hecho, estamos en un momento en el que las directrices marcadas por organismos como la OCDE, y los resultados del PISA, están determinando la agenda política educativa de los Estados hacia modelos educativos más orgánicos (Eurydice, 2013; Firestone y Riehl, 2005; OCDE, 2014; Verger y Normand, 2015). Sin embargo, tal y como argumentan muchos especialistas (McNeil, 2000; Stecher y Hamilton, 2002), la tendencia a los estándares produce grandes desigualdades, sobre todo, entre los más vulnerables (inmigrantes, estudiantes con necesidades educativas especiales, etc).

No exento de estas cuestiones, aunque desde otra perspectiva, entre las ideas que inspiran la elaboración de políticas educativas transnacionales para la mejora escolar (Hopkins, 2013; Bandur, 2012), emerge la implantación de un liderazgo educativo o pedagógico (Egido, 2015; Garza et al, 2014). En efecto, de acuerdo con la investigación (Day et al., 2010; Leithwood, 2009), el liderazgo escolar ha sido identificado como el segundo factor de mejora, justo detrás de la labor docente en el aula. Este hecho ha determinado que las políticas educativas internacionales estén trabajando para su implantación y desarrollo en la escuela, junto a otras iniciativas ligadas a un incremento de la autonomía escolar y la descentralización de la administración educativa (Meyer y Benavot, 2013). En esta línea también se inscriben las recomendaciones de los organismos y organizaciones transnacionales.

En relación con el liderazgo, los resultados obtenidos en PISA han encontrado que la falta de autonomía en la gestión de los directores deteriora su impacto en los resultados de los estudiantes estableciendo una correlación positiva entre el nivel

autonomía de los centros educativos y los resultados obtenidos en esta prueba estandarizada (OCDE, 2014).

En referencia, el informe TALIS (2008) avanzó evidenciando la necesidad de que la dirección cuente con una definición precisa de sus funciones para orientar su actividad en torno a tareas de carácter más pedagógico. En este mismo informe se identificaron los dos estilos de liderazgo más extendidos a nivel internacional: el administrativo y el instruccional.

Pese a que TALIS afirma que ambos estilos no son excluyentes, el primero está más asociado con el modelo burocrático de dirección donde aún prevalecen ciertas estructuras jerárquicas (verticales y centralizadas) entre el personal. El liderazgo instruccional, por su parte, es más afín a relaciones horizontales predominando la cooperación entre el profesorado y relaciones más cercanas entre alumno y el profesor, sin olvidar, especialmente, aquellas innovaciones educativas que determinan un grado superior de desarrollo profesional docente (Stevenson et al, 2016; Wingrave y McMahon, 2015; Montecinos et al, 2014; Ávila de Lima, 2007).

Con el convencimiento de que los líderes escolares desempeñan un papel clave en la mejora de los resultados escolares (incidencia motivacional y la capacidad docente), la OCDE (2009) elaboró el proyecto denominado *Mejorar el liderazgo escolar*, el cual, identificó cuatro áreas de acción del liderazgo que evidencian la necesidad de su implantación (p. 7). Estas acciones las presentamos en la *figura II.3*.

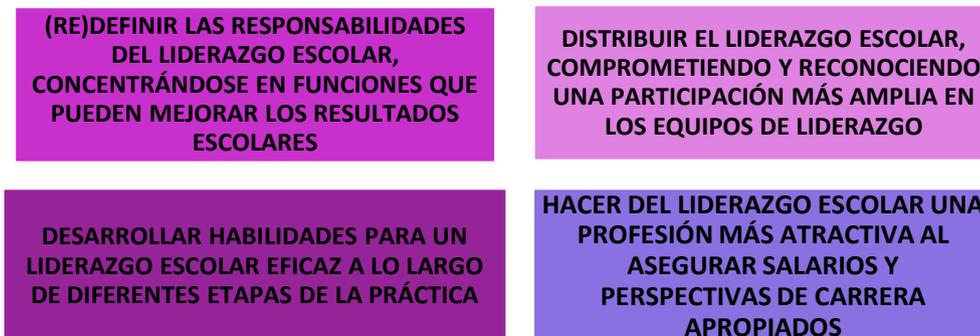


Figura II.3. Áreas de acción del liderazgo. Fuente: OCDE (2009).

En consonancia, el informe McKinsey determinó tres recomendaciones a incluir en las políticas educativas nacionales para el refuerzo de este tipo de liderazgo: conseguir a los docentes apropiados para ejercer el liderazgo escolar, promocionar habilidades de liderazgo pedagógico y concentrar el tiempo de los directores en el liderazgo educativo (Crow, Day y Møller, 2017; Misfud, 2017; Barber y Mourshed, 2007).

El segundo informe McKinsey, identificó una serie de medidas efectivas para la mejora educativa a partir de un análisis de aquellos sistemas educativos que habían incrementado significativamente sus resultados en PISA. Las medidas detalladas en este informe se relacionaban con un desarrollo de las habilidades profesionales de los líderes escolares, la instauración de un sistema de bonificaciones para aquellos profesionales que obtenían mejores resultados (Mourshed, Chijioke y Barber, 2010).

A colación, la OCDE (2009) también señala los tres retos principales que debe superar la escuela para alcanzar su éxito (p. 13):

- *Las funciones de los directores se están intensificando.* Además de las tareas relacionadas con la gestión administrativa escolar, de los directores se esperan otras funciones, más ligadas al ámbito pedagógico. Entre ellas, está la dinamización de vías de comunicación horizontales entre los agentes educativos del centro escolar, crear un clima de colaboración entre el personal que facilite su desarrollo profesional y la promoción de iniciativas de cambio e innovación para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Todas estas atribuciones ligadas a la dirección son excesivas para una sola persona, pues el líder heroico no deja de ser una utopía.
- *La profesión está envejeciendo.* La edad media de los líderes escolares en los países de la OCDE es de 51 años. Esto supone que su mandato en los centros escolares no excederá los cinco o diez años. Para lograr la continuidad de un liderazgo efectivo, es preciso formar a líderes jóvenes con un perfil bien delimitado, capaz de asumir las exigencias atribuidas a este cargo, así como establecer programas de formación para el liderazgo futuro y delimitar procesos eficaces de sucesión de este liderazgo.
- *Las condiciones de trabajo son poco atractivas.* La dirección no cuenta con una imagen atractiva entre el profesorado que le motive a aspirar a ese

puesto. Este cargo conlleva una carga excesiva de trabajo, pues engloba un gran número de obligaciones y funciones (gestión administrativa, funciones pedagógicas, de liderazgo, etc), para las que a menudo no disponen de formación suficiente. También, las retribuciones económicas son insuficientes para unas condiciones laborales que distan mucho de ser deseables. Esto ha motivado que el número de solicitudes para ser director haya decrecido considerablemente en los últimos años.

Para hacer frente a estas problemáticas detectadas sobre el liderazgo, se creó la Red de Política Europea sobre Liderazgo Escolar (*European Policy Network on School Leadership*) en el año 2011. Con el respaldo económico de la Comisión Europea, esta red está integrada por grupos de investigadores especialistas en Liderazgo Escolar, ministerios educativos, entre otros especialistas. Su finalidad radica en apoyar y orientar a los países para que incluyan el liderazgo educativo en sus políticas educativas (Egido, 2015).

Atendiendo a las reformas educativas realizadas entre países, la revisión internacional ha puesto de manifiesto que la mayoría de las reformas emprendidas en los últimos años se han orientado hacia el refuerzo del liderazgo pedagógico de la dirección (Moral-Santaella y Amores, 2014; Rodríguez-Molina y Gairín, 2017). Algunos ejemplos de esta evidencia son Hungría, Irlanda, Noruega, Polonia, Finlandia, Suecia o China, que han delimitado las funciones del director respecto a la gestión del currículum y el desarrollo profesional docente (Eurydice, 2013).

Otros países han optado por incrementar el número de los mandos medios en la escuela (Misfud, 2017; Lahtero, Lång y Alava, 2017; OCDE, 2009; 2014) para poder diluir las responsabilidades inherentes a la dirección a lo largo de la organización (Walker, Lee. y Bryant, 2015; Spillane et al, 2008; Wahistrom y Louis, 2008). Al respecto, se han establecido programas de formación relacionados con el liderazgo distribuido para capacitar profesionalmente al resto del personal (Salts et al, 2016; Hulsbos et al, 2016; Hulpia et al., 2012). Tal es el caso de Inglaterra, Chile, México o Australia (Bangs y Frost, 2012; Pont, Nusche y Moorman; 2008).

Sin embargo, aunque las acciones se han enfocado en torno a estas formas innovadoras de liderazgo escolar, su aplicabilidad en los centros escolares es muy compleja. Esto ha hecho que el director continúe siendo el responsable principal de la gestión del centro en la mayoría de los sistemas educativos. No obstante, existen diferencias entre educación primaria y educación secundaria, hallando, en primaria, que el director suele ser la única persona que ostenta un puesto de liderazgo formal (Crow, Day y Møller, 2017; Leithwood, 2009). Respecto a educación secundaria, existen otras figuras que pueden desempeñar puestos directivos. Estos mandos medios (Bush y Glover, 2004; Harris y Jones, 2017; Javadi, Bush y Ng, 2017; OCDE, 2009; 2014; Thorpe y Bennett-Powell, 2014) suelen asumir parte de las responsabilidades de la dirección en la medida en que ésta las delega en ellos.

En el resto de los países los procesos de selección de la dirección son variados. Algunos de ellos asignan a los propios centros la libertad de seleccionar al director según los criterios que consideran más oportunos (García-Martínez e Higuera-Rodríguez, 2018). A estos sistemas se le suele criticar la falta de profesionalidad (Bolívar, 2012) en la selección del director, pues tienden a ser seleccionados según su antigüedad, rotación o en base a su relación con el resto del personal del centro. Otros, por su parte, apuestan por procesos de selección de directores basados en concursos de méritos organizados por la administración educativa. En relación, suele valorarse según la categoría y la antigüedad. En países como Lituania o España que utilizan este modelo de selección se han sucedido una serie de reformas para concretar qué méritos deben tenerse en cuenta en la selección de los directores (Eurydice, 2013).

El paso de un proceso de elección del director a un proceso de selección ya implica ciertos avances en el desarrollo de las políticas educativas. Independientemente del proceso de selección que se lleve a cabo, este cambio paradigmático refleja una intención de profesionalizar la capacidad profesional de la dirección (Bolívar, 2012; Montecinos et al, 2014; Piyaman et al, 2017; Wahlstrom y Louis, 2008; Wiczorek, 2017).

La dotación de mayores grados de autonomía a los centros también proporciona mayor libertad a unos directores que pueden comenzar a equilibrar sus funciones

administrativas con las pedagógicas gracias, entre otras cuestiones, a una toma de decisiones descentralizada y al empoderamiento de otros agentes educativos (Paranosic y Riveros, 2017; Klar, 2012; Björk y Blase, 2009). Por otro lado, *“una mayor autonomía para los profesionales a nivel escolar se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes. Sin embargo, la autonomía por sí sola no garantiza la mejora del liderazgo escolar”* (OCDE, 2009: 14).

De esta forma, entran en escena una serie de factores (establecimiento de metas; prácticas organizativas; capacidad directiva, etc.) que persiguen fomentar la motivación e implicación del personal en la toma de decisiones y que repercuten en la mejora de los resultados escolares (Sinha y Hanuscin, 2017; Thoonen et al, 2011; Tubin, 2017). De hecho, aquellos centros educativos que se caracterizan por una toma de decisiones curriculares compartida, tienden a tener resultados superiores en el desempeño de sus estudiantes (Day et al, 2009; OCDE, 2013; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Stoll et al, 2006).

Se corrobora, de esta forma, que la toma de decisiones compartida y la corresponsabilidad por la mejora escolar del centro (Hopkins, 2013; Louis, 2007), lejos de reducir el poder o la autoridad del director como líder, la refuerza. Empoderar a otros y abrirles la puerta para que participen activamente (Rigby, 2015), además de reducir la carga de trabajo individual de la dirección (OCDE, 2009; 2014), fortalece las relaciones escolares, crea vínculos de colegialidad y confianza entre el personal y favorecen la construcción de capacidades en el centro escolar (Bolívar, 2014; Christiansen y Robey, 2015; Hulpia, 2009; Hulpia et al, 2012).

Llegados a este momento, se hace evidente la necesidad de definir las funciones del liderazgo escolar, al tiempo de analizar qué forma de distribución del liderazgo es mejor para alcanzar una mayor eficacia escolar y proveer líderes eficaces (Leithwood, 2009).

Siguiendo las recomendaciones de la OCDE (2009), las funciones del liderazgo que influyen en mayor medida en la mejora del aprendizaje escolar son (p.15):

- Apoyo, evaluación y desarrollo de la calidad de los docentes.
- Fijación de metas, evaluación y rendición de cuentas.
- Gestión estratégica de recursos.

- Liderazgo más allá de los límites de la escuela.

En sintonía, una concepción distribuida del liderazgo en las escuelas es una vía plausible para hacer frente a los retos que éstas presentan. Las políticas educativas, de acuerdo a investigaciones realizadas al respecto (Stoll y Louis, 2007; Spillane, Halverson y Diamond, 2004) están orientando sus iniciativas a promocionar la descentralización de los centros y a otorgarles mayores grados de autonomía con vistas a distribuir el liderazgo entre diferentes personas y organizaciones, como directores adjuntos, directores de departamento e incluso otros profesionales ajenos a la propia institución (Misfud, 2013; Meyer y Benavot, 2013; Harris, 2009; 2014). De este modo, se favorece la construcción de capacidades en los centros educativos (Bolívar, 2014; Sheppard y Dibbon, 2011) para que a su vez los actores del acto educativo las construyan y puedan desarrollarse plenamente (Hallinger y Heck, 2014; Hopkins y Spillane, 2014; Leclerc, Moreau y Lépine, 2009). No obstante, su complejidad, se abre un debate acerca de un sistema de incentivos y oportunidades que inviten a participar en el liderazgo a otros agentes que no ocupan cargos formales de gestión. Algunos países ya caminan en esta dirección, desarrollando un *“liderazgo distribuido más allá de los límites de la escuela, compartiendo líderes con otras escuelas cercanas para beneficiarse de economías de escala”* (OCDE, 2009: 19)

Entrando en la dimensión distribuida del liderazgo, se entiende que los directores a través de la delegación de responsabilidades y el empoderamiento de otros agentes educativos, pueden establecer comunidades profesionales de aprendizaje, donde el profesorado encuentra unas condiciones colaborativas propicias para optimizar su profesionalidad (Allen, 2016; Bandur, 2012; Darling-Hammond, 2006; 2012; Escudero, 2011; Hallinger y Heck, 2014; Hokka y Eteläpelto, 2014; Sinha y Hanuscin, 2017).

Finalmente, probada ya la efectividad de patrones más distribuidos de liderazgo (Harris y Jones, 2010; Hulpia et al, 2009; Hulpia et al, 2012; Hulsbos et al, 2016; Leithwood et al, 2008; Spillane, 2006; 2013), queda pendiente que esta modalidad compartida y horizontal de liderazgo, además de incluirse en las agendas de las políticas educativas (Bandur, 2012; Egido, 2015; Medina Revilla y Gómez-Díaz,

2014; OCDE, 2009), se materialicen en las correspondientes leyes y se visibilice en las escuelas (Leithwood y Sun, 2012; Moral-Santaella et al, 2016). Hasta el momento, se está trabajando en proporcionar mayores grados de autonomía y participación a los centros para que incluyan a un mayor grupo de profesionales en el liderazgo (Blase et al, 2010; López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2013; Misfud, 2017; Mourshed, Chijioke y Barber, 2017). No obstante, para que esto ocurra realmente, habrá que adoptar medidas nuevas que modifiquen las condiciones laborales en las escuelas para que pueda incorporarse esta nueva visión distribuida de la gestión escolar.

II.4. Modelo español de dirección escolar y el desarrollo del liderazgo distribuido

La dirección escolar en España cuenta con una larga tradición basada en un modelo corporativista y no profesional (Bolívar, 2012). Desde la dictadura hasta nuestros días, son muchas las leyes educativas con sus respectivas reformas las que han ido perfilando la figura de la dirección. Influidas por las recomendaciones realizadas por organismos transnacionales (sobre todo las encomendadas por la OCDE) a partir de la década de los 90, con el impulso de la *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE, 1990), la dirección comienza a ser un foco de actuación sobre el que hay que incidir.

No fue hasta la LOGSE (1990) que se comenzaron a contemplar una serie de acciones (incremento de la participación; autonomía de los centros; etc.) pertinentes a la dirección escolar y el liderazgo educativo.

De este modo, la tabla II.4. recoge las leyes que se han ido sucediendo desde la Dictadura hasta nuestros días, así como las características que acompañaban a la dirección de nuestros centros escolares.

Tabla II.4. Perspectiva histórica del modelo de dirección y Liderazgo en España. Fuente: Bolívar (2012).

LEYES EDUCATIVAS	CARACTERÍSTICAS DE LA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO
Dictadura (1945-1970)	<ul style="list-style-type: none"> - Modelo corporativo, electivo y no profesional - Jerárquico y burocrático - Proceso de elección de directores. - Cuerpo de funcionarios de directores escolares. - Propuesta del claustro elevada a la administración
LGE (1970)	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección participativa y no profesional. - La Administración elegía al director entre el cuerpo funcionario docente.
LODE (1985)	<ul style="list-style-type: none"> - Participación de la comunidad en el funcionamiento y gestión escolar. Consejo Escolar del Centro. - Elección del director entre el profesorado de la escuela. - Modelo de dirección temporal, no profesional, participativo y colegial (equipo directivo= jefe de estudios, director y secretario). - Se asignan competencias a la dirección, pero el poder decisorio lo ostenta el Consejo y el Claustro de Profesores (poco operativos). - Representación de todos los agentes educativos. Baja participación familiar. - Insatisfacción generalizada con un modelo poco consolidado (ausencia de candidatos, problemas estructurales, ambigüedad funcional, falta de autonomía y formación, burocracia, etc.).
LOPEG (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación a un modelo de dirección más profesional a través de criterios en la elección (acreditación de méritos y formación previa, informes de evaluación, presentación de Programa de Dirección). - Modelo de dirección más duradero y estable. Se especifican las competencias y la carrera profesional. - Reglamentos Orgánicos de los Centros. Cambio paradigmático del ejercicio de la dirección.
LOGSE (1990)	<ul style="list-style-type: none"> - No se consolida el director como líder pedagógico. - Falta proyecto educativo común dentro de un marco descentralizado y autónomo. - Ausencia de un marco organizativo, cultura colaborativa, campos de decisión y dinámicas de apoyo.
LOCE (2002)	<ul style="list-style-type: none"> - Nuevo modelo de selección de la dirección: combina <i>profesionalidad</i> (Comisión de selección) y <i>participación</i> de la comunidad escolar.
LOE (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Aporta equilibrio al Modelo educativo participativo - Selección de la dirección a través de una Comisión Tripartita (Administración, Claustro, Consejo Escolar). - Tres fases en el proceso de selección: primera es un concurso de méritos (currículum vitae, proyecto de dirección), después formación inicial de los candidatos seleccionados y finalmente procedimiento de (identificación de problemas y mejora de actuaciones) y nombramiento del cargo (incentivos, complemento por años de ejercicio) - Limitación: ¿Cómo conjugar el principio de participación con las exigencias de profesionalización? - A partir de la LOE, cada autonomía puede contar con sus propias regulaciones sobre la dirección escolar. - Nuevos escenarios y competencias de la dirección asociada con nuevos Reglamentos Orgánicos de los Centros. Reestructuración de la dirección escolar.
LEA (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - Papel decisivo del claustro en detrimento de la dirección y el Consejo Escolar. - Avance para la dirección pedagógica e impulso hacia la coordinación y el trabajo en equipo: Equipos técnicos de coordinación pedagógica (ETCP) y jefaturas de nuevos Departamentos de Competencias (designadas por la dirección). - Se pone de manifiesto la importancia del desarrollo profesional docente.

	- Líneas de acción necesarias y claves: a) capacidad de personalizar la estructura organizativa y b) subordinar la autonomía a la responsabilidad de resultados
	- Mayor autonomía en la toma de decisiones que atañen al centro.
LOMCE (2013)	- La dirección se concibe como una figura clave para fomentar la calidad educativa en los centros.
	- Mayor capacidad de liderazgo pedagógico en detrimento de la gestión.

Analizando las medidas educativas que se han implantado desde la dictadura franquista, vemos como a mediados de los 70 se produce un cambio en los modos de elegir al director que pasa de la Administración educativa a un proceso más participativo (consejo escolar, claustro, representantes de la comunidad escolar).

Aunque esta transición ya supone un avance, el perfil del director pierde peso en su profesionalización, pues no deja de ser una elección de la propuesta realizada por el claustro de profesores. Con la implementación de la LODE (1985), se abren cauces de participación a la comunidad escolar mediante el órgano del Consejo Escolar, incorporándolos en los procesos de funcionamiento y gestión escolar. Se instaura, en esta línea, un modelo de dirección de carácter temporal, no profesional, participativo y colegial, constituyéndose equipos directivos formados por el director, el jefe de estudios y el secretario.

Frente a otros países donde ya se han diseñado modelos de dirección profesional y permanente (Walker, Lee y Bryant, 2015), la dirección escolar en España continúa mostrando cierta “debilidad”, pues posee las competencias, pero las funciones de toma de decisiones y control dependen, en gran medida, del Consejo Escolar de cada escuela o del Claustro de Profesores (Charles Llorens, 2009).

A continuación, la Ley sobre Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (1995), sigue empoderando al Consejo Escolar en la elección del director. En un intento de otorgar profesionalidad a la dirección, esta selección empezó a hacerse en base a un conjunto de requisitos previos (acreditación de méritos y formación previa, informes de evaluación positivos, elección mediante un Programa de Dirección). Sobre este campo de actuación, se han centrado todas las medidas y reformas relativas a la dirección, en las dos últimas décadas.

La implantación de la LOGSE (1990) trató de hacer una aproximación en la definición del director como líder pedagógico del centro. Para ello, nociones descentralizadoras marcaron un marco organizativo que abrió vías hacia el entendimiento y la colaboración del personal para la construcción de un proyecto educativo común (Liljenberg, 2015). Desafortunadamente, desde el punto de vista organizativo, no se dieron herramientas y condiciones suficientes para rediseñar estamentos organizativos que sustentaran estas pretensiones (Vázquez-Recio, 2016). También, los costos que demandaba este nuevo diseño de dirección eran elevados para unos agentes educativos que tenían muy arraigada una cultura escolar corporativista (Bolívar, 2000). De un lado, los equipos directivos aspiraban a convertirse en ejes vertebradores dentro de una dinámica colegiada de la escuela, a través del fomento de trabajo cooperativo entre el profesorado y la existencia de cierta autonomía pedagógica y organizativa de los centros (Bolívar, 2012). Del otro, las culturas escolares heredadas, “*grammar of schooling*” (Tyack y Tobin, 1994), imploraban rediseñar los contextos laborales en aras de alcanzar un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente (Ávila de Lima, 2008).

La complejidad resultante de los requisitos anteriores hizo que la dirección comenzase a ser vista como un cargo poco atractivo entre el profesorado y las solicitudes al puesto decrecieran (Coronel, 2007).

El paso de la elección externa del director a la selección por la comunidad educativa facilita una nueva visión de la dirección, en tanto que arroja posibilidades para la participación de la comunidad y facilita al profesorado un desempeño más profesional de su ejercicio docente. No obstante, “*en un contexto de sociedad performativa y rendimiento de cuentas (accountability) neoliberal, en el que además se ha alterado la función de la escuela y la participación de las familias, el modelo participativo presenta serias dificultades*” (Bolívar, 2006: 78), creando serias dificultades en la implementación de un liderazgo pedagógico.

Entre la LOGSE (1990) y la LOE (2006), se formuló la LOCE (2002) que, aunque no llegó a implantarse sí que recogía avances importantes en el proceso de selección de directores. Su intención era combinar la profesionalidad de los candidatos a través de

la Comisión de Selección, con la participación de la comunidad educativa en el proceso (Gewerc y Montero, 2008).

Con la llegada de la LOE (2006), el proceso de selección de la dirección pasa a ser un asunto de toda la comunidad educativa, donde se vislumbra una conjugación más sólida de participación y profesionalización del cargo. Por medio de una comisión tripartita compuesta por un tercio de representantes de la Administración Educativa, otro del Claustro y otro del Consejo Escolar se organizaba un -concurso de méritos-. Para su selección, los candidatos a la dirección tenían que presentar un proyecto de dirección donde debían especificar los objetivos que se proponían conseguir durante su mandato, así como las líneas de actuación que iba a seguir durante el mismo. Además, se abría la convocatoria a otros profesores de otros centros.

Al mismo tiempo, para lograr una dirección más pedagógica, se le resta peso al Claustro de Profesorado durante el proceso de selección del director. Esto contribuye a limar ciertas características propias de la cultura escolar heredada, que dificultan el ejercicio pedagógico del director, dándole mayor valor y autoridad en cuestiones didácticas y pedagógicas que, hasta ese momento, eran competencias casi en exclusiva de un Claustro afín a modelos más tradicionales.

Esta ley concebida como “la más importante para la implementación del liderazgo pedagógico en los centros”, incluye dos líneas de acción cruciales (Bolívar, 2012):

- Otorga a los centros la capacidad y autonomía de establecer su propia estructura organizativa.
- Confiere autonomía en la medida en que los centros obtienen buenos resultados, favoreciendo el éxito escolar del alumnado.

Se entiende pues, que la LOE (2006) es un punto de inflexión que sitúa a España en una nueva senda respecto a las políticas educativas trasnacionales (acento en la dirección pedagógica; mayores cotas de autonomía; etc.). Contemplando en sus estatutos generales cambios significativas al respecto, la LOE (art. 132), impulsa medidas destinadas a “ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo de su escuela”.

En nuestros días, aun habiendo avanzado paulatinamente en la “cuestión directiva”, quedan asuntos sin resolver. La sucesión de medidas y reformas emprendidas desde la década de los 90 y su inviabilidad, en algunos casos, para transferirlo a la práctica y consolidar un modelo de dirección efectivo ha despertado el descontento de directivos y profesorado (Gairín, 1998; Murillo, Barrio y Pérez-Albo, 1999; Bolívar, 2012).

Aunque desde diferentes perspectivas, en España todas las propuestas realizadas durante su trayectoria política educativa han hecho un llamamiento a una mayor profesionalización de la dirección escolar (García-Martínez y Higuera-Rodríguez, 2018). A su vez, se le ha demandado una mayor capacidad de liderazgo para dinamizar los procesos didácticos y curriculares del centro (Piyaman et al, 2017; Rigby, 2015; Álvarez, 2003; 2007).

En retrospectiva, observando la tradición educativa en España, se ha consolidado la idea de vincular la profesionalización de la dirección a la profesionalización docente, a través del empoderamiento de otros órganos colegiados (Siskin, 1991; Cuevas y Díaz, 2005; Mulford, 2006) como los departamentos didácticos (González, 2005) o los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica (también llamados Comisiones de Coordinación Pedagógica) (Gago, 2006). Esta distribución de la responsabilidad educativa y la delegación en otros profesionales de cuestiones administrativas, pedagógicas y curriculares (Pont et al, 2008; OCDE, 2009; 2014), propios de modelos descentralizados (Björk y Blase, 2009; Klar et al, 2016), coincide con lo que la investigación ha denominado liderazgo distribuido (Fung, 2010; Harris, 2009; 2014; Salts et al, 2016). La aplicación de modelos distribuidos en los sistemas escolares, además de mostrar mejores resultados académicos, contribuye a que la escuela, como institución, mejore en su conjunto (Paranosic y Riveros, 2017; Liljenberg, 2015; Hulpia et al, 2012; Leithwood, 2012; Riveros, 2012).

En síntesis, puede afirmarse que modelo español de dirección Moral-Santaella y Amores (2014) camina en torno a los imperativos propuestos por organizaciones internacionales, así como por la investigación. Sitúa a la dirección como eje central,

sobre el que se articula un sistema vivo, caracterizado por rasgos personales, culturales, morales, profesionales, políticos y físicos, (Hargreaves, 1996).

Al mismo tiempo que contempla la trayectoria profesional y experiencia de la dirección como agente educativo y ejecutor de acciones en la organización, responde a una arquitectura educativa resistente que merma la capacidad de cambio. La lucha contra la cultura escolar heredada limita el desarrollo y crecimiento profesional del personal (Ali, 2014; Fullan, Rincon-Gallardo y Hargreaves, 2015), surgiendo una doble casuística.

De un lado, a nivel externo se trata de favorecer el liderazgo educativo en las aulas y el desarrollo de las competencias docentes hacia el logro de un mejor desempeño profesional. Sin embargo, la falta de autonomía y empoderamiento ligados a la rigidez del sistema, hace que el profesorado se sienta limitado para crecer profesionalmente y asumir funciones de liderazgo.

Afortunadamente, existe una tendencia creciente que indica que la dirección está virando su rol hacia el de dinamizador de procesos, lo que se traduce en un mayor empoderamiento y autonomía de algunos miembros del centro educativo. Este profesorado que actúa de líderes asumen bien, a título personal, bien encabezando pequeños grupos de trabajo, la responsabilidad por la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hanuscin et al, 2014; Leithwood, 2016; Peacock, 2014; Rambo, 2016; Su y Bozeman, 2016), liderando proyectos y proporcionando apoyo al personal para que camine hacia un proyecto común (Watson, 2014).

II.5. Concepciones y funciones del liderazgo en el centro escolar

El cambio que ha experimentado el modelo educativo en los últimos años, que otorga protagonismo al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, ha hecho que la figura docente evolucione en sus funciones (Martín-Romera y García-Martínez, 2018). En la actualidad, el profesorado ha dejado de contemplarse como un personal autoritario, cuyas funciones se limitaban a la transmisión de conocimientos a un agente de cambio, adquiriendo un rol más profesional en su desempeño laboral (Watson, 2015). Más allá de ser un ente individual, ahora forma parte de un tejido

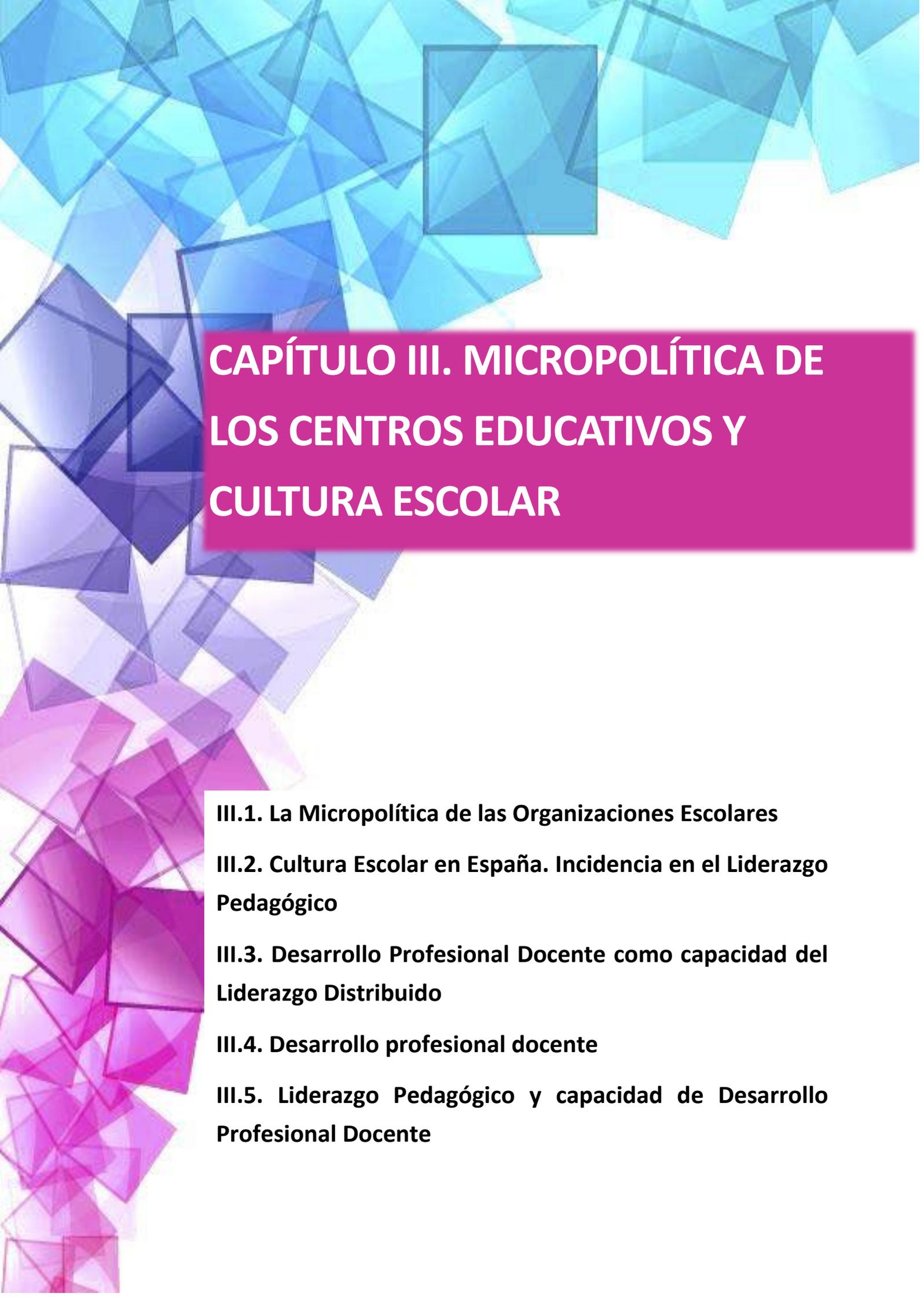
social diseñado para elevar la calidad de los aprendizajes, a partir de la colaboración y el aprendizaje profesional compartido con el resto del personal (Arvaja, 2016). En paralelo, el grado de compromiso y los vínculos de confianza fortalecen la convivencia y el clima escolar, lo que redundará en el aprendizaje del alumnado.

Múltiples estudios relacionados con la innovación educativa y el liderazgo reconocen el valor de la formación y el desarrollo de la función docente para el diseño, el desarrollo y la mejora de la calidad educativa. (Tejada y Pozos-Pérez, 2018; Louis, 2007). Al mismo tiempo, resaltan el impacto (indirecto) del tipo de liderazgo ejercido sobre la calidad del aprendizaje y el rendimiento escolar en los sistemas educativos exitosos (Cuevas y Díaz, 2005; Contreras, 2016). Por tanto, se afirma que la existencia de un liderazgo pedagógico en los centros educativos, establece una diferencia en la calidad de los aprendizajes (Madhlangobe y Gordon, 2012). En paralelo, como afirman Cuevas y Díaz (2005), *“la calidad de las escuelas depende en gran medida de la competencia, la dedicación, y el estilo de liderazgo del equipo educativo”* (p. 1).

Teniendo en cuenta esto, los centros han de reformularse como uno de los ejes del desarrollo que permita el éxito o fracaso del sistema educativo, por lo que la función y capacidad de liderazgo se hace necesaria desde distintas perspectivas y enfoques que propicien que cada uno de los miembros del propio centro ejerza un papel de líder (Yow y Lotter, 2016). Un liderazgo personificado en una persona ha quedado insuficiente para desarrollar iniciativas y actuaciones dirigidas a la mejora. Para adaptarse a la realidad educativa prevaleciente, el liderazgo debe adquirir formas más distribuidas que supongan no solo un cambio de rol para el personal docente, sino un cambio sistémico, que contemple la complejidad que caracteriza al contexto (López-Yáñez y Lavié-Martínez, 2010).

A su vez, la tendencia hacia la centralización o descentralización del poder de liderazgo en torno a una sola figura educativa, será determinante a la hora de examinar la potencialidad del personal como líderes (Blömeke y Klein, 2013; Lew, 2015). En modelos más tradicionales, predominaba un liderazgo burocrático-heroico, en el que la función de liderazgo se atribuía únicamente a una sola persona o entidad. En este caso, el líder (la dirección) se focalizaba en aspectos relacionados con la administración y gestión del centro, por lo que su profesionalidad era baremada en

base a su capacidad de resolver asuntos eminentemente burocráticos (Klar et al, 2016). Actualmente, la tendencia camina hacia un modelo de liderazgo compartido y transformacional (Hallinger y Heck, 2014), caracterizado por la consideración del centro como una organización que aprende (Marco-Bujosa y Levy, 2016; Louis, 2007; Thoonen et al, 2011) y en donde sus miembros asumen funciones de liderazgo (Hulpia et al, 2012). De esta manera, cada uno de los profesionales interactúan y aprenden conjuntamente (Hallinger y Liu, 2016) para lograr la mejora del centro educativo (Cuevas, 2005; Hulpia, 2009).



CAPÍTULO III. MICROPOLÍTICA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y CULTURA ESCOLAR

III.1. La Micropolítica de las Organizaciones Escolares

III.2. Cultura Escolar en España. Incidencia en el Liderazgo Pedagógico

III.3. Desarrollo Profesional Docente como capacidad del Liderazgo Distribuido

III.4. Desarrollo profesional docente

III.5. Liderazgo Pedagógico y capacidad de Desarrollo Profesional Docente

CAPÍTULO III. MICROPOLÍTICA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y CULTURA ESCOLAR

Los centros escolares como organizaciones han sido ampliamente estudiados desde su perspectiva estructural (Bacharach, y Lawler, 1980; Cano y Lorenzo, 2014). Sin embargo, el estudio único de los aspectos organizativos proporciona una visión simplista de la realidad educativa que no corresponde a lo que de verdad ocurre dentro de la escuela (Piot y Kelchtermans, 2016). Para justificar los procesos y las decisiones que se dan en el seno del centro, comienza a enfatizarse en el estudio de las dimensiones cultural, relacional y social (González, 2004; Louis y Wahlstrom, 2011). Los aspectos micropolíticos (Björk y Blase, 2009; Ball, 1989; Siskin, 1991) van adquiriendo fuerza tras el emblema que las relaciones desarrolladas en el centro están marcadas por la denominada cultura escolar (Fullan, 2001; Gumeseli y Eryilmaz, 2011; Hargreaves, 1996; Vogel, 2016).

Las micropolíticas y la cultura escolares subyacente a ellas arrojan luz sobre por qué prevalecen ciertas estructuras organizativas, existen determinados conflictos en las organizaciones o el estilo participativo de una organización concreta (Blase, 2005). Así, estructura y cultura son dos cosas diferentes que deben ser diferenciadas, pero a la vez deben considerarse conjuntamente a la hora de analizar los centros específicos (Bacharach y Mundell, 1993; 1999). Este último factor será el que explique las variaciones inter-escuelas.

III.1. La Micropolítica de las Organizaciones Escolares

Los centros escolares constituyen un mundo complejo. En ellos conviven un conjunto de personas con pluralidad de pensamientos y posturas respecto a cómo debe desarrollarse la organización (Lindell, 1999; Mindell, 2014; Spillane et al, 2008). Para conocer los centros en profundidad es preciso conocer el entramado de dinámicas políticas que se desarrollan dentro de él (conflictos, negociaciones, consensos, dinámicas de poder, luchas de interés, control...), yendo un paso más allá de la radiografía organizativa diseñada desde la Administración (González, 1998).

La Administración organizativa y la micropolítica de los centros guardan una estrecha relación. Toda decisión o reforma impulsada por la Administración tenderá a una determinada postura implícita o explícitamente sobre cómo debe concebirse los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la estructura organizativa que mejor la favorece (Piot y Kelchtermans, 2016). Sin embargo, la interpretación política de toda acción promovida por la Administración organizativa y su identificación como una consecuencia micropolítica, sujeta a procesos de negociación y dinámicas de poder no es del todo cierta (Ball, 1989). De hecho, en función de la postura ideológica de cada uno, las estrategias que se utilicen y el modo de emplearlas, así se interpretarán las reformas y medidas a implantar en los centros (Bernal, 2005). En esta línea avanzan los trabajos de Blase y Blase (2002), quienes abogan por la influencia de los niveles macropolíticos sobre las acciones y procesos desarrollados dentro de las escuelas.

En paralelo, no puede reducirse la vida escolar a una única variante micropolítica generalizable a todos los centros educativos. Cuatro son los elementos de análisis que interaccionan en el diseño micropolítico de un instituto: *la diversidad de intereses, el modo de control, la diversidad ideológica y los conflictos y el poder* (Giddens, 2000; González, 1998; Rodríguez-Revelo, 2017). De su interacción, surgen las denominadas lógicas de acción (Bacharach y Mundell, 1993; 1999) que engloban tanto a las actuaciones de los agentes educativos, como a las razones que les motivan a emprenderlas (Pérez-Ferra y Quijano López, 2010). Siendo imposible el estudio en profundidad de la realidad escolar si no han sido tenidos en cuenta previamente, pues se observa que la diversidad de intereses del personal junto a la pluralidad ideológica

consolida modos de control distintos (Hulpia et al, 2012; Thorpe y Bennett-Powell, 2014), así como otras formas de poder dentro de la organización (Mindell, 2014; San Fabian, 2004) que tienden a desembocar en una variedad de conflictos con mayor o menor grado de visibilidad (Meyer y Benavot, 2013).

En función de las características de los mismos, las singularidades y la ambición del personal docente, el tipo de alumnado que tienen y la implicación de otros agentes educativos, se desarrollarán un tipo de micropolíticas u otras. Específicamente, Bacharach y Mundell (1993) diferencian cuatro tipos: *burocráticas*, *de dominación*, *de participación* y *de base*. En las micropolíticas burocráticas se observa cómo un grupo poderoso desde la perspectiva formal, es decir, un grupo formado por personas que ostentan cargos formales, intenta imponer su visión del centro a otros grupos formalmente poderosos. Mientras tanto, las micropolíticas de dominación se caracterizan por el intento de influencia de un grupo poderoso desde la perspectiva formal sobre otro grupo menos poderoso a nivel formal, pero con gran influencia en el centro escolar. El caso opuesto acontece en centros educativos influenciados por una micropolítica participativa (Björk y Blase, 2009). Se trata del intento de influencia de grupos influyentes (grupos que no ostentan cargos formales de poder, pero su capacidad para movilizar a otros en una dirección específica les confiere poder dentro de la organización) sobre grupos formalmente poderosos. Finalmente, la micropolítica de base ocurre cuando dos grupos poderosamente influyentes tratan de influirse mutuamente.

Otro aspecto a destacar es la postura adoptada por el centro como unidad organizativa (Leithwood y Jantzi, 2011). Según la tradición escolar predominante en el centro y las metas que se establezcan en el mismo, se desencadenarán una serie de acciones y consecuencias que propiciarán unas dinámicas de poder (Giddens, 2000; San Fabian, 2004), luchas entre grupos de interés (Ball, 1989; Blase, 1991; Montecinos et al, 2014) y decisiones invisibles pero condicionantes en la vida organizativa del centro educativo. Es más, la Administración y la gestión se desarrollan en la esfera formal del acontecer de los centros, mientras que la micropolítica avanza de manera oculta (Blase, 2005), complementando a la cara visible del centro y, sobre todo, dando respuesta a los por qué (Rodríguez-Martínez, 2006).

Además, la escuela no es un ente aislado que progresa sin influencia del exterior. Lo que ocurre dentro de la institución está condicionado por los procesos, movimientos y valores prevalecientes tras las barreras de la escuela y a la inversa (Ball, 1994; Tarabini et al, 2015).

Asumir la existencia de micropolíticas en los centros educativos supone el reconocimiento de que conviven en el centro distintos agentes escolares con intereses particulares, que en ocasiones se asocian o luchan entre ellos para que sus pretensiones sean implantadas en el centro escolar (González, 1998). Por tanto, los miembros de la organización, con sus acciones e incluso su pasividad, protagonizarán la emergencia de las dinámicas políticas que tendrán lugar dentro de la institución educativa (Cano-Flores, Hernández-Rodríguez y Aguilar-Davis, 2013).

La concepción de las escuelas como organizaciones políticas lleva implícito un discurso en torno a las metas que se van reelaborando a medida que se desarrolla en el centro una serie de dinámicas y acontecimientos, que dan paso hasta ellas (San Fabian, 2004). Este discurso es sustancialmente diferente a las concepciones más burocráticas y racionalistas de la escuela. La micropolítica escolar se desarrolla en el plano informal pero afecta directamente y condiciona las estructuras formales que caracterizan la organización formal (Hoyle, 1986).

Para el establecimiento de las metas escolares aparecen procesos continuos de negociación y renegociación entre todos los agentes educativos que conviven en el seno del centro escolar y cuya ideología o modo de entender la organización es diversa (Rodríguez-Revelo, 2017). Por ello, no resulta descabellado afirmar que la propia estructura formal de la organización, sus modos de desarrollarse, así como los procedimientos que se ponen en práctica para favorecer su correcto proceder (Spillane et al, 2008), no son más que el resultado de los enfrentamientos entre los distintos agentes o grupos educativos que quieren ostentar el poder dentro de la institución escolar (Giddens, 2000; González, 1998).

En esta línea, la complejidad del análisis de las escuelas viene de su naturaleza heterogénea y de su desarrollo análogo a la empresa privada. Al hacer este paralelismo con la empresa privada, se considera que dentro de los institutos existen

unos modos de control que dibujan unas reglas del juego (Rayner, 2014), que deben ser conocidas por el personal. La base sobre por qué predominan unas actuaciones u otras, por qué se producen ciertos intercambios entre algunos miembros de la organización o se relacionan algunos miembros y otros no, irá forjándose a través de estas reglas del juego, construidas por los propios agentes educativos. De ahí que se afirme que la estructura organizativa es dinámica, variable y carente de racionalidad.

De hecho, autores como Ball (1989) han señalado que la micropolítica se desenvuelve en torno a tres esferas:

- Los intereses de los miembros de la organización, que pueden ser de diverso tipo.
- El mantenimiento del control en la organización.
- Los conflictos en torno a la definición (política) de la escuela.

De este modo, los diseños de la organización, así como las reformas y tomas de decisiones que atañen a éstos susciben intereses ocultos relativos al *“poder, la autonomía o la interdependencia de individuos y departamentos”* (González, 1998, p. 218).

Los centros de secundaria con su arraigada cultura departamental poseen un modo particular de interacción y coordinación entre el profesorado (De Angelis, 2013; Klar et al, 2016). Con una tendencia hacia el conflicto y la diferenciación entre profesores debido al departamento al que pertenecen, los centros se apoyan en la balcanización (Hargreaves, 1996) como forma de colaboración entre el profesorado (Bahous et al, 2016; González, 2005), lo cual, genera una cultura particular distinta a la desarrollada en Educación Primaria.

En paralelo, se va consolidando el conflicto como el eje sobre el que se articulan las dinámicas dentro de los centros educativos. Más allá de la connotación negativa que podría tener en otro campo, el conflicto va adquiriendo un sentido positivo en la promoción de iniciativas de cambio (Fullan, 2010) y el crecimiento de la propia escuela (Ball, 1989; Christiansen y Robey, 2015). Los conflictos movilizan al personal hacia la confluencia de acuerdos que proporcionen cierta estabilidad en la convivencia cotidiana de los centros (Hulpia, 2009). Aunque normalmente sean

concebidos como la cara opuesta y, por tanto, amarga del consenso. Los líderes se mueven en ellos y dinamizan procesos y al personal en aras de alcanzar sus soluciones (Gaubatz y Ensminger, 2017). Se adentran en el origen y naturaleza de las relaciones y procesos escolares, tratando de comprenderlos, para determinar qué es lo que se necesita para mejorar (Gómez-Hurtado, 2012; Hallinger y Heck, 2010). Todo ello convierte al conflicto en algo no solo inevitable, si no en algo necesario para alcanzar mejoras y cumplir expectativas dentro de la organización educativa (Lindell, 1999).

A colación de lo anterior, para alcanzar acuerdos entre el personal del centro, surgen los denominados grupos de interés (Ball, 1989). Estos grupos nacen por el interés común e ideas compartidas de varios miembros de la organización, que le motivan a unirse para adquirir más peso (Blase y Blase, 2002) e influencia en la toma de decisiones y en cuestiones específicas dentro del centro escolar. En base a las alianzas de los denominados grupos de interés, se articularán unos modelos micropolíticos u otros. Como dice María Teresa González (1998): *“esto nos lleva a afirmar que la micropolítica de los centros educativos es variable y cambiante, y está muy ligada a la confluencia de fuerzas y las problemáticas a abordar”* (p. 229). Al respecto, Ball (1989) asegura que los enfrentamientos y las alianzas promocionadas por los grupos de interés dentro de la escuela, convierte al escenario educativo en auténticos campos de lucha, donde tanto conflictos como acuerdos son indisolubles en la vertebración de las actuaciones educativas.

Tabla III.1. Conceptos clave de la micropolítica versus Ciencia de la Organización. Fuente: Ball (1994, p. 8).

CONCEPTOS CLAVE	
Perspectiva micropolítica (implícito)	Ciencia de la Organización (explícito e implícito)
Poder	Autoridad
Diversidad de metas	Coherencia de metas
Disputa ideológica	Consenso
Conflicto	Motivación
Intereses	Toma de decisiones
Actividad política	Consentimiento
Control	

Con vistas a evitar una deformación de la realidad, resulta necesario analizar todos los conceptos clave que conforman el entramado micropolítico de la institución

escolar (Björk y Blase, 2009; Cano-Flores, Hernández-Rodríguez, y Aguilar-Davis, 2013). Entre ellos, el control precariamente utilizado en los centros ocupa un lugar preponderante en el entendimiento sobre los procesos de toma de decisiones que cotidianamente tienen lugar en la escuela. Identificar el control con la dirección implica infravalorar la importancia de otros agentes educativos que, directa o indirectamente, también ejercen su influencia en esta toma de decisiones (Piot y Kelchtermans, 2016; Salo, 2008).

Desde un análisis micro de la vida escolar, hallamos las respuestas de por qué se adoptan unas dinámicas u otras, la distribución organizativa en la toma de decisiones o los campos de control subyacentes a las interacciones entre los miembros de la organización (Ball, 1994). En relación con el análisis micropolítico de las instituciones educativas, Bacharad y Lawler (1980) abogaban por la importancia del diálogo, el debate y las coaliciones en la consolidación y distribución del poder en los centros. Además, subrayaron que las actuaciones de los agentes educativos seguían unos patrones determinados, influenciados por una serie de intereses organizativos, denominados “lógicas de acción”. En este sentido, *al hablar de micropolítica se hace mención “al uso del poder formal e informal tanto por los individuos como por los grupos para conseguir sus propios objetivos y finalidades en una organización”* (Blase, 1991, p. 11).

Al respecto, parece conveniente evidenciar la distinción existente entre autoridad e influencia (López-Yáñez y Lavié-Martínez, 2010), con vistas a arrojar algo de luz sobre algunos errores comunes en el estudio de la organización educativa. La autoridad, en términos de poder, suele atribuirse a aquellos miembros de la organización que ocupan puestos “de poder formal”, tales como el director del centro o los mandos medios (Harris et al, 2019; OCDE, 2009). Sin embargo, reducir la panorámica del poder y el control en las organizaciones educativas a los cargos formales, nos llevaría a reproducir análisis incompletos de la institución escolar (Ball, 1989).

De hecho, existen otras figuras en los centros educativos que no ostentan estos cargos y que por circunstancias diversas (antigüedad, personalidad, formación...) poseen la capacidad de ejercer influencia en otros miembros. En este sentido, es tan

importante tener poder y control en la organización por el cargo que se representa (autoridad), que por la influencia que uno tiene para movilizar a otros en su propio beneficio (Hoyle, 1986). Así, las dinámicas de poder y control estarán marcadas por los procesos de imposición devenidos del poder formal (de arriba a abajo) y los procesos de influencia ejercidos por otros miembros (horizontalmente e incluso de abajo a arriba).

En este entramado organizativo donde interactúan distintas formas de poder (Blase y Blase, 2002), aparecen relaciones de interés y alianzas para alcanzar determinadas metas (Busher, 2005). Asimismo, como apunta Bolívar (2014), el liderazgo se sitúa en *“el centro de las relaciones, en una redistribución del poder (...) qué procesos se emplean para comunicar, implementar, potenciar las buenas prácticas y comprometer al personal en un proyecto de mejora”* (p. 62). Así, emerge con fuerza la consideración del liderazgo distribuido como una forma de mediar y aplacar ciertas resistencias al cambio paradigmático educativo (Fullan, 2010; López-Yáñez y Lavié-Martínez, 2010). A su vez, busca reconducir y orientar las medidas que se adoptan hacia el logro de unas metas consensuadas, consecuencia entre otros, de unos procesos de negociación y renegociación entre los agentes educativos (Coburn, 2004).

En cuanto a la *diversidad de metas*, encontramos que a menudo en los centros educativos se persiguen una gran variabilidad de metas organizativas, que en ocasiones pueden llegar a ser contradictorias e incluso ser tan generales que no reflejen las características que emanan del centro ni tampoco sus necesidades. Pese a que se le concede excesiva importancia al logro de estas metas (Ball, 1994), el profesorado se muestra reticente a caminar hacia su consecución. Entre otras causas, los profesores de secundaria no identifican como pertinentes o necesarios muchos de los objetivos que se marcan en la institución educativa. Aunar sus esfuerzos en torno al logro de algo que no es significativo ni relevante para ellos, les produce cierto malestar.

Consiguientemente, la falta de consenso a la hora de establecer esas metas y tomar decisiones debido a la variabilidad ideológica de los actores educativos, sumado a la débil coordinación predominante en los centros de educación secundaria no ayuda a

despertar el interés en un profesorado reacio de por sí a cualquier cambio organizativo o paradigmático.

Por otro lado, debe tenerse en cuenta que el centro escolar es una organización en la que conviven un conjunto de agentes educativos que actúan e interactúan en base a sus cimientos ideológicos e intereses. La controversia de intereses e ideologías del centro hace que toda decisión e iniciativa que se lleve a cabo en el mismo tenga una fuerte connotación valorativa para los implicados, sobre todo, para aquellos que no comulgan con la ideología predominante en el centro. Tal es la variabilidad, que no es difícil vislumbrar varios grupos con pensamientos ideológicos muy delimitados y opuestos, que no tienen por qué coincidir con los agrupamientos formales. Es más, *“es posible hallar diferencias entre los departamentos de asignaturas dentro de la misma escuela y hasta entre profesores del mismo departamento”* (Ball, 1994, p. 11). De manera prácticamente desapercibida desde fuera, se producen tensiones internas entre los miembros de la organización, debates e incluso acalorados conflictos para hallar acuerdos y establecer cierto consenso en la organización (Rodríguez-Revelo, 2017). Como resultado del nivel de acoplamiento del sistema educativo *tightly coupled systems*, y, en consecuencia, del centro escolar, el abanico ideológico de los agentes escolares y la existencia de conflictos entre ellos se agudizará (Ávila de Lima, 2008), especialmente cuando se aborden casuísticas relacionadas con la organización y la enseñanza de los alumnos, el currículum y las relaciones entre el personal y entre éste y el alumnado.

Son numerosos y variados los intereses que motivan al profesorado a caminar en una dirección o en otra, estableciendo acuerdos, participando en disputas o a través de alianzas con otros miembros de la organización afines a su pensamiento ideológico. Ball (1989) ha diferenciado 3 modalidades de intereses: *los intereses creados* que hacen alusión a las condiciones laborales, de prestigio y promoción, *los intereses ideológicos* que atañen a aspectos filosóficos, políticos y éticos y *los intereses personales* que se refiere a la identidad del profesor como profesional (Tubin, 2017), más concretamente, cómo se percibe él y qué imagen considera que proyecta en los demás. Estas modalidades están estrechamente interrelacionadas, de modo que es complicado identificar a veces qué intereses subyacen de determinados conflictos o

decisiones o de dónde estriban ciertas diferencias entre los grupos de interés dentro de la organización educativa.

Hoyle (1988), por su parte, hace una distinción similar de los intereses, diferenciando entre personales, profesionales y políticos. Según este autor, todos los intereses independientemente de su naturaleza van a formar parte de la configuración política escolar y del modo de abordar la toma de decisiones.

El *conflicto* como elemento constitutivo y central de la micropolítica escolar, es un eje clave en las luchas por el control de la organización (Björk y Blase, 2009; González, 2004). De hecho, ya en la definición de micropolítica se observa la existencia del conflicto en términos del uso de estrategias y herramientas que hacen los miembros de la organización para promover sus intereses, alcanzar el poder o disponer de los recursos existentes (Hoyle, 1987), dando lugar a *campos de lucha* (Ball, 1994), donde se producen consensos y conflictos por igual entre los grupos de interés. Estas discrepancias y acuerdos establecidos por los miembros de la organización facilitarán el crecimiento del centro escolar como organización y augurarán cambios organizativos, en el caso de que se establezcan consensos donde se detecten necesidades de mejora y renovación interna.

Por otro lado, las dinámicas que adopten dichos grupos, así como la unión de posibles alianzas van a depender del poder que posea cada grupo y de la compatibilidad ideológica entre grupos. Así, aquellos grupos que sean poderosos no necesitarán aliarse con otros grupos minoritarios o menos poderosos para imponer sus planteamientos ideológicos en la organización. Por el contrario, aquellos grupos potencialmente más débiles tenderán a unirse con otros para ejercer cierta influencia y tomar partido en las decisiones organizativas relevantes, siempre que no haya ninguna incompatibilidad filosófica ni epistemológica de trasfondo (González, 1998).

No obstante, asociar la micropolítica de un centro con el conflicto implica generalizar que en todos los centros coexisten discrepancias epistemológicas y organizativas en los modos de concebir los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual no es del todo cierto. Aunque no es lo habitual, puede darse el caso en el que

exista un consenso en cuanto a las metas educativas, procesos de enseñanza y aprendizaje y modos de organización y distribución del poder entre el personal del centro.

Relacionado con lo desarrollado por Ball (1994), Hoyle (1988) identifica cuatro elementos caracterizadores de la micropolítica escolar:

- Intereses implícitos u ocultos de los agentes educativos que exceden a los explicitados en las metas organizativas de la institución escolar.
- Grupos de interés o coaliciones resultantes de la unión de miembros de la organización que comparten ideología e intereses comunes.
- Poder en sus dos variantes: autoridad o poder formal y la influencia y poder informalmente ejercido.
- Estrategias utilizadas por los grupos para alcanzar sus fines.

Como se ha dejado entrever hasta ahora, la micropolítica no es un asunto que repercute exclusivamente en el personal del centro (González, 1998; Blase, 2005). Más bien, la forma en la que se van tejiendo las dinámicas de poder en el centro educativo, así como el diseño organizativo y decisorio resultante es cuestión de toda la comunidad escolar, pues de una forma u otra todos inciden o al menos lo intentan, sobre la vida organizativa del centro.

La controvertida micropolítica del centro escolar, que enfrenta los poderes formal e informal, teje unas reglas implícitas que favorecen la pluralidad y la descentralización en la organización (Hargreaves, 1996). Las reglas que sustentan las relaciones entre el personal, irán evolucionando a medida que se vayan sucediendo nuevos retos, problemáticas e intereses de los grupos de interés. Por esta razón, la atribución de un centro educativo a un tipo de organización estática supone un craso error, pues el perfil del personal del centro, su ideología sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la manera de interrelacionarse unos con otros determinarán cómo se va a desarrollar la vida organizativa del centro y qué formas de control se adoptarán en él. Según las disputas y enfrentamientos entre los miembros de la organización: director y profesores; jefes de departamento, demás miembros... surgirán formas organizativas diferentes, caracterizadas por límites de

control organizativo diferentes y las lógicas de acción propias que harán de cada centro educativo un organismo vivo, distinto del resto.

Es preciso reconocer que la micropolítica lleva consigo una concepción más amplia e integradora de los centros escolares, superior a los modelos racionalistas y sistémicos que señalan exclusivamente a la estructura organizativa como patrón y eje relacional del personal escolar (Salo, 2008). Las dinámicas escolares son esbozadas por las acciones, puntos de encuentro, conflictos y modos de trabajar de los agentes educativos. En este sentido, hablar de organización educativa nos deriva irremediabilmente a hablar de los agentes escolares, pues ellos son los que van configurando el retrato y la radiografía del funcionamiento escolar de ese centro (Bernal, 2005).

III.2. Cultura Escolar en España. Incidencia en el Liderazgo Pedagógico

Como se aventuraba en el segundo capítulo de este trabajo, el desfile de leyes de educación ha dejado prácticamente impasiva a una escuela reticente al cambio. No obstante, algunas de las pinceladas ofrecidas por la LOGSE (1990) y, sobre todo, en la LOE (2006), han ofrecido la posibilidad de generación de cambios internos, aunque no de la envergadura esperada (Pérez-Ferra y Quijano López, 2010).

La descentralización moderada, característica de un modelo educativo post-burocrático, sumado a la proliferación de las TICs en los centros educativos han brindado mayor autonomía pedagógica para que los docentes puedan innovar sus prácticas en el aula. Sin embargo, las continuas reformas impulsadas por la sucesión de leyes elaboradas en nuestro país, no han terminado de converger en una libertad real de cátedra que aplaque los miedos de un profesorado, a menudo ansioso, por no poder reflejar su concepción epistemológica y didáctica en su ejercicio docente (San Fabián, 2011).

En este sentido, la innovación docente es posible cuando se tenga en cuenta la tradición cultural del centro. Partiendo de esta identidad cultural se producirán cambios internos para la mejora a través del diseño de medidas y acciones acordes al

contexto en el que se sitúe. Es más, *“el currículum es una construcción cargada de sentido cultural (...), por la influencia del ámbito axiológico de una sociedad que lo acoge como propio, que le da sentido y facilita la socialización de los estudiantes”* (Pérez-Ferra y Quijano López, 2010, p. 59-60) en el contexto que les rodea.

La consideración de las raíces culturales del centro no solo contribuirá a actualizar la tradición cultural de los centros, sino que permitirá un mejor diseño de las acciones que deben emprenderse para posibilitar ciertos cambios internos para la mejora (Wieczorek, 2017). Al mismo tiempo, va a reforzar la identidad del centro y del profesorado (Arvaja, 2016), disipando las dudas que puedan tener respecto a la adecuación de esos procesos de cambio.

Por esta razón, se reclama una coherencia entre el proyecto educativo, que delimita las señas de identidad de cada instituto, y la estructura organizativa del mismo. Así pues, la finalidad primera de la estructura organizativa debe ser la de ejercer de soporte para alcanzar las finalidades educativas descritas en el proyecto educativo del centro.

Como la estructura organizativa del centro la integra el personal docente del mismo, puede establecerse un paralelismo entre cultura escolar y cultura profesional (docente). Esta relación será mediatizada por la organización escolar del centro, la formación docente y el desarrollo del currículum (Pérez-Ferra y Quijano López, 2010). La integración de estas cuestiones en la elaboración de un discurso que conjuga elementos provenientes de la tradición y apuesta por la incorporación de otros más afines a la innovación, genera cierta controversia en su puesta en práctica.

En el establecimiento de ese nuevo modo de ver la realidad educativa, el profesorado de secundaria (Lorenzo-Vicente, Muñoz-Galiano y Beas-Miranda, 2015) posee un papel crucial. Sin perder de vista la tradición cultural y la visión que promueve el centro, los docentes como ejecutores y concedores de la realidad que le ocupa, remodelarán su ejercicio según su concepción sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sus experiencias, la información de la que dispone su continuo aprendizaje en la práctica (Hallinger y Liu, 2016; Pont et al, 2009). De este modo, para satisfacer las necesidades de los centros educativos, transformándolos en

auténticas organizaciones que aprenden a través de la reorganización y reculturación educativas (López-Yáñez y Lavié-Martínez, 2010; Rodríguez-Martínez, 2006), se demandan nuevas soluciones. Ante la falta de acierto de los cambios diseñados a nivel externo para la escuela, se exigen nuevas acciones desde dentro. Así, empieza a postularse la generación de cambios internos y sostenibles a lo largo del tiempo como vehículo para alcanzar índices superiores de rendimiento académico, orientados hacia la mejora escolar (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013; Hopkins, 2013; Elmore, 2010).

Al respecto, el profesorado tendrá que asumir su responsabilidad educativa, colaborando entre sí para conseguir aprendizajes óptimos entre el alumnado (Hallinger y Liu, 2016; Mulford, 2006; Weller, 2001). Ante la tradición individualista predominante en la Educación Secundaria, tendrán que imponerse nuevos modos de interacción entre los distintos agentes educativos, basados en la colaboración, la confianza y el respeto mutuo (Gumeseli y Eryilmaz, 2011; Hallinger y Heck, 2010; González, 2007; Siskin, 1991). Sin perder el norte, debemos de ser conscientes que a nivel práctico todas estas recomendaciones realizadas en la investigación presentan serias dificultades en su puesta en práctica. Entre otras causas, la fuerte cultura departamental que impera en este nivel educativo será la encargada de esbozar los patrones de relación entre los agentes educativos.

El profesor de secundaria como profesional de la educación, va desarrollando su ejercicio conforme a su experiencia en el contexto en el que trabaja, su formación, sus creencias epistemológicas y sus presupuestos ideológicos, modelando su identidad profesional (Cardoso, Batista, y Graça, 2014). Por tanto, el contexto en el que trabaja, así como las dinámicas sobresalientes en él, no solo condicionarán su profesionalidad, sino que también incidirán sobre la cultura profesional docente que se asiente en el seno del centro escolar.

La estructuración de los centros de Educación Secundaria en departamentos didácticos y que éstos tengan la función de gestionar el currículum de su área de conocimiento, obliga a que el profesorado deba trabajar conjuntamente con los miembros de su departamento (Peacock, 2014; Rambo, 2016). La toma de decisiones curriculares en este sentido, son el resultado de negociaciones entre agentes

ideológicamente afines o no, hasta llegar a un consenso (Coburn, 2004). Durante este proceso, como se apuntaba en el apartado anterior, se vislumbran enfrentamientos ideológicos, pedagógicos y didácticos. Asimismo, colisionan formas tradicionales de concebir la enseñanza con otras más posmodernas e inevitablemente se construyen nuevos significados, más acordes a la realidad educativa contemporánea (Lorente, 2006; 2012).

En esta línea, la cultura escolar de los centros de secundaria puede considerarse como un cúmulo de pensamientos epistemológicos, significados simbólicos e interpretaciones ideológicas que tejen los modos de acción del profesorado, dando paso a las micropolíticas que subyacen a la organización (Salo, 2008). Desde esta perspectiva, los institutos son el producto de las acciones de las personas que conviven en él, especialmente del profesorado que, *“a través de complejos procesos de interacción y negociación renuevan su identidad. Procesos interactivos que van definiendo la realidad organizativa y desde los cuales se generan creencias, códigos profesionales, roles y patrones de acción, es decir, cultura escolar y profesional”* (Pérez-Ferra y Quijano López, 2010: 66).

Como consecuencia, al hablar de cultura escolar en la Educación Secundaria (Madhlangobe y Gordon, 2012; Rodríguez-Martínez, 2006; Siskin, 1991), tendremos que hacerlo desde el prisma de los departamentos didácticos, cuya cultura departamental está tan arraigada, que es casi imposible diferenciarla de la del centro escolar (González, 2007). Este choque cultural entre el centro y las subculturas departamentales, es el responsable de que se establezcan diferencias entre el profesorado respecto a los modos de concebir los procesos pedagógicos, la construcción de su identidad profesional o desarrollen una preferencia clara hacia el departamento al que pertenece (Fung, 2010; Lomos et al, 2010; De Angelis, 2013).

Sin embargo, el fuerte peso que ha tenido y siguen teniendo las culturas escolares heredadas, *“Grammar of Schooling”* (Tyack y Tobin, 1994), ha hecho que existan una serie de creencias relativamente comunes entre el profesorado de Secundaria (Lorenzo et al, 2015), pero poco compatibles con los cambios que pretenden hacerse en la institución escolar en aras a la mejora escolar (Hopkins, 2013). Entre estas características comunes, podríamos destacar la excesiva preocupación por el

aprendizaje (memorístico) del contenido, la cultura del examen o la centralidad del libro de texto.

Lejos de un liderazgo propio de agentes formales, se trataría de un liderazgo de carácter más pedagógico (Bolívar, 2014; Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Gu, Brown y Ahtaridou, 2011). En términos de instrucción, un jefe de departamento debe poseer la capacidad de ejercer influencia entre los miembros de su departamento, fomentando unas condiciones colaborativas pertinentes para que los docentes puedan desarrollar su profesionalidad del mejor modo posible (Escudero, 2011). No obstante, también se espera de él que tenga la competencia de propiciar que exista una coordinación curricular en su área.

Una forma de poner remedio a estas rémoras que acompañan a la cultura escolar y, en especial, a las prácticas docentes, es el fomento del liderazgo de los jefes de departamento como vía para agudizar el desarrollo profesional docente (Stevenson et al, 2016; Montecinos et al, 2014; White, 2014).

III.3 Desarrollo Profesional Docente como capacidad del Liderazgo Distribuido

Los nuevos retos a los que debe hacer frente el profesorado, reclaman una mejora de su desempeño profesional. Incentivar la capacidad de desarrollo profesional docente es una misión crucial. Más aún si consideramos que la calidad del aprendizaje de nuestros alumnos es una clara consecuencia de la capacidad docente de sus profesores (Louis, 2007). Además, relacionado con el desarrollo profesional docente (Wingrave y McMahon, 2015), hallamos la formación permanente de este profesorado (Martín-Romera y García-Martínez, 2018) para alcanzar cotas más altas en su ejercicio profesional, adaptándose a las necesidades emergentes de un alumnado muy distinto al de décadas anteriores.

Según la UNESCO (1975), la formación permanente del profesorado se concibe como *“un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, actitudes y previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los*

conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias” (Imbernón, 1999, p. 7).

Por tanto, el docente, se erige como figura clave en el sistema educativo, al situarse en la encrucijada de los procesos de enseñanza y aprendizaje y actuar de enlace entre el alumnado y el contexto. Sumado al cambio paradigmático que ha experimentado en las últimas décadas los procesos educativos y el creciente número de demandas por la Administración y la sociedad, han cuestionado su desempeño laboral y forzado a replantear su identidad profesional hacia la de profesor-líder.

La figura docente ahora debe reunir un conjunto de competencias profesionales, que reflejen un dominio del conocimiento pedagógico. Asimismo, sus prácticas deben orientarse hacia un compromiso ético y moral, junto a una necesidad de corresponsabilidad con otros agentes; que han de trabajar cooperativamente a través de una estructura de participación social, en pos de una mejora escolar. Más allá de poner el foco exclusivamente en la formación inicial, ha de hacerse sobre la formación permanente, pues ésta última, junto al bagaje experiencial, permitirán al profesorado el perfeccionamiento de su desempeño profesional.

A su vez, la formación inicial y la formación continua del docente están supeditadas, por el número y calidad de la oferta formativa existente, la trayectoria profesional docente, su desempeño diario en el aula, el perfeccionamiento de la labor educativa, la socialización práctica y profesional, las propias expectativas de superación y las expectativas de mejora de los métodos y técnicas de aprendizaje, el ambiente del centro escolar, las posibilidades de promoción dentro de la profesión, y las estructuras jerárquicas, entre otros.

Por otro lado, la no contemplación de la legislación educativa y el contexto donde se desarrolla la labor docente supone un craso error. A nivel institucional, el estado y las autonomías, como poder legislativo, han de procurar las leyes que permitan que el sistema educativo mejore y avance en sintonía con la sociedad. Algunos factores que entorpecen una mejora del desarrollo profesional docente son la excesiva carga burocrática, la tendencia a la homogeneización y fragmentación del currículo, la falta de tiempo para el desarrollo docente, sistemas de formación permanente

aplicacionistas en los se intentan imitar otros entornos para la solución de los problemas en el aula, la sobrecarga de trabajo, la insuficiencia de recursos y la estructuración de los horarios de trabajo del profesorado (González, 2008; Lázaro y Lázaro, 2013; Moral-Santaella y Amores, 2014). Además, la inestabilidad legislativa dificulta la consolidación de un modelo educativo eficaz, que perpetúe en el tiempo.

Aun así, se le otorga gran relevancia a la formación y progresión del profesorado. Esta formación, así como las orientaciones epistemológicas que la sustentan, están suscritas a las políticas educativas supranacionales (Egido, 2015). El profesorado de secundaria como figura reticente a cualquier innovación metodológica e ideológica necesita alguna recompensa (económica, status, prestigio social) para continuar con su formación (Rigby et al., 2017). Sin embargo, los cursos de formación que se ofertan tienden a ser igualitarios para todos. Esto hace que los docentes no puedan desarrollar su profesionalidad en base a sus motivaciones intrínsecas y a sus circunstancias. En consecuencia, desarrollen ciertas resistencias a la hora de implementar determinadas reformas en su ejercicio docente. Todo esto se encuentra en un contexto que afecta al curso de la formación y el desarrollo profesional.

Para estudiar más a fondo la formación y el desarrollo profesional del colectivo docente en una moderna cultura, es indispensable un análisis de los siguientes elementos.



Figura III.1. Elementos caracterizadores del desarrollo profesional docente. Fuente: Elaboración propia.

El vínculo existente entre formación y profesión se remonta unos años atrás. La formación entendida como el preámbulo para un adecuado desempeño profesional, conlleva un aprendizaje continuo que demanda una puesta en práctica en el ámbito profesional. Incidir sobre la formación es importante en tanto que dota al docente la capacidad para actualizarse y permanecer en sintonía con la actualidad que le ocupa. En esta cuestión, se pone especial hincapié en la necesidad de rediseñar y reformular la práctica docente con el fin de que la práctica docente se adecúe a las necesidades demandadas tanto por alumnado como por su entorno.

En torno a esta última idea, encontramos que la volatilidad de la sociedad en la que estamos inmersos, caracterizada por realidades efímeras y sujetas a cambios continuos, demanda que la profesionalidad docente camine en consonancia. Así, el profesorado se ve obligado a actualizarse continuamente, innovando tanto en cuestiones metodológicas como en otras más relacionadas con la dotación de estrategias para la adquisición y competencia eficaz de su alumnado en la sociedad.

Al respecto, también debe evidenciarse el estado actual de las instituciones dedicadas a la formación de nuestros docentes, especialmente las universidades y centros específicos de formación. Si estos lugares comienzan a concebirse como entornos donde se le ofrece a los docentes en formación de las herramientas necesaria para perfeccionar su posterior desempeño docente, su evaluación es clave. Si lo que se pretende conseguir es la mejora de la eficacia escolar, debemos ocuparnos de que la formación, junto al aprendizaje y experiencia que se va consolidando, tanto en profesionales en ejercicio como en futuros, vaya en sintonía con las necesidades y peculiaridades que demanda la sociedad, resaltando su carácter utilitario.

En el desarrollo de prácticas docentes efectivas, se postula la coordinación pedagógica como un elemento indispensable en su conjugación. De acuerdo con ello, la comunicación y colaboración efectiva inter-profesores es concebida como el eslabón que otorga coherencia e interdisciplinariedad al proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, para erradicar el individualismo (González, 2007), que predomina sobre todo en este nivel educativo, se buscan agrupaciones alternativas del profesorado para que trabaje con sus compañeros. Dentro de un panorama que defiende una libertad de cátedra inexistente y un escenario educativo que, aunque

más descentralizado, no deja de ser una réplica de la estructura organizativa privada, aparecen modos alternativos de colaboración entre el profesorado (Bahous et al, 2016).

Desde el convencimiento de la supremacía de la coordinación docente sobre la individualidad (San Fabian, 2006), existen estudios que muestran su efectividad en términos de rendimiento académico (Gumeseli y Eryilmaz, 2011). Siendo la colaboración docente un garante de mejora educativa, se observa como mejores procesos de enseñanza y aprendizaje son incentivados por la existencia de liderazgos en la organización. (Darling-Hammond, 2012; Mulford, 2006; Leithwood et al, 2004). Formas distribuidas de liderazgo se convierten en la clave en la implicación del profesorado en los procesos de enseñanza, al tiempo que dinamiza este particular modo de concebir el ejercicio docente (Klar, 2012; Paranosic y Riveros, 2017; Riveros, 2012).

Para analizar esta cuestión, clave en el presente trabajo, se realizó una búsqueda sistemática de investigaciones que examinasen el desarrollo profesional docente a partir de cambios organizativos (y/o estructurales) en los centros educativos, como la implantación del liderazgo en los centros escolares, la colaboración o la creación de un clima de colegialidad (Hopkins y Spillane, 2014). Además, se encontraron investigaciones en las que se observaron mejoras en el desempeño profesional docente mediante programas instruccionales específicos (Rigby et al, 2017; Heck y Moriyama, 2010).

Otras, se centraron en el estado de las políticas educativas, utilizándolas como base sobre la que se esbozaron programas específicos diseñados para analizar la figura del profesorado y emprender reformas encaminadas a impulsar cambios en los centros educativos, que facilitasen los procesos de rendición de cuentas exigidos (Kezar y Gehrke, 2017; Su y Bozeman, 2016).

Todos ellos coincidieron en considerar el fomento de la capacidad profesional del profesorado como un aspecto prioritario, atendiendo a que *“el desarrollo Profesional de alta calidad no debe detenerse con una mejor práctica docente, sino que debe esforzarse por producir líderes docentes que compartan este crecimiento con otros*

*como parte de una implementación sistemática de las mejores prácticas” (Yow y Lotter, 2016, p. 344). De esta manera, se ha encontrado una relación entre el capital profesional del profesorado, las comunidades de práctica (Kezar y Gehrke, 2017) y las comunidades profesionales de aprendizaje (Summer y Sutherland, 2015; Sack, 2008), siendo éstas dos últimos factores que contribuyen a la optimización de su labor profesional. Ejemplo de ello es el estudio de Yow y Lotter (2016), quienes habilitaron espacios análogos a los de las comunidades profesionales de aprendizaje para que el profesorado trabajase de forma conjunta y aprendieran unos de otros, a través del intercambio de prácticas. Un aspecto importante a resaltar de este estudio es que se desarrolló en educación secundaria y tuvo como intención empoderar al profesorado de matemáticas y ciencias, abriendo camino a una modalidad de liderazgo más distribuido, a través de entrenadores instruccionales. Gran parte del éxito alcanzado en este estudio derivó de la planificación minuciosa del programa. Una vez asentadas las bases sobre lo que se quería hacer y determinar los ejes de intervención del programa de instrucción en liderazgo, se agrupó al profesorado para que planificasen, enseñaran y reflexionasen juntos, lo que les permitió evolucionar su concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje, supeditada a un modelo más tradicional hacia otra más afín a las demandas actuales. En definitiva, este estudio consiguió implantar un liderazgo entre el profesorado gracias a la consideración de que *“al igual que el desarrollo profesional efectivo necesita un apoyo extendido para que la práctica docente cambie, el liderazgo docente debe ser apoyado y cultivado”* (p. 343).*

III.4. Desarrollo profesional docente

El concepto de desarrollo profesional docente alude al conjunto de saberes profesionales que facilitan al profesorado un correcto desempeño durante su ejercicio docente (Stevenson et al, 2016). Concretamente y atendiendo a las peculiaridades actuales, estamos hablando de una buena disposición del profesor como profesional hacia el aprendizaje. Al respecto, el profesor reconoce sus limitaciones y focaliza sus esfuerzos en torno a la mejora de sus habilidades docentes, bien a título individual, bien en colaboración con sus compañeros. Entendiendo que las instituciones educativas pueden convertirse en contextos de trabajo colaborativos, se apoya, confía

y aprende de sus compañeros para poder ofrecer aprendizajes de calidad a su alumnado (Louis, 2007).

En esta línea, desarrollo profesional comprende todo aquello que mejora el saber profesional, las actitudes y las habilidades de los empleados de un centro educativo (Montecinos et al, 2014). En este sentido, se afirma que personal docente y no docente se ven influenciados por estos aspectos. Al respecto, focalizar el desarrollo profesional en el trabajo de clase, dentro del contexto del centro implica una reconsideración importante. Más allá de la formación específica en áreas de conocimiento, abarca concepciones más amplias relativas al saber hacer y, sobre todo, saber ser, como docente. Retomando las palabras de Bolam (1980), esta faceta menospreciada por el propio profesorado demanda una mayor atención integral, pues hasta este momento se ha caracterizado por una escasa consideración del bagaje personal y profesional del profesorado, sus inquietudes y motivaciones o el contexto. En este sentido, se hace necesario considerarlos e incorporar estos factores en la oferta formativa permanente, para que el profesorado contemple su utilidad y pueda incorporar ese repertorio de conocimientos pedagógicos y recursos en su desempeño profesional diario.

Asimismo, Pérez-Gómez (1988) resalta el carácter variable del conocimiento profesional docente, cuyo desarrollo y perfeccionamiento ha de responder a una triple exigencia:

- El rápido incremento y la transformación desenfrenada en el saber científico y en los resultados del razonamiento, la cultura y la maestría de la sociedad, cimientos del currículum.
- El veloz crecimiento de la sociedad, que se manifiesta como un cambio ineludible de las formas de razonar, proceder y sentir de las actuales promociones de alumnos.
- El desarrollo constante del saber profesional del educador, que le permita actuar, apreciar y meditar sobre su propia praxis y sobre la utilidad y coherencia de los programas educativos que elabora.

Hoy en día, la contextualización es un aspecto vital para la formación del docente, puesto que el desarrollo profesional siempre se produce con personas en un ambiente

social e histórico concreto, que determina su condición. Indudablemente hay un nexo entre los valores y opiniones de una sociedad y el modelo y la orientación que adopta el desarrollo profesional y la formación de los docentes. Pero en esta contextualización no solo influye lo externo, sino también los diferentes entornos escolares en los que se lleva a cabo el desarrollo profesional. En estos entornos escolares se incluyen tanto las instituciones como los atributos que describen los ambientes en los que se origina.

Las rápidas transformaciones de los medios de comunicación y científicos han ido seguidas de importantes cambios en la organización de muchas instituciones, entre las que se encuentra la educativa.

Hay una gran relación entre el desarrollo individual, el profesional y el del centro educativo en el entorno de la profesionalización docente. Esto nos conduce a valorar la enorme relevancia que tienen actualmente la convivencia, la comunicación y la relación entre docentes, con los componentes de la colectividad educativa y con la cultura de la institución. En este marco la formación deberá desempeñar una función importante, la de fomentar la implicación institucional y comunitaria.

Fullan (2001), en un estudio realizado en la década pasada sobre formación continua, identificó los principales motivos que evidencian la ineficacia de las prácticas de formación continua del profesorado, como se pueden ver en la figura III.2.

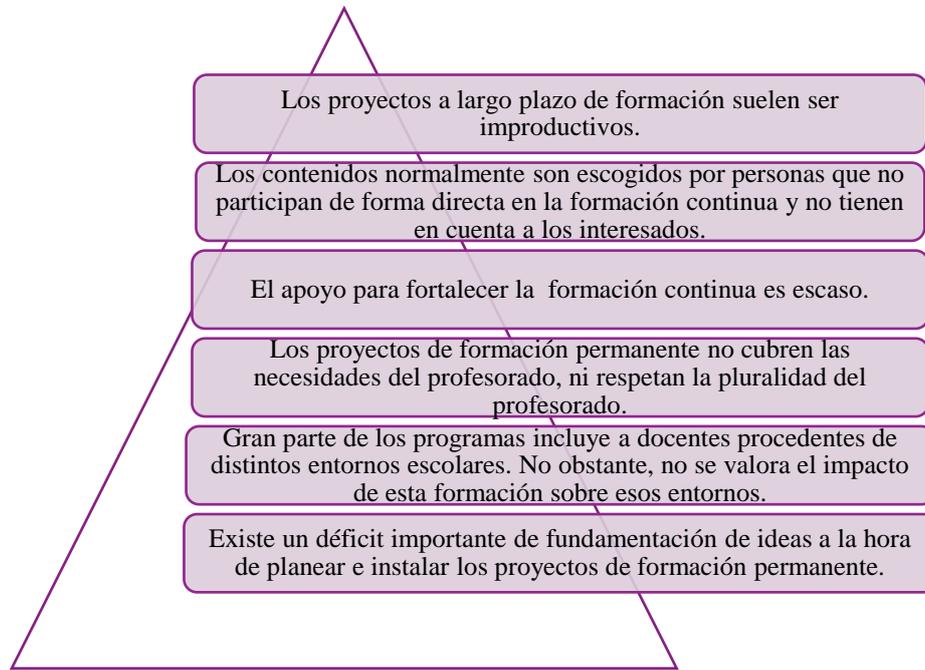


Figura III.2. Aspectos negativos de los programas de formación continua.

En este panorama, el desarrollo profesional se caracteriza por evolucionar constantemente y por ser un proceso cambiante, con lo cual es complicado fijar fases bien definidas e independientes en su desarrollo. Sin embargo, por el tipo de contexto en el que se emplea la profesionalidad o por los rasgos de la formación, podemos fijar las siguientes fases o etapas:

- Fase inicial de *formación elemental y socialización profesional*, determinada por la formación base en centros específicos.
El desarrollo profesional del docente comienza en su ingreso en los estudios que le capacitarán para ejercer su labor (Cross y Ndofirepi, 2015). La formación elemental o inicial es fundamental, puesto que todos los valores, competencias y actitudes que los alumnos de esta formación proporcionan a la profesión estarán sujetos a numerosas alteraciones afines con la socialización que se produce en esa etapa.
- Fase de *estimulación profesional y socialización en la praxis*. Son los años iniciales de trabajo, en los que el noviciado le otorga una serie de rasgos particulares.
- Fase de *desarrollo* en la que destacan las tareas de formación continua.

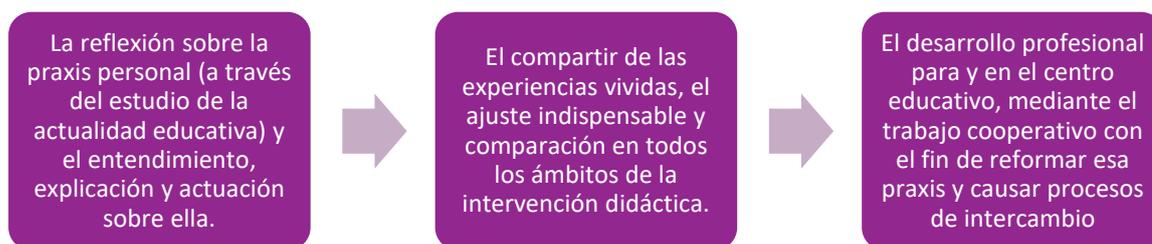


Figura III.3. Ejes de acción del desarrollo profesional docente. Fuente: Imbernón (1999).

De entre los ejes de acción descritos en la figura III.3., cabe destacar la importancia del trabajo cooperativo para reformar la praxis docente e iniciar procesos de retroalimentación e intercambio entre el personal. La formación continua exige el examen de otros aspectos como las habilidades, actitudes y capacidades. Al mismo tiempo, se ponen en común las ideas, pensamientos y prácticas de todos los docentes para perfeccionar sus procesos de enseñanza (Gómez et al, 2015; Ávila de Lima, 2008; Egido, 2015). Respecto a este tema, autores como Stenhouse (1984) consideran que la fuerza e influencia del profesorado se encuentra en la unión con sus compañeros. Un profesor a título individual no ostenta la fuerza suficiente como para emprender iniciativas de cambio. Sin embargo, en colaboración y coordinación con otros, a través de un liderazgo eficaz, que movilice a sus compañeros para trabajar en la misma dirección, es posible caminar hacia la mejora educativa. En definitiva, es cierto que la formación individual y aislada puede crear atisbos de mejora en la institución. Sin embargo, aspirar a una transformación y regeneración interna del personal exige de la colaboración y coordinación de todos.

III.5. Liderazgo Pedagógico y capacidad de Desarrollo Profesional Docente

Las organizaciones escolares hoy en día cuentan con una mayor flexibilidad, independencia y responsabilidad por los resultados obtenidos, respecto a décadas atrás. Estas nuevas características esbozadas en las instituciones educativas requieren unos equipos directivos con mayor capacidad de liderazgo pedagógico (Leithwood, 2009; Darling-Hammond, 2012; Wahistrom y Louis, 2008). En el caso español,

encontramos que estas iniciativas y acontecimientos, mediante ciertas transformaciones legislativas, están reclamando nuevas líderes potenciales en la dirección escolar (Amores, Moral-Santaella y Ritacco, 2015; Egido, 2015; Medina-Revilla y Gómez-Díaz, 2014; Cuevas y Díaz, 2005; Gago, 2006).

El liderazgo pedagógico se asocia con un colectivo de personas que aprende y trabaja colaborativamente dentro de un contexto profesional, de acuerdo a unas metas comunes (Darling-Hammond, 2006). En torno al logro de la mejora del aprendizaje del alumnado, el profesorado desarrolla una serie de dinámicas de trabajo conjunto, dentro de un ambiente de corresponsabilidad (Krichesky y Murillo, 2011; González, 2007) con la intención de compartir buenas prácticas y tomar decisiones sobre qué líneas educativas son más beneficiosas para su alumnado (Peacock, 2014).

Al respecto, para que pueda existir un liderazgo pedagógico óptimo y eficaz en los centros educativos es preciso que existan una serie de circunstancias, como son:



Figura III.4. Condiciones para lograr un liderazgo pedagógico eficaz.

En relación con la figura anterior, la primera condición para conseguir que se implante un liderazgo eficaz se relaciona con el personal adscrito al centro. Es preciso que *equipo directivo y profesorado sean partícipes en la toma de decisiones del centro, estando dispuestos a asumir las responsabilidades ligadas a los procesos pedagógicos*. Al respecto, la dirección debe confiar en el personal, empoderándolo para que emprendan iniciativas de mejora. Por tanto, para lograr un liderazgo pedagógico que sea eficaz, éste debe estar bien contextualizado e interiorizado por el personal.

De igual modo, la inclusión del *liderazgo en los centros ha de ser concebido como una medida más, para lograr la mejora escolar*. Este factor se asocia con el aprendizaje profesional (compartido) y con la cultura escolar, por lo que incide en la calidad de los aprendizajes (Leithwood et al, 2010). En consecuencia, el liderazgo pasa a convertirse en un núcleo de fortalecimiento de toda buena praxis pedagógica.

Además del conocimiento generalizado sobre los beneficios del liderazgo y su inclusión en las dinámicas escolares, es necesario que *la escuela sea vista como un todo*. Más allá de las estructuras organizativas prevalecientes en ella (Bolívar, 2014; Elmore, 2000), los centros educativos deben convertirse en unidades de cambio interno y mejora. Aquí es necesario un equipo directivo preparado, que lleve a cabo un liderazgo distribuido con el fin de aumentar o mejorar el aprendizaje (Crow, Day y Møller, 2017; López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2013; Hulpia et al., 2012; Klar, 2012; López-Yañez y Lavié Martínez, 2010; Hulpia, Devos, y Van Keer, 2009). Sin embargo, para que esto pueda ocurrir será vital realizar transformaciones legislativas, políticas, de formación, de estructuración de los centros, etc.

Así lo han recogido una amplia variedad de investigaciones científicas en el panorama internacional. Gran parte de ellas, han relacionado la importante labor pedagógica del profesorado con su desarrollo profesional. En esta relación, han destacado la importancia de su faceta de líder para la mejora de ambas en distintos niveles educativos (Tabla III.2.).

Tabla III.2. Estudios que relacionan liderazgo pedagógico del profesor y el desarrollo profesional docente.

AUTORES/ES	AÑO	TIPO DE ESTUDIO*	POBLACIÓN	MUESTRA	INSTRUMENTO
Sinha y Hanuscin	2017	T	Profesores Secundaria	3	Caso de estudio múltiple: Entrevistas
Vaiz y Altinay	2017	T	-	76 profesores 6 directores	Entrevistas
Allen	2016	T	Profesores secundaria	3	Entrevistas semiestructuradas
Bahous et al.	2016	T	Primaria	40 profesores 4 directores 4 grupos de estudiantes	Casos de estudio entrevistas semiestructuradas
Bolívar y Ritacco	2016	T	Secundaria	15	Entrevistas biográficas
Netolicky	2016	L	Educadores (maestros y líderes escolares)	14	Entrevistas narrativas
Nielsen	2016	T	Profesores y supervisores	236 26	Cuestionario Entrevistas
Sales et al.	2016	T	Infantil, primaria, secundaria y superior	15	Grupo focal
Cross y Ndofirepi	2015	T	Primaria	200	Entrevistas no estructuradas
Rigby	2015	T	Directores	6	observaciones cualitativas profundas y entrevistas
Wilkins y Comber	2015	T	Secundaria	36 profesores	Entrevistas semiestructuradas
Wingrave y McMahon	2015	T	Universitarios	8	Entrevistas
Hanuscin et al.	2014	T	Secundaria	34	Cuestionario Entrevistas
Montecinos et al.	2014	L	Maestros primaria	5	-
Nelson y Guerra	2014	T	Profesores y líderes cualitativos	111	Instrumento cualitativo
Rayner	2014	T	Primaria y Secundaria	3 directores	Caso de estudio: entrevistas
White	2014	T	Doble función de maestros y educadores de maestros	7	Estudio de caso: entrevistas
Gumeseli y Eryilmaz	2011	T	escuelas secundarias	756	Cuantitativo
López-Yáñez et al.	2011	L	Primaria, secundaria y educación especial	3	Etnografía: estudio en profundidad
Wood	2011	T	Comunidad profesional de aprendizaje	2	Observación participante
Collay	2010	L	Escuelas urbanas	20	Programa de posgrado
Wepner et al.	2008	T	Universidad	14 decanos	Entrevistas
Day, Flores y Viana	2007	T	Profesores primaria y secundaria	240	Cuestionario y entrevistas de grupo

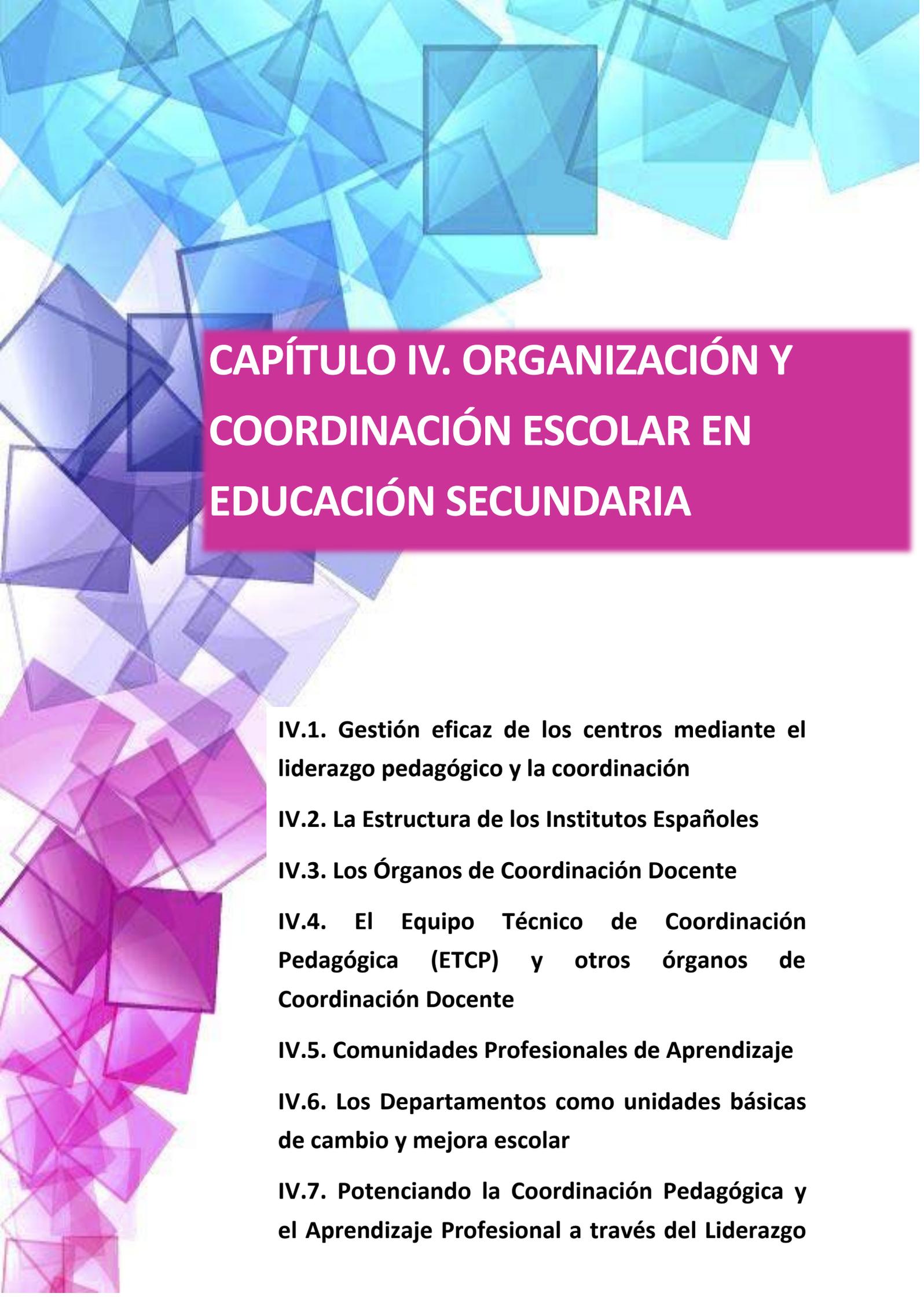
*T: Transversal L: Longitudinal

Al respecto, el liderazgo posee un gran respaldo de las políticas educativas internacionales (Egido, 2015; OCDE, 2009; 2014; Pont et al, 2009), habiendo sido incluido liderazgo pedagógico en la agenda educativa de diferentes países para alcanzar la mejora escolar (Meyer y Benavot, 2013). El compromiso, la descentralización y la implicación del equipo directivo son solo algunas de las características más prominentes que dotan de credibilidad a su implantación (Björk y Blase, 2009; Blömeke y Klein, 2013; Hulpia et al, 2009). Por tanto, el liderazgo tendrá que visibilizarse tanto en las acciones llevadas a cabo por la dirección como en las prácticas docentes desarrolladas en la escuela (Gibbins y Cobb, 2017).

Inevitablemente, la incorporación de modelos de liderazgo de carácter más compartido y distribuido, exige una reestructuración de la función directiva; derivándose de ella una serie de impactos en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Álvarez, 2010; Bolívar, 2014; Firestone y Riehl, 2005).

Ante el fracaso escolar, el liderazgo pedagógico tendrá un papel vital para la mejora de los resultados (Day et al, 2009; Gómez-Hurtado, 2012; Leithwood, 2009; 2016), con el objetivo de crear una enseñanza de más calidad en la que resalte el aprendizaje de destrezas y el saber. Si se logra mantener en el tiempo este liderazgo habrá buenas prácticas pedagógicas, elaborando un entorno con unas condiciones propicias para que el profesorado optimice su profesionalidad (Ali, 2014; Gómez et al, 2015; Day, Flores y Viana, 2007; Day et al, 2011; Hargreaves y Fullan, 2012).

Por consiguiente, las buenas prácticas en el liderazgo pedagógico deben llevar consigo un liderazgo distribuido que habilite al personal para la mejora, fortalezca el liderazgo de los docentes, y construya un centro educativo como sociedad profesional de aprendizaje con el fin de desarrollar un ambiente escolar de cooperación y participación (Darling-Hammond et al, 2009; Harris, 2009; 2014; Klar et al, 2016; Leithwood et al, 2004).



CAPÍTULO IV. ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

IV.1. Gestión eficaz de los centros mediante el liderazgo pedagógico y la coordinación

IV.2. La Estructura de los Institutos Españoles

IV.3. Los Órganos de Coordinación Docente

IV.4. El Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) y otros órganos de Coordinación Docente

IV.5. Comunidades Profesionales de Aprendizaje

IV.6. Los Departamentos como unidades básicas de cambio y mejora escolar

IV.7. Potenciando la Coordinación Pedagógica y el Aprendizaje Profesional a través del Liderazgo

CAPÍTULO IV. ORGANIZACIÓN Y COORDINACIÓN ESCOLAR EN EDUCACIÓN SECUNDARIA



La coordinación pedagógica es una cuestión fundamental para el correcto funcionamiento de los centros educativos. En ella, el liderazgo pedagógico en su vertiente más distribuida va a encontrar a una gran aliada para su implantación. Para su estudio, existen una serie de factores a tener en cuenta como son: los órganos de coordinación docente, el tipo de relaciones predominantes entre el personal, así como el grado de implicación del profesorado en la toma de decisiones educativas. La estructura organizativa también será un factor a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la coordinación (San Fabián, 2006).

IV.1. Gestión eficaz de los centros mediante el liderazgo pedagógico y la coordinación

Un amplio campo de investigaciones (Gairín, 1998; Leithwood, 2009; Mifsud, 2017; Rayner, 2014; Spillane, 2013) ha señalado que el contexto de la organización y sus características condicionan tanto el desarrollo del liderazgo como las formas que adquiere. Dicha cuestión marca una vinculación entre el contexto y el liderazgo cuya armonía (capacidad adaptativa del líder) es capaz de favorecer un mejor funcionamiento de la organización.

En este marco, se han estudiado modalidades alternativas de gestión y administración escolar, que atañen a la modificación o potenciamiento de ciertas estructuras organizacionales que dieran paso a nuevos roles de liderazgo (Paranosic y Riveros, 2017). Por tanto, bajo esta perspectiva, se haría posible afirmar que un liderazgo “bien situado” bajo unas determinadas condiciones contextuales y organizacionales es capaz de dirigir a la escuela por un proceso de mejora (Gronn, 2002; Hallinger y Heck, 1996; López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2013).

Reforzando la coordinación pedagógica en los institutos de secundaria, se avanza sobre un liderazgo de naturaleza distribuida (Harris, 2008; Spillane, 2006). Lo han constatado investigaciones que han tratado de buscar líderes alternativos y/o complementarios a la dirección (Harris et al, 2019; Thorpe y Bennett-Powell, 2014; Vogel, 2016). Cobra fuerza la idea de que el liderazgo se vincula con el funcionamiento e interacción de grupos de trabajo o personas que forman parte de una organización (Gronn, 2003; Hallinger, 2013; Rodríguez-Molina y Gairín, 2017). En paralelo, se desarrolla una fuerte línea investigativa que apuesta por la figura del jefe del departamento como unos de los líderes en la coordinación y organización escolar (De Angelis, 2013).

En relación Klar (2012) se considera que la estructura “por departamentos” (o modelo departamental), si bien son un importante enlace perdido en la mejora de la teoría y práctica en las escuelas (Gaubatz y Ensminger, 2017; Klar, 2012; Leithwood, 2016), carece de una definición clara de sus competencias (Peacock, 2014). Acompañado de cierta ambigüedad en su rol y un aumento progresivo de sus

quehaceres (burocracia, supervisión instruccional, liderazgo...), los jefes de departamento carecen de formación y de tiempo para hacer frente a estos retos (González, 2004; 2007; Rambo, 2016).

De este modo, se denota la necesidad de “liberar” de asuntos burocráticos y de gestión administrativa a aquellos responsables de liderar los departamentos. También se entiende que los jefes de departamento deberían acceder a unos mínimos de formación en liderazgo que les capaciten para llevar a cabo una mejor supervisión instruccional e incentivar el desarrollo de la profesionalidad entre sus docentes (Fullan, 2015).

En relación con la autoridad, existe una cultura arraigada que sitúa a la figura del jefe de departamento como una mera etiqueta administrativa, no como una figura con capacidad real de liderazgo pedagógico (Siskin, 1991). De esta forma, se limita su desarrollo profesional docente. Siendo clave que los jefes de departamento ejerzan su liderazgo, construyan una visión compartida en relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, empoderen a los profesores y fomenten la colegialidad y la colaboración entre ellos (Hargreaves y Fullan, 2014; Salts et al, 2016; Witziers, 1992).

En relación con ello, existe un potente proyecto internacional denominado International Successful School Principalship Project (ISSPP), fundada por el profesor Christopher Day, de la Universidad de Nottingham (Reino Unido). Este proyecto tiene la finalidad de estudiar a líderes exitosos, pertenecientes a contextos diversos entre países. A través de estos estudios, se está examinando las cualidades personales y competencias profesionales genéricas necesarias para catalogar a un líder escolar como eficaz.

Los resultados que se está obteniendo señalan que aquellos líderes que están concienciados con la dimensión pedagógica en la construcción del proyecto común de los centros, obtienen índices superiores de efectividad respecto a los que no lo hacen. También, gran parte del elenco de investigadores que integran la red (Day et al., 2009; Leithwood, 2009; Gurr, 2014) están haciendo un llamado hacia formas más

distribuidas de liderazgo, dentro del denominado liderazgo pedagógico, como modo de lograr la efectividad escolar.

Finalmente, como se ha señalado, el liderazgo influye indirectamente sobre la enseñanza y aprendizaje (Day et al, 2011; Hallinger y Heck, 2010; Hallinger y Liu, 2016; Hulsbos et al, 2016; Leithwood et al., 2008; Leithwood y Sun, 2012). Si bien no está inmerso en las prácticas cotidianas de aula, factores como la calidad del currículum, el clima del centro educativo, el compromiso e implicación del profesorado, o la capacitación, son clave en el ejercicio de un liderazgo efectivo (Darling-Hammond et al, 2009; Klar et al, 2016; Murillo, 2005; Poultney, 2012; Watson, 2014).

En síntesis, mientras se ha llegado a considerar que la mejora de los procesos de aprendizaje de los alumnos depende mayormente de las prácticas desarrolladas por los docentes, es innegable que dichas prácticas están condicionadas por el ejercicio de algún tipo de liderazgo (Garza et al, 2014;; Hulpia et al, 2012; Walker, Lee y Bryant, 2015).

En aras de hallar la mejora, la dirección debe reivindicar el desarrollo y mejor desempeño profesional de sus docentes. La preocupación del equipo directivo con estas cuestiones lleva a la realización de proyectos educativos exitosos donde se distinguen, sobre todo, tres estilos de liderazgo muy marcados y ampliamente estudiados: el liderazgo instruccional, el liderazgo transformacional y el liderazgo distribuido, cuyo denominador común es la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Maureira-Cabrera, 2018).

La dotación de mayores grados de autonomía a los centros también proporciona mayor libertad a unos directores que pueden comenzar a equilibrar sus funciones administrativas con las pedagógicas gracias, entre otras cuestiones, a una toma de decisiones descentralizada y al empoderamiento de otros agentes educativos (Grootenboer, 2018; Harris y Jones, 2017; Javadi, Bush y Ng, 2017). Por otro lado, *“una mayor autonomía para los profesionales a nivel escolar se relaciona con un mejor desempeño de los estudiantes. Sin embargo, la autonomía por sí sola no garantiza la mejora del liderazgo escolar”* (OCDE, 200, p. 14).

De esta forma, entran en escena una serie de factores (establecimiento de metas; prácticas organizativas; capacidad directiva, etc.) que persiguen fomentar la motivación e implicación del personal en la toma de decisiones y que repercuten en la mejora de los resultados escolares. De hecho, aquellos centros educativos que se caracterizan por una toma de decisiones curriculares compartida, tienden a tener resultados superiores en el desempeño de sus estudiantes (Leithwood y Louis, 2012; Robinson et al, 2008; Louis et al, 2010; Stoll et al., 2006).

Se corrobora, de esta forma, que la toma de decisiones compartida y la corresponsabilidad por la mejora escolar del centro (Louis, 2007; Wahlstrom y Louis, 2008), lejos de reducir el poder o la autoridad del director como líder, la refuerza. Empoderar a otros y abrirles la puerta para que participen activamente, además de reducir la carga de trabajo individual de la dirección (OCDE, 2009), fortalece las relaciones escolares, crea vínculos de colegialidad y confianza entre el personal y favorecen la construcción de capacidades en el centro escolar (Bolívar, 2014).

Estas cuestiones fueron reflejadas en las reiteradas búsquedas sistemáticas realizadas en las bases de datos más relevantes del área de Ciencias Sociales como Web of Science, Scopus o Dialnet. Se introdujeron las palabras clave middle leadership, secondary school, school improvement, teacher collaboration, education y leadership y se obtuvieron un total de 21 artículos, de los últimos diez años, que abordaban esta temática (Tabla IV.1).

Tabla IV.1. Relación de artículos encontrados sobre coordinación pedagógica a través de los líderes medios.

AUTOR/ES Y AÑO	TIPO DE ESTUDIO*	POBLACIÓN	MUESTRA	INSTRUMENTO
Domingo y Ritacco, 2015	T	Directores y orientadores Secundaria	15	Estudio multicaso
Shaked y Schechter, 2017	L	Coordinadores Líderes intermedios Primaria y secundaria	93	Entrevistas semiestructuradas
Javadi, Bush y Ng, 2017	T	Jefes de Departamento	52	estudio de caso: observación, análisis documental y entrevistas semiestructuradas
Paranosic y Riveros, 2015	T	Jefes de Departamento	13	Entrevistas
Ryan y Tutters, 2017	T	Directores, Subdirectores, Jefes de Departamento primaria y secundaria	26	Estudio de caso: entrevistas semiestructuradas
Bhengu y Myende, 2016	T	Directores	5	Entrevistas cualitativas y observación
Naicker, Grant y Pillay, 2016	T	Director, Jefe de Departamento y Profesores	4	Estudio de caso
Seobi y Wood, 2016	T	Jefes Departamento Primaria	4	Cuestionarios cualitativos Programas; Análisis de grupos; Observaciones
Leithwood, 2016	R	-	-	-
Albashiry, Voogt y Pieters, 2016	T	Jefes de Departamento	4	Diseño de caso múltiple
Mkhize y Bhengu, 2015	T	Director, Jefe de Departamento y un profesor Secundaria	3	Entrevistas semiestructuradas
Smith, Mestry y Bambie, 2013	T	Directores, Jefes Departamento y profesores Secundaria	35	Entrevistas semiestructuradas; grupos focales; observación y análisis de documentos
Javadi, Bush y Ng, 2017	T	Directores, Jefes de Departamento y profesores	52	Casos de estudio: observación, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos
Ghamrawi, 2010	L	principals, subject leaders and classroom teachers	51	Entrevistas semiestructuradas
Heng y Marsh, 2009	T	Directores y jefes de departamento	144	Grupos focales
London, 2011	T	Jefes de departamentos	-	Cuestionarios online y entrevistas
Dinham, 2007	T	Institutos	38	Entrevistas, observación y análisis de documentos
Downey, Byrne y Souza, 2013	T	Institutos	4	Caso de estudio y entrevistas semiestructuradas
Melville, Jones y Campbell	L	Profesores	4	Entrevistas semiestructuradas
Klar	L	principals, department chairs, and each school's SLC, grant coordinators in urban high schools	43	Entrevistas, observación participante y análisis de documentos
Ávila de Lima	T	Jefes de Departamento	12	Cuestionario

*T: Transversal L: Longitudinal

IV.2. La estructura de los institutos españoles

Los agentes educativos son los responsables de las acciones a diseñar e implementar en los centros de Educación Secundaria. De ello va a depender la estructura de los centros y la cara visible del mismo que se ofrece a la sociedad (Lorente, 2006; 2012).

Dicha estructura actúa de base para la promoción de reformas y cambios internos en la organización, así como para los procesos de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo a la rigidez de la estructura y el grado de apertura y flexibilidad de la misma, será más o menos factible la implementación de medidas externas e internas (Wieczorek, 2017). La confluencia de medidas adoptadas desde el exterior (sucesión de reformas y acciones impuestas por las leyes educativas), junto a las emprendidas desde dentro de la estructura del centro de secundaria, ocasionarán al éxito o no de ellas.

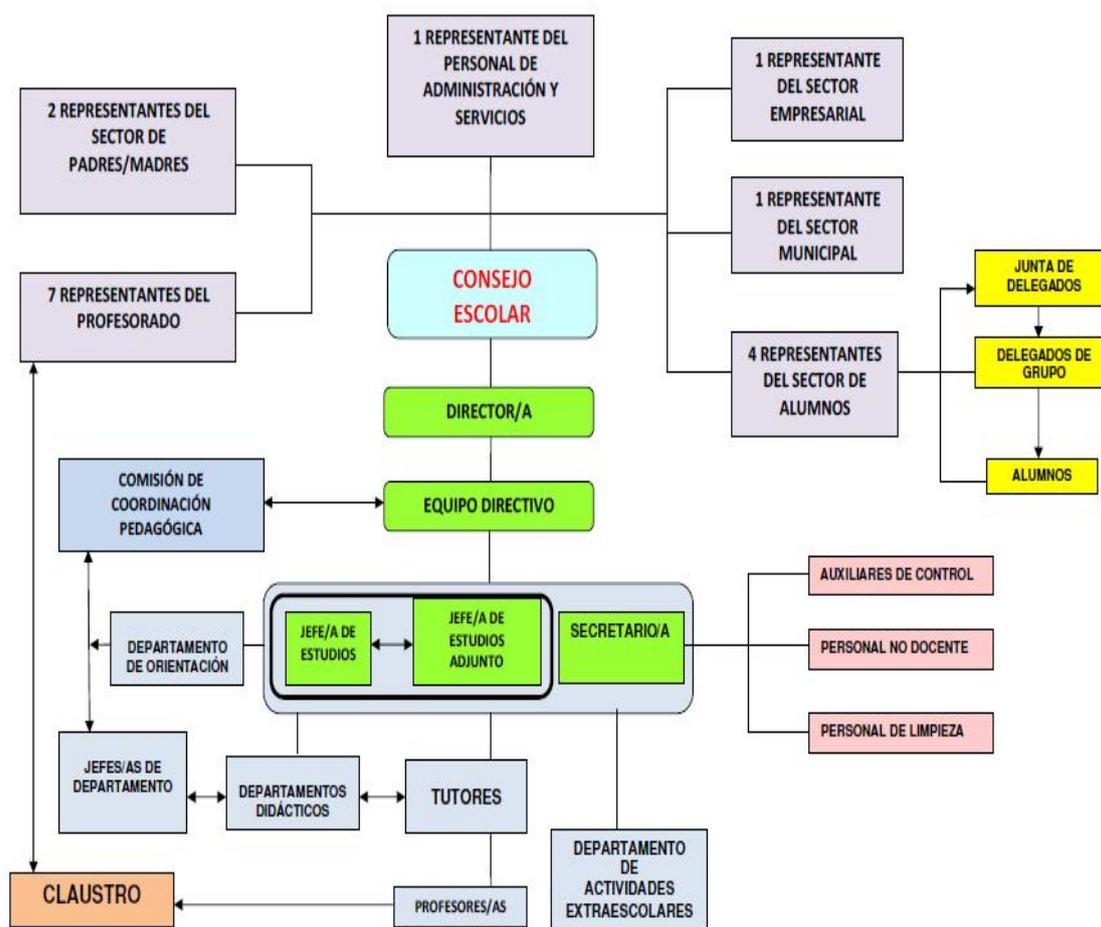


Figura IV.1. Estructura organizativa instituto. Fuente: IES Villaverde

En educación Secundaria existe una arraigada estructura departamental. Por un lado, el profesorado se agrupa según el área de conocimiento del que sea especialista, distinguiéndose subgrupos muy diferenciados por su especificidad y modos distintos de entender el proceso educativo (Marco-Bujosa y Levy, 2016; Peacock, 2014). Esta visión ofrecida por el departamento, así como la cohesión del mismo, invita a la existencia de una coordinación vertical en el centro. Del otro lado, el profesorado como agente social, debería trabajar cooperativamente y tratar de converger su actividad docente con el de otros compañeros, pertenecientes a otros departamentos, pero que imparten en los mismos cursos que ellos (equipos docentes). Esta coordinación de corte más horizontal es vital, junto con la coordinación vertical ofrecida por el departamento. La coordinación horizontal, promovida por los equipos docentes, será la responsable de que se ofrezca al alumnado aprendizajes integrales y de calidad.

La nueva concepción de aprendizaje impulsada por la Ley para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), actualmente en vigor, acepta los imperativos promovidos por la Unión Europea, afín a las competencias, insta al profesorado a rediseñar las metodologías utilizadas hasta el momento, innovando en los modos y diseños de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre sus implicaciones podemos destacar la necesidad de una coordinación real en todos los niveles de la organización, implementándose programas interdisciplinarios y coherentes a los contextos donde se trabaja.

Otro aspecto a considerar en el proceso de comprensión de la estructura organizativa actual de los institutos son las sucesivas reformas y leyes educativas, debido a la falta de consenso político respecto a la educación en nuestro país (Bolívar, 2012; Pérez-Ferra y Quijano López, 2010). Como consecuencia de esta inestabilidad educativa, el profesorado se siente desamparado y limitado a la hora de desarrollar su ejercicio docente. El hecho de estar remodelando su práctica en base a la legislación que esté vigente en ese momento, hace un flaco favor a la calidad de la educación de nuestro país.

Sin embargo, para alcanzar con éxito las metas que se quieren conseguir también entran en juego otros factores de vital importancia como son: la formación del

profesorado, especialmente en el desarrollo de competencias, procesos de evaluación de competencias, la colaboración y coordinación docentes en el diseño y puesta en práctica de nuevas técnicas de trabajo más propicias para los modelos de enseñanza y aprendizaje actuales y sobre todo, el fomento de nuevas culturas docentes que ofrezcan la posibilidad de producir cambios internos en torno a la mejora escolar (Bandur, 2012; Fullan, 2001;; Hargreaves, 1996), mediante nuevas formas organizativas. La visión del centro como comunidad profesional de aprendizaje (CPA), está convirtiéndose en el ideal que cualquier centro ha de perseguir para poder implementar todos los cambios oportunos que mejoren los aprendizajes de sus estudiantes y la propia profesionalización del docente (Christiansen y Robey, 2015; Gómez et al, 2015; Harris y Jones, 2010; Wood, 2011). En este sentido, hablar de CPA lleva implícito que los centros escolares Adquieran o desarrollen cierta autonomía que les permita intervenir en el rediseño de los procesos de enseñanza y aprendizaje, contextualizado al propio centro con la intencionalidad de abordar procesos problemáticos que aparecen dentro de un contexto específico (Bandur, 2012; Hallinger y Liu, 2016; Morrissey, 2000).

La creación de CPAs lleva consigo una nueva cultura docente basada en el diálogo profesional, que anima al profesorado a “*trabajar juntos para lograr su propósito colectivo de aprendizaje para todos, creando estructuras que promuevan una cultura de colaboración*” (Bolívar, 2012: 9).

Invertir en la capacidad de la escuela como organización que aprende y que es capaz de generar cambios internos, obliga a reconstruirla desde dentro (Bolívar, 2014; Sheppard y Dibbon, 2011; Leithwood, 2009). Como consecuencia, los centros educativos van a transformarse en un lugar de formación e innovación para el alumnado y el profesorado por igual. Se demandan determinados cambios que afectan directamente a la radiografía organizativa de los centros (Wieczorek, 2017), que requieren una capacidad profesional adicional en el profesorado, como, por ejemplo, competencias acordes con esta nueva filosofía educativa. En este sentido, estamos hablando de un *profesionalismo ampliado* (Bolívar, 2012) que emerge en la práctica docente y va avanzando y adquiriendo forma en base a la experiencia y la interacción con sus compañeros. En detrimento de una organización burocrática (Klar et al, 2016), se están comenzando a rediseñar los contextos de trabajo y los

modos de funcionar, para incrementar el potencial profesional docente (Hargreaves y Fullan, 2014) y, por ende, la calidad de los aprendizajes ofrecidos al alumnado.

Bajo este enfoque, la participación mediada por un liderazgo pedagógico y distribuido entre el personal es esencial (Javadi, Bush y Ng, 2017). Los cambios relevantes en los procesos de mejora van a ser el resultado de procesos de toma de decisiones compartidas, en los que se van a aunar esfuerzos para delimitar líneas de acción que promuevan una nueva cultura en el centro escolar y, sobre todo, entre los docentes.

Es preciso mostrar cautela a la hora de tratar incidir sobre una tradición cultural tan arraigada como la española. Para ello, es recomendable comenzar por contextos más asequibles y relativamente más susceptibles a transformarse, tales como los roles de los agentes educativos o determinadas estructuras organizativas. Partiendo de la hipótesis de que variaciones notables en el contexto de trabajo de los agentes educativos conllevan modificaciones en su capacidad profesional, podemos afirmar que los profesionales desarrollan su ejercicio en función del lugar donde trabajan. Si se disponen de unas condiciones de trabajo propicias para incrementar la profesionalidad docente y se fomenta un sentido de comunidad (Escudero, 2011), es posible incidir sobre la cultura escolar que se pretende cambiar (Fullan, 2001; 2010; Notman, 2017; Salts et al, 2016).

En consecuencia, cuando se aborda el tema de la formación del profesorado, no solo se está aludiendo al conjunto de conocimientos teóricos de los que disponen según una determinada área de conocimiento. Adoptando una perspectiva más amplia, engloba un conjunto de competencias (colaborativas) que fomentan en los docentes un compromiso con respecto al trabajo en grupo, la colaboración e implicación en el centro educativo y entre compañeros, aportando ideas, ayudando a mejorar la metodología didáctica que se realiza en el centro, detectando las necesidades que demande su alumnado, realizando adaptaciones curriculares en su aula, etc... en detrimento de actuaciones individualistas.

En esta línea, se han desarrollado diversos estudios que han identificado distintos estilos de aprendizaje entre el alumnado, así como diferentes ritmos de aprendizaje

(Gardner, 1994). Por este motivo, es necesario realizar adaptaciones curriculares en el aula, que requieran la puesta en práctica de nuevas herramientas de trabajo. El logro de esta puesta en práctica depende de la necesaria coordinación de todos los agentes de la comunidad educativa (Bernal y Cano, 2014; San Fabián, 2006), así como una correcta organización de las tareas a desarrollar con el compromiso de implicación que supone por parte de toda la comunidad de aprendizaje (Ross, Lutfi y Hope, 2016). Todo ello con el fin de crear un espíritu de implicación en el que todos los miembros que componen la estructura del centro, se sientan formar parte del aprendizaje que los alumnos y alumnas adquieren.

IV.3. Los Órganos de Coordinación Docente

En la organización educativa se distinguen diversos órganos de coordinación docente, cuyas competencias y finalidad están bien delimitadas. Los principales órganos de coordinación docente en educación secundaria son: los equipos docentes, los departamentos didácticos y las comisiones de coordinación pedagógica, también denominadas Equipos Técnicos de coordinación Pedagógica (ETCP). El desarrollo profesional del profesorado (Cross y Ndofirepi, 2015; Hokka y Eteläpelto, 2014), así como la construcción de su identidad va a pivotar en torno a las mencionadas unidades organizativas (Gómez et al., 2015).

Con la finalidad de garantizar el buen funcionamiento del centro educativo, se establece un modelo estructural de las relaciones de los órganos y unidades organizativas que acontecen en el centro escolar. Sin embargo, la complejidad que subyace del tipo de relaciones que tienen lugar, a nivel horizontal y vertical, exige que exista una buena coordinación que las regule.



Figura IV.2. Estructura organizativa de los institutos. Fuente: Fernández-Gálvez (2016).

A nivel estatal, los órganos de Coordinación Docente en Educación Secundaria establecidos en el **artículo 40**, del *Real Decreto 83/1996*, son:

- Departamento de Orientación y Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares.
- Departamentos didácticos
- Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Tutores y Juntas de Profesores de grupo.

En el caso de Andalucía, la estructura organizativa vigente en Secundaria se puede consultar en el *Decreto 327/2010*, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Centros de Educación Secundaria (ROCs) (BOJA, 16/07/2010).

Específicamente, el Reglamento ROCs promueve el ejercicio de la autonomía de los institutos, vinculándolo con la responsabilidad, lo que confiere una mayor flexibilización de las estructuras de organización y funcionamiento.

De acuerdo con el **Artículo 82** del citado Reglamento, los *Órganos de coordinación docente* en los Centros de Educación Secundaria son:

- Equipos docentes.
- Áreas de competencias.

- Departamento de orientación.
- Departamento de formación, evaluación e innovación educativa.
- Equipo técnico de coordinación pedagógica (ETCP).
- Tutoría.
- Departamentos de Coordinación Didáctica que se determinen y, en su caso, Departamento de Actividades Complementarias y Extraescolares, hasta un total de once para aquellos centros que impartan exclusivamente en Educación Secundaria y quince, en los que también oferten bachillerato.

La coordinación docente debe ser abordada desde diversas perspectivas (San Fabian, 2006), especialmente a través de los Equipos docentes, que proporcionan estabilidad a la coordinación horizontal y los Departamentos de Coordinación Didáctica, que abordan la coordinación vertical. Mientras que los Equipos docentes están constituidos por el profesorado que imparte en el mismo ciclo, curso o grupo de alumnos y su finalidad es ofrecer una enseñanza integradora de calidad, donde predomine la coherencia interdisciplinar. Entre sus competencias destaca la realización y diseño de los planes y programas que serán implantados por el centro educativo. Los Departamentos de Coordinación Didáctica están compuestos por un conjunto de profesorado que imparten las materias pertenecientes a un área determinada. Su importancia estriba en aportar coherencia y continuidad en las asignaturas a lo largo de los cursos académicos, evitando solapamientos disruptivos y consolidando los aprendizajes del alumnado.

En el ámbito educativo se aprecia una tendencia hacia la necesidad de implicar una colaboración horizontal en donde, hasta ahora ha sido exclusivamente vertical. Este hecho ha sido constatado ya en la investigación. Por ejemplo, en una realizada por Lorente (2006), uno de sus participantes, que era inspector consideraba que: *“En teoría ambas son necesarias, pero la que más influye en el aula es la horizontal y los departamentos no ayudan a la coordinación horizontal en absoluto, pues tienen sus límites y están para lo que están”* (p. 10).

A colación de lo anterior, resulta importante diferenciar el *tipo de funcionamiento* que podemos encontrarnos en los centros de Educación Secundaria:

- Desde la completa colaboración a la artificial

- Desde la formal a la espontánea.

Incluso dentro de un mismo centro, coexisten departamentos bien coordinados y otros que no (Ávila de Lima, 2008; González, 2005; Leithwood, 2016). Al respecto, la propia regulación del profesorado de Educación Secundaria por parte de la administración viene condicionada y limita la propia colaboración, e incluso su autonomía (Fung, 2010; Peacock, 2014).

Con vistas a incrementar la eficacia del ejercicio profesional docente (Martín-Romera y García-Martínez, 2018) y dotar de coherencia la labor realizada por el profesorado, el personal conforma diversos grupos de trabajo (Hargreaves y Fullan, 2012). Dada la necesaria interrelación entre todos los agentes educativos (Watson, 2014), cada profesor va a formar parte tanto de algún equipo docente como del departamento didáctico, esbozando distintas relaciones de interdependencia (y coordinación) con sus compañeros (García-Martínez, 2016; San Fabián, 2006). Además, para racionalizar el trabajo tanto en los equipos docentes como en los departamentos didácticos, se hacen distinciones entre las tareas y actividades a realizar por los miembros, diferenciándose entre tareas individuales y colectivas.

De otro lado, en el seno de cada grupo de trabajo se articularán una serie de estrategias que favorecerán el buen desarrollo del grupo y optimizarán los resultados a conseguir. Entre ellas, van a destacar fundamentalmente dos: las reuniones ordinarias en gran grupo y el trabajo de aula (Fernández-González, 2007), cuya fusión conformará un engranaje que actuará de motor para emprender cualquier iniciativa de cambio. En las primeras, se pondrán de relieve algunas cuestiones que afectan a los integrantes como colectivo, al tiempo que se expondrán las diversas alternativas a elegir y los procesos de toma de decisiones. Además, se analizarán los resultados alcanzados durante el trabajo de aula. Por su parte, el trabajo de aula propiamente dicho, así como pequeñas reuniones entre parte de los miembros del grupo, se basarán en la experimentación e innovación de metodologías alternativas, cuyos resultados y hallazgos serán analizados y debatidos en las reuniones de gran grupo, dentro de un ambiente de confianza, colegialidad y respeto (Louis, 2007; Krichesky y Murillo, 2018).

Cada una de las unidades organizativas que conforman el entramado organizativo del centro escolar, van a ser las responsables de realizar determinadas funciones necesarias para el correcto funcionamiento de la organización. De este modo, se distinguen entre *funciones directivas, de gestión, consultivas, de coordinación, técnicas y ejecutivas* (véase tabla IV.2.). A cada unidad organizativa se le asignan unas funciones u otras, tejiéndose el modelo organizativo del centro y, en consecuencia, el entramado de relaciones entre los diversos agentes del centro más oportuno, para asegurar el funcionamiento óptimo de la organización. En cualquier caso, en cualquier centro escolar se observan dos estructuras organizativas que dan soporte a la coordinación pedagógica. Una vertical, caracterizada por la jerarquía, cuya cúspide está presidida por la dirección; y una horizontal, donde se realizan actividades, proyectos y reformas de manera funcional, abriendo cauces a la interdisciplinariedad a partir de la interacción entre el personal de distintos departamentos, pero que comparten un grupo de alumnos. Ambas estructuras garantizan el mínimo de relaciones que deben desarrollarse para la coordinación de los institutos (Fernández-González, 2007).

Tabla IV.2. Funciones de los órganos de coordinación docente. Fuente: Fernández-González (2007).

		FUNCIONES					
		Directivas	De gestión	Consultivas	De coordinación	Técnicas	Ejecutivas
ÓRGANOS DE COORDINACIÓN DOCENTE	Dirección	X	X				X
	Consejo escolar	X	X				
	Jefatura de estudios				X	X	
	Comisión de Coordinación Pedagógica		X	X	X	X	
	Claustro de profesores			X			
	Departamentos Didácticos			X	X	X	
	Equipos de ciclo			X	X	X	X

IV.4. El Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP) y otros órganos de Coordinación Docente

En la búsqueda de equilibrio en el centro educativo que persigue la coordinación pedagógica en todos los niveles, surge la Comisión de Coordinación Pedagógica (Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica, en Andalucía). Está formada por el director, que será su presidente, el vicedirector (en su caso), el jefe de estudios, el jefe de estudios adjunto, los jefes de departamento y los coordinadores de ciclo de Infantil y Primaria. Esta comisión se puede desglosar en dos subcomisiones: una para Infantil y Primaria y otra para Educación Secundaria. La finalidad de esta Comisión será velar por el adecuado funcionamiento curricular del centro, instando al personal en orden de que exista una coordinación curricular en todos los niveles.

La Comisión de Coordinación Pedagógica (en adelante, CCP) representa un eslabón clave de la estructura organizativa de los institutos, aunque su función pase desapercibida. Este órgano de coordinación actúa como enlace entre el Equipo directivo y los departamentos didácticos (González, 2004). Los directivos de cada uno de ellos ejercerán funciones de liderazgo y gestión que condicionarán el funcionamiento de los departamentos, como, por ejemplo, la toma de decisiones referida a la gestión de espacios, tiempos y recursos humanos y materiales. A pesar de este rol, su intervención en el ámbito curricular y en la vida interna del centro es mínima, determinando los espacios de poder de unos y otros. Por ese motivo, según la representación que tienen los profesores y directivos, existe una visión cultural compartida de un falso respeto mutuo en este cargo de coordinación.

En un estudio realizado por Lorente (2006) sobre dirección y coordinación, en varios grupos de discusión se abordaron debates sobre las concepciones de una cultura organizativa antagónica, pues se encuentra presente cuando se trata de comprender cómo debe ser la dirección de un centro de educación secundaria. Por un lado, se valora la Dirección como órgano de gestión administrativa, en contraposición a la gestión docente. Por otro lado, se atribuye un liderazgo pedagógico al jefe de departamento, aunque se muestre como un aspecto difícil de alcanzar y transmitir al resto de docentes, como hemos visto anteriormente. No obstante, no se atribuye un

liderazgo pedagógico a la dirección, excepto cuando se trata de tomar la iniciativa en la CCP.

En los grupos de discusión realizados con directivos, podemos destacar las siguientes aportaciones llevado a cabo en el mencionado estudio:

- Se manifestó que las responsabilidades de la dirección en relación a los departamentos empiezan con el nombramiento y asignación de los espacios y tiempo de trabajo para el desarrollo de su actividad, junto con el equipamiento y recursos necesarios.
- Afirman conocer el funcionamiento de los departamentos y tener una visión positiva de ellos, matizando que la coordinación interna es mejor en unos que en otros.
- Coinciden en que un indicador de su eficacia es reunirse, realizar aportaciones al centro y el buen funcionamiento de las asignaturas de las que son responsables cada departamento.
- Estos equipos directivos dinamizan las CCP preocupándose de su responsabilidad cuando se trata de dinamizar pedagógicamente los departamentos para estimular el debate y la reflexión.
- Como consecuencia de la aportación anterior, manifestaron su preocupación cuando se trata de realizar los nombramientos de los jefes de departamento, debido a que en algunas ocasiones lo deciden ellos, En otras, aceptan las propuestas de cada departamento, porque los profesores de dicho departamento se atribuyen cierto grado de autonomía para tomar esa decisión, que es aceptada por el directivo.
- Cuando afirman ejercer su autoridad para elegir al candidato idóneo para dicho cargo, exponen los siguientes motivos: buscar a *gente afín, afecta, que apoye su proyecto (de dirección)*, lo que es interpretado, en palabras de C 3, como “*guardia de corps*” de la dirección en la CCP.
- Para muchos, es un territorio en el que no deben entrar los directivos, *a no ser que se genere un conflicto y el propio departamento demande entrar* (I 3), siguiendo el punto de vista de las competencias científicas y didácticas que tiene este órgano.

- Existe una opinión general de que el equipo directivo *no debe influir en los departamentos porque son (estructuras) docentes*, mientras que la dirección es *administrativa (...) puede hacer recomendaciones no de fondo, sino de forma*. (C 4).
- Revelan que hay pactos de silencio que promueven que los equipos directivos no se meten con los departamentos a cambio de que éstos no interfieran en la vida del centro: *La tónica dominante es que en tanto los departamentos no me plantean problemas, aquí no ocurre nada; es decir, yo que he pasado por todos los cargos directivos...* (C 4).

Como han sugerido algunas investigaciones (Paranosic y Riveros, 2017; Liljenberg, 2015; Leithwood, 2009; 2012; Spillane, 2006; 2013; González, 2004; 2005; 2007; Weller, 2001) el liderazgo no tiene por qué ser sostenido por una única persona. Por encima del líder tipo heroico, el liderazgo debe adquirir una dimensión colaborativa y distribuida entre todos los miembros de la organización (Day et al, 2010; Day et al, 2011).

Al respecto, órganos de coordinación como los departamentos didácticos y sobre todo, los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica (ETCP), son una gran oportunidad para tratar de implantar esta variante de liderazgo pedagógico (García-Garnica, 2018; Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo, 2017). Dado que, en estas comisiones, se aborda la coordinación pedagógica a nivel horizontal y vertical, se ofrece la oportunidad de mejorar la enseñanza.

IV.5. Comunidades Profesionales de Aprendizaje

Con origen en el movimiento de las Organizaciones que aprenden (Bolívar, 2000) y el deseo de reforzar la profesionalidad docente (Eirín, García-Ruso y Montero, 2011; Wood, 2011), apareció el concepto de comunidad profesional de aprendizaje (Bolívar y Bolívar-Ruano, 2013; García-Martínez et al, 2018; Krichesky y Murillo, 2011). Adherirse a esta concepción lleva implícito la consideración del centro educativo como un todo, donde la comunidad en la que se ubica forma parte del mismo.

En la literatura (Christiansen y Robey, 2015; Harris y Jones, 2010) se ha encontrado como la intención de convertir los centros educativos en comunidades profesionales de aprendizaje ha precisado de un tejido profesional cohesionado, con las ganas, la motivación e implicación necesarias para caminar hacia la consecución de unos objetivos comunes, ligados a la mejora escolar (Busher, 2005; Watson, 2014; Wenger, 1998). En este recorrido, el liderazgo se postula como un factor que facilita esta transformación cuando surgen modalidades distribuidas y compartidas, promovidas por la dirección.

Autores como Mulford (2006) han señalado unos factores que fortalecen la relación centro-entorno, (a) la necesidad de un compromiso claro del director con la escuela y la comunidad; (b) el conocimiento y la apertura de la escuela a la comunidad y sus recursos; (c) la existencia de un afán de búsqueda activa que involucre a todos los sectores de la comunidad; (d) la necesidad de un alto nivel de sensibilidad en el trato de los acuerdos entre escuela y comunidad; (e) la existencia de un afán de cambio en el estilo de liderazgo del director que dé poder a otros agentes intervinientes, entre ellos los docentes; (f) la necesidad de creación de redes extensivas internas y externas entre la escuela y la comunidad; (g) la existencia de una visión de futuro compartida que se centre, principalmente, en el desarrollo de los más jóvenes; (h) la apertura, tanto de la escuela como de la comunidad, a nuevas ideas, riesgos y oportunidades que se presenten; (i) el requerimiento de un papel activo en el conjunto de la escuela y la comunidad por parte de todos los agentes que intervienen en la misma; (j) la valoración de todas las habilidades que contribuyan al aprendizaje individual, de la escuela y de la comunidad; (k) la concepción del liderazgo como una responsabilidad colectiva de la escuela y la comunidad; y (l) la aceptación de la escuela como un centro de aprendizaje para toda la comunidad con recursos físicos, humanos y capital social.

Este proceso demanda una regeneración y reculturación de los centros que combatan las culturas escolares heredadas, *grammar of schooling* (Tyack y Tobin, 1994), donde predominan aspectos como la centralización, el individualismo o el apego a la tradición. A cambio, es momento de poner en práctica acciones orientadas a reforzar la profesionalidad docente, mediante la construcción de un clima de colaboración y

confianza, que facilite el aprendizaje del profesorado (Gibbins y Cobb, 2017; Hallinger y Liu, 2016).

En cierto modo, los centros educativos entendidos como Comunidad Profesional de Aprendizaje (Stoll et al., 2006; Leclerc et al, 2009) se identifican con un espacio de colaboración, en el que el personal se moviliza y responsabiliza por mejorar el aprendizaje del alumnado (Escudero, 2011). En síntesis, *“se trata de un lugar donde el profesorado está motivado para mejorar y aprender juntos como un colectivo profesional”* (García-Martínez, Higuera-Rodríguez y Martínez-Valdivia, 2018, p. 119).

En consecuencia, esta transformación de los centros supone proporcionar mayor autonomía y mejores condiciones a profesorado y alumnado (Watson, 2014), para elevar su calidad de vida en su convivencia escolar. Fruto de la construcción ambiente de trabajo caracterizado por la colaboración, donde los problemas son resueltos de manera, los logros son de todos y la consecución de aprendizajes de calidad pasan a ser el objetivo central (Krichesky y Murillo, 2011).

Bajo un prisma diferente, una Comunidad Profesional de aprendizaje (Wang, 2016; Christiansen y Robey, 2015) moviliza procesos de cambio internos *“poniendo especial énfasis en el cambio del currículum y las expectativas para el aprendizaje de los estudiantes”* (Louis, 2007, p. 4).

Asimismo, este cambio paradigmático lleva consigo una serie de cambios en el pensamiento del tejido social del centro, así como cambios estructurales y organizativos, capaces de afrontar esta nueva visión de la escuela. Para consolidar tales cambios, también es necesario que transcurra un periodo de tiempo como señalan algunos autores como Leclerc y colaboradores (2009), quienes distinguen dos fases en la construcción de una Comunidad Profesional de Aprendizaje.

Tabla IV.3. Fases en la construcción de una Comunidad Profesional de Aprendizaje
Fuente: Leclerc et al (2009, p. 10).

FASES PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LOS CENTROS EN UNA CPA	
PRIMERA FASE	SEGUNDA FASE
<ul style="list-style-type: none"> - Se producen procesos de intercambio de prácticas. - Se establecen vínculos entre el personal, dando paso a la consolidación de un clima de confianza en la organización educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - El sentido de equipo se ha consolidado y comienzan a plantearse los métodos de enseñanza planteados para el aprendizaje del alumnado, así como la innovación. - Descentralización. Administración caracterizada por un liderazgo compartido profesorado - equipo directivo. - Toma conjunto de decisiones y responsabilidad compartida.

Como refleja la tabla anterior, el proceso de transformación del centro educativo en una comunidad profesional de aprendizaje sufre dos fases claramente diferenciadas. Mientras que la primera de ellas redundará más en el fortalecimiento de un clima de colaboración y establecimiento de vínculos de confianza entre el personal, la segunda se orienta más en las acciones emprendidas por el personal como comunidad. Es decir, la primera fase se asocia con la retroalimentación y procesos de intercambio de prácticas entre los agentes educativos, dando lugar a un tejido social que actúa en conjunto, tras haber desarrollado cierto sentido de pertenencia y comunidad. En esta etapa, es recomendable la existencia de un control externo a la comunidad para sufragar algunos problemas que puedan suceder.

En contraposición, en la segunda fase el control y la supervisión del buen funcionamiento del centro, es asunto de los miembros de la comunidad, coincidiendo con la maduración del equipo. A su vez, comienzan a plantearse cuestiones relacionadas con las metodologías de enseñanza utilizadas, apareciendo nuevas y planteándose vías innovadoras para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, *“la administración que tiene lugar en la comunidad está caracterizada por un liderazgo compartido, donde se toman decisiones conjuntas y predomina una responsabilidad compartida por los resultados de aprendizaje de todos los alumnos”* (García-Martínez, Higuera-Rodríguez y Martínez-Valdivia, 2018, p. 119).

Aspectos como un cambio de mentalidad sobre la visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, extendiéndose hasta el aprendizaje del alumnado; una transformación estructural y organizativa para favorecer la colaboración docente y la implicación del personal, para afianzar el compromiso del tejido social del centro para lograr la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Wang, 2016), son aspectos inherentes a la transformación en CPA y, por tanto, en la generación de cambios internos.

Así, surge una construcción de capacidades de mejora de la escuela (Christiansen y Robey, 2015), que ofrezca el desarrollo de *oportunidades para aprender en contexto* (Gibbins y Cobb, 2017; Bolívar, 2014), donde el centro educativo se concibe como un sistema en continua transformación. Aspecto fundamental para despertar la motivación del profesorado para mejorar sus propias prácticas (Wenger, 1998).

La concepción de los centros educativos como CPA tiene su origen en el movimiento de las *organizaciones que aprenden* (learning organization) y en el *desarrollo del sentido de comunidad* (Krichesky y Murillo, 2011).

El primero concibe el centro educativo como una organización, cuyos individuos se relacionan entre sí de forma constante, fomentando el aprendizaje entre el personal, al establecerse procesos de intercambio y compartir los aprendizajes individuales de cada uno de ellos. En la actualidad, este movimiento ha experimentado cambios, concibiéndose los centros desde la perspectiva del establecimiento de relaciones entre los miembros de una comunidad que, no solo fomenta el aprendizaje de los integrantes de la misma, sino que invita al entendimiento, la comprensión y el compromiso por mejorar la realidad que les ocupa (Bolívar, 2008; Louis et al., 2010), estableciendo vínculos entre ellos, caracterizados por el respeto, la confianza (Louis, 2007) y la pertenencia a dicha organización. Es más, las CPA pueden ser concebidas como (Bolívar, 2008) “*una configuración práctica de las Organizaciones que aprenden, así como de las llamadas culturas de colaboración*” (p. 5) donde ha de fomentarse *una escuela como tarea colectiva*, en la que se discute y reflexiona conjuntamente sobre las problemáticas que amenazan el buen desarrollo de la escuela y apuesta por el consenso para darles solución.

Para convertir el centro en una auténtica CPA, debe promoverse (Bolívar, 2008) “*un profesionalismo ampliado en el que se rediseñen contextos y modos de funcionar, que optimicen el potencial formativo de las situaciones de trabajo*” (p. 6), en el que se le dan oportunidades al profesorado para aprender y perfeccionar sus prácticas.

Relacionado con ello, autores como Stoll y colaboradores (2006), Bolívar (2008) o Krichesky y Murillo (2011) han identificado algunas condiciones sobre las que se debe desarrollar una CPA, cuya síntesis se expone a continuación:

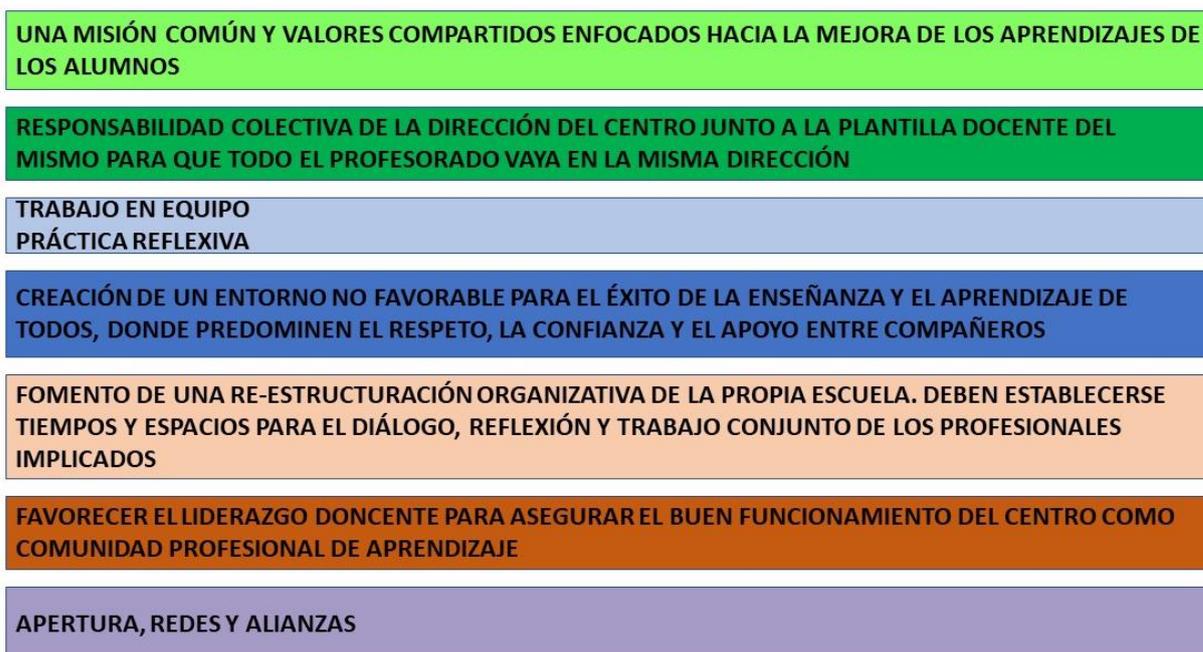


Figura IV.3. Dimensiones sobre las que se articula una CPA. Fuente: Elaboración propia

Relacionado con las fases de transformación de los centros en CPA, propuesto por Leclerc et al (2009), estos autores coinciden en resaltar la importancia de construir redes y vínculos entre la comunidad y con el exterior, para garantizar su continuidad en el tiempo. A su vez, defienden el establecimiento de un compromiso con la calidad de los aprendizajes y mejora escolar. “*Apostar por el establecimiento de redes entre centros se traduce en un fomento del capital social de la escuela para poder así impulsar el capital profesional de los docentes*” (García-Martínez et al, 2018, p. 120).

La reestructuración y concepción sostenida por las CPA, ha sido analizada y defendida por diversas investigaciones e institucionales nacionales e internacionales.

En el caso español en concreto, el Proyecto Atlántida (Bolívar, Moreno y Luengo, 2013) ha sido uno de sus precursores, considerando que los centros educativos demandan la transformación en “*espacios para el aprendizaje profesional*” (Hallinger y Liu, 2016; Piyaman et al, 2017). Para ello, deben proporcionarse contextos de relación sólidos y estables, donde primen aspectos como la colaboración, unas oportunidades al profesorado para perfeccionar su desempeño profesional, proporcionándoles nuevas opciones metodológicas, acompañadas de nuevos medios y recursos didácticos. No obstante, lo importante es favorecer que participen y colaboren con sus propios compañeros, así como con otros organismos y tenga lugar un intercambio profesional.

Al respecto, el profesor se reivindica como una figura clave (Bueno, 2011) para el logro de la mejora escolar. En cierto modo, su posición directa con el alumnado, en el desarrollo de los procesos educativos, además de su vinculación estrecha con los objetivos escolares y su participación a través de los órganos de coordinación, lo sitúan como un agente importante para combatir los atisbos de cultura heredada que entorpecen la generación de cambios en el centro escolar (Louis y Wahlstrom, 2011; Wahistrom y Louis, 2008). Algunos de ellos son la organización arquitectónica de las aulas, la organización disciplinar que tradicionalmente ha desembocado en especialistas que solo debían de ocuparse de su área de especialización, la organización social que defiende la asignación de un número determinado de alumnos por profesor... La superación de estos obstáculos contribuirá a que el profesorado se convierta en un profesional, con la capacidad de trabajar en colaboración con sus colegas, y desarrollar un sentido de responsabilidad colectiva (Louis et al., 2010), por el bienestar de todo el alumnado.

Se trata, como considera Stoll et al, (2006) de perseguir la efectividad del profesorado en su faceta profesional, como motor para alcanzar el beneficio del alumnado. De esta manera, la acentuación de la dimensión profesional para mejorar los aprendizajes del alumnado, se auna a un compromiso para conseguir una escuela compartida, en la que se propicie y favorezca el aprendizaje de los distintos agentes del proceso educativo, es decir, tanto del alumnado, como del profesorado (Gómez-Hurtado, 2012).

En el camino de lograr una mejora escolar, muchas han sido las líneas de investigación que han surgido para tratar de identificar las formas de lograrlo. Una de ellas, se ha centrado en examinar e identificar aquellos factores que intervenían en la consecución de la misma. Así, se ha observado que la dirección del centro escolar se sitúa como un aspecto clave, tanto para la consecución de la mejora de escolar, como para el inicio de procesos de generación de cambio interno. Asimismo, la labor docente se ha identificado como el segundo factor de influencia para la mejora de la escuela.

Otros autores como Murillo (2008), han ido un paso más allá, identificando diez factores que condicional la eficacia de un centro escolar, destacando (p. 14-15): *“el sentido de comunidad, liderazgo educativo, clima escolar y de aula, altas expectativas, calidad del currículo/estrategias de enseñanza, organización del aula, seguimiento y evaluación (de alumnos, profesores y del centro), desarrollo profesional, implicación de las familias y, recursos”*.

Asumir los centros educativos como organizaciones que aprenden conlleva la evolución de los agentes educativos implicados en cuanto a su profesionalidad. Así, por ejemplo, la dirección escolar (Walker, Lee y Bryant, 2015; Louis et al., 2010; Hargreaves y Fullan, 2014), además de valorarse de acuerdo a su capital individual, debe ser entendida desde una perspectiva más amplia. Debe incluir todo aquello que caracteriza al individuo y le empuja a ejercer su profesionalidad. De esta manera, la dirección será articulada como el resultado de conjugar su capital individual (características intrínsecas de la misma) y el capital social, incluyendo el proceso vivenciado por la organización para alcanzar sus metas.

Bajo esta cuestión se sustenta uno de los grandes errores de las políticas educativas. A pesar de estar comprobado el impacto que ejerce una buena dirección escolar y el establecimiento de un liderazgo efectivo sobre la mejora escolar, se obvia el peso del capital social en el diseño e implementación legislativa. De manera casi ecuaníme, se sigue primando casi en exclusividad el capital individual de la dirección, relegando la responsabilidad del centro en la formación de unos cuantos (Harris, 2009; 2014).

En consonancia, se observa que la promoción del capital social, así como la construcción de unas condiciones potenciadoras de aprendizajes profesionales colectivos, afloran mediante el ejercicio de liderazgo eficaces (Day et al, 2010; Göksoy, 2015; López-Yáñez y Sánchez-Moreno, 2013). De entre todas las modalidades de liderazgo existentes, las modalidades distribuidas (Harris, 2014) se han postulado como el camino a seguir para alcanzar la mejora. A medida que se transforma la escuela en una CPA, se garantiza un perfeccionamiento de los procesos de aprendizaje del alumnado y el profesorado. Estos últimos son empoderados y capacitados para trabajar colaborativamente con el resto del personal y aprender a partir de sus propias prácticas y la de sus compañeros. En definitiva, la dilución del liderazgo a lo largo de la organización escolar, aporta oportunidades al profesorado para adquirir habilidades y desarrollar capacidades de liderazgo que les permitan iniciar procesos de cambio interno orientados a la mejora (Harris y Jones, 2017).

En consonancia, el establecimiento de una responsabilidad colectiva en la comunidad, sumado a una creciente implicación del profesorado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado, posee un papel crucial en el camino hacia la mejora educativa. Sin duda, la implicación docente no surge de forma espontánea. Lejos de eso, es el resultado de una buena labor de la dirección para diluir el liderazgo entre el personal, confiando en él y dándole protagonismo en los asuntos que atañen al centro. Solo de este modo, podrá surgir un liderazgo que potencie, apoye y dote de sentido a las acciones que han de emprenderse para sortear los obstáculos que adolecen al proceso de construcción de capacidades de mejora de toda la escuela, *building school capacity* (Bolívar, 2014), para promover el aprendizaje profesional (Hopkins y Spillane, 2014; Wood, 2011) y obtener una mejora de los resultados.

IV.6. Los Departamentos como unidades básicas de cambio y mejora escolar

Los departamentos didácticos son el punto de referencia del profesorado de secundaria (Hulpia et al, 2012; Hulpia et al, 2009) ya que su identidad profesional es construida en base al área de conocimiento de la que son especialistas (Cardoso et al, 2014; Sinha y Hanuscin, 2017). Desde la década de los 90, se han realizado

numerosas investigaciones a nivel internacional acerca de los departamentos (Ávila-de Lima, 2007; De Angelis, 2013; González, 2004; 2005; Fung, 2010; Lomos, Hofman y Bosker, 2010; Peacock, 2014 Siskin, 1991; Zepeda y Kruskamp, 2007), resaltando su carácter micropolítico (Ball, 1989; Blase, 2005; Salo, 2008) y su capacidad para implementar mejoras instruccionales en los centros educativos (Weller, 2001).

También, se han desarrollado investigaciones como la realizada por Kruse y Louis (1997), quienes hallaron la tendencia del profesorado a sentirse más identificado con su departamento que con el centro en general. Esta fuerte identificación con el departamento, que consolida el carácter especialista del profesorado (Marco-Bujosa y Levy, 2016) puede desembocar en una serie de tensiones que pueden hacer peligrar un buen clima en el centro escolar. Además, los departamentos constituyen una posición intermedia en la organización, haciendo de puente entre el equipo directivo y el trabajo de aula (Mifsud, 2017; De Angelis, 2013).

Al respecto, los departamentos didácticos son los responsables del diseño y desarrollo del currículum. Más allá de ser una tarea técnica, la configuración de las programaciones didácticas son el resultado de negociaciones (ideológicas y de poder) entre los miembros del departamento en un primer momento; y en segundo término con el centro en general. De otro lado, también se ven influenciados por el choque cultural -e incluso social- entre los valores y costumbres que han ido promoviéndose durante décadas, confluidas en culturas escolares (Viñao, 2001) y las exigencias que demanda la sociedad del conocimiento en la que estamos inmersos.

Cada departamento responde a una subcultura disciplinar específica a la que se adscriben sus miembros (Su y Bozeman, 2016). Las disciplinas académicas constituyen el eje sobre el que se articulará el ejercicio docente, pues está presente tanto en su formación inicial universitaria como en su posterior desempeño en el instituto, dentro del departamento. Por esta razón, el profesorado de secundaria es visto como un especialista de la disciplina para la que se ha habilitado (Hulpia et al., 2012). La influencia de la disciplina es tal que su visión sobre *“la enseñanza, el mundo escolar, las reformas y los cambios”* (Lorente, 2006, p. 5) se van construyendo desde la óptica de la disciplina de su dominio.

En el contexto español los departamentos se caracterizan por una baja permeabilidad entre sus miembros y una fuerte tendencia al aislamiento, que entorpece la apertura de los departamentos al resto del personal del instituto (González, 2004) y su constitución como CPA (Hargreaves, 1996; Mulford, 2006). La balcanización departamental tan presente en los institutos españoles es un factor crítico sobre el que debe incidirse si se pretende modificar las estructuras organizativas predominantes en la mayoría de los centros educativos españoles. Derogar esta balcanización es el paso previo a transformar nuestros centros en CPAs porque *“la pertenencia a un departamento produce identidad profesional y sentido de comunidad profesional donde se comparten una serie de presupuestos sobre el currículum, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación”* (Lorente, 2006: 3). Al mismo tiempo, las culturas balcanizadas son un fuerte condicionante en el desarrollo profesional docente (Cross y Ndofirepi, 2015) y en su actuación como integrantes de una CPA (Ball, 1989).

Al respecto, la concepción de los institutos como organismos vivos (Harris y Jones, 2010; Levin y Fullan, 2008; Mulford, 2006), que se van reconstruyendo y reconfigurando en la medida que sus agentes van entrando en escena, sitúa al profesorado de secundaria como un actor de primer orden (Gibbins y Cobb, 2017; Gómez et al, 2015). Sus acciones y sus modos de relacionarse, los procesos de negociación y renegociación, la construcción de significados simbólicos y las ideologías de los partícipes, es decir, la micropolítica educativa (Björk y Blase, 2009; Hoyle, 1986; Piot y Kelchtermans, 2016), deberán ser tenidos en cuenta a la hora de tratar de implementar cualquier mejora.

Para no hacer peligrar la construcción del capital profesional docente (Hargreaves y Fullan, 2012), habrá que poner en el foco del análisis a los departamentos didácticos (Gaubatz y Ensminger, 2017). La balcanización tendrá que combatirse a través de la implementación de liderazgos distribuidos (González, 2005; Gronn, 2009), encabezados por los jefes de los departamentos (Fung, 2010; Hallinger y Heck, 2010; Hulpia et al, 2009; Javadi, Bush y Ng, 2017; Peacock, 2014). Así, se fomenta la construcción de unas condiciones de trabajo apropiadas para el desarrollo profesional del profesorado de secundaria (Ávila de Lima, 2008).

En paralelo, un gran corpus investigativo relacionado con los departamentos de secundaria se ha ido consolidando, especialmente en el ámbito anglosajón (Harris y Jones, 2017; Leithwood, 2016; Klar et al, 2016). Variados son los estudios que han invertido sus esfuerzos en arrojar algo de luz sobre los recovecos organizativos que se esconden dentro de esta unidad organizativa (Siskin, 1991). Como han apuntado autores como González (2004), Bolívar (2000) o Peacock (2014) muchas son las subculturas que conviven en los centros educativos e incluso en el propio departamento didáctico (Vogel, 2016). El choque ideológico entre el personal perteneciente a un mismo departamento acarrea con relativa frecuencia una serie de conflictos, motivados, sobre todo, por intereses particulares y las guerras por ostentar el poder (Ross, Lutfi y Hope, 2016).

En un estudio realizado por Lorente (2006), se trató de dar respuesta a si existe o no una cultura departamental en los institutos. Para ello, se realizaron 21 entrevistas a catedráticos de secundaria e inspectores de investigación. Entre los resultados, se halló que todavía predomina una cultura tradicional en educación secundaria que coexiste con las inherentes a los departamentos didácticos. A su vez, los entrevistados identificaron a los departamentos didácticos como un órgano de coordinación imprescindible e insustituible de la estructura organizativa, sobre todo en aquellos centros más grandes donde la coordinación a nivel de centro es mucho más compleja. En este mismo estudio, se determinó que la figura del jefe del departamento era clave para poder inducir cambios en su cultura escolar, determinando las características que poseen estos mandos medios, según las respuestas de catedráticos, directivos e inspectores (véase tabla IV.4.).

Al mismo tiempo, los entrevistados confesaron que los jefes de departamento tendían a no cumplir con todas sus funciones previstas según el plano legislativo por diversas causas. La mayor parte de los participantes del estudio reconocieron que los jefes de departamento a menudo carecen de autoridad y poder real respecto al profesorado y que necesitarían más tiempo (*release time*) para poder dedicarse a cuestiones de carácter más instruccional y pedagógicas. Al mismo tiempo, pusieron de relieve la necesidad de un liderazgo pedagógico encabezado por los jefes del departamento que no solo estableciese las líneas pedagógicas de acción y “allanase el camino” a la hora

de diseñar y desarrollar el ejercicio docente, si no que empujase a su profesorado para avanzar en conjunto de acuerdo con ellas.

Tabla IV.4. Características de los jefes de departamento. Fuente: Lorente (2006: 7-8)

CARACTERÍSTICAS	CATEDRÁTICOS	DIRECTIVOS	INSPECTORES
Competencia científica	X		X
Competencia didáctica	X		X
Habilidades sociales y comunicativas		X	X
Capacidad de coordinación	X	X	X

En esta línea, han oscilado otros estudios (Poultney, 2012; Paranosic y Riveros, 2017; Gaubatz y Ensminger, 2017) que han postulado a los jefes de departamento como agentes de cambio (Watson, 2014). Parten de la premisa de que los departamentos didácticos son un lugar donde el profesorado convive con compañeros afines disciplinariamente a él, lo que facilita la construcción de confianza entre ellos y el desarrollo de su sentido de identidad profesional (De Angelis, 2013; González, 2004). Además, el departamento como eje vertebrador de la coordinación, al menos a nivel vertical, provoca unas condiciones idóneas para que los docentes de secundaria desarrollen habilidades profesionales, se produzcan intercambios de experiencias de aula, propiciando un trabajo colaborativo entre todos, que se traduce en un incremento del desarrollo profesional docente (Hargreaves y Fullan, 2014; Stevenson et al, 2016).

En paralelo, el jefe del departamento como líder del mismo deberá superar su imagen de mera etiqueta administrativa (Peacock, 2014; Rayner, 2014), asumiendo su papel de líder (Leithwood, 2016). Entre las nuevas funciones que tendrá que asumir, hallamos la atención a las necesidades profesionales del personal, velando para que exista una coordinación entre las asignaturas ofertadas en su área. En esta encrucijada, el jefe de departamento asumirá un rol de dinamizador de procesos de cambio (Fung, 2010) en pos de fomentar la implicación del profesorado en la construcción de un proyecto común, confiando y delegando en ellos responsabilidades (*empowering*), al mismo tiempo que mantendrá parte de su rol de gestor realizando una supervisión instruccional (De Angelis, 2013) de los procesos de enseñanza y aprendizaje planteados por su profesorado.

Sin embargo, tal y como han señalado algunas investigaciones de índole nacional e internacional, los jefes de departamento tienden a carecer de formación suficiente para poder enfrentar todos los retos a los que se enfrentan (Gaubatz y Ensminger, 2017; González, 2004; Rigby et al, 2017; Zepeda y Kruskamp, 2007). A su vez, se ven envueltos en numerosas cuestiones burocráticas que le privan de tiempo para dedicarlo a cuestiones más pedagógicas (Medina-Revilla y Gomez-Diaz, 2014). En este sentido, es prioritario que se libere a estos mandos medios de ciertas cargas administrativas (Peacock, 2014).

Además, los departamentos son un lugar de formación para los profesionales que conviven en él. Retomando los postulados que conforman las CPA, este espacio debe proporcionar al personal las herramientas necesarias para optimizar su profesionalidad. A su vez, la promoción de un liderazgo entre el personal favorecerá la construcción de un proyecto común entre todos y ejercicios docentes uniformes propios de un colectivo profesional (Darling-Hammond, 2006). Se trata, por tanto, de mejorar el aprendizaje del alumnado a partir de un aprendizaje profesional compartido del profesorado (Hallinger y Liu, 2016; Hopkins y Spillane, 2014), siendo el segundo una condición necesaria del primero. Esta nueva visión del aprendizaje demanda líderes alternativos que focalicen los esfuerzos del personal en proyectos compartidos que resulten eficientes para la mejora escolar (Harris et al, 2019; Hopkins, 2013). En este panorama, los jefes del departamento se convierten en líderes potenciales de la organización (Hulpia et al, 2012; Javadi, Bush y Ng, 2017). Sus posibilidades de liderazgo exitoso se incrementan considerablemente cuando su visión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como sus presupuestos ideológicos y epistemológicos coinciden con el director del instituto (Paranosic y Riveros, 2017).

Al respecto, la posición intermedia que ocupan los jefes de departamento entre el equipo directivo y el resto del personal, será la responsable de que se le asignen nuevas funciones de liderazgo. A cambio, los jefes de departamento deberán tender puentes entre los distintos estamentos organizativos, fortalecer las vías de comunicación entre ellos (Fung, 2010), influenciar a los profesores para trabajar al unísono, promoviendo ideas para la mejora de la escuela y diluyendo, junto a la dirección, el liderazgo en la organización (De Angelis, 2013).

IV.7. Potenciando la Coordinación Pedagógica y el Aprendizaje Profesional a través del Liderazgo Distribuido

En el logro de las CPA y su sostenibilidad en el tiempo, el liderazgo resulta clave (Liljenberg, 2015). En contra de un liderazgo jerárquico y asumido por los directivos, será el liderazgo democrático el que posibilite la permanencia de la CPA a lo largo del tiempo. El hecho de que todo el personal se implique en la mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado (Gómez-Hurtado, 2012), del mismo modo que se comprometen por mejorar sus procesos de instrucción, aprendiendo nuevos modos de enseñar, a través de un diálogo profesional (Bolívar, 2012) con sus compañeros.

En este diálogo profesional cobra especial importancia la coordinación didáctica entre el personal, pues no deja de ser el eslabón principal sobre el que se articula todo el proceso educativo. Un proyecto común del centro educativo que es asumido por los agentes educativos, no solo proporcionará una visión integrada y coherente de los objetivos que se pretende alcanzar, si no que ofertará una enseñanza integrada y de calidad para su alumnado.

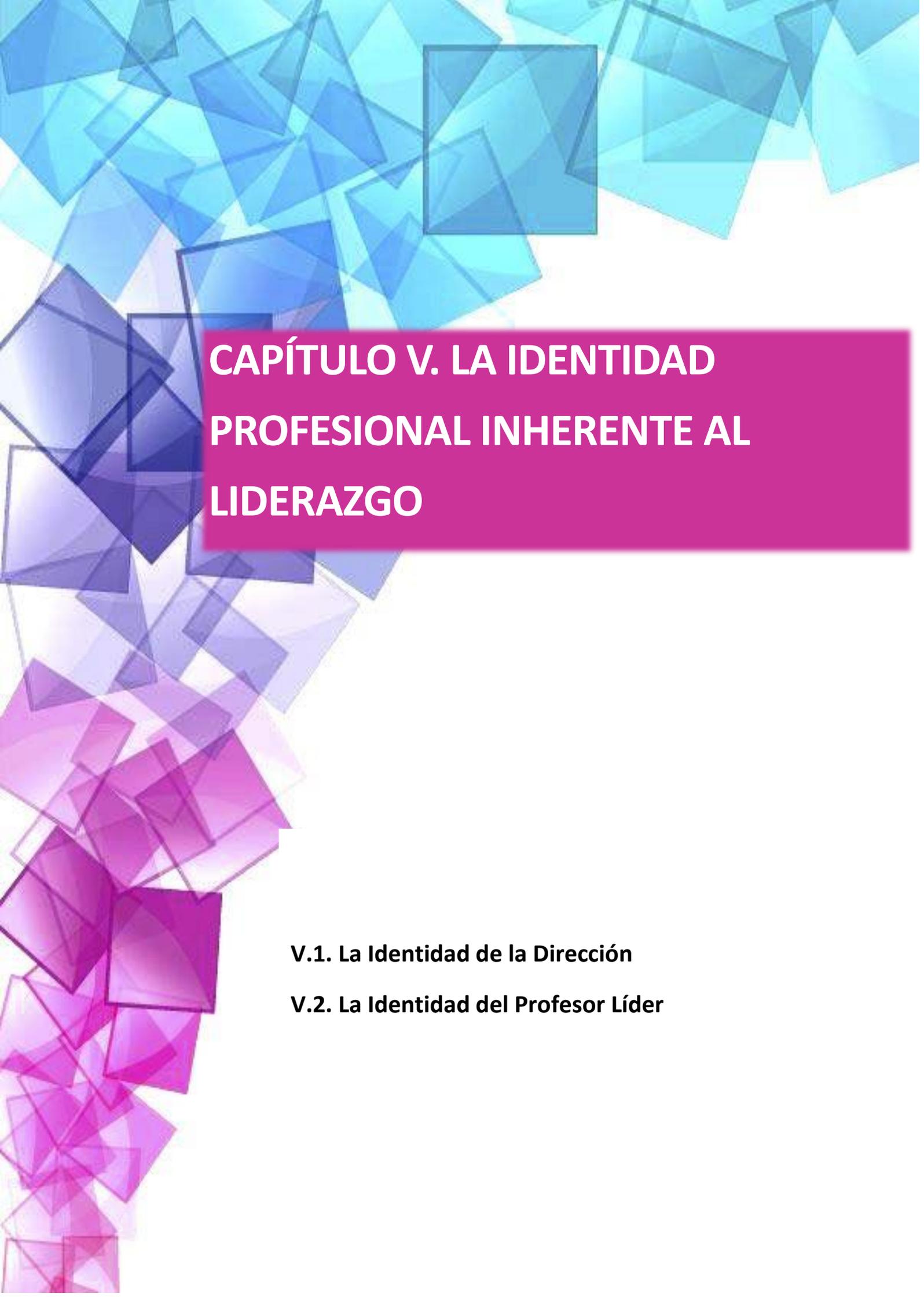
Además de los beneficios que una buena coordinación didáctica puede reportar a los principales agentes del proceso de aprendizaje, también proporciona sustanciales ganancias al profesorado, la organización y al propio proceso instructivo (Fernández-González, 2007).

Respecto al profesorado, una buena coordinación pedagógica favorecerá su integración en grupos de trabajo colaborativo, al tiempo que optimizan su desarrollo profesional (Cross y Ndofirepi, 2015). La puesta en común de sus inquietudes y prácticas profesionales, les permitirá evolucionar como docentes, evitando la rutina y la improvisación. Formar parte de un equipo docente, por tanto, aumentan las posibilidades de investigación educativas, lo que le conllevará a satisfacer sus interrogantes profesionales.

Las habilidades organizativas del centro fomentan la distribución de funciones, lo que es lo mismo, la descentralización ofrece oportunidades para que el personal se implique y participe activamente en los procesos de toma de decisiones de la

institución (Björk y Blase, 2009; Blömeke y Klein, 2013). Indirectamente, el establecimiento claro del objetivo del centro, así como la asunción de responsabilidades por parte de los distintos agentes educativos, evitará la repetición de tareas, aprovechando mejor los recursos disponibles en el centro.

La coordinación pedagógica lleva intrínseca una mejora del proceso instructivo fomentando la educación integral del alumnado haciéndole participe del proceso de E/A (Klar et al, 2016; Nelson y Guerra, 2014; Rigby et al, 2017). A su vez, se permite la regulación y selección de contenidos en el currículum, creando en el centro un ambiente inclusivo en el que se pueda reincorporar a cualquier alumno con nuevos métodos de programación y evaluativos.



CAPÍTULO V. LA IDENTIDAD PROFESIONAL INHERENTE AL LIDERAZGO

V.1. La Identidad de la Dirección

V.2. La Identidad del Profesor Líder

CAPÍTULO V. LA IDENTIDAD PROFESIONAL INHERENTE AL LIDERAZGO

En la actualidad, la investigación sobre identidad profesional es uno de las corrientes investigativas más más potentes. En las mismas, se ha profundizado tanto en el concepto como en las implicaciones derivadas del mismo (Notman, 2017; Tubin, 2017). De este modo, este constructo se ha relacionado con otros factores de mejora escolar como es el liderazgo. En estos estudios, se ha encontrado gran coincidencia en atribuir a la identidad profesional una doble dimensión: el componente individual y el colectivo (Cardoso et al, 2014). Ambos otorgan valor a la afirmación de que la identidad profesional es un proceso en continua reconstrucción, fruto de la interrelación entre ambos componentes. En su conceptualización, se observa su estrecha vinculación a la trayectoria profesional del profesorado y con la formación recibida.

De hecho, en el proceso de construcción de la identidad intervienen factores como el autoconocimiento del profesor sobre su desempeño profesional (Arvaja, 2016; Jiang, Ma y Gao, 2016), la motivación e implicación que tiene, así como el tipo de formación que ha recibido. Además, la literatura coincide en señalar que, a través de la narrativa de la trayectoria de vida de los sujetos, se revela la esencia identitaria de los mismos, surgiendo un relato de vida, marcado por hitos importantes, según su parecer (Silva-Gomes, Pereira-Ferreira, Pereira y Fazendeiro-Batista, 2013)

Concretamente, la identidad profesional del profesorado se definiría como un proceso que ocurre a lo largo de la trayectoria profesional del docente, cuyo origen se remonta a su formación inicial y que se va regenerando a medida que va desempeñando su labor profesional, mediante su labor en el aula y el intercambio con sus compañeros, de forma que se van incorporando ciertos aspectos, que sustituyen a otros en la configuración de su perfil identitario, para dar respuesta a las demandas del contexto.

Por otro lado, la identidad profesional no tiene por qué corresponderse con el rol, pues abarca otros aspectos como la percepción que el sujeto tiene sobre su profesión, su percepción sobre la imagen que tienen los demás sobre él y la imagen real que el resto tienen sobre su profesión. Al respecto, autores como Ryan (2007) diferencian entre estos dos constructos, atribuyendo al rol un carácter más predeterminado y estático, mientras que la identidad está impregnada de subjetividad y negociación, adquiriendo formas diversas en función del contexto donde tenga lugar su desempeño profesional y su interacción con otros profesionales.

V.1. La Identidad de la Dirección

Son elevadas las exigencias que rondan al puesto de la dirección. Además de las responsabilidades que venían arrastrando en las últimas décadas, se han sumado otras más afines a promocionar cambios en la organización para lograr una mejora desde dentro. Todo ello ha despertado una necesidad por profesionalizar a la dirección, para que ésta asuma el propósito de disponer unas condiciones colaborativas propicias/adecuadas orientadas hacia la colaboración para que se den lugar aprendizajes profesionales compartidos entre el personal.

La conjugación de todos estos factores impacta sobre la identidad de la dirección, que ha visto como su función/rol ha experimentado grandes cambios.

Las identidades ocupacionales de los directores se suscriben a sus biografías culturales, de clase, de raza, a factores de género y sus valores, atributos, actitudes, aspiraciones para la práctica y las prácticas mismas. En segundo lugar, existe una profunda interacción de la identidad con los entornos de políticas educativas y la escuela y su comunidad. Finalmente, aspectos como la inteligencia emocional influyen notablemente en la identidad de la dirección (Burke y Stets, 2009; Crow y Moller, 2017). Con vistas a conocer el estado de la identidad en la literatura internacional, se hizo una búsqueda sistemática sobre la identidad profesional y la dirección, encontrando los siguientes artículos que se muestran en la tabla V.1.

Tabla V.I. Relación de artículos sobre identidad de la dirección.

AUTORES Y AÑO	TIPO DE ESTUDIO*	POBLACIÓN	MUESTRA	INSTRUMENTO
Crow, y Møller, 2017	R	-	-	-
Notman, 2017	L	Primaria y Secundaria	2	Estudio de caso: entrevistas semiestructuradas
Murakami y Tørnsen, 2017	T	Secundaria	2	Entrevistas, observaciones y análisis documentos
Johnson, 2017	T	Primaria y Secundaria	28	Historias de vida: fuentes de archivo y entrevistas
Carpenter, Bukoski, Berry y Mitchell, 2017	T	Secundaria	12	Estudio de caso: entrevistas semiestructuradas
Riveros y Wei Wei, 2016	T	Primaria y Secundaria	16	Estudio de caso: análisis documentos y Entrevistas semiestructuradas
Rigby, 2015	T	Secundaria	6	observaciones cualitativas profundas y entrevistas
Mifsud, 2015	T	Primaria y Secundaria	7	entrevistas, observación y análisis documental
Méndez-Morse, Murakami, Byrne-Jiménez y Hernandez, 2015	T	Secundaria	359	Cuestionario NLLP
Mpungose, 2010	T	Primaria	6	Historia de vida: entrevistas
Evans, 2007	T	Secundaria	24	Entrevistas semiestructuradas
Jones, 2017	T	Primaria	10	Entrevistas semiestructuradas
Berkovich y Eyal, 2017	T	Primaria	725	Job Emotions Scale
Crow, Day y Moller, 2017	R	-	-	-
Bolívar y Ritacco, 2016	T	Secundaria	15	Entrevistas biográfica-narrativas
Cavallaro-Johnson, 2009	T	Secundaria	1	Análisis narrativo a partir de entrevistas
Bolívar y Ritacco, 2016	T	Secundaria	15	Entrevistas biográficas

En las investigaciones encontradas, se encontró que el estudio de la identidad profesional en la dirección era más propio de Educación Secundaria, que en Educación Primaria. De igual modo, también predominan instrumentos de recogida de información de corte cualitativo, frente a lo cuantitativo.

La justificación radica en la importancia de conocer los por qué, junto al interés por la biografía y discursos de los participantes a la hora de examinar su identidad

profesional. El bagaje experiencial, la formación y el contexto se elevaron como los principales factores de influencia sobre su construcción identitaria en la mayoría de los estudios seleccionados. Focalizado en una identidad individual y reflexiva (Dubar, 2012), los directores van verbalizando sus discursos sobre cómo se ven ellos como directores y qué factores son los que le han motivado a actuar de una determinada manera.

V.2. La Identidad del Profesor Líder

La identidad profesional docente incluye un conjunto de conocimientos y competencias que habilitan al profesorado para ejercer la enseñanza. Sin embargo, cada profesor desarrolla una identidad profesional individual y única, como resultado de las experiencias vividas y su negociación para la adaptación. En este sentido, para el estudio de la identidad profesional debe considerarse que no existe una identidad única y suprema bajo la que se inscriben todos los docentes. Más bien, como apunta Dubar (citado por Bolívar, 2016: 10) *“no hay una identidad docente, sino formas identitarias múltiples. Estas formas se expresan compuestas, inestables, bricoladas en el seno de un grupo profesional”*.

A su vez, la identidad está inmersa en un proceso social, interviniendo factores sociales y culturales en su proceso de construcción. Según lo expuesto por diversos autores a nivel internacional (Day y Gu, 2007), la identidad es el producto de la interacción del individuo con el contexto social, su interacción con los compañeros y la interpretación que él hace de esas experiencias (Hanuscin et al, 2014).

Otro aspecto central en la construcción de la identidad profesional es la metacognición. A través del autoconocimiento de sí mismo, el profesorado va incluyendo algunos aspectos de su desarrollo profesional, orientados a cubrir ciertas necesidades formativas, lo que le lleva a seguir aprendiendo para fortalecer su perfil profesional (Jiang, Ma y Gao, 2016). En algunas ocasiones, la verbalización de su historia de vida le ayuda a construir su identidad profesional. En el proceso de recordar su trayectoria profesional, va cobrando consciencia sobre cómo se ve como profesional, así como los obstáculos que ha tenido que sortear hasta llegar donde está. Se da, por tanto, un diálogo en continua construcción entre su

pensamiento consciente y sus experiencias pasadas. En palabras de Bolívar (2016), subscribirse en un enfoque biográfico-narrativo, implica que las identidades se vayan construyendo en un proceso de socialización “*como una narración (...) que cambia y se va reconfigurando con el tiempo. Aquello que se llegue a ser como persona o como docente es resultado del proceso por el que se ha ido configurando la identidad profesional*” (p. 1). En este proceso, la reflexión que el sujeto hace sobre los distintos escenarios en los que participa, otorga gran peso a su identidad narrativa (Arvaja, 2016).

La construcción de la identidad profesional docente, en consecuencia, tiene su origen en la etapa universitaria. Durante la misma, la persona tiene su primera toma de contacto con su ámbito profesional y realiza una aproximación a los paradigmas y teorías implícitas que guiarán su posterior desempeño profesional. Igualmente, su posterior toma de decisiones en la elección en la oferta formativa de los planes de estudios, determinarán su especialización, fortaleciendo algunos aspectos profesionales que marcarán un hito en la citada construcción.

El nivel educativo donde va a desarrollar su ejercicio docente es otro factor a tener en cuenta en la identidad profesional del profesorado (Hökkä y Eteläpelto, 2014). Las razones que sustentan esta afirmación es el valor que posee el contexto laboral en la configuración de su identidad y perfil profesional. De su experiencia con el contexto en el que tiene lugar su quehacer diario, se fortalecerán las habilidades y características más sobresalientes del profesorado. Asimismo, sus prácticas profesionales también estarán condicionadas por el lugar que ocupe dentro de la organización, así como por la relación que establezca con sus compañeros. En este sentido, la predominancia de un ambiente laboral u otro, también tendrá su incidencia en la confección de su esencia identitaria. Si existe un ambiente colaborativo entre el personal docente (e incluso con la dirección), más probabilidades habrá de que el profesorado desarrolle una identidad profesional cooperativa, con disposición hacia el cambio. Por el contrario, si ese ambiente no favorece la posibilidad de intercambio de prácticas o retroalimentación, la identidad profesional de los profesores será más estática e impasible a los cambios demandados por el contexto (Hanuscin et al., 2014).

En el nivel de Educación Secundaria, el proceso de construcción de la identidad tiende a ser más complejo respecto a otros niveles educativos (Bolívar y Ritacco, 2016; Cardoso et al, 2014). La primera dificultad viene determinada por la formación recibida del profesorado que imparte docencia en este nivel. El profesorado de secundaria posee una formación sólida de especialista en una materia o área de conocimiento, presentando ciertas carencias formativas en cuanto a didáctica y metodologías de enseñanza, adquiridas en un curso (antiguo C.A.P.) o un máster. Más allá de su formación, existe otro factor importante ajeno al profesorado pero que determinan sus prácticas: las culturas escolares heredadas (Tobin y Tyack, 1994). En el contexto español, la Educación secundaria está supeditada a una fuerte cultura escolar, con unas finalidades muy específicas: a) preparatoria (propedéutica) para determinados estudios superiores –humanísticos, científicos –; b) técnica o profesional (para determinadas profesiones de grado medio); c) terminal o finalista (formación general que se necesita para vivir en sociedad y participar en la vida social). (Lorenzo-Vicente et al, 2014).

En consonancia con el caso español, gran parte de los estudios contextualizados en este nivel educativo señalan una correlación entre el grado de disposición e implicación del profesorado a trabajar colaborativamente y el establecimiento de una misión común en el centro educativo. En esta cuestión, el líder o líderes escolares ostentan un importante papel para disponer de unas condiciones propicias que empujen a desarrollares prácticas profesionales encaminadas a la consecución de estas metas escolares, lo que redundará en las identidades profesionales del personal que trabaje en el centro (Medina-Revilla y Gómez-Díaz, 2014). De hecho, la tendencia confirma que el profesorado suele desarrollar un sentimiento de pertenencia y comunidad con el profesorado que comparte su materia o área de conocimiento. De forma a que su identidad queda relegada a un conjunto de asignaturas y áreas, en lugar de desarrollarse de forma más amplia, en el seno del centro escolar.

Al respecto, otras investigaciones han señalado otros aspectos que deben ser combatidos por el profesorado en el proceso de construcción de su identidad. Hökkä y Eteläpelto (2014), por ejemplo, ponen el foco sobre: *(a) los obstáculos para renegociar la identidad profesional, (b) la competencia interna entre los grupos*

temáticos dentro del departamento, y (c) las discrepancias entre agencia individual y desarrollo organizacional (p. 39).

El liderazgo es otro factor de influencia en el proceso de construcción de la identidad del profesorado. El liderazgo ha cobrado gran peso en el ámbito educativo desde hace unas décadas, habiendo sido incluido en las agendas educativas de distintos países (Meyer y Benavot, 2013). A pesar de su influencia, algunos autores han señalado que el profesorado no termina de sentirse líder (Hanuscin et al., 2014). Aun así, la gran mayoría si reconocen la importancia de instaurar un liderazgo pedagógico efectivo en los centros, facilitador de la consolidación de unas condiciones necesarias para el logro de un óptimo desarrollo profesional. No obstante, se sigue reduciendo la posibilidad de ser líderes solo a aquellos que ostentan cargos en los centros escolares.

Al igual que ocurre con el ejercicio docente, convertirse en un líder pedagógico exige conocimiento, habilidades y una construcción fortalecida de la identidad profesional, de acuerdo a los valores predominantes en el mundo del trabajo. En este sentido, siguiendo lo hallado por Luehmann (2007), la formación de la identidad se nutre de las oportunidades para desempeñar el ejercicio profesional, de cómo se aborda la práctica profesional, de las competencias mostradas por el docente, de su posibilidad para trabajar en un ambiente colaborativo, de si actúa o no como líder en la organización, de si cuenta con el respaldo suficiente para desarrollar su desempeño profesional pero sobre todo, de su pragmatismo para adaptarse a los constantes cambios de la sociedad y las exigencias de la profesión.

Como se ha expuesto anteriormente, la formación inicial supone un enclave central en la construcción de la identidad de futuros profesores (Lorenzo Vicente et al., 2014). El caso de secundaria es especialmente crítico. Los profesionales que ejercen en secundaria carecen de una formación específica como profesor. Debido a que, durante décadas, se ha apostado por el dominio de los contenidos más que por la posesión de competencias pedagógicas, este profesorado cuenta con carencias que limitan sus prácticas docentes. La evolución de la sociedad junto a los nuevos valores, exigencias y criterios solicitados en el ámbito de la educación han hecho que se ponga el foco en la dimensión profesional de los docentes, a través de una

formación inicial más fortalecida que habilite al profesor a hacer frente a los retos encontrados en su día a día, al mismo tiempo que consolida su identidad profesional (Lorenzo Vicente et al. 2014). Como apunta Bolívar (2007), es menester lograr un equilibrio entre el polo disciplinar, responsable del dominio del contenido científico y el pedagógico, más relacionado con su transposición didáctica, metodología y modos de gestionar esos conocimientos en el aula.

Para analizar estas cuestiones, se realizó una búsqueda sistemática que dotase de sentido al estado de la cuestión en lo relativo a la identidad profesional docente. En este proceso, se prestó especial atención a los estudios desarrollados en educación secundaria, coincidiendo con la etapa educativa sobre la que se ha desarrollado este trabajo doctoral. No obstante, debido a su relevancia también fueron incluidos otros contextualizados en otras etapas, estableciendo coincidencias en la conformación de la identidad profesional de estos docentes. A continuación, se desglosa las investigaciones encontradas (Tabla V.2).

Las investigaciones seleccionadas muestran una tendencia a analizar la identidad profesional y el liderazgo desde una perspectiva cualitativa, hecho ya contrastado en revisiones sistemáticas recientes (Crow et al, 2017). Una de las posibles razones que sustentan tal afirmación es el hecho de profundizar en la biografía de los participantes y conocer su bagaje personal y profesional (Bahous et al, 2016; Allen, 2016; López-Yáñez, Sánchez-Moreno y Altopiedi, 2011; Wepner et al, 2008) y dotar de su sentido a las razones que le motivan a actuar de una determinada manera u otra. En cuanto al análisis encontrado sobre identidad, autores como Bolívar y Ritacco (2016) reconocen a complejidad que encierra este constructo, afirmando que: *“la identidad profesional tiene una dimensión subjetiva (vivencia individual y percepción social) y otra más objetiva (conjunto de rasgos o estándares determinados objetivamente) sujeta a lo que los demás esperan y demandan de un individuo al margen de su cumplimiento”* (p. 5).

Tabla V.2. Relación de artículos sobre identidad profesional docente

AUTOR/ES Y AÑO	TIPO DE ESTUDIO*	POBLACIÓN	MUESTRA	INSTRUMENTO
Crow, Day y Møller, 2017	R	-	-	-
Sinha y Hanuscin, 2017	T	Profesores	3	Caso de estudio: Entrevistas
Vaiz y Altinay, 2017	T	-	82	Entrevistas
Allen, 2016	T	Profesores	3	Entrevistas Semiestructuradas
Bahous et al, 2016	T	Primaria	48	Caso de estudio: Entrevistas
Bolívar and Ritacco, 2016	T	Directores	15	Entrevistas biográficas
Netolicky, 2016	L	Educadores (Profesores y líderes escolares)	14	Entrevistas Narrativas
Nielsen, 2016	T	Profesores and supervisores	236 26	Cuestionario y Entrevistas
Sales et al, 2016	T	Primaria, Secundaria y Universidad	15	Grupos focales
Cross y Ndofirepi, 2015	T	Primaria	200	Entrevistas
Rigby, 2015	T	Directores	6	Observaciones y Entrevistas
Wilkins y Comber, 2015	T	Secundaria	36	Entrevistas Semiestructuradas
Wingrave y McMahon, 2015	T	Universidad	8	Entrevistas
Hanuscin et al, 2014	T	Secundaria	3. 4	Cuestionario y Entrevistas
Montecinos et al, 2014	L	Maestros	5	-
Nelson y Guerra, 2014	T	Profesores y líderes	111	Entrevistas
Rayner, 2014	T	Primaria y secundaria	3	Caso de estudio: Entrevistas
White, 2014	T	Profesores	7	Caso de estudio: Entrevistas
Gumeseli y Eryilmaz, 2011	T	Secundaria	756	Cuestionario
López-Yáñez et al, 2011	L	Primaria, Secundaria y Ed. Especial	3	Estudio Etnográfico
Wood, 2011	T	CPA	2	Observación participante
Collay, 2010	L	Escuelas	20	Programa
Wepner et al, 2008	T	Secundaria	14	Entrevistas
Day, Flores and Viana, 2007	T	Profesores Primaria y Secundaria	240	Cuestionario y Entrevistas grupales

* T: Transversal L: Longitudinal R: Revisión

Estos autores suscriben la importancia del componente socializador en la configuración identitaria, haciendo una distinción entre cómo se ven los profesionales para sí mismos, cómo creen que le ven los demás y cómo le ven el resto. Esta investigación se sustenta en la creencia de que la identidad profesional es

el resultado de la interacción entre el rol (aspecto objetivo y estático), la persona (eminentemente subjetivo y dinámico) y la identidad social (polivalente, en constante reconstrucción, fruto de los procesos de interacción de la persona con el contexto), ya contemplada por Crow y colaboradores (2017) en su artículo de revisión sobre cómo se construye la identidad de la dirección. Según estos autores, la identidad profesional de la dirección está mediada por tres características fundamentales: *“las biografías culturales, factores de género y sus valores (...); la interacción dinámica entre identidad, políticas educativas y la escuela y su comunidad (...) y la conciencia y el manejo emocional son elementos importantes en la estabilidad/inestabilidad de sus identidades”* (p. 266).

Teniendo en cuenta esto, es evidente que existe una estrecha relación entre la vida personal y la trayectoria profesional del profesorado. Además, de ello, también se han encontrado otros factores que influyen directamente sobre la trayectoria profesional docente y sobre su identidad. Ejemplo de ello es la investigación planteada por Sinha y Hanuscin (2017), quienes en un estudio llevado a cabo en EEUU, analizaron el proceso de desarrollo del liderazgo del profesorado a partir de un programa de tres años de duración que contó con 86 participantes. Los postulados que guiaron su investigación fueron la incongruencia entre la necesidad (ya constatada) de un liderazgo en el profesorado y la ausencia de evidencia empírica que demostrase cómo llevarlo a cabo. A partir de la experiencia de 3 docentes con una larga trayectoria en la educación secundaria, hallaron que el profesorado tiende a ampliar su conciencia de liderazgo a través de su experiencia como líderes, haciendo una clara distinción entre docentes noveles y veteranos. Además, subrayan que *“las trayectorias de liderazgo docente dependen de las prioridades del maestro y de su contexto”* (p. 367). Esta concepción es similar a la defendida por Crow y colaboradores (2017), quienes consideran que la identidad profesional es el resultado de la dimensión profesional, personal y situacional y que su estabilidad va a depender de la capacidad del profesorado para gestionar estas tres dimensiones.

Similar es el trabajo desarrollado por Rayner (2014). Este autor, además de considerar el contexto escolar y las características socioeconómicas de los centros educativos, contempla el impacto que la política educativa ejerce sobre el desempeño e identidad docentes. Además, existe gran coincidencia (López-Yáñez et al, 2011;

Sinha y Hanuscin, 2017; Vaiz y Altinay, 2017; Wood, 2011), en afirmar el impacto que tiene tanto para profesores como para directores, desempeñar su función en un contexto socialmente desfavorecido, en la configuración de su identidad y disposición a desarrollar una capacidad de liderazgo. Para ellos, trabajar en contextos desafiantes despierta la motivación y deseo de mejora del personal de los centros, estableciendo vías hacia el diálogo y la colaboración (Gumeseli y Eryilmaz, 2011), lo que, a su vez, queda reflejado en un crecimiento y mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Factores como la elección de la carrera de la enseñanza como primera opción (Cross y Ndofirepi, 2015) o la migración hacia tal profesión (Nielsen, 2016; Wilkins y Comber, 2015), son otros incidentes críticos analizados en la presente revisión. En ellos se destaca la capacidad de adaptación de quienes deciden cambiar su contexto laboral por el de la enseñanza, haciendo un sobreesfuerzo que repercute en su carrera profesional. Respecto a las dificultades evidenciadas en estos estudios, se contempla la falta de apoyo y reconocimiento a las que se ven expuestos quienes deciden romper con su dinámica profesional. En paralelo, entre sus resultados, también se evidencia una perspectiva más amplia de la enseñanza, que les habilita para reflexionar y tomar decisiones (curriculares, pedagógicas y organizativas), más allá del contexto donde se encuentran.

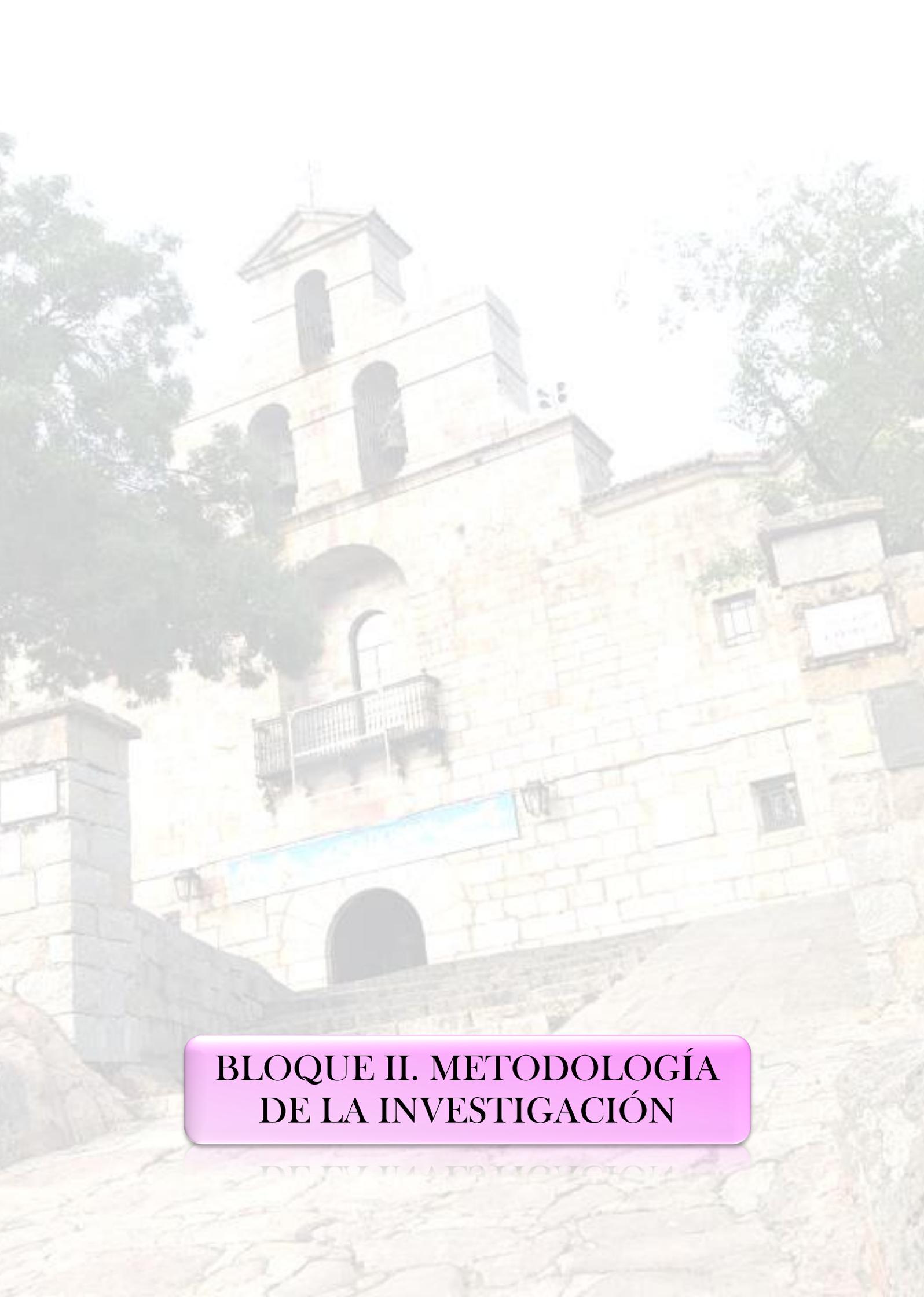
El estudio planteado por Netolicky (2016) aborda la influencia que tienen los profesionales del coaching, como formadores externos, sobre el desarrollo e identidad profesionales del profesorado, obteniendo un incremento en la capacidad de colaboración y mejora de las habilidades docentes. El desarrollo de este programa de coaching, reveló mejores resultados en relación con el empoderamiento en el profesorado y la distribución horizontal del liderazgo (y poder) en la organización. A su vez, se apreciaron cambios organizacionales en la estructura educativa, emergiendo en el profesorado nuevas concepciones identitarias que hacen evolucionar su capital profesional. Resultados similares se hallaron en la investigación planteada por Allen (2016). Este autor examinó el desarrollo profesional y la capacidad de instrucción a partir de una estrategia de grupo de pares. Tras esta, el autor reportó efectos positivos cuando parte del personal docente actúa como facilitador y líderes del resto, ejerciendo como “maestros o supervisores”.

A través de la modelación y narración de su experiencia, y haciendo uso de su capacidad de reflexión, los facilitadores o líderes de maestros muestran al resto cómo sus experiencias pasadas (tanto personales como profesionales), vivencias académicas o sociales, algunas habilidades aprendidas, incluso de contextos ajenos al escolar, han tenido o tienen su impacto sobre su ejercicio profesional y su identidad. En consecuencia, estas narraciones actúan como catalizadores del resto del personal docente, causando mella sobre su construcción identitaria y haciéndola virar hacia una más compleja que le habilita para actuar como facilitador. En una línea similar se asientan las investigaciones llevada a cabo por Hanuscin y colaboradores (2014), más centrado en la capacitación del profesorado como líder escolar, al igual que Sinha y Hanuscin (2017), quiénes a través del diseño de un programa potenciaron la capacidad profesional del profesorado como líderes. McDonough y Brandenburg (2012) lo hicieron a través de una experiencia profesional diseñada en una universidad australiana, mientras que Rigby (2015), analizó el desempeño profesional de los maestros a partir de la perspectiva de seis directores.

En cambio, investigaciones como la de Wingrave y McMahon (2015) o la planteada por Bahous y colaboradores (2016), se erigen en torno al componente motivador del alumnado como finalidad última del desempeño profesional docente. En la misma, se examina el papel y la capacidad que tiene la dirección en la organización del centro y en la creación de espacios y ambientes de colaboración entre el personal, que optimicen su capacidad profesional, dentro de un escenario social y económico desfavorable.

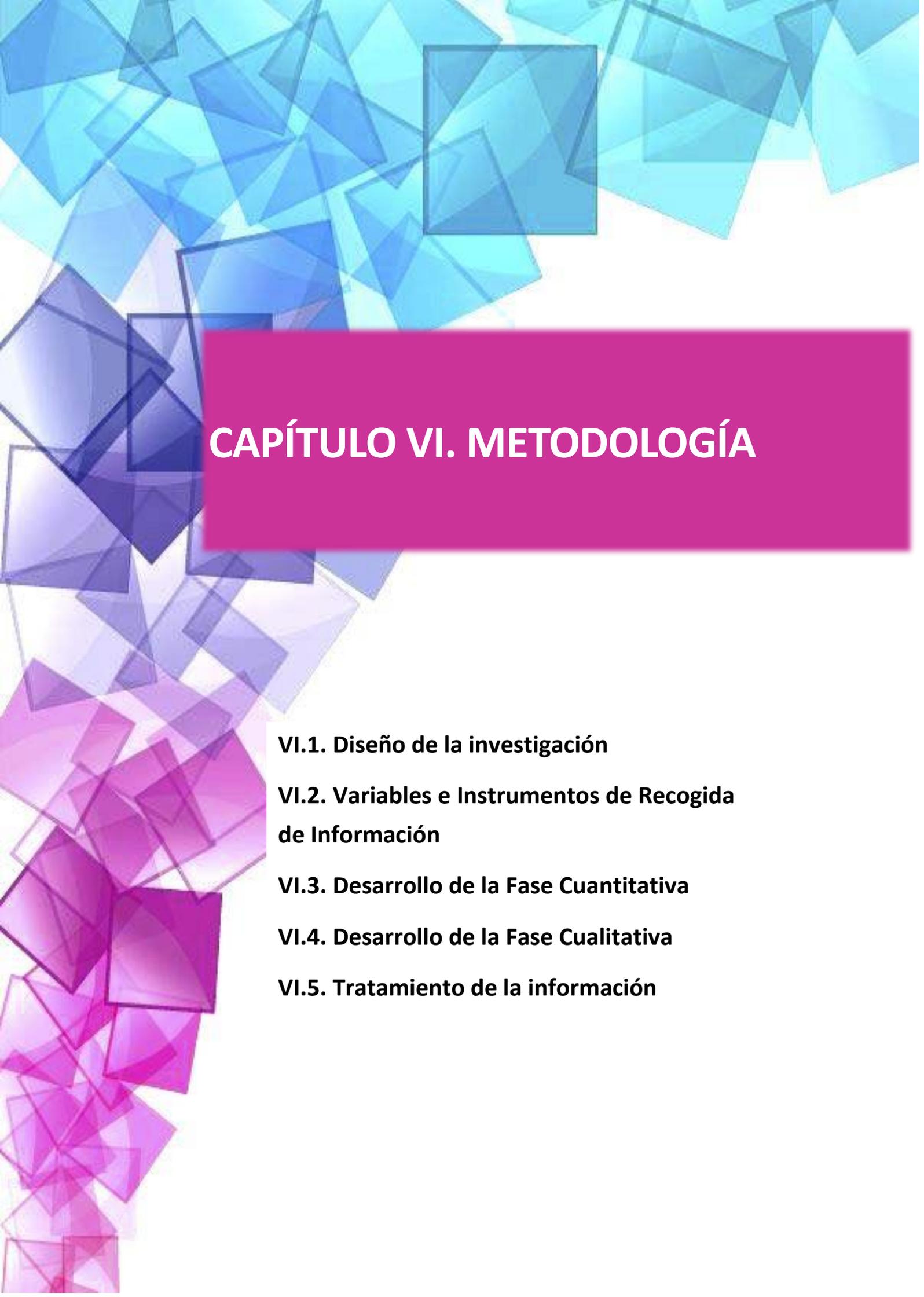
Estudios similares, pero desde la concepción de las comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), son las investigaciones planteadas por López-Yáñez y colaboradores (2011) y el emprendido por Wood (2011). Éste último llevó a cabo un análisis de la evolución de la identidad profesional que trabaja en una CPA. Ambos estudios desde una perspectiva cualitativa, abogan por el fomento de culturas colaborativas y el fortalecimiento de las identidades profesionales del personal a través de un aprendizaje profesional compartido, para lograr la mejora escolar. Asimismo, también reconocen el valor de conseguir un compromiso compartido entre el profesorado hacia el aprendizaje de los estudiantes, considerando al liderazgo como favorecedor de tales pretensiones.

Finalmente, investigaciones como las planteadas por Rayner (2014), White (2014), Montecinos y colaboradores (2014) y la de Day, Flores y Viana (2007) consideran a la política educativa como un factor determinante en el desempeño profesional y la asunción de un liderazgo del personal. Mientras que el primero tiene una visión pesimista respecto a sus efectos sobre el desempeño profesional, la identidad y la capacidad de liderazgo de la dirección, considerando que la legislación, la cultura escolar y el contexto limitan la capacidad de gestión y de liderazgo de la dirección, el segundo tiene una valoración más optimista. Para White (2014), la idea propuesta por el gobierno inglés de incluir el liderazgo pedagógico y la promoción de un “aprendizaje profesional en colaboración” en los centros a través de “un entrenamiento” por parte del profesorado más curtido, que actúa de educador (y maestro) del novel, conlleva efectos positivos a lo largo de la estructura organizativa en la mayoría de los casos, aunque reconoce que hay aspectos que deben ser mejorados. En cambio, los dos últimos ponen el foco en el impacto de las reformas diseñadas desde el gobierno (Chile, Inglaterra y Portugal, respectivamente) y en su incidencia sobre el desarrollo profesional del profesorado.



**BLOQUE II. METODOLOGÍA
DE LA INVESTIGACIÓN**

DE UNA INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO VI. METODOLOGÍA

VI.1. Diseño de la investigación

VI.2. Variables e Instrumentos de Recogida de Información

VI.3. Desarrollo de la Fase Cuantitativa

VI.4. Desarrollo de la Fase Cualitativa

VI.5. Tratamiento de la información

CAPÍTULO VI. METODOLOGÍA

Este capítulo muestra el proceso metodológico seleccionado en la planificación, recogida y el análisis de los datos obtenidos en la presente investigación. En primer lugar, se tratará de acotar el problema de investigación que ha motivado el desarrollo de la misma. Dada la complejidad que presenta, se ha optado por un diseño metodológico mixto, dando cabida a un instrumento de naturaleza cuantitativa, *el DLI questionnaire*, y a uno de naturaleza cualitativa, entrevistas semiestructuradas. Posteriormente se procederá a presentar las variables que intervienen en el presente estudio, así como la población y la muestra final que se utilizará para dar respuesta al problema de investigación. Este capítulo concluye con la descripción detallada de los instrumentos de recogida de datos seleccionados, así como las herramientas estadísticas utilizadas.

VI.1. Diseño de la investigación

VI.1.1. Enfoque metodológico en el que se sitúa la investigación: métodos mixtos

La investigación se define como un proceso sistemático en el que se trata de responder a ciertos interrogantes que emanan de una realidad concreta. En ocasiones, estas cuestiones pivotan en torno a la necesidad de conocer o tener la capacidad de describir lo que acontece en ese contexto, utilizándose una aproximación cuantitativa del mismo. Otras veces, en cambio, esas preguntas surgen de la intención de interpretar, conocer y buscar el significado subyacente a la descripción de la realidad observada, lo que demanda un tratamiento más cualitativo.

En cierto modo, son los propios objetivos y las preguntas que dan paso a la investigación, las que determinan la decisión sobre la idoneidad de la metodología a elegir para que el acercamiento al fenómeno sea lo más efectivo posible (Fraile-Maldonado, 2007). Igualmente, las intenciones del investigador sobre la realidad a estudiar, influirán notablemente en su posicionamiento paradigmático (Olaz-Capitán, 2016). Existen múltiples enfoques y paradigmas que dan soporte en el planteamiento de una investigación empírica. A groso modo, las investigaciones circunscritas a las ciencias sociales y humanas son más proclives a enmarcarse dentro de paradigmas interpretativos, pragmáticos, humanistas, socio-constructivistas o sociocríticos (Greene, 2007; Mertens, 2010). A su vez, fundamentalmente han sido dos las metodologías de investigación utilizadas en el ámbito educativo, apareciendo como contrapuestas y excluyentes a lo largo de su trayectoria: metodología cuantitativa y cualitativa (McMillan y Schumacher, 2005).

En las últimas décadas, se ha observado como las investigaciones inherentes a las ciencias sociales han experimentado una evolución, en la que han tratado de incluir ambas perspectivas. Motivado por la insuficiencia de elegir una única metodología, para delimitar y analizar de forma global, precisa y fiable la realidad social, se observa una tendencia creciente en la realización de investigaciones de carácter mixto. Así surgieron los denominados métodos de investigación híbridos o mixtos, que otorgan importancia equitativa a la descripción y a la comprensión de los fenómenos que se pretenden estudiar (Cohen y Manion, 2002; Creswell, 2014).

Tashakkori y Creswell (2007) los definen como *“aquella investigación en la que el investigador recoge y analiza datos, integra los hallazgos y hace inferencias usando la perspectivas cualitativa y cuantitativa conjuntamente o los métodos en un estudio único o programa de investigación”* (p. 4). Entre los argumentos que sustentan el desarrollo de investigaciones que integran métodos cuantitativos y cualitativos está el de paliar las limitaciones que ambos conllevan por separado. Según Olaz-Capitán (2016), *“la parcialidad de la visión en las técnicas cuantitativas, frente a la escasa representatividad en los métodos cualitativos; y la inducción hacia lo socialmente correcto en las técnicas cuantitativas frente a la falta de control en las cualitativas”* (p. 17). Este autor prosigue su discurso haciendo referencia a *“las limitaciones propias del lenguaje (...) o el diseño y elección de la muestra poblacional que se va a estudiar y cómo no siempre es posible afirmar que se hayan podido abarcar todos los casos posibles”*. (p. 17).

Consiguientemente, Hernández, Fernández y Baptista (2003) afirman que los diseños mixtos *“representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. (...) agregan complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques”* (p. 21).

No obstante, el empleo de diseños mixtos también lleva consigo una serie de dificultades que han de ser tenidas en consideración, para asegurar la eficacia del proceso investigador (Molina, López, Pereira, Pertusa y Tarí, 2012). La combinación e integración de ambas perspectivas suele retar la competencia y capacidad investigadora de aquellos que tratan de iniciarse en este tipo de investigaciones. Más allá del mayor desgaste temporal y económico que supone la convergencia de ambos métodos, es necesario que el investigador conozca y domine técnicas de recogida de información y análisis de datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa.

En consonancia con esta tendencia emergente, el objeto de estudio de la tesis doctoral, así como los objetivos que la dirigen, el trabajo de investigación que aquí se presenta, se circunscribe dentro de un paradigma constructivista, el cual considera la realidad como el producto de la interacción entre las personas que conviven en uno o más contextos múltiples y volátiles. A su vez, no se pierde de vista la importancia de

poseer una visión generalista de la realidad a estudiar, a partir del uso de una metodología mixta (Sánchez-Gómez, 2015).

La investigación sobre liderazgo en grado compartido y la coordinación pedagógica son dos constructos amplios que demandan el uso de técnicas de investigación de distinta naturaleza, para garantizar una mejor comprensión del fenómeno de estudio y sus efectos (Hallinger, 2013; Harris, 2014; Rodríguez-Molina y Gairín-Sallán, 2017). Sumado a la tendencia internacional a usar metodologías híbridas para estudiar el liderazgo, (Leithwood y Louis, 2012), en el presente trabajo se empleará una metodología mixta.

Entre las pretensiones que han motivado a la presente investigación destacan la necesidad de obtener en primera instancia, una descripción del funcionamiento de los institutos, por lo que se abastecerá de un instrumento de corte cuantitativo para dar respuesta a este interrogante. Sin embargo, además se quiere conocer en profundidad el porqué de la toma de decisiones pedagógicas en el centro, buscando llegar a la esencia y origen de los hechos y acontecimientos que suceden en un determinado escenario social. En definitiva, esta investigación está acompañada de una necesidad por conocer la realidad de los institutos desde dentro (Rockwell, 1991; Woods, 1985). Así, se incide en la micropolítica, a través de las relaciones latentes, en los grupos que nacen en el seno de la organización y, sobre todo, en las motivaciones que llevan a los actores a unirse o no en el establecimiento de un proyecto común.

Un aspecto a destacar de esta investigación es la hegemonía de la técnica cuantitativa (QUAN) sobre la cualitativa (qual) a lo largo de todo el proceso, utilizando un proceso de recogida y análisis de datos secuencial. Es decir, en primer lugar, se recogerán las evidencias cuantitativas y su posterior análisis, concluyendo con la recogida y análisis de los datos cualitativos.

Varios son los autores que han identificados múltiples diseños inscritos en una perspectiva mixta o híbrida (Mertens, 2010). Por ejemplo, autores como Creswell (2017), afirman que *“los tres diseños básicos en la investigación de métodos mixtos (a) convergente, (b) explicativo secuencial, y (c) secuencial exploratorio”* (p. 24).

En concreto, esta investigación responde a un diseño explicativo (Creswell, 2017), desarrollado en dos grandes fases. En la primera de ellas, el cuestionario ofrecerá una panorámica general del objeto a estudiar. Respecto a la segunda, las entrevistas arrojarán luz sobre los interrogantes planteados, cuestionando y explicando las razones que sustentan los resultados obtenidos en la primera fase.

Así, en primer lugar, tendrá lugar el estudio de naturaleza cuantitativa, basado en la validación y administración de un cuestionario a los miembros de los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica (ETCP) y a jefes de departamentos de IES públicos ubicados en las provincias de Jaén y Granada. El objetivo será conocer las dinámicas de funcionamiento organizativo de los centros. Una vez concluida esta primera fase, tendrá lugar la etapa cualitativa.

Esta segunda parte de la investigación se centrará en la realización de entrevistas en profundidad a miembros de los ETCP y jefes de departamentos, con la finalidad de conocer el porqué de la toma de decisiones pedagógicas en el centro, el tipo de relaciones que afloran en el seno de la organización, así como sus motivaciones para involucrarse o no en torno a un proyecto común.

La investigación doctoral cabalga en torno a dos grandes dimensiones, el liderazgo distribuido y la coordinación pedagógica, cuya conjugación es el preámbulo de una mejora educativa.

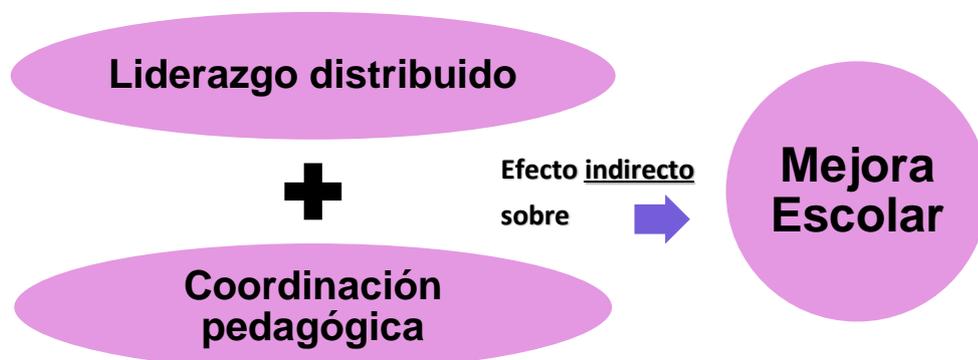


Figura VI.1. Dimensiones de la investigación.

En cuanto a la temporalización en la que se ha desarrollado este estudio, en la siguiente tabla se detallan las distintas fases en las que se basan esta investigación. Así, la primera fase se corresponde con la aproximación al objeto de estudio y la inmersión a la literatura. La segunda se refiere a la redacción de los antecedentes que fundamentan este estudio y a la elaboración del diseño metodológico. La tercera, por su parte, se correspondió con una estancia en el extranjero, donde se produjo la búsqueda del instrumento de recogida cuantitativo, así como su adaptación. A su vez, se elaboraron los guiones de entrevistas para llevar a cabo las entrevistas. En la cuarta, tuvo lugar la fase de campo de la investigación per se. A continuación, tuvo lugar el análisis de los datos cuantitativos, haciendo una nueva estancia con un experto en estadística; y cualitativos, con la ayuda de los correspondientes softwares. Finalmente, esta investigación concluye con la elaboración de las conclusiones y realización del informe que compone el presente trabajo de investigación.

Tabla VI.1. Fases y temporalización de la investigación.

PRIMERA FASE: DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y LOS OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN E INMERSIÓN EN LA LITERATURA	
30 octubre 2015	Búsquedas bibliográficas en distintas bases de datos: WOS, Scopus, Teseo, Google Scholar, biblioteca.
31 agosto 2016	Definición del problema de investigación
	Diseño del plan de investigación
SEGUNDA FASE: ELABORACIÓN DE LOS ANTECEDENTES Y DEL DISEÑO METODOLÓGICO	
1 septiembre 2016	Redacción del marco teórico.
31 enero 2017	Redacción del diseño metodológico.
TERCERA FASE: ESTANCIA EN EL EXTRANJERO Y SELECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS	
1 febrero 2017	Estancia durante tres meses en Olomouc (República Checa): reformulación del marco teórico.
1 septiembre 2017	Búsqueda, selección y adaptación del cuestionario de la investigación.
CUARTA FASE: FASE DE CAMPO	
1 septiembre 2017	Selección de la muestra y administración del cuestionario.
1 abril 2018	Diseño, elaboración y administración de las entrevistas.
QUINTA FASE: ANÁLISIS DE LOS DATOS Y ESTANCIA EN EL EXTRANJERO	
1 abril 2018	Estancia en Guarda (Portugal): Análisis de los datos de los cuestionarios y elaboración del capítulo correspondiente.
1 diciembre 2018	Análisis de las entrevistas y elaboración del capítulo correspondiente.
SEXTA FASE: ELABORACIÓN DE LAS CONCLUSIONES Y EMISIÓN DEL INFORME FINAL	
1 diciembre 2018	Redacción de la discusión y las conclusiones de la investigación.
27 abril 2019	Estructuración y elaboración del informe final
	Presentación del informe.

VI.1.2. Población y Muestra

A continuación, se expone una descripción de la metodología utilizada para la elección de la muestra, analizando y describiendo sus características, así como el proceso de selección de los sujetos que han participado de forma voluntaria en esta investigación.

Para el cálculo de la muestra, se realizó un muestro aleatorio estratificado, que tuvo presente el procedimiento lógico desarrollado por Fox (1981): Población, Muestra invitada, Muestra aceptante, Muestra productora de datos y muestra final.

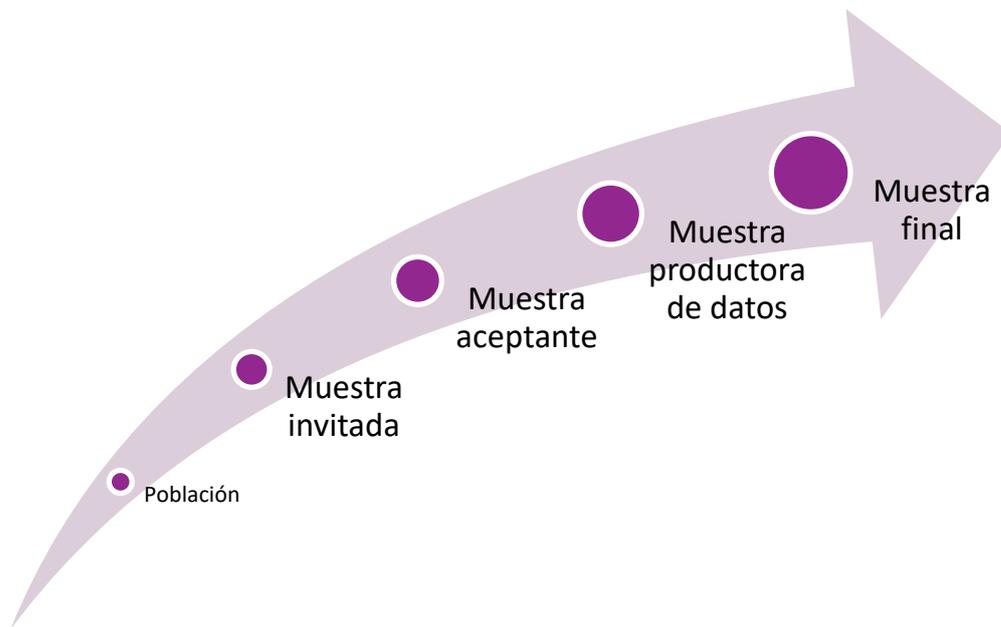


Figura VI.3. Proceso de obtención de la muestra. Fuente: Fox (1981).

En busca de comprender el proceso de obtención de la muestra, se considera conveniente clarificar los siguientes términos:

- Muestra invitada. Se refiere al conjunto de la población a la que se le solicita colaboración con la investigación. Para ello, se contactó con todos los IES públicos de las provincias de Granada y Jaén.
- Muestra aceptante. Hace referencia a la parte de la muestra invitada que accede a participar en la investigación. En este caso, se refiere a aquellos centros que decidieron cumplimentar el cuestionario. También se incluye a

aquellos profesionales que optaron por participar de manera voluntaria e individual, aunque el centro como conjunto declinasen la invitación.

- Muestra productora de datos. El conjunto de participantes total resultante, tras desechar aquellos cuestionarios que no siguieron las indicaciones proporcionadas.

Al mismo tiempo, tras considerar los tipos de muestreo existentes (Tabla VI.2.), se optó por llevar a cabo un muestreo probabilístico que proporcionase un mayor rigor y científicidad a la investigación.

Tabla VI.2. Tipos de muestreo. Fuente: Olaz-Capitán (2016, p. 34).

TIPOS DE MUESTREO	
Muestreo probabilístico	Muestreo no probabilístico
Todas las unidades tienen las mismas probabilidades de salir en la muestra.	Todas las unidades no tienen la misma probabilidad de salir elegidas en la muestra.
La elección de cada unidad de la muestra es independiente de todas de las demás.	La introducción de sesgos puede provocar la invalidez de la muestra.
Se puede calcular el error muestral.	No es posible calcular el error muestral.
Este tipo de muestreo está recomendado para elegir una muestra a partir de un listado cerrado y completo de personas.	Este tipo de muestreo está especialmente indicado para acceder a poblaciones de difícil registro o localización (personas sin hogar, drogodependientes, víctimas de violencia de género...).
Ejemplo: personas nacidas en un territorio en un determinado año. A partir de estos datos, cualquiera de estas personas tiene las mismas posibilidades de formar parte de la muestra.	Ejemplo: puede seleccionarse inicialmente una muestra a partir de un listado telefónico, pero pueden quedar fuera de este estudio las personas que, por ejemplo, no tengan teléfono o no formen parte de una compañía específica.

La población de la presente investigación está compuesta por miembros de los ETCP y jefes de departamentos de los centros de educación secundaria públicos de las provincias de Jaén y Granada. Aunque fueron consultadas la página oficial de la Junta de Andalucía, así como otras como la página de la Consejería de Educación de la Junta, no se encontró un listado exacto, que reflejase el número exacto de la población sobre la que se pretendía realizar el estudio. A cambio, se encontró un listado con todos los centros de secundaria públicos pertenecientes a ambas provincias. En concreto, existen 94 centros de secundaria públicos en la provincia de Granada y 87 en la provincia de Jaén, dando un total de 181 institutos. A todos ellos, se les solicitó colaboración mediante el envío de un email al correo corporativo,

llamadas telefónicas, así como presencialmente. En un principio, 53 de los 181 institutos que componen la población, declinaron la propuesta de participar en la investigación. Seguidamente, en sucesivas tomas de contacto, 38 centros excusaron su no participación debido a que no disponían de tiempo o porque el personal prefería no participar, al tratarse de un acto voluntario. Finalmente, 90 fueron los institutos que accedieron a participar en esta fase de la investigación (50% de la población total).

Para el cuestionario, se pretendió hacer un muestreo aleatorio estratificado por centros en el que se asegurasen la máxima muestra posible. Sin embargo, en el transcurso de la fase de campo, se denotó la heterogeneidad hallada en el nivel de participación de los distintos centros que se encuadraban dentro de los parámetros que se habían prefijado para determinar la muestra.

Esto hizo que, para lograr el mayor nivel de significatividad posible en la muestra recogida, se hiciese un cálculo aproximativo sobre el número miembros del ETCP y jefes de departamentos medio por instituto, que existen en ambas provincias. En cuanto a la muestra final que conforma el presente estudio, las 547 respuestas, son fruto de la accesibilidad y la disposición mostrada por todos estos centros.

Muestreo estratificado con selección aleatoria. De este modo, se tomó al azar los directores, jefes de estudios y jefes de departamentos, a fin de recoger un número de ellos similar a la población que representa. Para calcular el error muestral con un muestreo aleatorio simple para una población finita (población pequeña) aplicada a cada uno de los estratos (Castro-Sánchez, 2016). De esta manera, se empleó la siguiente fórmula:

$$e = \sqrt{\frac{(K^2 P(1-P)) \cdot (N-n)}{n \cdot (N-1)}}$$

Figura VI.4. Fórmula para calcular el error muestral.

Así pues, para comprender los diferentes signos y siglas de la anterior fórmula, se definen de la siguiente manera: N = tamaño del universo; K = nivel de confianza ($1-\alpha=0.95$; $K=1.96$); P = proporción de una categoría de la variable; $P(1-P)$ = varianza en caso de distribución binomialmente; n = tamaño de la muestra; y, por último, e = error de muestreo.

Tabla VI.3. Distribución muestral.

Población	Tamaño Población (N)	Tamaño muestra (n)	Error muestral
Miembros del ETCP Granada y Jaén	3983	547	0.04

La muestra se recogió de todos los institutos de la provincia de Granada y Jaén. Se contactó con los centros solicitando su voluntaria participación. El porcentaje obtenido referente a la muestra total se ha ajustado satisfactoriamente, destacando como la muestra formada por 547 miembros de los ETCP supone muestrear al 13.73% del universo, tal y como se puede observar en la página oficial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Estos datos nos hacen obtener un error muestral de $e=0.04$, dato que satisface y cumple con los criterios estadísticos para la garantizar la representatividad de la muestra.

Un aspecto reseñable de la tabla VI.3., que debe ser considerado para una adecuada comprensión de la distribución muestral es la variabilidad del personal, en función del tamaño del instituto. De este modo y, debido a que no se disponía de un listado que informase del número exacto de la población, en el caso de la dirección y las jefaturas de estudios se hizo un cálculo aproximado. Conociendo el número total de institutos, 181, se optó multiplicar este número por 1.5, para dar cabida a la vicedirección existente en los centros educativos de más de 3 líneas. Similar fue el cálculo de las jefaturas de estudios pues, al igual que en el caso de la dirección, aquellos centros grandes, cuentan con jefaturas de estudios adjuntas, que deben ser contempladas también para velar por el rigor y autenticidad de los datos que están siendo manipulados.

VI.2 Variables e instrumentos de recogida de información

Para arrojar luz y otorgar consistencia a la investigación, las técnicas de recogida deben ser afines a los objetivos que se pretenden alcanzar con la investigación (Creswell, 2017). Siguiendo a Corral (2009) *“el valor de un estudio depende de que esta información refleje lo más fidedignamente el evento investigado, dándole una base real para obtener un producto investigativo de calidad”* (p.229). En este sentido, la selección de las técnicas, fruto de una reflexión y focalizadas hacia los objetivos, es un aspecto clave (Corbetta, 2007). Asimismo, en este trabajo se desarrollará una metodología mixta, haciendo uso del cuestionario en la fase cuantitativa y de entrevistas en profundidad, en la cualitativa.

En la presente investigación se han utilizado tres tipos de instrumentos. Los dos primeros son cuestionarios, el primero es de tipo sociodemográfico con cuestiones asociadas con el ámbito profesional *“ad hoc”*. El segundo cuestionario utilizado ha sido el “DLI”, ya validado anteriormente por sus autores y adaptado al castellano para este estudio. Por último, el tercer instrumento de recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada en profundidad.

VI.2.1 Variables

En el siguiente apartado se definen las variables presentes en este estudio. Todas ellas se encuentran en estrecha relación con la función de las preguntas de investigación planteadas y justificadas con un carácter manifiesto en cada uno de los objetivos descritos en los capítulos anteriores.

Variables sociodemográficas y cargos de gestión.

En la selección de las variables descriptivas se ha tenido en cuenta aquellas que puedan aportar diferencias en cuanto a la percepción y autoeficacia de la coordinación pedagógica en Educación Secundaria. Así pues, las variables son: sexo, edad y experiencia docente.

- **Sexo:** identificando entre hombre o mujer.
- **Edad:** valor determinado por la edad de cada uno de los sujetos estudiados.
- **Experiencia docente:** cómputo de años de ejercicio docente.

- **Experiencia en el cargo:** número de años desempeñando cargos de gestión.
- **Equipo directivo o miembro de coordinación pedagógica:** diferenciando entre director/a, subdirector/a, jefe/a de estudios, secretario/a, jefe/a de departamento y/o coordinador/a de área.
- **Área de conocimiento:** diferenciado entre lengua y literatura, matemáticas, inglés, francés, física y química, tecnología, filosofía, educación física y orientación.

Variable de liderazgo

- **Liderazgo distribuido:** esta variable se mide en seis dimensiones: Apoyo, Supervisión, Equipo de liderazgo cohesivo, Toma de decisiones compartidas, Compromiso con la organización y satisfacción laboral.

VI.3. Desarrollo de la fase cuantitativa

Como se ha expuesto anteriormente, esta investigación surgió con una doble finalidad. De un lado, se pretendía dar unas nociones básicas sobre la realidad de los centros, identificando las características generales de los centros educativos de secundaria de las provincias de Jaén y Granada. Una vez delimitado el problema de investigación y determinado los objetivos que se pretendían conseguir, se optó por hacer una inmersión en la literatura en busca de cuestionario afín a lo que se pretendía dar respuesta. Tras unos meses de búsqueda, se encontró el cuestionario sobre el que se ha articulado la fase cuantitativa del presente estudio DLI.

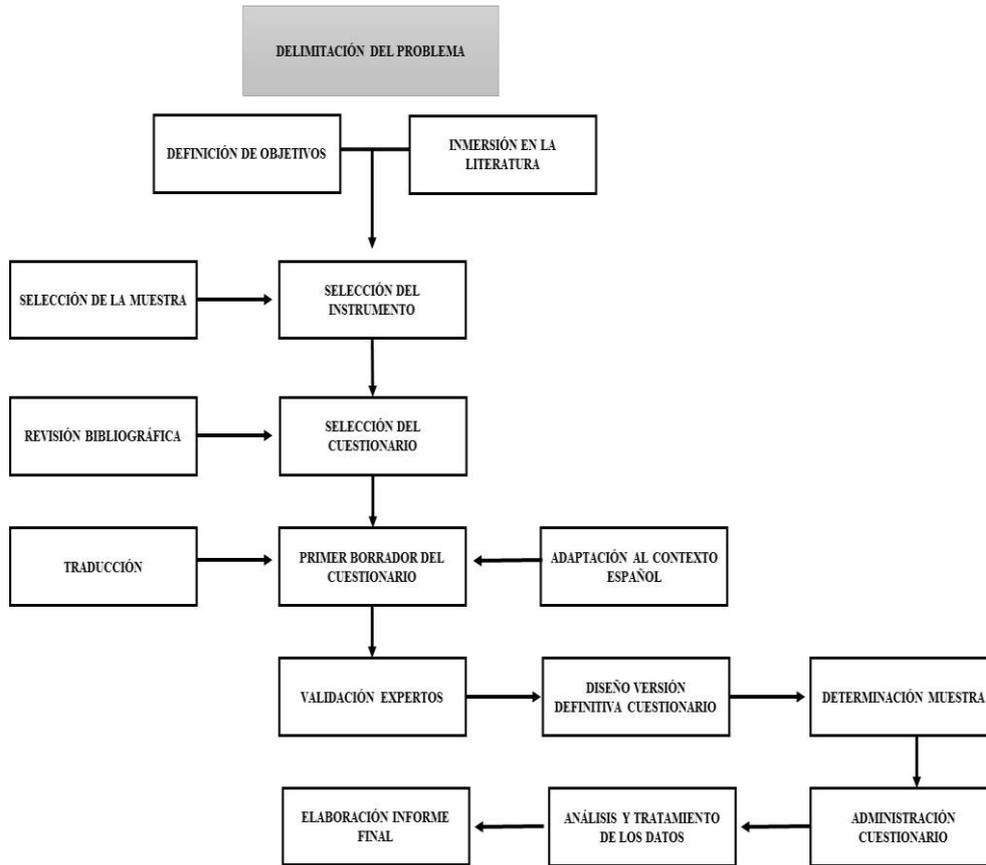


Figura VI.5. Proceso seguido en la fase cuantitativa.

VI.3.1 El cuestionario

El cuestionario se define como “una técnica estructurada que permite la recogida rápida y abundante de información mediante una serie de preguntas orales o escritas que debe responder un entrevistado con respecto a una o más variables a medir” (Albert, 2007, p. 115). Martín-Arribas (2004), lo define como “un instrumento utilizado para la recogida de información, diseñado para poder cuantificar y universalizar la información y estandarizar el procedimiento de la entrevista. Su finalidad es conseguir la comparabilidad de la información” (p. 23).

Esta técnica de recogida de datos se seleccionó porque “permite estandarizar e integrar el proceso de recopilación de datos sobre las variables que el investigador desea medir y que le van a permitir conocer la situación actual en la que se encuentra la población que desea estudiar” (Aguilar y Barroso, 2015, p. 77).

Autores como Hopkins (1989) o Buendía (1997) y han establecido las ventajas e inconvenientes que envuelven al uso de esta técnica cuantitativa de recogida de datos, cuya síntesis se expone a continuación:

Tabla VI.4. Ventajas e inconvenientes del cuestionario.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Fácil de realizar y evaluar.	El proceso de diseño, construcción y validación requiere bastante tiempo.
Compara directamente grupos e individuos.	Se necesita tiempo para conseguir preguntas claras y relevantes.
La retroalimentación sobre actitudes, adecuación de recursos, adecuación del profesor, ayuda, preparación de la siguiente sesión y datos cuantificables.	Es difícil conseguir preguntas que exploren en profundidad.
Bajo coste económico y economía de tiempo.	Los sujetos pueden tener reparo en contestar sinceramente.
Uniformidad de medición en base a respuestas estandarizadas.	Los encuestados intentarán dar respuestas correctas.
Posibilidad de extrapolar los resultados.	No asegura la respuesta de todos los destinatarios.

No obstante, se desarrollaron dos versiones del mismo, una en formato papel y otra en formato online, utilizando la plataforma *Google Form*. Las razones que motivaron la versión online fueron economizar el tiempo tanto del investigador como de la muestra destinataria del mismo en la realización, obtener un mayor acceso a la muestra que constituía el presente estudio, debido a que hoy en día prácticamente toda la población tiene recursos suficientes y dispositivos para su cumplimentación, disminuye la sensación de fatiga en su cumplimentación (Sánchez-Carrión, Segovia-Guisado y Sánchez-Meseguer, 2012), al mismo tiempo que esta herramienta ofrece un diseño más atractivo que el formato papel.

VI.3.2 Cuestionario “ad hoc”

La primera herramienta que se ha utilizado en la investigación ha sido el cuestionario “ad hoc”. El cual contenía aspectos relativos sociodemográficos, académicos y de gestión entre los que se incluyen la edad, sexo, cargo que ostenta y años de experiencia tanto de docencia como en el cargo desempeñado. (Anexo 1).

VI.3.3 Distributed Leadership Inventory (DLI)

En esta investigación utilizaremos el cuestionario Distributed Leadership Inventory (DLI) (Hulpia, Devos y Rosseel, 2009), que ya ha sido validado y utilizado en otros contextos hispanohablantes como Chile, aunque en educación primaria (López-Alfaro y Gallegos-Araya, 2015). Este instrumento se dirigirá a directores, jefes de departamento y jefes de estudio ya que, el interés, es conocer el grado en el que los directores y jefes de departamento fomentan el desarrollo de prácticas eficaces entre el profesorado en el centro escolar, además de su capacidad para diluir el liderazgo entre sus compañeros.

En el cuestionario original se distinguen dos partes claramente diferenciadas: *“La primera parte se centró en las funciones de liderazgo de los miembros del liderazgo; la segunda parte se centró en las características del equipo de liderazgo”* (Hulpia et al. 2009: 1017-1018). En sus presupuestos los autores de esta escala tenían la intención de identificar y establecer una relación entre la percepción del liderazgo distribuido en las escuelas secundarias y la satisfacción laboral y el compromiso organizacional de los docentes y los líderes docentes. En su estudio, tuvieron 2198 respuestas de profesorado y profesorado líder perteneciente a 46 institutos de Flanders (Bélgica). En palabras de los autores, para su confección *“seleccionamos tres funciones básicas de líderes exitosos mencionados en la instrucción y transformación de los modelos de liderazgo (...) y en la literatura de cambio educativo (...): establecer una visión, desarrollar personas, y supervisar el desempeño de los docentes”* (p. 1015).

Analizando los dos grandes ejes del cuestionario: funciones de liderazgo y características del equipo de liderazgo, se observan grandes diferencias. En la primera parte, se pregunta a los encuestados que valoren las funciones de liderazgo individual del director, los subdirectores y los maestros líderes. Para cada subgrupo, los ítems fueron calificados en una escala tipo Likert de 5 puntos (0 = nunca a 4 =siempre). En su confección, Hulpia et al. (2009) afirma basarse en *“la fuerza de la visión* (De Maeyer et al, 2007), *comportamiento de liderazgo de apoyo* (Hoy y Tarter, 1997), *que brinda instrucción, y proporciona estimulación intelectual (...)* en

la literatura relacionada con la supervisión y el seguimiento de los docentes” (p. 1018).

Para dar respuesta a las Características del equipo de liderazgo, las cuestiones apuntan hacia las características de los líderes escolares como equipo. Para ello, se fundamentaron en “*las subescalas Role Ambiguity (Rizzo, House y Lirtzman, 1970), Group Cohesion (Litwin y Stringer, 1968) y el Degree of Goal Consensus (Staessens, 1990)*” (p. 1018). Los ítems fueron evaluados a partir de escalas tipo Likert, con cinco opciones de respuesta (0 = totalmente en desacuerdo a 4 = muy de acuerdo).

El cuestionario está estructurado en 6 dimensiones: Apoyo, Supervisión, Equipo de liderazgo cohesivo, Toma de decisiones compartidas, Compromiso con la organización y satisfacción laboral. En total, el DLI consta de 39 ítems, uno de ellos de control, con cinco opciones de respuesta, de 0 a 4, como se ha expuesto (Hulpia et al. 2009). El cuestionario obtuvo un RMSEA = 0.06, un índice GFI= 0.909 lo que indica un buen modelo de ajuste de la versión original.

Una vez seleccionado el cuestionario que se iba a utilizar en el presente trabajo doctoral, se inició un proceso de búsqueda para saber si existía una versión en castellano, ya validada. Tras consultar varias bases de datos, se encontró un trabajo de López-Alfaro y Gallegos-Araya (2015) en el contexto chileno.

Examinando el trabajo e indagando en su versión adaptada, se apreciaron varias diferencias respecto a la versión original. La diferencia más notoria es el cambio de nivel educativo. Mientras que el original se planteó para educación secundaria, la versión adaptada se focalizó en la enseñanza primaria. En palabras de López-Alfaro y Gallegos-Araya (2015), “*es una adaptación de la escala original del DLI, que consiste en una escala compuesta por 42 ítems tipo Likert*” (p. 6). Distribuidos en seis escalas: Cooperación de los equipos de liderazgo (10 ítems, $\alpha=0,93$), Apoyo del director (10 ítems, $\alpha=0,93$), Apoyo del equipo de gestión (10 ítems, $\alpha=0,91$), Supervisión del director (3 ítems, $\alpha=0,83$), Supervisión del equipo de gestión (3 ítems, $\alpha=0,79$) y participación en el proceso de toma de decisiones (6 ítems, $\alpha=0,93$).

Aunque la adaptación chilena aporta unos índices de validez y fiabilidad buenos, reduciendo notablemente el número de ítems, se consideró oportuno utilizar como punto de partida el cuestionario original de Hulpia et al. (2009).

Debido a que el cuestionario en su versión original está en inglés, el primer paso del proceso de adaptación del cuestionario es la traducción. Para ello, hay que tener en cuenta, además de las dificultades inherentes a la traducción, hay que considerar factores como la cultura. De hecho, Martín-Arribas (2004) señala que *“la traducción y adaptación de una escala requiere algo más que la traducción de la lengua origen a la lengua de destino: necesita asegurar que las puntuaciones obtenidas con el test traducido son equivalentes a las obtenidas con el test original”* (p. 28), considerando cuatro aspectos: el contexto cultural donde se va a realizar la adaptación, los aspectos técnicos del proceso de desarrollo y adaptación del cuestionario, su administración y la interpretación que se hace de esas puntuaciones.

En síntesis, se trata de *“asegurar que el instrumento de medida presenta las mismas propiedades métricas en las dos culturas (origen y destino), y (...) que exista una equivalencia métrica”* (Martín-Arribas, 2004: 28).

Validez/Fiabilidad

La fiabilidad del instrumento se refiere a la propiedad de consistencia y reproductividad de la medida (Marôco, 2010, p. 174). Un instrumento se considera fiable si mide de forma consistente y reproducible una determinada característica o factor interesante. Para ello, se utiliza como medida de fiabilidad el coeficiente Alpha de Cronbach.

De acuerdo con Martín-Arribas (2004), la fiabilidad atiende al *“grado en que un instrumento mide con precisión, sin error. Indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición”* (p. 28).

Este autor expone que la fiabilidad de un instrumento de medida se evalúa en base a la consistencia, la estabilidad temporal y la concordancia inter-observadores, cuyas definiciones se exponen a continuación:

- Consistencia: Atiende al grado en el que los ítems de la escala se relacionan entre sí. A mayores cotas de homogeneidad entre los ítems, mayores serán sus índices de acuerdo, posibilitando una puntuación global. La consistencia se puede comprobar a través de diferentes métodos estadísticos. La consistencia puede ser determinada a través del coeficiente alfa de Cronbach, cuyos valores oscilan entre 0 y 1. Se tendrá una buena consistencia cuando este valor sea superior a 0.7.
- Estabilidad temporal: Se refiere a la concordancia existente entre los resultados del test de una muestra concreta, efectuada por un mismo evaluador, en dos situaciones distintas (fiabilidad test-retest). Esta fiabilidad, comúnmente se calcula mediante el coeficiente de correlación intraclase [CCI] e indica si los resultados presentan una estabilidad temporal. Se considera una fiabilidad aceptable cuando la correlación es superior al 70%.
- Concordancia inter-observadores. Se refiere al grado de acuerdo existente entre los resultados del test de una muestra concreta, con unas condiciones similares, efectuada por dos evaluadores distintos, o en momentos diferentes. Este valor se puede calcular a partir del porcentaje de acuerdo y el cálculo del índice Kappa.

Además, la evaluación de la calidad del modelo puede ser hecha analizando:

- La matriz de los residuos (Marôco, 2010: 381) considerando que un porcentaje de residuos inferior a 0,05 (más del 50%) es indicador de modelo factorial con buen ajuste.
- El índice GFI (Goodness of Fit Index), un valor superior a 0,90 muestra un buen ajuste y un valor superior a 0,95, muy buen ajuste.
- El GFI tiende a sobrestimar el verdadero valor de la calidad del ajuste por lo que se debe ajustar por los grados de libertad, obtenemos así AGFI, interpretación idéntica a GFI.
- El RMSR (Root Mean Square Residual), (Marôco, 2010: 383); buen ajuste para valores de RMSR inferiores a 0,1 y un ajuste muy bueno para valores de RMRS inferiores a 0,05.

VI.3.3.1. Proceso de adaptación del cuestionario

El proceso seguido para validar el DLI Questionnaire se expone a continuación:

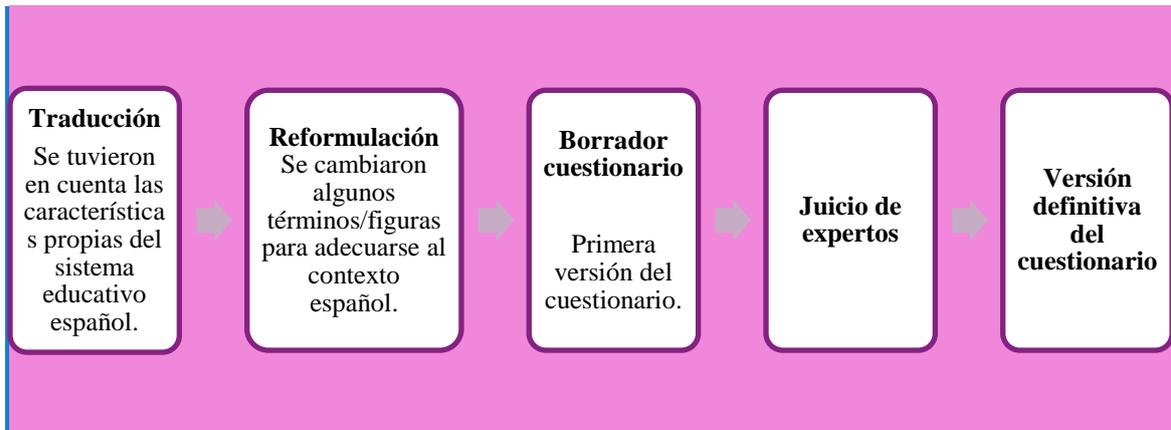


Figura VI.6. Proceso de adaptación del cuestionario.

Antes de utilizar este instrumento en el contexto educativo español, fue necesario llevar a cabo en primer lugar, un proceso de traducción, adaptación y validación, con la intención de tener índices similares de validez y fiabilidad que el original; e identificar si existe una cultura de liderazgo distribuido, a partir del empoderamiento de la dirección a otros líderes medios.

“El proceso de la validación de un cuestionario/escala de medida es relativamente complejo y requiere el conocimiento teórico claro del aspecto que queremos medir, así como poseer conocimientos estadísticos avanzados y saber manejar programas informáticos para realizar las pruebas estadísticas” (Martín-Arribas, 2004, p. 24).

En este caso, se hicieron dos validaciones. La primera de ellas fue validación por revisión de expertos y la segunda mediante el cálculo de métodos estadísticos.

De este modo, tras traducir el cuestionario e incorporar una serie de modificaciones en los ítems, a fin de adecuarlos al contexto español, se envió el borrador del cuestionario a 8 profesionales expertos sobre liderazgo, pertenecientes a la Red de Liderazgo y Mejora Escolar (RILME). Para ello, se le envió el cuestionario en formato Word para que, mediante el control de cambios, incluyesen observaciones. De igual modo, también se incluyó una tabla donde se les solicitaba que indicasen

observaciones de mejora del cuestionario, potencialidades del mismo y una valoración tanto de forma global como por dimensiones.

Tabla VI.5. Listado de expertos consultados en la validación del cuestionario y su afiliación profesional.

EXPERTO	CATEGORÍA PROFESIONAL	INSTITUCIÓN
Experto 1	Titular de Universidad	Universidad de Huelva
Experto 2	Titular de Universidad	Universidad de Huelva
Experto 3	Titular de Universidad	Universidad de Huelva
Experto 4	Titular de Universidad	Universidad de Murcia
Experto 5	Catedrático de Universidad	Universidad de Granada
Experto 6	Titular de Universidad	Universidad de Granada
Experto 7	Titular de Universidad	Universidad de Granada
Experto 8	Profesor Ayudante Doctor	Universidad Autónoma de Madrid

Los expertos aportaron sugerencias de mejora en cuanto al formato y contenido del cuestionario. En particular sus aportaciones oscilaron en torno a la traducción del cuestionario original y su pertinencia al contexto educativo español. De igual modo, también sugirieron la supresión de ítems por falta de idoneidad de cara a nuestro sistema educativo.

Analizado el objeto de investigación y los destinatarios del cuestionario, se consideró oportuno triplicar los primeros 13 ítems del cuestionario, respondiendo a las dimensiones de apoyo y supervisión. Con la finalidad de analizar la figura de la dirección, la Jefatura de Estudios y las Jefaturas de Departamento como líderes y coincidiendo con la muestra a la que va dirigido, se establecieron esos tres niveles.

De esta manera, el cuestionario final está compuesto por 65 ítems (Ver Anexo 2), desglosados en las seis dimensiones contempladas en la escala de Hulpia et al. (2009).

Tabla VI.6. Distribución ítems por dimensiones.

DIMENSIÓN	ÍTEMS
Apoyo	1;2;3;4;5;6;7;8;9;10;14;15;16;17;18;19;20;21; 22;26;27;28;29;30;31;32;33;34;35
Supervisión	11;12;13;23;24;25;36;37;38
Cooperación en el equipo directivo	39;40;41;42;43;44;45;46;47;48
Toma participativa de decisiones	49;50;51;52;53;54;55
Compromiso	56;57;58;59;60;61
Satisfacción laboral	62;63;64;65

Asimismo, se realizaron los cálculos estadísticos de validez y fiabilidad que se detallan en el siguiente capítulo:

- Análisis descriptivo, donde se utilizan tablas, gráficos, medias.
- Análisis diferencial: TAnova, Kruskal-Wallis, T-Student.
- Análisis exploratorio.
- Análisis exploratorio.

VI.4 Desarrollo de la Fase Cualitativa

Las razones que sustentaron la elección de un diseño mixto era proporcionar una visión cohesionada de la realidad que se pretendía estudiar. En el proceso de cómo configurar esta perspectiva mixta y atendiendo a investigaciones próximas al objeto de investigación de esta investigación se optó por una secuencia cuantitativa-cualitativa. Una vez obtenidos los datos procedentes del cuestionario, se consideró oportuno utilizar una perspectiva cualitativa que cumplimentarse y diera soporte a los hallazgos obtenidos en la perspectiva cuantitativa.

En esta fase, se adoptó un enfoque hermenéutico-interpretativo (Scott y Usher, 2010), pues busca la comprensión del fenómeno. En cierto modo, interesa que los participantes verbalicen sus experiencias, a la vez que reflexionan sobre ellas. De este modo, los resultados obtenidos aportan una visión nítida y fehaciente de la realidad estudiada. A continuación, se expone el esquema seguido en esta fase de la investigación:

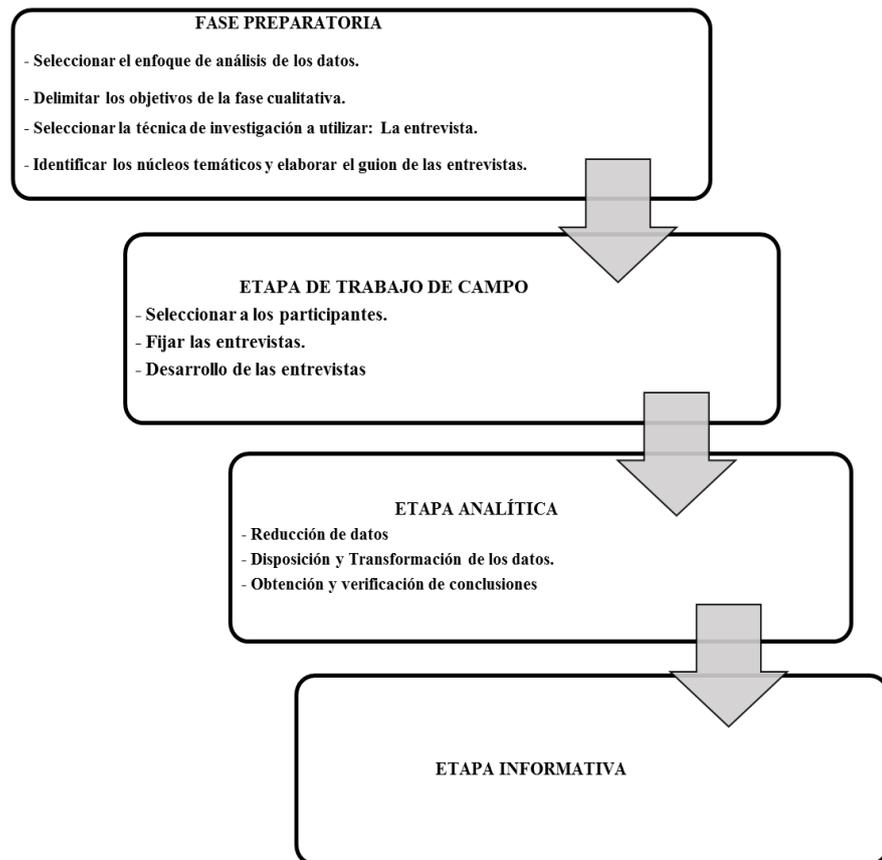


Figura VI.7. Fases de la etapa cualitativa. Fuente: Adaptado de Rodríguez, Gil y García (1996, p. 64).

VI.4.1 Las entrevistas en profundidad

La entrevista es uno de los instrumentos empíricos más empleados en investigaciones de naturaleza cualitativa. A través de ella, el investigador puede obtener una información muy extensa y útil acerca de la realidad que quiere estudiar que, de otra forma, a través de otras técnicas de corte más cuantitativo, sería imposible. Comúnmente, suele decirse que las entrevistas se realizan cuando el investigador presta más atención a los por qué de la realidad que estudia, que a la realidad en sí misma. En otras ocasiones, la entrevista surge como consecuencia de querer dotar de significado a ciertos interrogantes que surgen en el análisis de los datos numéricos. Sea como fuere, existe un condicionante que el investigador debe tener presente a la hora de disponerse a realizar la entrevista: la planificación (Olaz-Capitán, 2016). Una buena entrevista lo será en la medida en la que se den respuestas a los interrogantes que motivaron su desarrollo. En este sentido, para que una entrevista sea catalogada como válida y provechosa para los fines investigativos, tiene que responder a siete

interrogantes: ¿Qué?; ¿A quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo?; ¿Por qué? y ¿Para qué?

En investigación, existen diferentes tipos de entrevistas, cuya elección se hace en base a la intencionalidad que tenga el investigador. *“Las posibilidades, combinaciones y formas de componer la entrevista son prácticamente ilimitadas, si bien hay un elemento inapelable: el investigador tiene las preguntas y el entrevistado las respuestas”* (Olaz-Capitán, 2016, p. 39). De esta forma, se distingue entre entrevistas individuales o grupales, biográficas o monotemáticas, estructuradas o no estructuradas, cada una de las cuales con características y fines específicos.

En este caso, se ha optado por elegir la entrevista en profundidad, cuya característica más significativa es su orientación hacia:

- *Lo individual.* En primer lugar, no debe perderse de vista que una entrevista es un diálogo intencional entre el entrevistador y el entrevistado. El primero intencionadamente expone una temática, de su interés, sobre la que el sujeto participante debe ir aportando su punto de vista, mostrando los argumentos que sustentan sus afirmaciones. Aunque un mismo guion puede ser utilizado con distintos sujetos, lo que otorga el carácter individualizado es la importancia concedida al discurso y los significados de la persona que está siendo entrevistada. para llegar a obtener significados y apreciaciones individuales.
- *Lo holístico.* Alude a la capacidad del investigador/entrevistador para abordar el fenómeno o el tema a tratar, desde una perspectiva global, relacionando el objeto de estudio con otros, lo que reporta enriquecimiento al discurso.
- *Lo no directivo.* Hay que evitar la rigidez en la entrevista. Se trata de respetar la armonía de la conversación, utilizando preguntas abiertas que den cobertura a que el entrevistado se exprese libremente. La formulación de este tipo de preguntas dará lugar a poner el acento sobre lo más importante y significativo.

Una vez esbozadas las características definitorias de la entrevista en profundidad, se exponen las ventajas y los inconvenientes más sobresalientes de esta técnica de recogida de información.

Tabla VI.7. Ventajas e inconvenientes de las entrevistas en profundidad. Fuente: Olaz-Capitán (2016).

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Este enfoque torga plena libertad a los participantes para que muestren sus experiencias y las interpretaciones que hacen sobre ellas, sus pensamientos y opiniones sobre ellos mismos y el mundo social en los que están inmersos, lo que le confiere un carácter multidimensional	El entrevistador debe captar toda su información de forma vicaria mediatizada por la comunicación del entrevistado del cual se requiere su máxima colaboración, lucidez y veracidad de la información que está entregando, y en algunos casos puede ser difícil encontrar a un informante clave.
Favorece una relación más cercana entre el entrevistador y el entrevistado, dando pie a la creación de un vínculo de colaboración encaminado a la consecución de los objetivos de la entrevista per se y de la propia investigación	Se exige gran experticia al investigador en el desarrollo de la entrevista por lo que se le exige un buen manejo de vocabulario para hacerse entender, como también saber captar la atención con preguntas que resulten motivantes y significativas para ambos, y así mantener una fluidez en el diálogo.
Mayor facilidad en el análisis del discurso del entrevistado, a su lenguaje no verbal y a los significados ocultos en su relato.	La entrevista en profundidad exige crear una situación contextual artificial que permita el intercambio social espontáneo, que se puede ver afectada en cualquier instante por interrupciones de terceros u otras situaciones no previstas que dañarían esta situación única creada y podría afectar a la construcción de significados.
La posibilidad de realizar varias entrevistas otorga mayor fundamento a los resultados que se obtienen. Asimismo, la triangulación con otras técnicas y evidencias proporciona mayor confiabilidad a estos resultados.	

Tanto para el proceso de confección de los guiones de las entrevistas como para las fases que la componen, se tuvo muy presente las recomendaciones descritas en el libro de Olaz-Capitán (2016), titulado *“La entrevista de investigación”*. El proceso que se siguió en el desarrollo de las entrevistas se corresponde con las siguientes fases: Contacto inicial, Apertura, Desarrollo y Cierre.

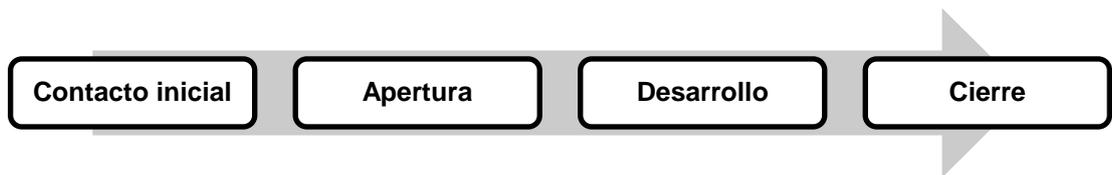


Figura VI.8. Fases de una entrevista. Fuente: Olaz-Capitán (2016).

VI.4.2 Proceso de confección de las entrevistas en profundidad

En la formulación de los guiones de entrevistas se tuvieron en cuenta los objetivos que guiaban la investigación y lo recogido en la literatura, relacionada con el objeto de estudio a analizar.

Para ello, en primer lugar, se identificaron los núcleos temáticos que debían ser abordados en las entrevistas. En línea con las dimensiones contempladas a nivel global en la investigación y considerando, los aspectos abordados en el cuestionario, se identificaron los tópicos principales desarrollados en las entrevistas.

Tabla VI.8. Caracterización de las dimensiones objeto de estudio.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS ESPECÍFICAS	CATEGORÍAS TRANSVERSALES
LIDERAZGO DISTRIBUIDO	- Proyecto común	- Cooperación en el equipo directivo. - Compromiso. - Clima de confianza y respeto
	- Implicación personal	
COORDINACIÓN PEDAGÓGICA	- Apoyo y supervisión	
	- Innovación	
	- Aprendizaje profesional compartido	

Tal y como se observa en la tabla, además de los temas inherentes a estas grandes dimensiones, afloran otros íntimamente relacionados con las dos, que también deben ser tenidos en consideración. Vinculadas a las subdimensiones contempladas en el cuestionario de esta tesis doctoral, estas áreas temáticas causan un efecto evidente en aspectos como los procesos de enseñanza y aprendizaje, el desarrollo profesional del personal o la identidad profesional, que serán debidamente justificados y expuestos en el análisis de los resultados.

Una vez identificados los núcleos temáticos o categorías, se procedió a establecer una batería de preguntas única para todos los participantes: dirección, Jefatura de Estudios y Jefaturas de Departamentos, para tratar de aportar una perspectiva más rigurosa a esta técnica. De igual modo, aunque guardando la misma esencia en las preguntas, en el caso de la dirección y la Jefatura de Estudios, se tratará de aportar una mirada global a la cuestión de la coordinación. Dada la complejidad que acompaña a la figura de la Jefatura de Departamento, en la formulación se preguntará se insistirá en profundizar sobre su percepción respecto a cómo se trabaja la coordinación en el ETCP, incidiendo en cuál es su rol, al tiempo que se tratará de conocer su faceta de líder y gestor a nivel departamental. Sin embargo, teniendo en cuenta las recomendaciones sugeridas por Olaz-Capitán (2016), se procuró no mostrar rigidez en cuanto al guion, desarrollando varias preguntas dentro de cada

núcleo temático, que se hicieron según la pertinencia y el desarrollo de la conversación, lo que permitió que todos los puntos de interés fueran abordados.

A continuación, se exponen detalladamente los núcleos temáticos y las preguntas englobadas en ellos:

Tabla VI.9. Preguntas y núcleos temáticos de las entrevistas.

NÚCLEOS TEMÁTICOS	PREGUNTAS
Empoderamiento	¿Qué es para usted el empoderamiento?
Proyecto común	El plan de Centro recoge en cierto modo las señas de identidad del centro, al menos, desde el punto de vista de la teoría, ¿usted cree que en este centro existe un proyecto común? ¿Usted considera que las actuaciones de los órganos del centro y del profesorado cabalgan en esa línea?
Implicación del personal	¿Usted considera que el profesorado por lo general se implica en los asuntos del centro? ¿muestra interés por mejorar sus prácticas? ¿Tiene iniciativas o hace propuestas para incluir proyectos, metodologías innovadoras...?
Apoyo y supervisión	¿Con qué frecuencia os reunís? ¿Con qué frecuencia se reúne el etcp? ¿Qué temas salen en esas reuniones? ¿Quiénes suelen tomar el protagonismo en hacer esas reuniones? ¿Tenéis muchas dificultades para establecer/acordar la fecha de esas reuniones?
Innovación	Por lo general, ¿el profesorado se muestra reticente a la hora de introducir innovaciones en sus prácticas, participar en proyectos...? ¿Cuál suele ser la dinámica del centro? ¿Cómo suelen ser las clases?
Aprendizaje profesional compartido	En Secundaria existe la creencia arraigada de que los profesores suelen ser muy individualistas y se ciñen a sus clases, materias y alumnos, ¿es aquí así? Tenéis multitud de reuniones por temas burocráticos y otros más académicos y estáis desbordados me imagino. Pero entre tanto ajeteo, ¿soléis intercambiar impresiones sobre cómo abordar un problema, hablar de alguna estrategia que os ha funcionado... o no?
Cooperación en el equipo directivo	Si tuvieras que valorar la función del Equipo Directivo, ¿qué dirías? ¿Cómo se aborda la resolución de conflictos en el centro? Cuando hay algún problema en el centro, supongo que os reunís para comentar y tomar una decisión aproximada, qué hacer... ¿Con qué frecuencia os reunís? ¿Cómo son esas reuniones?
Toma participativa de decisiones - Compromiso - Convivencia - Clima	¿Cómo se aborda la toma de decisiones en el centro? ¿Esa coordinación os permite alcanzar las metas del centro? ¿Cuáles son vuestras metas? ¿Cómo lo hacéis? ¿Cómo hacéis para favorecer el desarrollo de los docentes a nivel formativo? ¿Consideras que se sienten motivados/satisfechos con estas formaciones? ¿y en general? ¿este centro es el único en el que has trabajado? ¿Has estado trabajando en otros IES antes? Teniendo en cuenta tu experiencia, ¿Crees que es fácil trabajar aquí con el personal del centro? Para finalizar, ¿considera que el centro funciona bien en cuanto a la coordinación? ¿Qué necesitaría para mejorar?

Tras elaborar las entrevistas, se consultó a expertos sobre la temática, sobre el grado de idoneidad de las preguntas para dar respuesta a los interrogantes que afloran en la investigación. De esta forma, se trató de seguir la lógica de validez llevada a cabo en

la fase cuantitativa, para evitar un desequilibrio de rigor en la investigación. Las sugerencias de la validación de expertos fueron incorporadas, dando paso al guion definitivo.

VI.4.3 Procedimiento seguido

Tras realizar las entrevistas, el primer interrogante al que se hizo frente fue el modo en el que se transcribirían las entrevistas.

El proceso de transcripción puede definirse como “*la forma que adquiere el lenguaje verbal al constituirse en expresión escrita. (...) inutiliza para describir, descomponer, resumir, y tratar de obtener el sistema de representaciones del perfil y relacionarlo con el contexto social donde se produce*” (Gil-García, Conti-Cuesta, Pinzón-Pulido, Prieto-Rodríguez, Solas-Gaspar y Cruz-Piqueras, 2002: 37). A pesar de que existen programas específicos para realizar esta tarea, se consideró mejor hacer la transcripción al estilo tradicional. Las razones que sustentaron esta decisión fueron el enriquecimiento de comenzar a construir los significados de los discursos de los participantes, a través de las expresiones utilizadas por los mismos, su tono de voz o la celeridad a la hora de responder. Además, quería comprobarse si las categorías construidas previamente a las entrevistas respondían o no, al diálogo que había tenido lugar; o si, por el contrario, habían emergido categorías nuevas.

En cuanto al método utilizado en la transcripción, se optó por hacer uso del método *literal con dialecto* (Gibbs, 2012). No obstante, en paralelo se comenzaba a interpretar algunas cuestiones más sobresalientes. Para preservar el anonimato de los participantes, ya en el proceso de transcripción, se emplearon iniciales de nombres ficticios, para identificar sus intervenciones.

Una vez transcritas las entrevistas, comenzó el proceso de análisis de datos cualitativo, siguiendo la lógica descrita por Rodríguez et al (1996) y Rodríguez-Sabiote et al (2005).

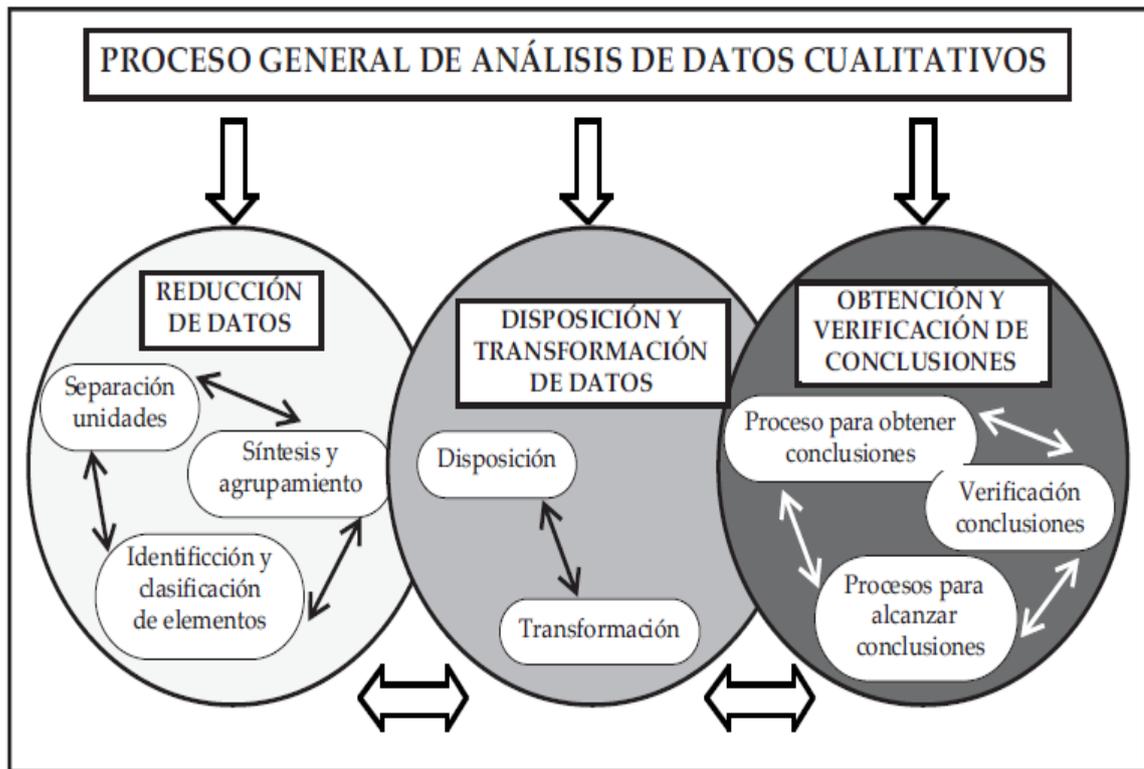


Figura VI.9. *Proceso general de análisis de datos cualitativos. Fuente: Rodríguez-Sabiote, Lorenzo-Quiles y Herrera-Torres (2005).*

La fase de reducción de los datos se identifica con los procesos de categorización y codificación. A groso modo, en este momento del análisis, el investigador debe desglosar la información, manteniendo la información valiosa y desechando la que no lo es. La categorización consiste en identificar y agrupar los fragmentos del texto que aluden a una misma idea o concepto, que responde al nombre de código o categoría. Su finalidad es analizar el texto, extrayendo sus ideas temáticas, para estructurar y clasificar los núcleos temáticos. La lógica de categorización seguida en esta investigación es mixta (Rodríguez-Sabiote et al, 2005). A pesar de establecer unas categorías previas al desarrollo de las entrevistas, el tratamiento de la información en la parte de transcripción de las entrevistas, dieron paso a categorías no contempladas en un primer momento.

A continuación, tiene lugar la fase de disposición y transformación de los datos. Su propósito es facilitar la identificación y análisis de los datos que se van obteniendo. En este momento se toman decisiones sobre qué procedimientos usar para exponer los resultados (gráficos, diagramas, matrices o tablas de doble entrada...).

Finalmente, tiene lugar la obtención y verificación de conclusiones. Como afirman Rodríguez-Sabiote et al. (2005), esta fase se caracteriza por dos procesos (p. 147):

- Proceso para obtener resultados.
 - En el caso de datos textuales, se procede a la descripción e interpretación, recuento y concurrencia de códigos, comparación y contextualización.
 - En el caso de datos transformados en valores numéricos, se hace uso de técnicas estadísticas, comparación y contextualización.
- Proceso para alcanzar conclusiones.
 - Los datos textuales se utilizan para consolidar lo expuesto en la literatura, contrastando lo obtenido con otras investigaciones.
 - En el caso de datos transformados en valores numéricos, se comparan los resultados con modelos teóricos.

VI.4.4 Participantes

Para la parte cualitativa del presente trabajo se han realizado 12 entrevistas, cuyos participantes son 2 directores, 2 jefes de estudios y 8 jefes de departamento de institutos ubicados en ambas provincias.

Tabla VI.10. Caracterización de los participantes según su figura y sexo.

PARTICIPANTE	FIGURA	SEXO
1	Directora	Mujer
2	Jefa de estudios	Mujer
3	Jefa de departamento + Área	Mujer
4	Jefe de departamento	Hombre
5	Jefe de departamento	Hombre
6	Jefa de departamento	Mujer
7	Directora	Mujer
8	Jefa de estudios	Mujer
9	Jefa de departamento + Área	Mujer
10	Jefa de departamento + Área	Mujer
11	Jefa de departamento	Mujer
12	Jefe de departamento	Hombre

Así, se tomaron dos institutos ubicados en cada una de las dos provincias. El primero de ellos estaba ubicado en la localidad de Linares (Jaén). Catalogado como de difícil

desempeño, el instituto se encuentra en uno de los barrios más deprimidos de la localidad. En este instituto conviven dos realidades contrapuestas, la ESO y los ciclos de FP, lo que se refleja en los discursos de los entrevistados. En contraposición a lo que ocurre en otros lugares, este centro posee un alumnado homogéneo, siendo el 98 % del alumnado inscrito en la ESO de etnia gitana. Además, no cuenta con una plantilla docente fija, ascendiendo el porcentaje del profesorado interino al 50% del total. A continuación, se perfila de manera pormenorizada las características más significativas de los entrevistados en este instituto¹:

Los participantes de este instituto fueron:

- Aria, directora. Primer mandato como directora. Actualmente es directora provisional, teniendo que defender su proyecto de dirección a finales de este curso. Sin embargo, la entrevistada cuenta con un amplio bagaje ostentando puestos de equipo directivo.
- Rocío, jefa de estudios. Se encuentra en la misma situación que Aria. Está en su primer mandato. Es fija y llevas muchos años en el centro, lo que la sitúa en una posición privilegiada para conocer y comprender las particularidades que aguardan a ese contexto e identificar las claves de mejora e iniciar procesos de cambio.
- Ana, jefa de departamento de matemáticas. Profesora interina, con plaza fija en la provincia de Cádiz. No es la primera vez que está en el instituto, por lo que conoce bien la dinámica y funcionamiento del mismo. Miembro del ETCP.
- Mariano, jefe de departamento de electricidad (también es el vicedirector). Con una dilatada experiencia en muchos institutos, actualmente José María es permanente en este instituto. Expone una visión muy arraigada y nítida sobre su concepción de educación, lo que se evidencia en su claridad para identificar las vías a seguir para lograr mejoras.
- Manuel, jefe de departamento de Sociales. Su primer año en el instituto. Ha estado en otros institutos, algunos de ellos, catalogados como de difícil desempeño. Es interino. Miembro del ETCP ampliado.
- Lola, jefa de departamento de Educación Física. Cuenta con una dilata experiencia pese a su juventud, sobrepasando la treintena de institutos. Es su primer año en este instituto. Su departamento es unipersonal, aunque en el resto de institutos ha

¹ Los nombres utilizados son ficticios, para asegurar la confidencialidad de los mismos.

ostentado la jefatura, cuando el departamento contaba con más personal. Miembro del ETCP ampliado.

Respecto al segundo instituto se encuentra ubicado en una de las localidades colindantes a Granada capital. En una localidad tranquila, el perfil de la mitad de la plantilla se caracteriza por profesorado veterano, próximo a la jubilación, mientras que el otro 50% es provisional. En la actualidad, el instituto está sujeto a un proceso de expansión (tiene una línea adicional aprobada), tanto a nivel de alumnado como a nivel de infraestructura. Igual que en el caso anterior, se procede a exponer las características más sobresalientes de los sujetos entrevistados:

- Pilar, directora. Es su primer mandato como directora en este instituto, aunque su experiencia en cargos de gestión es muy amplia. Además, estuvo durante mucho tiempo afiliada a un sindicato. Entusiasta de la innovación y la mediación de conflictos, muestra gran disposición a realizar grandes cambios y mejoras en el instituto.
- Susana, jefa de estudios. Es su primer mandato como jefa de estudios en este instituto, aunque ha sido jefa de estudios durante mucho tiempo, en otros donde ha trabajado. Ligada a la innovación y la diplomacia, Susana tiene muy claro la línea a seguir para mejorar el rendimiento y el clima en el centro.
- Irene, orientadora. Es su segundo año en este instituto, aunque tiene una experiencia de más de 25 años en tal puesto, en varios institutos de diferentes comunidades autónomas. Es provisional.
- Paqui, jefa de departamento de matemáticas. Profesora permanente en el instituto desde hace muchos años, próxima a la jubilación. Anteriormente, ha estado en varios institutos. Forma parte del ETCP, del que es un componente activo.
- Lucía, jefa de departamento de lengua. Una de las integrantes de la plantilla fija del instituto desde hace muchos años, próxima a la jubilación. Cuenta con mucha experiencia en diversos institutos. Forma parte del ETCP, del que es un componente activo, aunque muestra un gran desgaste.
- Roberto, jefe de departamento de Geografía e Historia. También forma parte de la plantilla permanente del instituto, con la mirada puesta en la jubilación. Es miembro del ETCP ampliado.

Esta segunda fase de investigación se ha desarrollado de manera secuencial, coincidiendo con la fase final de recogida de los cuestionarios. Como se ha expuesto, los procesos de transcripción y codificación, tuvieron lugar en paralelo al desarrollo de las entrevistas, estableciendo las categorías antes de finalizar esta etapa. El proceso de análisis ha sido desarrollado mediante el programa Nvivo (en la versión 12). Esta etapa concluye con la elaboración de los resultados y presentación de las conclusiones en los siguientes capítulos.

VI.5 Tratamiento de la información

Tras recoger los datos de ambos instrumentos, se procedió a su análisis. Los objetivos planteados en la investigación hicieron de soporte en esta fase del trabajo. En un primer momento se solicitó la colaboración de los distintos centros por medio del correo electrónico institucional, vía telefónica y presencialmente. En todo momento se explicó brevemente el objetivo de la investigación y se solicitó la colaboración de los participantes garantizándoles el anonimato de sus respuestas.

En este sentido, es preciso destacar que el estudio fue realizado en concordancia con la Declaración de Helsinki para proyectos de investigación (modificación del 2008), la Ley 223/2004 del 5 de febrero, de carácter nacional, para ensayos clínicos y en concordancia con la Ley 15/1999 de 13 de diciembre para la confidencialidad de los sujetos.

El análisis de la perspectiva cuantitativa y cualitativa conllevan procesos distintos (Bisquerra, 2004). De esta forma, mientras que el análisis de los primeros atiende a un proceso lineal, los segundos se caracterizan por su forma cíclica y circular (Rodríguez-Sabiote et al. 2005).

Así, el análisis cuantitativo llevado a cabo en estudios descriptivos como este, *“buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos comunidades o cualquier otro fenómeno que es sometido a un análisis”* (Hernández et al. 2003, p. 117).

Por su parte, el análisis cualitativo responde a “*un proceso mediante el cual se organiza y manipula la información recogida por los investigadores para establecer relaciones, interpretar, extraer significados y conclusiones*” (Spradley, 1980; p. 70).

Siguiendo la lógica de este trabajo, en primer lugar, se procedió al análisis de los datos del cuestionario a través del programa estadístico SPSS® 24.0. Durante el mismo, se efectuó un análisis descriptivo, diferencial y exploratorio de los datos. Para facilitar el entendimiento de los mismos, se hizo uso de tablas, gráficos y diagramas de barras, que otorgasen mayor consistencia a los resultados expuestos.

Para la construcción del modelo estructural y el establecimiento de las relaciones entre los factores se empleó el Programa IBM AMOS® 23 (IBM Corp, Armonk, Nueva York, EE.UU.).

En relación con el análisis de las entrevistas en profundidad, se hizo uso del software Nvivo 12 Plus. A partir de un análisis de contenido, se identificaron las principales categorías y nodos, estableciendo relaciones entre ellos.

A continuación, se presenta una tabla en la que se recogen los objetivos de la investigación y su vinculación con las técnicas utilizadas:

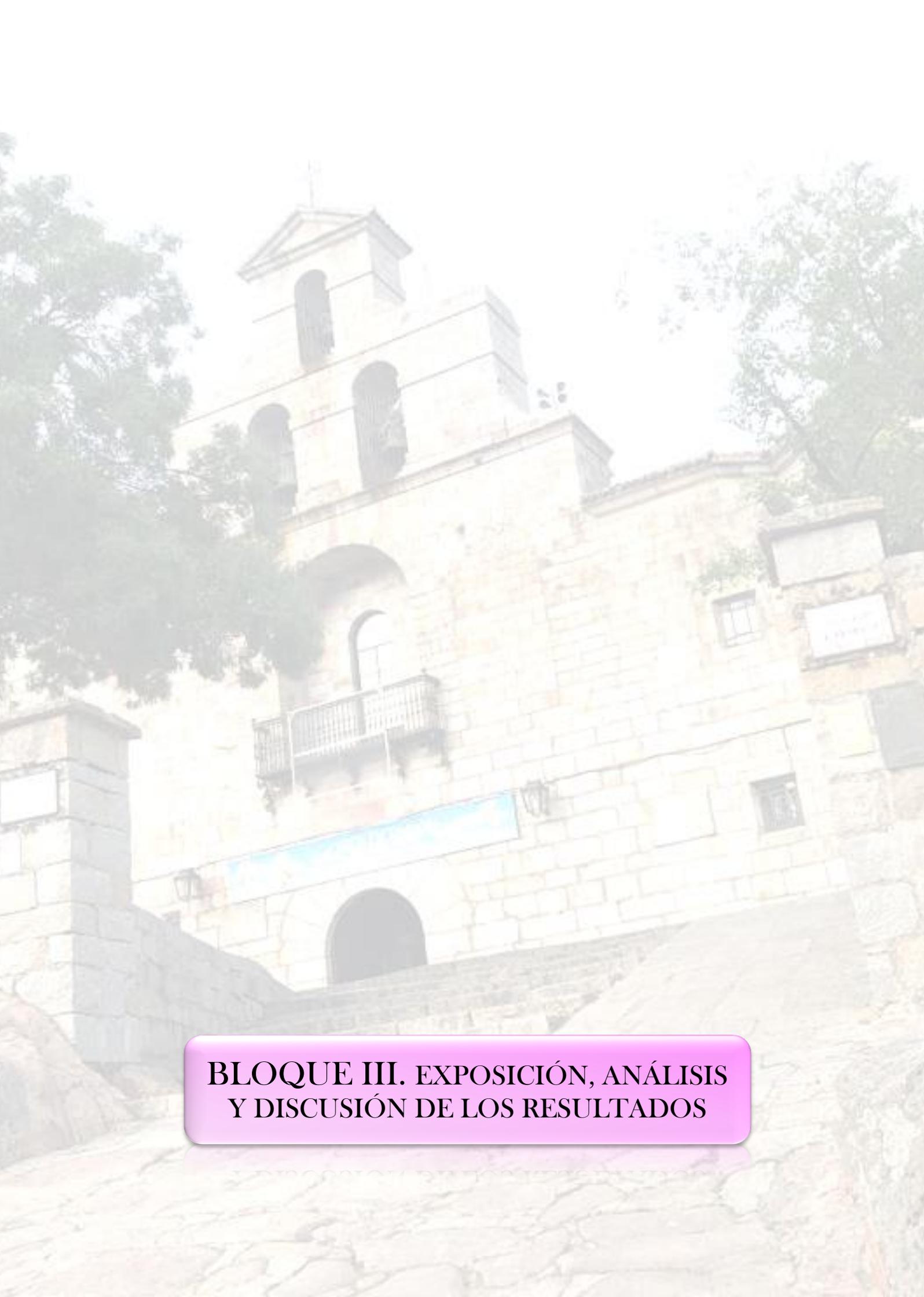
Tabla VI.11. Correspondencia objetivos-técnicas.

OBJETIVOS	CUESTIONARIO	ENTREVISTAS ²
1. Identificar el grado de coordinación pedagógica en los institutos de las provincias de Granada y Jaén.	Todos los ítems.	- Apoyo y supervisión. - Innovación. - Aprendizaje profesional compartido. - Cooperación en el Equipo directivo. - Toma participativa de decisiones
2. Indagar el alcance del liderazgo distribuido sobre los procesos de E/A desde la perspectiva del personal.	Ítems 49, 50, 51,52 y 62.	- Empoderamiento. - Proyecto común. - Implicación del personal.
3. Indagar qué prácticas de coordinación y liderazgo potencian la capacidad del desarrollo profesional docente.	Primera parte del cuestionario (ítem 1 al 38). Ítems 54, 55, 56, 57, 62, 64 y 65.	- Aprendizaje profesional compartido. - Toma participativa de decisiones. - Clima de confianza y respeto, convivencia. - Innovación.
4. Corroborar la relación existente entre afinidad equipo directivo y los mandos y mejora	Ítems 39, 40, 41 y 49.	- Apoyo y supervisión. - Cooperación en el equipo directivo. - Toma participativa de decisiones.

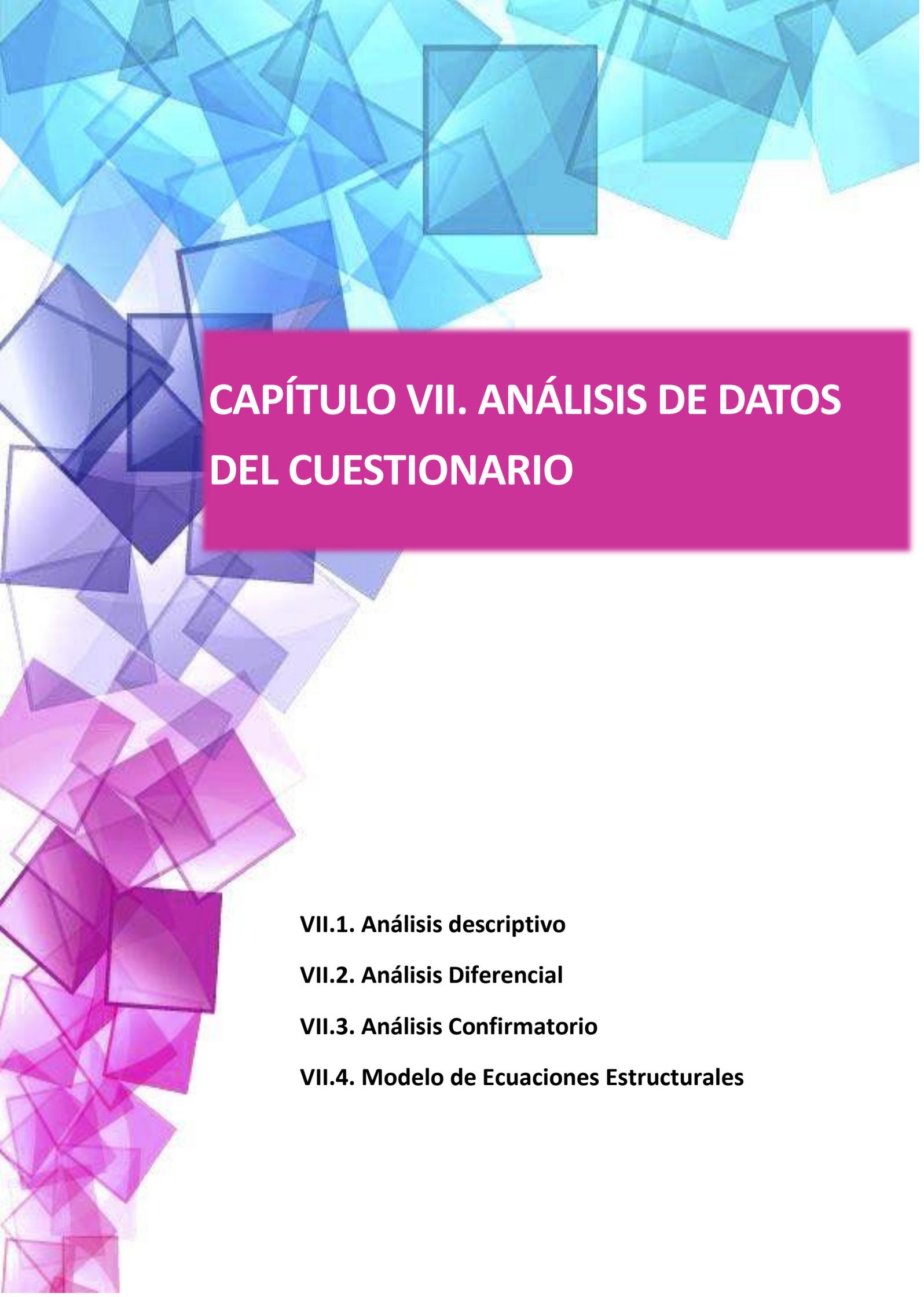
² Núcleos temáticos de las entrevistas

	educativa (clima, convivencia, coordinación...) en el centro.		
5.	Establecer una relación entre el grado de adherencia participativa del profesorado y su capital profesional.	Ítems 4,8, 10, 16, 20, 22, 29, 33, 35, 50, 51 y 52.	- Aprendizaje profesional compartido. - Toma participativa de decisiones.
6.	Examinar el papel del jefe de estudios como líder del ETCP, para promover iniciativas de cambio en los centros educativos de secundaria.	Ítems del 14 al 25.	- Empoderamiento. - Implicación del personal. - Compromiso.
7.	Analizar la figura de los jefes de departamento como líderes potenciales en los centros de secundaria.	Ítems del 26 al 38.	- Empoderamiento. - Implicación del personal. - Compromiso.
8.	Relacionar el efecto del liderazgo distribuido y la promoción de iniciativas de cambio interno a lo largo de la organización.	Primera parte del cuestionario (ítem 1 al 38). Ítems 47 y 53.	- Empoderamiento - Proyecto común - Aprendizaje profesional compartido - Innovación

En síntesis, cada paquete de datos ha sido analizado de acuerdo a las técnicas correspondientes, unificando las categorías resultantes, haciendo uso de gráficos y tablas, que proporcionen una visión fehaciente del objeto de estudio. A su vez, la complementariedad y la combinación de los datos de distinta naturaleza aportan un valor añadido (Sánchez-Gómez, 2015).



**BLOQUE III. EXPOSICIÓN, ANÁLISIS
Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**



CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE DATOS DEL CUESTIONARIO

VII.1. Análisis descriptivo

VII.2. Análisis Diferencial

VII.3. Análisis Confirmatorio

VII.4. Modelo de Ecuaciones Estructurales

CAPÍTULO VII. ANÁLISIS DE DATOS DEL CUESTIONARIO



Por medio del siguiente capítulo se detalla el análisis de los resultados de la presente investigación. Este capítulo se encuentra dividido en cuatro subapartados: en primer lugar se describe el análisis descriptivo de la variables que conforman el estudio; en segundo lugar se establece el análisis diferencial; y, por último, se presenta el análisis confirmatorio de la relaciones entre las dimensiones del cuestionario, junto al Modelo de Ecuaciones Estructurales.

VII.1. Análisis descriptivo

A través del siguiente subapartado se realiza un análisis para describir las variables de la investigación.

Tabla VII.1. Distribución muestral sexo-edad.

Sexo	Frecuencia		Edad	
	N	%	μ	Σ
Hombre	296	54,1%	48.76	9.06
Mujer	251	45,9%	45.60	9.56
Total	547	100%	47.31	9.42

El presente estudio se hizo con una muestra de 547 profesores que ostentaban algún cargo de gestión o formaban parte del ETCP. Asimismo, atendiendo al sexo, los resultados revelan cierta homogeneidad, quedando la distribución muestral en 54.1% para los hombres y 45.9%, para las mujeres. Similares resultados se obtuvieron cuando se realizó la media de la edad de los participantes ($M=47.31$; $DT=9.42$), como se vislumbra en la tabla VII.1.

Al mismo tiempo, la variable experiencia docente y de gestión, fue tenida en cuenta en este estudio. La finalidad era establecer relaciones entre la experiencia de los participantes y su grado de implicación en cuestiones de coordinación y funcionamiento pedagógico del centro. A su vez, también se pretendía considerar el impacto que esta experiencia tiene sobre la mirada de cada individuo sobre la organización escolar. A continuación, se relaciona la experiencia docente y de gestión con el sexo, encontrando una prevalencia de hombres respecto a mujeres en cargos de gestión. Tal y como se expone en la siguiente tabla, más del 67% de los directores han sido hombres ($n=93$), frente al 32% mujeres ($n=45$). No obstante, en la actualidad, solo 79 de ellos ostentan el cargo, frente a 41 mujeres, lo que puede indicar un atisbo de crecimiento en la posesión de la dirección de las mujeres, en detrimento de los hombres.

Tabla VII.2. Distribución muestral sexo-experiencia.

Sexo	Años de experiencia					
	Director centro	Director total	Jefe de estudios centro	Jefe de departamento/ coordinador área	Experiencia docente centro	Experiencia docente total
	N μ (σ)	N μ (σ)	N μ (σ)			
Hombre	79 7.04(4.969)	93 7.36(6.121)	133 5.95(4.995)	244 7.88(6.959)	296 11.67(8.297)	296 22.61(9.031)
Mujer	41 6.85(4.084)	45 7.02(4.760)	80 4.44(3.579)	206 6.39(5.987)	251 8.44(7.359)	251 18.92(9.146)
Total	120 6.98(4.648)	138 7.44(5.703)	213 5.38(4.566)	450 7.20(6.567)	547 10.19(8.036)	547 20.91(9.260)

Asimismo, en la jefatura de estudios se aprecia una tendencia similar, habiendo un claro dominio de los hombres respecto a las mujeres (N=133 y N=80, respectivamente).

No obstante, en cuanto a las jefaturas de los departamentos didácticos y la experiencia docente, aunque con una superioridad del género masculino sobre el femenino, las diferencias son ligeramente inferiores.

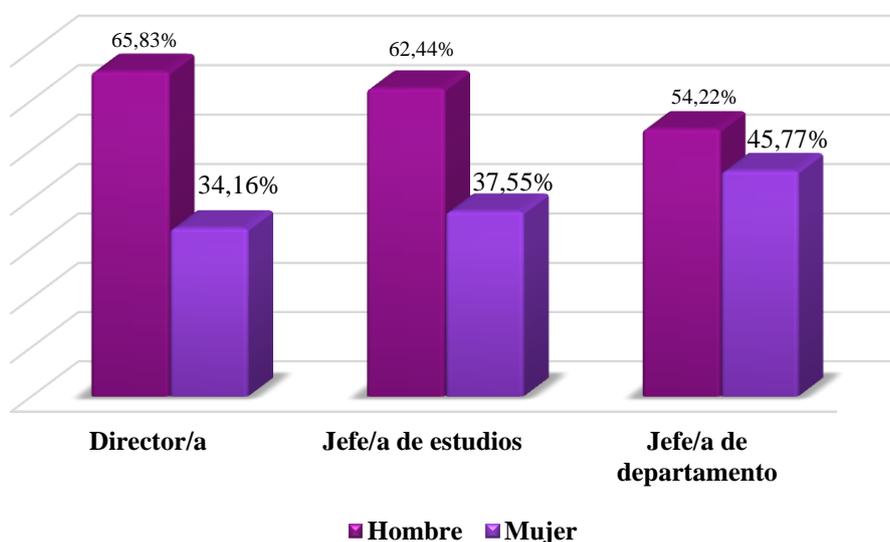


Figura VII.1. Diferencias en relación al sexo-cargo de gestión.

Dentro de los participantes de esta investigación, se distinguen dos grandes grupos: el equipo directivo y el personal adscrito a la coordinación pedagógica, tal y como se detalla en la siguiente imagen.

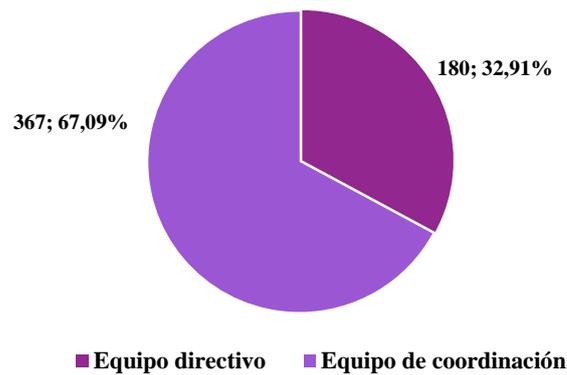


Figura VII.2. Caracterización muestral según el órgano de coordinación.

De acuerdo con esta caracterización, se observa una participación claramente superior del equipo directivo, en torno al 67%, respecto al equipo de coordinación (coordinadores de área y jefes de departamento), que se aproxima al 33%.

Además, se aporta un diagrama circular que aporta de forma visual la distribución muestral, de acuerdo al rol que desempeñan estos individuos en el centro. En el mismo, se hace una distinción detallada sobre si pertenecen al equipo directivo o a la coordinación, indicando si son directores/as (n=83; M=15.17) o jefes/as de estudios (n=97; M=17.73), en el primer caso y, si son coordinadores/as de área (n=51; M=9.32) o jefes/as de departamento (n=316; M=57.77), en el segundo.

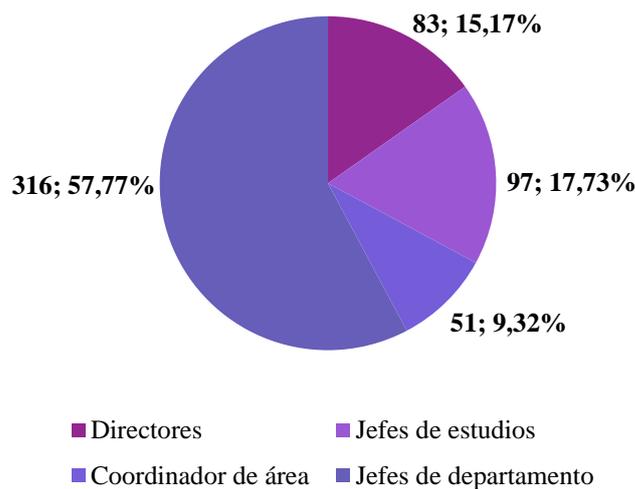


Figura VII.3. Caracterización según el rol.

Esta caracterización desglosada ya en todas las figuras de la organización consideradas en el presente trabajo, se aprecia un claro dominio de los jefes de

departamento, con casi el 58% de los encuestados. En un último lugar, se sitúan los coordinadores de área, con una participación del 9.32% del total de la muestra.

También se consideró especialmente relevante indicar el área didáctica a la que se adhieren las coordinaciones didácticas y las jefaturas de departamento. Esta consideración revela en cierto modo la tendencia en cuanto a implicación y disposición a colaborar en asuntos de esta envergadura, desglosada en base al área a la que pertenecen.

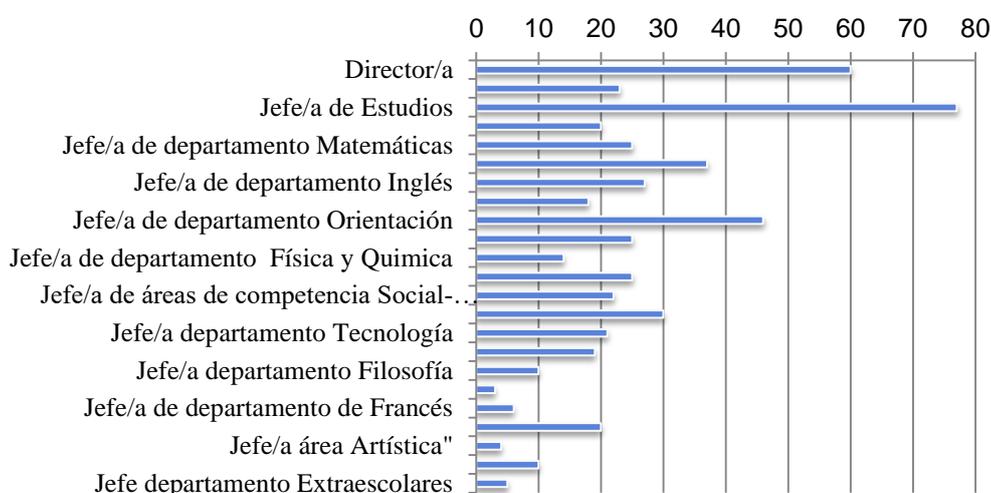


Figura VII.4. Desglose de los participantes según departamento didáctico.

Atendiendo a la figura VII.4., puede concluirse que la muestra del presente estudio se caracteriza por una alta tasa de participación de las jefaturas de los departamentos de Lengua y Literatura, Orientación, Inglés, Educación Física y Matemáticas. Por el contrario, las jefaturas de Departamento del Departamento de Actividades complementarias y Extraescolares y de Francés, son los menos representados.

Como se ha expuesto en los capítulos teóricos de este trabajo doctoral, los departamentos didácticos se agrupan en áreas didácticas, gestionadas por un coordinador, que ejerce de enlace y representante en el ETCP. En este sentido, cobra sentido agrupar las jefaturas de los departamentos didácticos en base a las áreas didácticas en las que se sitúan. A su vez, también es preciso no perder de vista el resto del personal, adherido al equipo directivo, así como otros órganos de coordinación, en los que se aglutina el departamento de orientación, el departamento

de formación, evaluación e innovación educativa y el departamento de actividades complementarias y extraescolares, quedando la radiografía de los individuos de este estudio del siguiente modo:

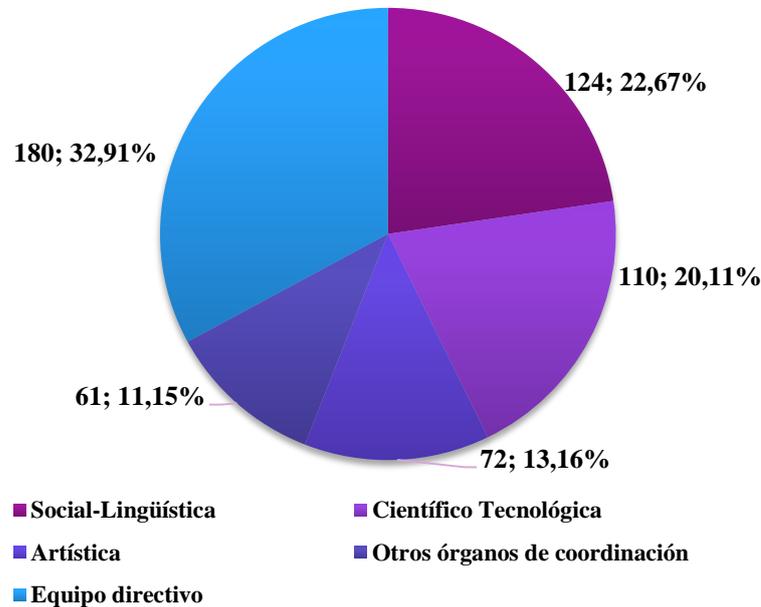


Figura VII.5. Distribución muestral por áreas.

Como se observa, aparte de la participación hegemónica del equipo directivo (32.91%), existe un predominio en la participación de los profesionales adscritos a las áreas Social-lingüística (22.67%) y Científico-Tecnológica (20.11%), respecto a los pertenecientes al área Artística (13.16%) y otros órganos de coordinación (11.15%). Sin embargo, en la interpretación de estas evidencias es menester considerar que las primeras aglutinan un número superior de departamentos (6 y 4, respectivamente), por lo que su población de partida es mayor que las de las áreas de artística y otros órganos de coordinación, que cuentan con tan solo 3 departamentos didácticos cada uno.

El cuestionario DLI utilizado en la presente tesis doctoral consta de 4 grandes grupos, como se expuso en el capítulo anterior. El análisis descriptivo de los resultados que se obtuvieron, se realizara en base a estos componentes, para otorgar mayor consistencia y continuidad a los resultados.

De esta forma, el primer gran grupo “Liderazgo de la dirección”, está compuesto por los 13 primeros ítems del cuestionario.

Tabla VII. 3. Liderazgo de la dirección.

Ítems de la escala	Frecuencia absoluta (frecuencia relativa)					μ	σ
	CD	D	MA	BA	CA		
I. 1	8(1.5%)	8(1.5%)	36(6.6%)	168(30.7%)	327(59.8%)	3.46	0.803
I. 2	12(2.2%)	15(2.7%)	47(8.6%)	153(28%)	320(58.5%)	3.38	0.915
I. 3	8(1.5%)	15(2.7%)	42(7.7%)	170(31.1%)	312(57%)	3.39	0.857
I. 4	6(1.1%)	14(2.6%)	50(9.1%)	169(30.9%)	308(56.3%)	3.39	0.841
I. 5	10(1.8%)	16(2.9%)	53(9.7%)	189(34.6%)	279(51%)	3.30	0.894
I. 6	12(2.2%)	16(2.9%)	52(9.5%)	116(21.2)	351(64.2%)	3.42	0.935
I. 7	9(1.6%)	16(2.9%)	48(8.8%)	136(24.9%)	338(61.8%)	3.42	0.891
I. 8	13(2.4%)	12(2.2%)	78(14.3%)	177(32.4%)	267(48.8%)	3.23	0.939
I. 9	13(2.4%)	18(3.3%)	64(11.7%)	174(31.8%)	278(50.8%)	3.25	0.953
I. 10	13(2.4%)	23(4.2%)	66(12.1%)	183(33.5%)	262(47.9%)	3.20	0.971
I. 11	20(3.7%)	28(5.1%)	82(15%)	218(39.9%)	199(36.4%)	3.00	1.024
I. 12	11(2%)	23(4.2%)	86(15.7%)	157(28.7%)	270(49.4%)	3.19	0.982
I. 13	21(3.8%)	32(5.9%)	120(21.9%)	183(33.5%)	191(34.9%)	2.90	1.068

CD - Completamente en desacuerdo; D - En desacuerdo; MA - Medianamente de acuerdo; BA - Bastante de acuerdo; CA - Completamente de acuerdo

En primer lugar, los datos cuantitativos revelan que gran parte de los individuos apuntan hacia las opciones “bastante de acuerdo” y “completamente de acuerdo” en la mayoría de los ítems.

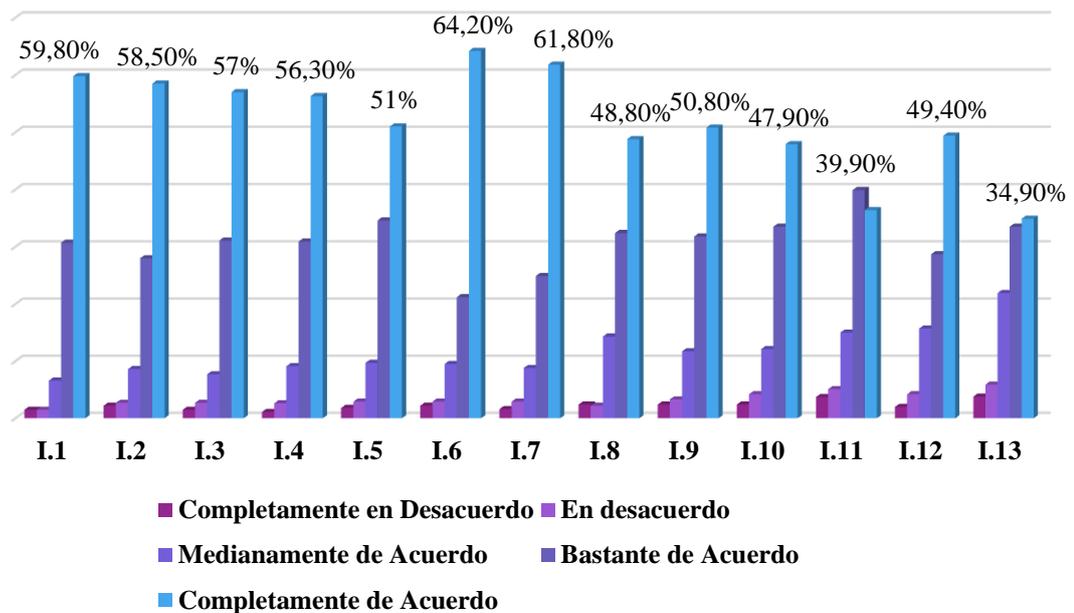


Figura VII.6. Descriptivo de la dimensión “Liderazgo de la dirección”.

Destacan los ítems I.1 “Establece una visión del centro que queda recogida en el Proyecto de dirección”, I-6 “Está disponible después de las clases para ayudar al profesorado cuando necesita ayuda” e I.7 “Busca el bienestar personal de los profesores”, con las medias $M=3.46$, $M=3.42$ y $M=3.42$, respectivamente, debido a que la mayoría de las respuestas se sitúan entre el “bastante de acuerdo” y el “completamente de acuerdo”.

En contraposición, los ítems I.11 “Evalúa el desempeño del personal” e I.13 “Participa en la evaluación formativa de los profesores”, presentan las medias más bajas ($M=3$; $DT=2.90$), coincidiendo con una dispersión superior y, por tanto, destacando su variabilidad de respuestas.

Similar al caso anterior, la mayor parte de las respuestas que aluden al liderazgo de la jefatura de estudios (ítem 14 al 25) se sitúan en torno a “bastante de acuerdo” y “completamente de acuerdo”, dando a pie a interpretar que la mayoría de los participantes poseen una visión positiva sobre esta figura, dado que seis ítems (14 al 19) obtienen puntuaciones superiores al 50% en torno al “completamente de acuerdo”.

Tabla VII. 4. Liderazgo de la jefatura de estudios.

Ítems de la escala	Frecuencia absoluta (frecuencia relativa)					μ	σ
	CD	D	MA	BA	CA		
I. 14	8(1.5%)	10(1.8%)	49(9%)	172(31.4%)	308(56.3%)	3.39	0.839
I. 15	6(1.1%)	13(2.4%)	51(9.3%)	166(30.3%)	311(56.9%)	3.39	0.837
I. 16	7(1.3%)	13(2.4%)	53(9.7%)	155(28.3%)	319(58.3%)	3.40	0.855
I. 17	8(1.5%)	14(2.6%)	48(8.8%)	181(33.1%)	296(54.1%)	3.36	0.858
I. 18	14(2.6%)	9(1.6%)	50(9.1%)	138(25.2%)	336(61.4%)	3.41	0.912
I. 19	11(2%)	10(1.8%)	46(8.4%)	149(27.2%)	331(60.5%)	3.42	0.875
I. 20	13(2.4%)	16(2.9%)	78(14.3%)	176(32.2%)	264(48.3%)	3.21	0.956
I. 21	16(2.9%)	12(2.2%)	84(15.4%)	178(32.5%)	257(47%)	3.18	0.971
I. 22	10(1.8%)	20(3.7%)	67(12.2%)	186(34%)	264(48.3%)	3.23	0.929
I. 23	13(2.4%)	27(4.9%)	71(13%)	227(41.5%)	209(38.2%)	3.08	0.958
I. 24	15(2.7%)	13(2.4%)	80(14.6%)	197(36%)	242(44.2%)	3.17	0.951
I. 25	20(3.7%)	30(5.5%)	123(22.5%)	191(34.9%)	183(33.5%)	2.89	1.048

CD - Completamente en desacuerdo; D - En desacuerdo; MA - Medianamente de acuerdo; BA - Bastante de acuerdo; CA - Completamente de acuerdo

De los 12 ítems incluidos en esta parte del cuestionario (desde el ítem 14 al 25), las medias más altas se obtienen en las cuestiones I.18 “Está disponible después de las clases para ayudar al profesorado cuando necesita ayuda” y I.19 “Busca el bienestar personal de los profesores”, con $M=3.41$ y $M=3.42$, respectivamente. Estas altas puntuaciones, aunque con puntuaciones bastante elevadas $DT=0.912$ y $DT=0.875$, dan soporte en la afirmación de que la jefatura de estudios ejerce de apoyo y aliado para el personal docente. Medias elevadas también se encuentran en las cuestiones I.14 “Establece una visión del centro que queda recogida en el Proyecto de dirección”, I.15 “Reflexiona, mediante el diálogo con el personal, sobre la visión del instituto” y I.16 “Ofrece soporte al profesorado en su desempeño profesional”, que reafirma el carácter de líder y de apoyo de la jefatura de estudios, con valores de $M=3.39$, $M=3.39$ y $M=3.40$; y una dispersión de $DT=0.839$, $DT=0.837$ y $DT=0.855$, respectivamente.

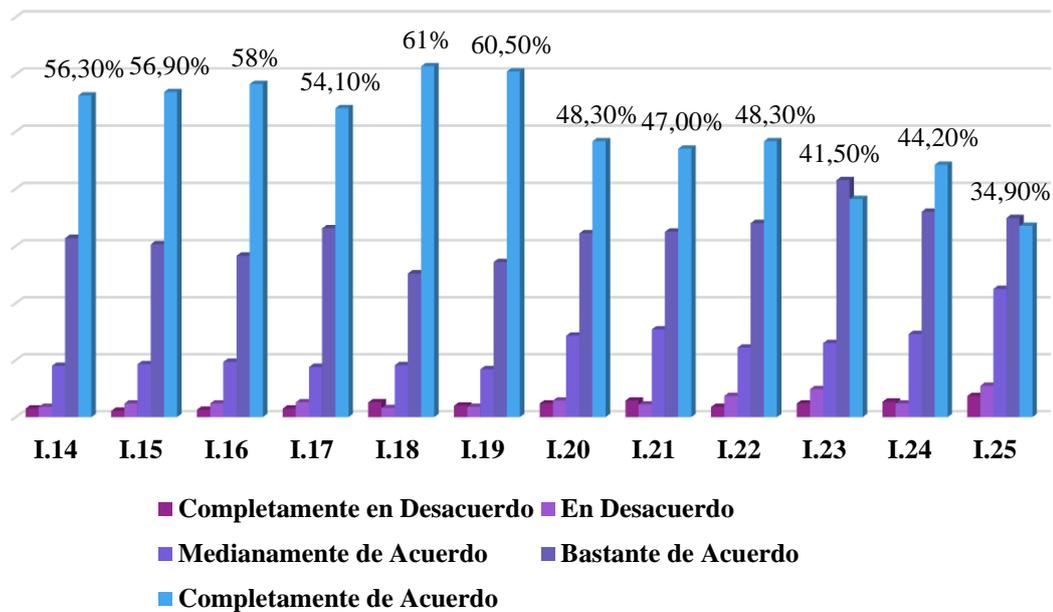


Figura VII.7. Descriptivo de la dimensión “Liderazgo de la jefatura de estudios”.

En contraposición, las puntuaciones más bajas se sitúan en las cuestiones que atañen a la evaluación del profesorado. Particularmente los ítems I.23 “Evalúa el desempeño del personal”, I.24 “Participa en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del profesorado” y I.25 “Participa en la evaluación formativa de los profesores”, con puntuaciones de $M=3.08$, $M=3.17$ y $M=2.89$ respectivamente. Asimismo, destacan las puntuaciones obtenidas por los ítems 14 al 19 que ostentan más del 50% de las respuestas con un “completamente de acuerdo”.

Respecto a la variabilidad de las respuestas, se observa una alta variación en prácticamente todos los ítems, encontrando el valor mínimo en la cuestión I.15 “Reflexiona, mediante el diálogo con el personal, sobre la visión del instituto”, con una puntuación de $DT=0.837$.

El liderazgo de la jefatura de estudios también posee su propio gran grupo de ítems (desde el 26 al 38). Al igual que en los dos casos anteriores, la tendencia de respuestas oscilan entre “bastante de acuerdo” y “completamente de acuerdo”, encontrando una alta variabilidad en las mismas (la puntuación mínima es de $DT=0.815$). Esto es debido a que la mayoría de las respuestas no superan el 50% en ninguno de los ítems.

Tabla VII.5. Liderazgo de la jefatura del departamento.

Ítems de la escala	Frecuencia absoluta (frecuencia relativa)					μ	σ
	CD	D	MA	BA	CA		
I. 26	6(1.1%)	19(3.5%)	95(17.4%)	234(42.8%)	193(35.3%)	3.08	0.872
I. 27	6(1.1%)	10(1.8%)	69(12.6%)	237(43.3%)	225(41.1%)	3.22	0.815
I. 28	2(0.4%)	15(2.7%)	83(15.2%)	197(36%)	250(45.7%)	3.24	0.834
I. 29	4(0.7%)	11(2%)	84(15.4%)	199(36.4%)	249(45.5%)	3.24	0.836
I. 30	14(2.6%)	13(2.4%)	105(19.2%)	185(33.8%)	230(42%)	3.10	0.964
I. 31	8(1.5%)	19(3.5%)	110(20.1%)	164(30%)	246(45%)	3.14	0.951
I. 32	5(0.9%)	11(2%)	81(14.8%)	187(34.2%)	263(48.1%)	3.27	0.850
I. 33	8(1.5%)	16(2.9%)	99(18.1%)	213(38.9%)	211(38.6%)	3.10	0.898
I. 34	11(2%)	12(2.2%)	94(17.2%)	212(38.8%)	218(39.9%)	3.12	0.190
I. 35	9(1.6%)	18(3.3%)	122(22.3%)	204(37.3%)	194(35.5%)	3.02	0.927

CD - Completamente en desacuerdo; D - En desacuerdo; MA - Medianamente de acuerdo; BA - Bastante de acuerdo; CA - Completamente de acuerdo

Analizando las cuestiones contempladas en este grupo, de manera individual, destacan los ítems I.32 “Busca el bienestar personal de los profesores”, I.28 “Anima al profesorado” y I.29 “Ofrece soporte al profesorado en su desempeño profesional”, con valores de $M=3.27$ para el primer ítem y $M=3.24$ para los siguientes. Al igual que ocurría con la jefatura de estudios, los ítems menos valorados son los relacionados con la evaluación formativa y el desempeño profesional del profesorado. Esto puede deberse sin duda, a la prevalencia detectada en secundaria de individualismo y al no querer “molestar e incomodar” al profesorado con estas

cuestiones. Dicho de otro modo, se observa que aún se confunde “la rendición de cuentas para la mejora y el crecimiento profesional” con “intrusismo” y desconfianza.

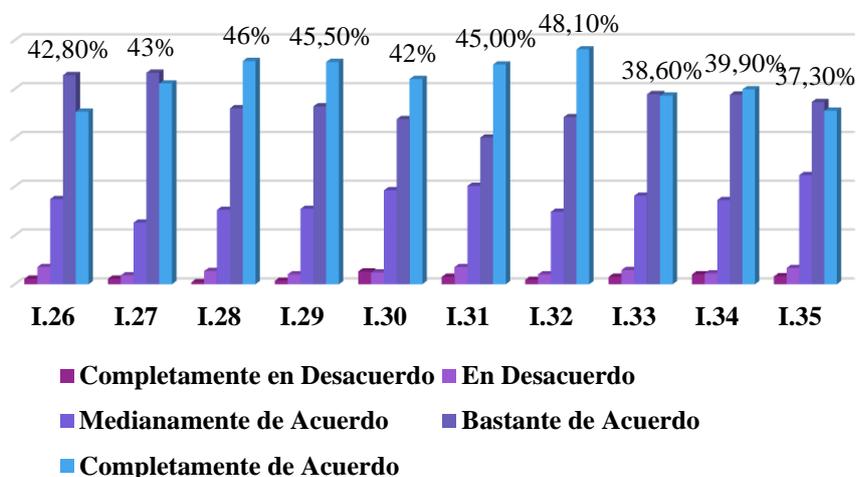


Figura VII.8. Descriptivo de la dimensión “Liderazgo de la jefatura de departamento”.

En la dimensión gestión de la jefatura del departamento se encuentran valores muy próximos entre el “medianamente de acuerdo”, “bastante de acuerdo” y “completamente de acuerdo”, ya que ningún ítem (36 al 38) aglutina más del 37% de respuestas. Los tres ítems obtienen unas medias que oscilan entre M=2.65 del I.38 y el M=2.80 del I.37.

Tabla VII.6. Gestión de la jefatura del departamento.

Ítems de la escala	Frecuencia absoluta (frecuencia relativa)					μ	σ
	CD	D	MA	BA	CA		
I. 36	26(4.8%)	37(6.8%)	148(27.1%)	203(37.1%)	133(24.3%)	2.69	1.059
I. 37	21(3.8%)	34(6.2%)	139(25.4%)	190(34.7%)	163(29.8%)	2.80	1.054
I. 38	32(5.9%)	44(8%)	156(28.5%)	167(30.5%)	148(27.1%)	2.65	1.133

CD - Completamente en desacuerdo; D - En desacuerdo; MA - Medianamente de acuerdo; BA - Bastante de acuerdo; CA - Completamente de acuerdo

En esta ocasión cabe destacar como aglutinamiento de respuestas se concentra en “bastante de acuerdo”, el porcentaje más alto en los tres ítems, aunque seguido muy de cerca de las otras respuestas positivas.

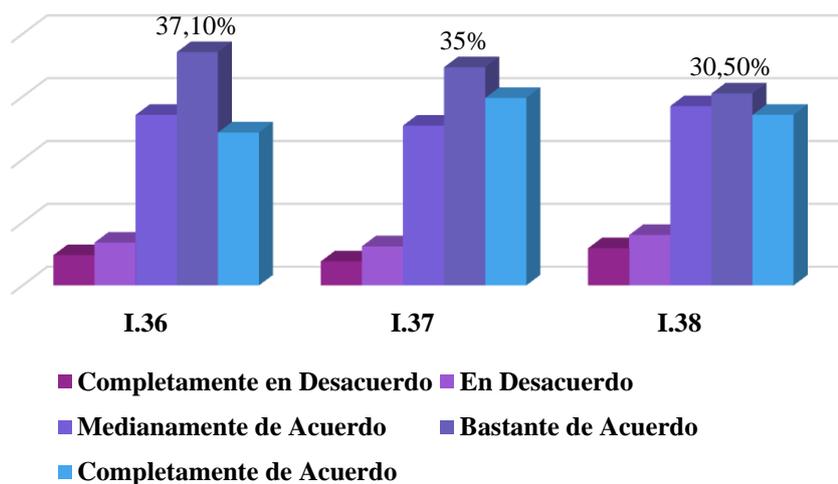


Figura VII.9. Descriptivo de la dimensión “Gestión de la jefatura de departamento”.

El quinto gran grupo que constituye el cuestionario atañe al planteamiento sobre el funcionamiento del centro, en el que se aglutinan los ítems del 39 al 56. Al igual que en las dimensiones anteriores las respuestas se concentran en torno al “bastante de acuerdo” y el “completamente de acuerdo”.

Tabla VII.7. Funcionamiento del centro.

Ítems de la escala	Frecuencia absoluta (frecuencia relativa)					μ	σ
	CD	D	MA	BA	CA		
I. 39	14(2.6%)	9(1.6%)	31(5.7%)	158(28.9%)	335(61.2%)	3.45	0.876
I. 40	10(1.8%)	14(2.6%)	32(5.9%)	157(28.7%)	334(61.1%)	3.45	0.859
I. 41	10(1.8%)	16(2.9%)	45(8.2%)	166(30.3%)	310(56.7%)	3.37	0.891
I. 42	20(3.7%)	28(5.1%)	49(9%)	140(25.6%)	310(56.7%)	3.27	1.059
I. 43	13(2.4%)	21(3.8%)	75(13.7%)	219(40%)	219(40%)	3.12	0.945
I. 44	13(2.4%)	16(2.9%)	52(9.5%)	170(31.1%)	296(54.1%)	3.32	0.932
I. 45	9(1.6%)	12(2.2%)	41(7.5%)	132(24.1%)	353(64.5%)	3.48	0.854
I. 46	7(1.3%)	7(1.3%)	30(5.5%)	98(17.9%)	405(74%)	3.62	0.759
I. 47	7(1.3%)	15(2.7%)	43(7.9%)	144(26.3%)	338(61.8%)	3.45	0.851
I. 48	15(2.7%)	12(2.2%)	44(8%)	160(29.3%)	316(57.8%)	3.37	0.925
I. 49	9(1.6%)	12(2.2%)	66(12.1%)	191(34.9%)	269(49.2%)	3.28	0.879
I. 50	20(3.7%)	24(4.4%)	87(15.9%)	210(38.4%)	206(37.7%)	3.02	1.021
I. 51	10(1.8%)	23(4.2%)	74(13.5%)	185(33.8%)	255(46.6%)	3.19	0.948
I. 52	11(2%)	29(5.3%)	77(14.1%)	186(34%)	244(44.6%)	3.14	0.981
I. 53	13(2.4%)	33(6%)	80(14.6%)	202(36.9%)	219(40%)	3.06	1.000
I. 54	8(1.5%)	23(4.2%)	54(9.9%)	186(34%)	276(50.5%)	3.28	0.910
I. 55	12(2.2%)	21(3.8%)	72(13.2%)	216(39.5%)	226(41.3%)	3.14	0.937
I. 56	10(1.8%)	23(4.2%)	60(11%)	167(30.5%)	287(52.5%)	3.28	0.945

CD - Completamente en desacuerdo; D - En desacuerdo; MA - Medianamente de acuerdo; BA - Bastante de acuerdo; CA - Completamente de acuerdo

Como se puede ver en la tabla anterior, destacan los ítems I.46 “El equipo directivo asume las responsabilidades ligadas a su cargo” (M=3.62; DT=0.759), I.45 “Los miembros del equipo directivo tienen claros los objetivos escolares” (M=3.48; DT=0.854), I.47 “El equipo directivo muestra disposición hacia la innovación” (M=3.45; DT=0.851) y los ítems I.39 “En nuestro instituto hay un equipo directivo eficaz” e I.40 “El equipo directivo gestiona el centro de forma eficiente”, con una media y desviación típica de M=3.45; DT=0.876 y M=3.45; DT=0.859 respectivamente.

En este sentido, merece destacar como, en la mayoría de los ítems, las respuestas se concentran en “completamente de acuerdo” superando el 50% de las mismas. Destaca, como se puede ver en la figura VII.10, como el ítem I.46 aglutina un 74% de las respuestas en torno al “completamente de acuerdo”, seguido de los ítems I.45, I.47, I.39 e I.40 que también aglutinan sus respuestas superando el 60%. Este hecho puede deberse a que, tanto la dirección y la jefatura de estudios imponen las líneas educativas a seguir en el centro, teniendo presente la metas educativas a conseguir y para ello instan al personal a trabajar en esa línea.

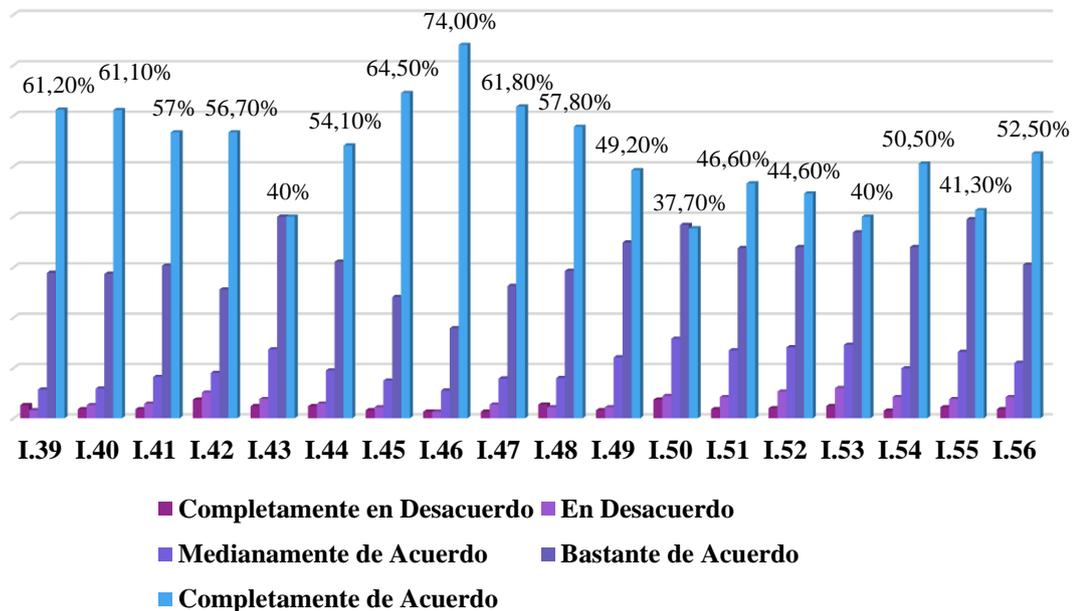


Figura VII.10. Descriptivo de la dimensión “Funcionamiento del centro”.

En cuanto a los ítems relativos a la satisfacción laboral, las medias más altas las obtienen los ítems I.58 “realmente me preocupa el destino de nuestro centro” (M=3.56; DT=0.835) y el I.57 “estoy orgulloso de formar parte del equipo de nuestro

centro” (M=3.55; DT=0.807). Asimismo, la media más baja la presenta el ítem I.60 “habitualmente hablo con mis amistades sobre lo encantado/a que estoy de trabajar en este instituto” (M=3.03; DT=1.081).

Tabla VII.8. Satisfacción laboral.

Ítems de la escala	Frecuencia absoluta (frecuencia relativa)					μ	σ
	CD	D	MA	BA	CA		
I. 57	6(1.1%)	12(2.2%)	38(6.9%)	109(19.9%)	382(69.8%)	3.55	0.807
I. 58	8(1.5%)	13(2.4%)	36(6.6%)	98(17.9%)	392(71.7%)	3.56	0.835
I. 59	9(1.6%)	18(3.3%)	76(13.9%)	182(33.3%)	262(47.9%)	3.22	0.921
I. 60	19(3.5%)	36(6.6%)	90(16.5%)	169(30.9%)	233(42.6%)	3.03	1.081
I. 61	5(0.9%)	15(2.7%)	52(9.5%)	148(27.1%)	327(59.8%)	3.42	0.842
I. 64	7(1.3%)	12(2.2%)	54(9.9%)	125(22.9%)	349(63.8%)	3.46	0.856

CD - Completamente en desacuerdo; D - En desacuerdo; MA - Medianamente de acuerdo; BA - Bastante de acuerdo; CA - Completamente de acuerdo

Las valoraciones de los ítems de la dimensión satisfacción laboral se concentran en gran medida en torno al “completamente de acuerdo” destacando los valores en torno al 70% de los ítems I.57 e I.58. Esto es consecuencia de que la mayoría muestra una clara satisfacción desempeñando sus labores en el centro, bien por el buen clima y convivencia del instituto o bien por aspectos vocacionales o por que se sienten partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

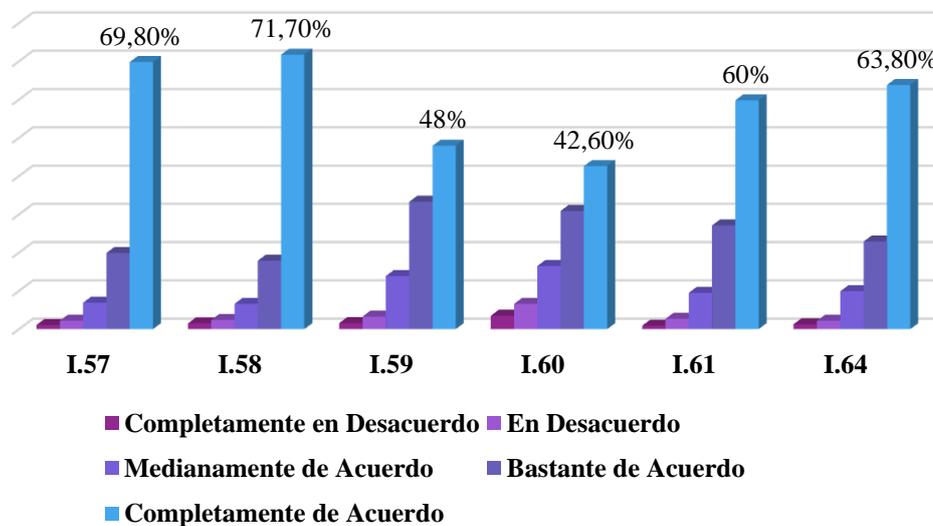


Figura VII.11. Descriptivo de la dimensión “Satisfacción laboral”.

Por último, en los ítems de la dimensión Identidad de liderazgo, se obtienen unos valores medios $M=2.76$ y $DT=1.015$ para el ítem I.63 “me gusta desempeñar mi función de liderazgo” y $M=2.74$ y $DT=0.910$ para el ítem I.62 “en qué medida me considero que mi trabajo es de profesor líder”. En ambas cuestiones se obtienen valores similares que se aglutinan desde el “medianamente de acuerdo” hasta “completamente de acuerdo”.

Tabla VII.9. Identidad de liderazgo.

Ítems de la escala	Frecuencia absoluta (frecuencia relativa)					μ	σ
	CD	D	MA	BA	CA		
I. 62	9(1.6%)	31(5.7%)	170(31.1%)	222(40.6%)	115(21%)	2.74	0.910
I. 63	18(3.3%)	29(5.3%)	168(30.7%)	184(33.6%)	148(27.1%)	2.76	1.015

CD - Completamente en desacuerdo; D - En desacuerdo; MA - Medianamente de acuerdo; BA - Bastante de acuerdo; CA - Completamente de acuerdo

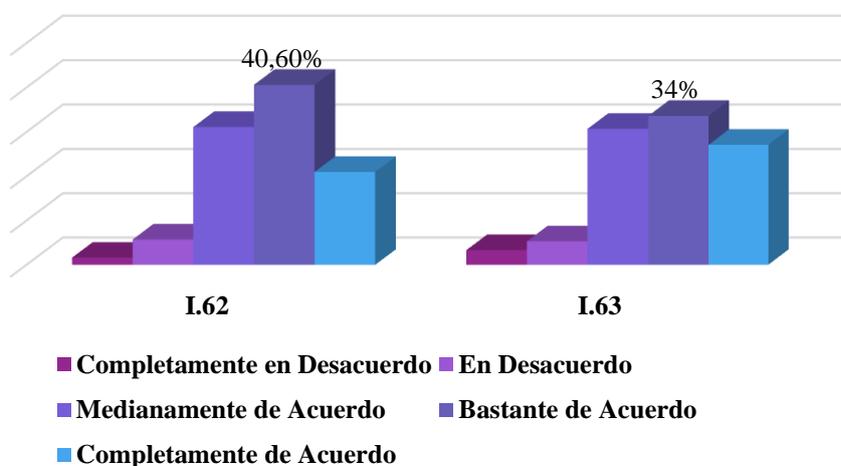


Figura VII.12. Descriptivo de la dimensión “Identidad de liderazgo”.

En la figura VII.12. se puede apreciar como la mayoría de las respuestas se comprenden entre el medianamente de acuerdo, bastante de acuerdo y completamente de acuerdo. La respuesta, “Bastante de acuerdo” concentra la mayor parte de las respuestas en ambos ítems I.62 e I.63, aunque en ninguno de los casos llega al 50%. El caso de la Educación Secundaria es complejo. A falta de un itinerario pedagógico específico, el profesorado es, ante todo, un especialista de su área de conocimiento. Esto le motiva a que sus pretensiones identitarias se orienten

más hacia la enseñanza junto a sus compañeros que a emprender tareas de liderazgo. Además el liderazgo se asocia a mayores índices de responsabilidad y supervisión del personal, por lo que no todo el mundo está dispuesto a asumir las funciones inherentes al liderazgo.

De acuerdo con las agrupaciones del cuestionario, utilizando análisis factorial exploratorio (Ver Anexo 3), se obtuvieron las dimensiones: Liderazgo de la dirección (Dirección), Liderazgo de la jefatura de estudios (Jefatura de estudios), Liderazgo de la jefatura de departamento y La gestión de la jefatura de departamento (Jefatura de departamento) y Funcionamiento del centro, Satisfacción laboral e Identidad de liderazgo (Funcionamiento del centro).

En la tabla VII.10, se presenta la caracterización de las dimensiones del cuestionario. En el proceso de construcción de las mismas, se realizó un análisis factorial exploratorio. A raíz de él, se consideró oportuno eliminar 17 casos por ser outliers severos. Es decir, un valor atípico, cuya observación es numéricamente distante del resto de los datos. Hay que ser cautos a la hora de analizar datos con valores de este tipo, pues son proclives a causar sesgos en la investigación, siendo recomendable su eliminación. (Molina-Picó, 2014).

Tabla VII.10. Dimensiones del cuestionario – Caracterización.

Dimensiones	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica	Coefficiente de variación
Liderazgo de la dirección	1,00	4,00	3.34	0.630	18.85%
Liderazgo de la jefatura de estudios	1,00	4,00	3.32	0.636	19.12%
Liderazgo de la jefatura de departamento	1,00	4,00	3.18	0.671	21.11%
La gestión de la jefatura de departamento	1,00	4,00	2.75	0.958	34.78%
Funcionamiento del centro	1,00	4,00	3.35	0.627	18.68%
Satisfacción laboral	1,00	4,00	3.41	0.628	18.42%
Identidad de liderazgo	1,00	4,00	2.74	0.891	32.43%

Según lo expuesto en la tabla VII.11, existe un alto grado de fiabilidad en cada una de las dimensiones que componen el cuestionario, obteniéndose en todos los casos un Alpha de Cronbach superior a 0.700. En relación a los parámetros de ajustamiento descritos en el capítulo de metodología, se puede concluir que este ajuste es bueno en

cada una de las dimensiones, pues GFI es próximo o superior a 0.90, AGFI es siempre superior a 0.90 y RMSR oscila entre 0.038 y 0.059.

Tabla VII.11. Dimensiones del cuestionario – fiabilidad y calidad de ajuste.

Grupo de cuestiones	Dimensiones	Ítems	Alpha de Cronbach	GFI	AGFI	RMSR
Dirección	Liderazgo de la dirección	1 a 13	0.958	0.891	0.954	0.050
Jefatura de estudios	Liderazgo de la jefatura de estudios	14 a 25	0.954	0.800	0.954	0.059
Jefatura de departamento	Liderazgo de la jefatura de departamento	26 a 35	0.940	0.986	0.937	0.048
	La gestión de la jefatura de departamento	36 a 38	0.915			
Funcionamiento del centro	Funcionamiento del centro	39 a 56	0.968	0.874	0.977	0.038
	Satisfacción laboral	57 a 61, 64	0.859			
	Identidad de liderazgo	62 y 63	0.840			

En la dimensión Liderazgo de la dirección, la puntuación varía entre 1 y 4, siendo el $M=3.34$ y $DT=0.630$, lo que implica una dispersión de las respuestas moderada.

El Liderazgo de la jefatura de estudios alcanza unos valores de $M=3.32$ y $DT=0.636$, lo que hace indicar que gran parte de las respuestas se disponen en torno a “bastante de acuerdo” y “completamente de acuerdo”.

Ligeramente inferior a los dos casos anteriores, el Liderazgo de la jefatura de departamento aporta unos datos hacia $M=3.18$ y una $DT=0.671$ ligeramente superior. Estos indicadores suponen que existe una mayor variabilidad en las respuestas y que, éstas tienden a ser inferiores respecto a las anteriores.

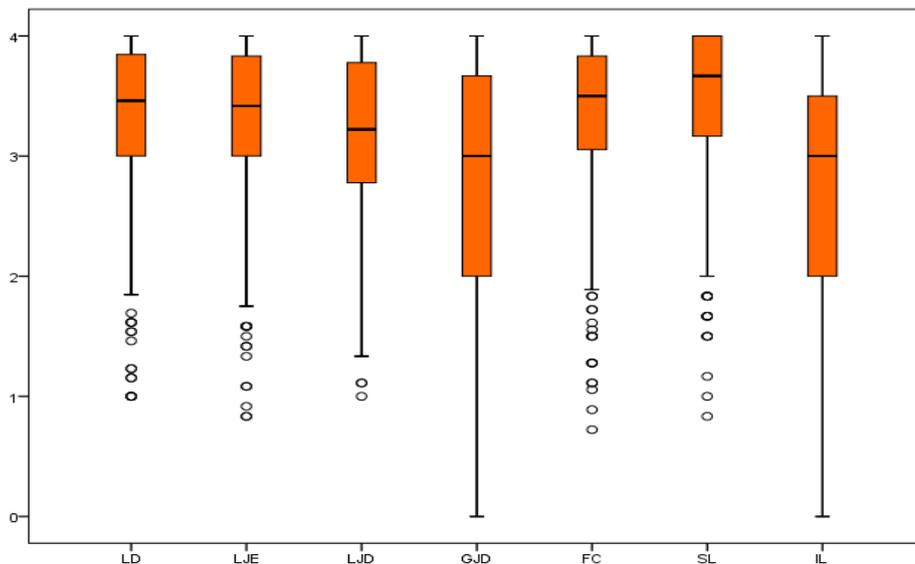
Los valores mínimos y máximo de la dimensión Gestión de la Jefatura del departamento son 1 y 4. En el caso de la media, se observa que es moderadamente inferior a la mayoría de las dimensiones contempladas, $M=2.75$ y que la desviación típica ostenta su valor más alto, alzándose a $DT=0.958$, lo que denota una gran dispersión en las respuestas de los individuos.

Respecto al Funcionamiento del centro, los valores se sitúan en $M=3.35$ y $DT=0.627$, por lo que la variabilidad de las respuestas es marcada.

La Satisfacción laboral ostenta la media más alta, con una puntuación de $M=3.41$. La dispersión de las respuestas es marcada, obteniendo una desviación típica de $DT=0.628$.

Finalmente, la dimensión Identidad de liderazgo, respecto a la media obtenida decrece a $M=2.74$, siendo claramente inferior al resto, salvo a la dimensión Gestión de la Jefatura de departamento. A su vez, la alta puntuación obtenida en la desviación típica, $DT=0.891$ revela una dispersión en la respuesta muy alta.

En síntesis, se verifica que las dimensiones más valoradas en términos medios, son liderazgo de la dirección, liderazgo de la jefatura de estudios, funcionamiento del centro y satisfacción laboral, con puntuaciones $M=3.32$.



LD- Liderazgo de la dirección; LJE- Liderazgo Jefatura de Estudios; LJD- Liderazgo Jefatura Departamento; GJD- Gestión Jefatura Departamento; FC- Funcionamiento del centro; SL- Satisfacción Laboral; LI- Identidad Liderazgo

Figura VII.13. Diagrama de Cajas.

A partir de la figura VII.13., puede afirmarse que la mayor concentración de respuestas se sitúan en torno a los valores “bastante de acuerdo” y “completamente de acuerdo”, para las dimensiones Liderazgo de la Dirección, Liderazgo de la Jefatura de Estudios, Funcionamiento del Centro y Satisfacción Laboral. En contraposición, las dimensiones Gestión de la Jefatura de Departamento e Identidad de Liderazgo presentan la mayor dispersión de respuestas. Una vez excluidos los valores extremos severos, aún existen valores extremos pero moderados, en todas las

dimensiones, salvo en Gestión de la Jefatura del Departamento e Identidad de Liderazgo, lo cuál, puede explicarse por la tendencia baja de respuesta hallada.

En la tabla VII.12. se presentan las correlaciones de Spearman entre las dimensiones del estudio. Debido a que no se verificó la normalidad de las distribuciones, fue necesario recurrir a este coeficiente de correlación, cuyos resultados se exponen a continuación.

Tabla VII.12. Correlaciones de Spearman.

	LD	LJE	LJD	GJD	FC	SL	IL
LD	1	0.844**	0.507**	0.371**	0.767**	0.614**	0.324**
LJE		1	0.498**	0.398**	0.751**	0.562**	0.318**
LJD			1	0.686**	0.421**	0.340**	0.212**
GJD				1	0.270**	0.206**	0.168**
FC					1	0.671**	0.423**
SL						1	0.488**
IL							1

LD- Liderazgo de la dirección; LJE- Liderazgo Jefatura de Estudios; LJD- Liderazgo Jefatura Departamento; GJD- Gestión Jefatura Departamento; FC- Funcionamiento del centro; SL- Satisfacción Laboral; LI- Identidad Liderazgo; **-significativo a 1%

El análisis descrito en la tabla VII.12. confirma que todos los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos y positivos, o sea, las dimensiones se correlacionan de forma significativa entre sí y en el mismo sentido. Por tanto, se verifica que el liderazgo de la dirección está fuertemente correlacionado con el liderazgo de la jefatura de estudios ($r=0.844$) y con el funcionamiento del centro ($r=0.767$). En cierto modo, estos resultados eran esperados, pues la jefatura de estudios es designada por la dirección y, normalmente, suelen poseer una visión sobre la escuela similar. Lo mismo ocurre con el funcionamiento del centro. La promoción de iniciativas y proyectos, el clima de trabajo en el mismo, la comunicación entre el personal o la cultura prevaleciente en el instituto, son consecuencia de la gestión y el liderazgo del equipo directivo. De esta forma, una buena dirección y gestión del centro, dará lugar a un desarrollo adecuado de la convivencia escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, el liderazgo de la dirección está moderadamente correlacionado con el liderazgo de la jefatura de estudios ($r=0.507$) y con la satisfacción laboral ($r=0.614$). en línea con lo descrito anteriormente, si desde la dirección y la jefatura de estudios

se dispone de unas condiciones positivas para el desempeño profesional y se abren cauces hacia la colaboración, la satisfacción del personal será positiva.

Además, se ha encontrado que el liderazgo de la jefatura de estudios está fuertemente correlacionado con el funcionamiento del centro ($r=0.751$) y moderadamente correlacionado con satisfacción laboral ($r=0.562$). Una posible explicación a estas evidencias puede ser el empoderamiento a la jefatura de estudios por parte de la dirección, para gestionar las cuestiones meramente pedagógicas, junto a otras más burocráticas. Así, cuanto mayor sea el liderazgo mostrado por la jefatura de estudios a la hora de administrar estos asuntos, mejor será el funcionamiento del centro educativo y, por ende, más satisfecho estará el personal que trabaja en él.

Igualmente, también se verifican correlaciones moderadas entre liderazgo de la jefatura del departamento y la gestión de la jefatura de departamento ($r=0.686$) y entre funcionamiento del centro con la satisfacción laboral ($r=0.671$). Estos resultados guardan su lógica, pues cuanto mayor sea el liderazgo ejercido por los jefes y jefas de departamento, mejor será la gestión que hagan en él, tanto con el personal como con los asuntos estrictamente pedagógicos. Indirectamente, la satisfacción laboral tanto de la propia jefatura, como del personal adscrito al departamento, dependerá de como sean las condiciones y el devenir de este órgano de coordinación. Por otro lado, un aspecto a destacar es la baja intensidad de las correlaciones de las dimensiones Liderazgo de la jefatura del departamento y gestión del departamento con el resto. Esto puede atribuirse a la baja consideración que el equipo directivo y los propios jefes y jefas de departamento tienen sobre su faceta de líder del departamento del que son responsables.

VII.2. Análisis Diferencial

En esta sección se presentarán los resultados del análisis estadístico diferencial.

En primer lugar, se exponen las medias obtenidas en los dos grandes grupos que constituyen los participantes, sobre las distintas dimensiones que componen el cuestionario.

Tabla VII.13. Resultados de las dimensiones según el equipo directivo y el de coordinación.

Dimensiones	Equipo		<i>t</i> -student (valor de prueba)
	Directivo $\bar{X}(s)$	Coordinación $\bar{X}(s)$	
Liderazgo de la dirección	3.42(0.543)	3.29(0.665)	2.422 ^a (0.016*)
Liderazgo de la jefatura de estudios	3.37(0.563)	3.29(0.667)	1.452 ^a (0.147)
Liderazgo de la jefatura de departamento	2.95(0.705)	3.29(0.626)	-5.295 ^a (0.000**)
La gestión de la jefatura de departamento	2.56(0.919)	2.85(0.964)	-3.336(0.001**)
Funcionamiento del centro	3.44(0.549)	3.31(0.659)	2.425 ^a (0.016*)
Satisfacción laboral	3.57(0.531)	3.33(0.658)	4.550 ^a (0.000**)
Identidad de liderazgo	3.04(0.866)	2.60(0.868)	5.491(0.000**)

\bar{X} – media muestral; s – desviación típica; ^a – no se verificó la homogeneidad de varianzas; *-significativo a 5%;

** - significativo a 1%

Por lo general, se observan que los participantes tienden a percibir mejor el trabajo que ellos hacen que el de los demás compañeros. En el caso del Liderazgo de la dirección, se aprecian diferencias estadísticamente significativas ($p=0.016^*$) entre el equipo directivo y el personal responsable de las áreas de coordinación. Asimismo, tienden a ser más críticos, especialmente la dirección y la jefatura de estudios, con la gestión y el liderazgo de las jefaturas de departamento. De hecho, en estas dos dimensiones (Liderazgo de la jefatura de departamento y La gestión de la jefatura de departamento), se aprecian diferencias estadísticamente significativas, obteniendo valores de prueba de $p=0.000^{**}$ y $p=0.001^{**}$.

Los participantes pertenecientes al Equipo directivo atribuyen el buen funcionamiento del centro escolar a su capacidad de gestión y liderazgo, mientras que las jefaturas de departamento y coordinadores de área, consideran que es debido a sus actuaciones. Esta tendencia en las respuestas provoca que existan diferencias significativas en los valores de prueba de la dimensión Funcionamiento del centro, con un valor de prueba de $p=0.016^*$.

En paralelo, las altas puntuaciones en el funcionamiento del centro y la satisfacción laboral son elevadas para los dos grupos, siendo superior para el equipo directivo. Entre otras causas, se debe a que estas cuestiones son responsabilidad principal de los primeros. Consiguientemente, también se aprecian diferencias significativas en la dimensión Satisfacción laboral ($p=0.000^{**}$).

Finalmente, el equipo directivo tienen más interiorizada su faceta de liderazgo respecto a las jefaturas de departamento. En el sistema español, el acceso a la dirección es opcional, lo que hace que los candidatos sean personas con disposición positiva hacia la gestión del centro y el personal y el liderazgo. Por el contrario, las jefaturas de departamento, al ser una figura designada por el equipo directivo, no tiene por qué elicitar un sentimiento de liderazgo entre los que ostentan este cargo. Más bien, son personas que son conscientes de su posición intermedia entre el equipo directivo y el profesorado de los que son responsable, primando su identidad docente sobre la de liderazgo. Todas estas cuestiones son posibles explicaciones de que también se aprecien diferencias significativas en la dimensión denominada Identidad de liderazgo, con un valor de prueba del $p=0.000^{**}$.

Otro aspecto que se tuvo en cuenta a la hora de analizar fue la provincia. De esta manera, se realizaron las medias obtenidas en cada una de las dimensiones contempladas en el cuestionario, al tiempo que se calculó el valor de prueba, para averiguar si existían o no diferencias significativas entre las dos provincias incluidas en el presente estudio (Jaén y Granada).

Tabla VII.14. Resultados de las dimensiones según la provincia.

Dimensiones	Provincia		<i>t-student</i> (valor de prueba)
	Jaén $\bar{X}(s)$	Granada $\bar{X}(s)$	
Liderazgo de la dirección	3.40(0.556)	3.26(0.697)	2.517 ^a (0.012 *)
Liderazgo de la jefatura de estudios	3.39(0.608)	3.24(0.658)	2.725(0.007 **)
Liderazgo de la jefatura de departamento	3.21(0.666)	3.14(0.676)	1.0298(0.195)
La gestión de la jefatura de departamento	2.79(0.999)	2.70(0.910)	1.081(0.280)
Funcionamiento del centro	3.40(0.588)	3.31(0.666)	1.643(0.101)
Satisfacción laboral	3.47(0.582)	3.34(0.671)	2.389 ^a (0.017 **)
Identidad de liderazgo	2.82(0.878)	2.66(0.901)	1.986(0.048 *)

\bar{X} – media muestral; s – desviación típica; ^a – no se verificó la homogeneidad de varianzas; * -significativo a 5%; ** - significativo a 1%

A grandes rasgos, los participantes de Jaén otorgaron puntuaciones superiores a todas las dimensiones, que los de Granada. Asimismo, cuatro de las siete dimensiones contempladas en el estudio, presentan diferencias estadísticamente significativas en función de la provincia en la que se encuentran: Liderazgo de la dirección ($p=0.012$), Liderazgo de la jefatura de estudios ($p=0.007$), Satisfacción laboral ($p=0.017$) e Identidad de liderazgo ($p=0.048$). Además, de estas cuatro dimensiones, en dos de

ellas (Liderazgo de la jefatura de estudios y Satisfacción laboral), esas significaciones se daban con un error de tal solo el 1%, lo que implica una variabilidad muy notoria entre ambas provincias.

Otro aspecto incluido en el análisis de los resultados del cuestionario, fue el sexo de los participantes, obteniendo las siguientes evidencias.

Tabla VII.15. Resultados de las dimensiones según el sexo.

Dimensiones	Sexo		<i>t-student</i> (valor de prueba)
	Hombre $\bar{X}(s)$	Mujer $\bar{X}(s)$	
Liderazgo de la dirección	3.37(0.614)	3.29(0.647)	1.540(0.124)
Liderazgo de la jefatura de estudios	3.33(0.651)	3.31(0.618)	0.414(0.679)
Liderazgo de la jefatura de departamento	3.16(0.671)	3.19(0.672)	-0.432(0.666)
La gestión de la jefatura de departamento	2.77(0.956)	2.73(0.963)	0.411(0.681)
Funcionamiento del centro	3.39(0.603)	3.31(0.655)	1.331(0.184)
Satisfacción laboral	3.44(0.623)	3.37(0.633)	1.346(0.179)
Identidad de liderazgo	2.82(0.897)	2.65(0.878)	2.141(0.033 *)

\bar{X} – media muestral; s – desviación típica; ^a – no se verificó la homogeneidad de varianzas; *-significativo a 5%; ** - significativo a 1%

De esta manera, aunque no se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos en la mayoría de las dimensiones, sí que se observan diferencias estadísticamente significativas en la dimensión Identidad de liderazgo ligeramente superior en los hombres respecto a las mujeres (M=2.82; M=2.65) con un valor de $p=0.033^*$. La tendencia de los hombres a poseer un carácter más dominante reafirma su perfil de líder. En contraposición, las mujeres, tienden a ejercer influencia entre el personal, prefieren hacerlo desde una posición secundaria.

En la tabla VII.16. se presentan los resultados obtenidos para las dimensiones en las diferentes áreas didácticas, así como los resultados de la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis. Es necesario recurrir a esta prueba porque no se verificaron las condiciones de aplicación del modelo ANOVA (Ver anexo 4).

Tabla VII.16. Resultados de las dimensiones según el área.

Dimensiones	Área					Kruskal-Wallis (valor de prueba)
	Socio-lingüística $\bar{X}(s)$	Científico tecnológica $\bar{X}(s)$	Artística $\bar{X}(s)$	Otros órganos $\bar{X}(s)$	Equipo directivo $\bar{X}(s)$	
Liderazgo de la dirección	3.334(0.577)	3.287(0.661)	3.286(0.770)	3.219(0.770)	3.439(0.533)	4.302(0.367)
Liderazgo de la jefatura de estudios	3.450(0.544)	3.242(0.727)	3.299(0.713)	3.251(0.750)	3.389(0.556)	1.546(0.818)
Liderazgo de la jefatura de departamento	3.332(0.601)	3.312(0.581)	3.250(0.640)	3.183(0.744)	2.967(0.707)	27.590(0.000**)
La gestión de la jefatura de departamento	2.855(0.983)	2.816(0.908)	2.836(1.072)	2.915(0.903)	2.566(0.925)	15.025(0.005**)
Funcionamiento del centro	3.340(0.572)	3.302(0.663)	3.281(0.708)	3.293(0.782)	3.458(0.540)	5.004(0.287)
Satisfacción laboral	3.441(0.602)	3.288(0.635)	3.219(0.765)	3.345(0.688)	3.586(0.518)	25.134(0.000**)
Identidad de liderazgo	2.598(0.906)	2.608(0.850)	2.515(0.764)	2.670(0.931)	3.054(0.865)	36.752(0.000**)

\bar{X} – media muestral; s – desviación típica; ^a – no se verificó la homogeneidad de varianzas; * -significativo a 5%;

** - significativo a 1%

La dimensión Liderazgo de la dirección está altamente valorada por todo el personal, destacando la valoración del propio equipo directivo, cuya puntuación asciende a una $M=3.439$; el personal adherido a “otros órganos” son los que menos valoran a esta dimensión, con una puntuación de $M=3.21$. La dimensión del liderazgo de la jefatura de estudios es especialmente valorada por el área Socio-lingüística, con una $M=3.45$. En el lado opuesto, se sitúan el personal del área Científico-Tecnológica, con una $M=3.24$.

Respecto a la dimensión Liderazgo de la Jefatura de departamento, se observan diferencias estadísticamente significativas, con un valor de prueba de $p=0.000$. Los que más la valoran son el área Social-lingüística ($M=3.33$), mientras que los que le atribuyen puntuaciones más bajas son el equipo directivo, con una $M=2.96$.

La dimensión Gestión de la jefatura de departamento también presenta diferencias estadísticamente significativas ($p=0.005$). Con medias moderadamente más bajas que la mayoría de las dimensiones, el grupo de otros órganos son los que le otorgan una puntuación superior, de $M=2.91$. Nuevamente, el equipo directivo es el que le da la puntuación más baja, con una $M=2.56$.

Respecto al funcionamiento del centro no se aprecian diferencias estadísticamente significativas. El grupo que le confiere valoraciones más positivas es el equipo

directivo con una puntuación $M=3.45$, mientras el que la valora peor es el personal del área de artística, $M=3.29$.

A diferencia del anterior, en la dimensión Satisfacción laboral sí que se aprecian diferencias significativas, con un valor de prueba de $p=0.000$. El grupo que le otorga una puntuación superior es el Equipo directivo ($M=3.58$), frente al área artística que la califica peor, con una $M=3.21$.

Finalmente, la dimensión Identidad de liderazgo es mejor valorada por el Equipo directivo ($M=3.05$), mientras que los que menos valor le confieren son el personal del área de artística, $M=2.51$. En este caso, también se observan diferencias significativas, por un valor de prueba de $p=0.000$.

Dado que en las dimensiones Liderazgo de la Jefatura de Departamento, Gestión de la Jefatura del Departamento, Satisfacción Laboral e Identidad del Liderazgo, se apreciaron diferencias estadísticamente significativas, es necesario recurrir a las comparaciones múltiples, de forma que se pueda encontrar qué grupo o grupos se distinguen de los demás, causando esas diferencias. A continuación, se expone la tabla VII.17. para dilucidar estas cuestiones.

Tabla VII.17. Comparaciones múltiples para las dimensiones según el área.

Liderazgo de la jefatura de departamento	La gestión de la jefatura de departamento	Satisfacción laboral	Identidad de liderazgo
Equipo directivo se diferencia de todas las otras áreas.	Equipo directivo se diferencia de todas las otras áreas.	Equipo directivo se diferencia de todas las otras áreas.	Equipo directivo se diferencia de todas las otras áreas.

Nota: uso de la prueba Mann-Whitney para comparar grupos 2 a 2 para determinar entre qué grupos las diferencias son estadísticamente significativas

Observando lo descrito en la tabla VII.17., se puede afirmar que el grupo Equipo directivo es el que aporta las diferencias estadísticamente significativas encontradas en las dimensiones *Liderazgo de la jefatura de departamento* ($p=0.000$); *Gestión de la jefatura de departamento* ($p=0.005$); *Satisfacción laboral* ($p=0.000$); *Identidad de liderazgo* ($p=0.000$). La posición principal de los equipos directivos les lleva a suvestimar en algunos casos la labor de gestión y de liderazgo de las jefaturas de departamento. Todo el funcionamiento del centro gira en torno al proyecto de

dirección diseñado por la misma. Teniendo en cuenta que la jefatura de estudios es designada por la dirección, no es de extrañar que ambos presenten niveles superiores de satisfacción laboral. En relación con la identidad de liderazgo, ambas figuras, tanto a nivel legislativo como en la práctica real, son identificadas como líderes formales en los institutos reforzando su identidad de liderazgo.

Otro aspecto que ha sido tenido en cuenta a la hora de analizar la tendencia de respuesta en cada una de las dimensiones, según la experiencia docente de los encuestados, como se refleja en la tabla VII.18.

Tabla VII. 18. Resultados de las dimensiones según la experiencia.

Dimensiones	Experiencia (años)				Kruskal-Wallis (valor de prueba)
	Menos 5 años $\bar{X}(s)$	De 6 a 15 años $\bar{X}(s)$	De 16 a 25 años $\bar{X}(s)$	Más de 25 años $\bar{X}(s)$	
Liderazgo de la dirección	3.01(0.860)	3.44(0.600)	3.35(0.579)	3.31(0.628)	10.498(0.015*)
Liderazgo de la jefatura de estudios	3.21(0.784)	3.45(0.587)	3.31(0.596)	3.27(0.665)	7.069(0.070)
Liderazgo de la jefatura de departamento	3.29(0.680)	3.27(0.624)	3.13(0.689)	3.14(0.677)	4.360(0.225)
La gestión de la jefatura de departamento	3.16(1.006)	2.84(0.972)	2.73(0.921)	2.64(0.958)	13.199(0.004**)
Funcionamiento del centro	3.09(0.923)	3.40(0.682)	3.40(0.539)	3.33(0.596)	4.710(0.194)
Satisfacción laboral	3.11(0.676)	3.45(0.657)	3.43(0.613)	3.42(0.605)	10.222(0.017*)
Identidad de liderazgo	2.66(0.963)	2.85(0.826)	2.68(0.881)	2.75(0.927)	3.059(0.383)

\bar{X} – media muestral; s – desviación típica; ^a – no se verificaron homogeneidad en las varianzas; *-significativo a 5%; ** - significativo a 1%

La dimensión *Liderazgo de la dirección* cuenta con diferencias estadísticamente significativas, con un valor de $p=0.015$. A grandes rasgos, está altamente valorada por todo el personal, especialmente por aquellos cuya experiencia oscila entre 6 y 15 años, con una puntuación $M=3.44$; En el lado opuesto, el profesorado más novel, con una experiencia inferior a 5 años, la puntúan peor, descendiendo su media a $M=3.01$. Esta diferencia se debe al impacto que ejerce la experiencia profesional en la valoración de la figura directiva. Tener la posibilidad de establecer comparaciones sobre distintos modos de dirigir un centro les permite distinguir una buena gestión del instituto a diferencia de los que tienen una experiencia menor. Respecto a aquellos que están próximos a la jubilación se ha encontrado un mayor desgaste y menos grado de implicación en los procesos curriculares, lo que puede sesgar estas valoraciones.

En cuanto a la dimensión *Liderazgo de la Jefatura de estudios*, no se observan diferencias significativas respecto a la valoración que otorgan los encuestados, independientemente de su experiencia profesional.

Respecto a la dimensión *Liderazgo de la Jefatura de departamento*, no se observaron diferencias significativas en las respuestas de los sujetos de acuerdo a su experiencia.

Para la dimensión *Gestión de la jefatura de departamento* se aprecian diferencias estadísticamente significativas al 1%, siendo el valor $p=0.004$. Esta dimensión obtiene puntuaciones sensiblemente inferiores que el resto de las dimensiones. El profesorado más experto (una experiencia docente superior a 25 años), fue el que menos valoró la gestión de la jefatura de los departamentos, $M=2.64$. Esto es debido a que los profesionales con mayor experiencia conocen mejor la estructura organizativa de los institutos permitiéndoles una valoración más objetiva sobre la eficacia en cuanto a la gestión departamental.

En cuanto al *Funcionamiento del centro* no se apreciaron diferencias estadísticamente significativas.

A diferencia del caso anterior, en la dimensión *Satisfacción laboral* sí que se aprecian diferencias estadísticamente significativas, con un valor de $p=0.017$. Salvo el grupo del profesorado novel, quienes otorgan una valoración media de $M=3.11$, el profesorado valora muy positivamente a esta dimensión, excediendo el $M=3.42$ de media en el resto de los casos. Esto se debe a que los recién titulados poseen una visión idealizada de la profesión. Al enfrentarse a la realidad de los centros, la diferencia entre lo que deberían ser y cómo funcionan realmente los centros de secundaria les llega a producir cierta ansiedad, como se refleja en las entrevistas.

Para concluir, la dimensión *Identidad de liderazgo* es la menos valorada por todo el profesorado, presentando puntuaciones medias inferiores a 3, en la que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Una vez delimitada la caracterización de las dimensiones en base a la experiencia en la que se encontraron diferencias significativas en algunas de ellas, se consideró

oportuno realizar comparaciones múltiples, tomando como denominador común la experiencia.

Tabla VII.19. Comparaciones múltiples para las dimensiones según el tiempo de servicio.

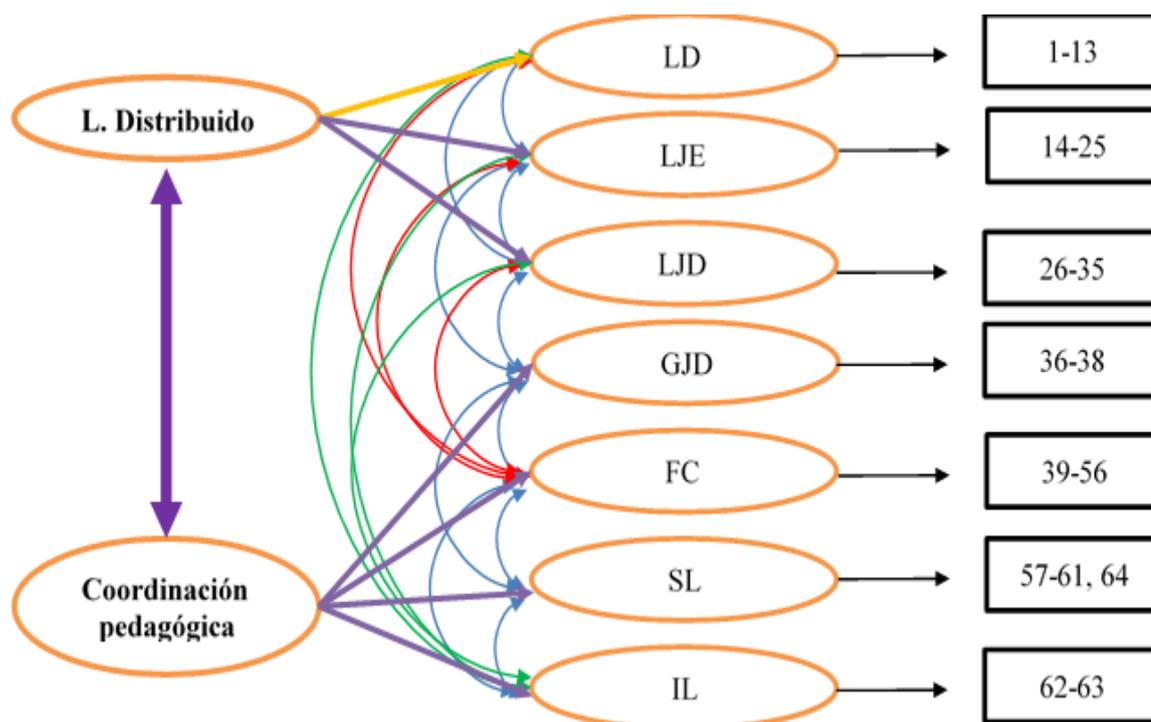
Liderazgo de la dirección	La gestión de la jefatura de departamento	Satisfacción laboral
Profesores con inferior a 5 años se distinguen del profesorado cuyo tiempo de servicio oscila entre 6 y 15 años y los que tienen una experiencia entre 16 y 25 años. Los profesores con una experiencia de 6 a 15 años se distinguen de los que tienen un tiempo de servicio superior a 25 años.	Los profesores con tiempo de servicio inferior a 5 años de experiencia se distinguen del resto. Los profesores con tiempo de servicio de 6 a 15 años se distinguen de profesores con tiempo de servicio superior a 25 años.	Los profesores cuya experiencia no excede los 5 años se diferencian del resto.

Nota: uso de la prueba Mann-Whitney para comparar grupos 2 a 2 para determinar entre qué grupos las diferencias son estadísticamente significativas

A raíz de la tabla anterior, puede concluirse que el grupo de profesorado de noveles (experiencia menor a 5 años) establece una diferencia estadísticamente significativa respecto al resto de grupos en las dimensiones *Liderazgo de la dirección*, *La gestión de la jefatura de departamento* y *Satisfacción laboral*.

VII.3. Análisis Confirmatorio

De acuerdo con las dimensiones resultantes del análisis factorial realizado, surgieron una serie de relaciones. A partir de las mismas, se procedió a realizar un análisis confirmatorio, que dió como resultado la conjugación de las dimensiones del cuestionario, según el tipo de relación que matienen entre ellas. A continuación, se expone el modelo de factores, tomado como punto de partida.



LD: Liderazgo de la Dirección; LJE: Liderazgo de la Jefatura de Estudios; LJD: Liderazgo de la Jefatura de Departamento; GJD: Gestión Jefatura de Departamento; FC: Funcionamiento del Centro; SL: Satisfacción Laboral; IL: Identidad de Liderazgo

Figura VII.14. Modelo inicial fundamentado en las hipótesis sobre liderazgo y coordinación.

En la figura VII.14., se diferencian los dos grandes focos de la investigación, liderazgo distribuido (L. Distribuido) y Coordinación pedagógica (CP).

Respecto a la dimensión Liderazgo distribuido, emergen tres factores: Liderazgo de la Dirección, Liderazgo de la Jefatura de Estudios y Liderazgo de la Jefatura de departamento. A partir de esta distinción de múltiples líderes en la organización educativa, se permiten establecer prácticas de liderazgo diferenciadas en el Centro educativo. El hecho de contemplarse a las tres figuras, con funciones y responsabilidades divergentes, aunque con objetivos comunes, aporta una panorámica más enriquecedora de los procesos de liderazgo desarrollados en los institutos españoles.

La finalidad prioritaria de la educación es formar de manera integral al alumnado. Bajo este supuesto, incentivar espacios de aprendizaje profesional compartido es una prioridad en la mejora de los procesos pedagógicos. La prevalencia de elevados índices de coordinación pedagógica, se erige como un factor crucial en el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para examinar esta dimensión, se toma

como referencia los resultados encontrados en las dimensiones Gestión del Jefe de Departamento, Funcionamiento del Centro, Satisfacción laboral e identidad de Liderazgo.

La coordinación pedagógica en el contexto español está ligada a la figura de la jefatura de estudios. Éste, entendido en términos de mayor responsable de los asuntos pedagógicos, es quién debe supervisar el correcto desarrollo de los procesos instructivos. Sin embargo, las jefaturas de departamentos aportan espacios donde el profesorado trabaja conjuntamente, en torno a las metas definidas por los jefes de departamento. De ahí salen acuerdos sobre cómo se diseñarán las programaciones elaboradas para el área académica en los distintos niveles.

Al respecto, la dimensión Funcionamiento del Centro, constituye un enclave entre los dos grandes focos de la investigación. Asimismo, como se observa en la figura del modelo, las dimensiones de Liderazgo distribuido se relacionan directamente con Funcionamiento del Centro e Identidad de Liderazgo.

Tras desarrollar el modelo teórico, se empleó un análisis de las rutas, considerando las conexiones de la matriz mediante el análisis de ecuaciones estructurales. Las variables incluidas en este modelo son endógenas y de tipo observable, de ahí su representación mediante cuadros.

El ajuste del modelo fue calculado para contrastar la compatibilidad del mismo, según la información empírica obtenida. La fiabilidad del ajuste fue realizada en base a los criterios de bondad de ajuste de Marsh (2007, p.785). En el caso del Chi-cuadrado, los valores no significativos asociados a p indican un buen ajuste del modelo. El valor del índice de ajuste comparativo (CFI) será aceptable con valores superiores a 0.90 y excelente para valores superiores a 0.95. Similares son los parámetros para el índice de ajuste no normalizado o índice de Tucker-Lewis (TLI), siendo aceptable cuando sea superior a 0.90 y considerándose excelente si el valor excede 0.95. El valor del índice de bondad de ajuste (GFI) será mejor cuanto más se aproxime a 1, considerando un buen ajuste cuando los valores excedan a 0.90. Por último, el valor del error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) será excelente si es inferior a 0.05 y aceptable si es inferior a 0.08. Asimismo, se ha realizado la

prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para cada una de las dimensiones, con unos resultados excelentes, ya que en todas las dimensiones se supera el 0.900.

Tabla VII.20. Análisis factorial exploratorio de la dimensión Liderazgo de la dirección.

Ítem	Extracción
I.1	0.529
I.2	0.657
I.3	0.607
I.4	0.620
I.5	0.625
I.6	0.544
I.7	0.612
I.8	0.640
I.9	0.603
I.10	0.621
I.11	0.598
I.12	0.487
I.13	0.485

Tabla VII.21. Análisis factorial exploratorio de la dimensión Liderazgo de la jefatura de estudios.

Ítem	Extracción
I.14	0.536
I.15	0.632
I.16	0.623
I.17	0.516
I.18	0.479
I.19	0.577
I.20	0.660
I.21	0.674
I.22	0.706
I.23	0.604
I.24	0.570
I.25	0.560

Tabla VII.22. Análisis factorial exploratorio de las dimensiones Liderazgo de la jefatura de departamento y de la gestión de la jefatura de departamento.

	Ítem	Extracción
Liderazgo jefatura de departamento	I.26	0.613
	I.27	0.657
	I.28	0.715
	I.29	0.663
	I.30	0.547
	I.31	0.617
	I.32	0.681
	I.33	0.709
	I.34	0.640
	Gestión de la JD	I.35
I.36		0.830
I.37		0.836
I.38		0.837

Tabla VII.23. Análisis factorial exploratorio de las dimensiones Funcionamiento del centro, satisfacción laboral e identidad de liderazgo (IL).

	Ítem	Extracción
Funcionamiento del centro	I.39	0.748
	I.40	0.753
	I.41	0.733
	I.42	0.619
	I.43	0.421
	I.44	0.658
	I.45	0.731
	I.46	0.645
	I.47	0.593
	I.48	0.471
	I.49	0.481
	I.50	0.556
	I.51	0.624
	I.52	0.629
	I.53	0.678
	I.54	0.604
Satisfacción laboral	I.55	0.633
	I.56	0.699
	I.57	0.608
	I.58	0.335
	I.59	0.679
IL	I.60	0.609
	I.61	0.759
	I.64	0.555
	I.62	0.744
	I.63	0.737

VII.4. Modelo de Ecuaciones Estructurales

El modelo de ecuaciones estructurales propuesto revela un buen ajuste en todos los índices, obteniendo un Chi-cuadrado con valor significativo de p ($\chi^2 = 10.937$; $df = 2.187$; $p < 0.001$). Sin embargo, este índice no puede interpretarse de forma estándar, por lo que se han utilizado otros índices de ajuste estandarizado, menos sensible al tamaño de la muestra. El índice de ajuste comparativo (CFI) obtuvo una puntuación de 0.998, siendo excelente. El índice de Tucker-Lewis (TLI) obtuvo 0.993 y el Índice de bondad de ajuste (GFI) un valor de 0.994, en ambos casos excelente. El error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) obtiene un valor de 0.470.

En el modelo desarrollado, destaca la positividad y significatividad ($p < 0.05$) de todas las relaciones halladas entre las variables consideradas. Asimismo, en las tablas VII.20., VII.21. y la figura VII.15., se exponen los valores obtenidos para la relaciones entre las variables en el desarrollo del modelo de ecuaciones estructurales.

Tabla VII.24. Relaciones significativas de las variables consideradas.

Relaciones entre variables			P.R.				P.E.R.
			Est.	S.E.	C.R.	P	Est.
MC	←	LdD	0.297	0.020	14.502	***	0.812
TpD	←	LdD	0.317	0.023	13.572	***	0.731
TCol	←	MC	0.287	0.021	13.603	***	0.733
TCol	←	TpD	0.341	0.025	13.621	***	0.735
MC	←	TpD	0.340	0.025	13.513	***	0.726
TCol	←	LdD	0.273	0.020	13.877	***	0.757

Nota 1: P.R., Pesos de Regresión; P.E.R., Pesos Estandarizados de Regresión; Est, Estimaciones; S.E., Estimación del error; C.R., Ratio Crítico.

Nota 2: LdD: Liderazgo de la dirección; TCol: Trabajo Colaborativo, MC: Metas comunes; TpD: Toma participativa de decisiones

Nota 3: *** Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel 0.005.

En la tabla VII.20, se aprecian relaciones fuertes entre las variables Liderazgo de la dirección, Trabajo colaborativo, Metas Comunes y Toma participativa de decisiones, obteniendo índices que oscilan entre 0.735 y 0.812. Asimismo, se ha observado como las Metas comunes se asocian de forma estadísticamente significativa con el Trabajo colaborativo a nivel $p < 0.005$ ($r=0.733$). El Liderazgo de la dirección obtiene diferencias estadísticamente significativas con la Toma participativa de decisiones a nivel $p < 0.005$ ($r=0.731$) y con el Trabajo colaborativo ($r=0.757$). También existen diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0.005$ asociadas a la Toma participativa de decisiones con el Trabajo colaborativo ($r=0.735$) y con las Metas comunes ($r=0.726$).

Asimismo, en la tabla VII.21. se atisban relaciones directas entre las Metas comunes y la Implicación del profesorado a nivel $p < 0.005$ ($r=0.272$). Sobre las asociaciones entre la Toma participativa de decisiones y la Implicación del profesorado y Coordinación pedagógica se muestra diferencias estadísticamente significativas a nivel $p < 0.005$ ($r=0.455$; $r=0.370$) respectivamente. En las asociaciones entre Liderazgo de la dirección se obtienen diferencias estadísticamente significativas con Desarrollo profesional docente ($r=0.144$) y con Coordinación pedagógica ($r=0.294$). Por otro lado, se muestran asociaciones estadísticamente significativas entre el Trabajo colaborativo y el Desarrollo profesional docente ($r=0.483$). Por último, también se encuentran diferencias estadísticamente significativas entre la Implicación del profesorado y el Desarrollo profesional docente ($r=0.294$). Finalmente, no se observaron diferencias significativas entre el Trabajo colaborativo

y la Implicación del profesorado, así como entre la Implicación del profesorado y la Coordinación pedagógica.

Tabla VII.25. Pesos de regresión y pesos estandarizados de regresión.

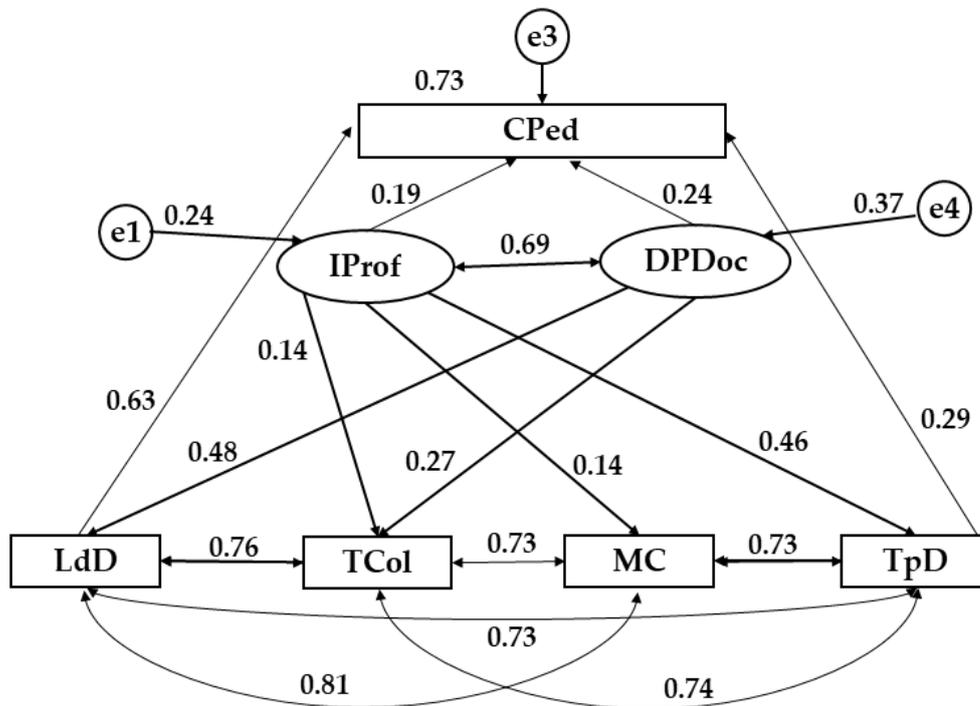
Relaciones entre variables			P.R.				P.E.R.
			Est.	S.E.	C.R.	P	Est.
IProf	←	TCol	0.142	0.045	3.175	***	0.138
IProf	←	MC	0.278	0.044	6.357	***	0.272
IProf	←	TpD	0.391	0.037	10.614	***	0.455
DPDoc	←	LdD	0.147	0.039	3.729	***	0.144
DPDoc	←	TCol	0.460	0.038	12.279	***	0.483
DPDoc	←	IProf	0.271	0.032	8.594	***	0.294
CPed	←	IProf	0.109	0.040	2.734	**	0.103
CPed	←	DPDoc	0.280	0.042	6.741	***	0.244
CPed	←	TpD	0.337	0.036	9.430	***	0.370
CPed	←	LdD	0.285	0.042	6.717	***	0.244

Nota 1: P.R., Pesos de Regresión; P.E.R., Pesos Estandarizados de Regresión; Est, Estimaciones; S.E., Estimación del error; C.R., Ratio Crítico.

Nota 2: LdD: Liderazgo de la dirección; TCol: Trabajo Colaborativo, MC: Metas comunes; TpD: Toma participativa de decisiones; IProf: Implicación del profesorado; DPDoc: Desarrollo Profesional docente; CPed: Coordinación Pedagógica.

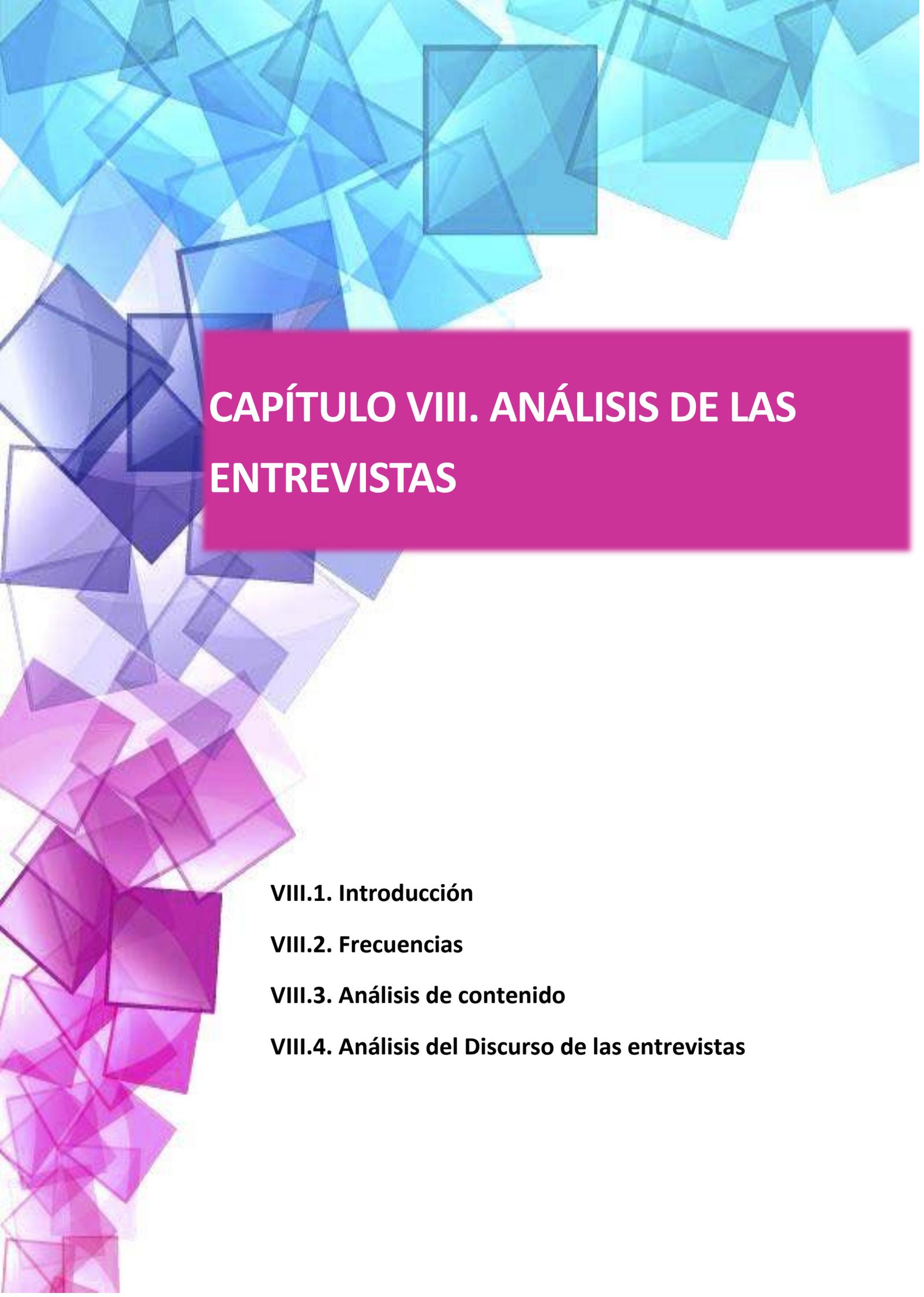
Nota 3: *** Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel 0.005.

Nota 4: ** Relación entre variables estadísticamente significativa al nivel 0.01.



Nota: LdD: Liderazgo de la dirección; TCol: Trabajo Colaborativo, MC: Metas comunes; TpD: Toma participativa de decisiones; IProf: Implicación del profesorado; DPDoc: Desarrollo Profesional docente; CPed: Coordinación Pedagógica.

Figura VII.15. Modelo de ecuaciones estructurales.



CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

VIII.1. Introducción

VIII.2. Frecuencias

VIII.3. Análisis de contenido

VIII.4. Análisis del Discurso de las entrevistas

CAPÍTULO VIII. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

El interés por utilizar la técnica de la entrevista en profundidad radica en conocer de manera más exhaustiva, los resultados obtenidos en el cuestionario. A su vez, también interesa conocer la micropolítica sobre la que se sitúan los agentes educativos y que, determina las relaciones entre los mismos, así como el proceso mediante el cual, se refuerza el capital e identidad profesional del personal. En primer lugar, se presentan los resultados de acuerdo al cálculo de frecuencias de las categorías de la investigación, a partir de la técnica bola de nieve proporcionada por el software NVivo 12 plus. Posteriormente, se ha llevado a cabo un análisis de contenido, en el que se ha relacionado los aspectos más sobresalientes de las 12 entrevistas con la literatura. El capítulo concluye con un análisis del Discurso en el que se fusionan los resultados más destacados del cuestionario, junto a las principales temáticas identificadas en las entrevistas.

VIII.1. Introducción

En primer lugar, se procedió a hacer una categorización sobre la transcripción de las entrevistas realizadas, en base a los núcleos temáticos previamente establecidos. En el proceso de categorización, emergieron unas categorías no contempladas en un primer momento, que fueron incorporadas como parte integrante de las categorías preestablecidas, con la finalidad de dotar de mayor consistencia al análisis de los datos. A partir de una doble categorización, una más gruesa en la que se trató de identificar los tópicos principales y una más fina, en la que esas categorías se trataron y redujeron a fragmentos concretos de las entrevistas. Posteriormente se logró una categorización fehaciente de los núcleos temáticos de los discursos, cuyo tratamiento se exponen en los sucesivos apartados.

VIII.2 Frecuencias

Una vez realizada la categorización, se consideró oportuno calcular las frecuencias, a partir de la técnica bola de nieve, obteniendo las palabras más destacadas en cada uno de los nodos. Esta práctica tiene una doble finalidad. De un lado, se pretende obtener de forma visual, los contenidos más sobresalientes en cada uno de los nodos. De otro, actuar de mecanismo para corroborar la validez y pertinencia de la codificación efectuada. Este cálculo se repitió para ambos centros, para establecer también una diferencia entre ellos. Finalmente se hizo una convergencia de los resultados obtenidos y se repitió el procedimiento fusionando los nodos de los dos institutos.

A continuación, se exponen los resultados de la bola de nieve obtenidos para cada una de las categorías.

Apoyo y supervisión

La categoría ***Apoyo y Supervisión*** hace referencia a la capacidad del personal que ostenta un cargo en la organización (Equipo directivo, Coordinador de Área o Jefatura de Departamentos) para velar por el correcto funcionamiento del centro, al tiempo que brinda soporte al personal docente para mejorar sus prácticas y afrontar los conflictos a los que debe de hacer frente.

Respecto al IES Azul, su contexto retante es una de las principales causas reiteradas por todos los participantes de las entrevistas. A la hora de tratar el aprendizaje del alumnado se sacaron a relucir aspectos como el bajo nivel académico y los problemas de conducta. De hecho, en la bola de nieve *se aprecia cómo los esfuerzos docentes se concentran en torno a que el alumnado adquiera unos conocimientos básicos* (no adquiridos en educación primaria) y desarrollen aprendizajes instrumentales, como aprender a leer y escribir o sean capaces de realizar cálculos aritméticos básicos. Asimismo, emerge el absentismo como principal problema en la continuidad de las reformas y esfuerzos planteados por el personal para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de este tipo de alumnado.



Figura VIII.5. Categoría Aprendizaje del alumnado IES Azul.

De la fusión de las categorías de los dos institutos, se ha obtenido la importancia que poseen los resultados cuando se analiza la categoría aprendizaje del alumnado. No obstante, debe considerarse el peso que tienen los discursos de los profesionales del centro granadino respecto al jienense, debido al elevado número de alusiones que hacen respecto al segundo. Igualmente, destaca el valor de la calidad de la enseñanza docente en esta categoría, aspecto ya constatado por autores como Louis (2007). Otros aspectos sobresalientes que influyen en esta categoría, aunque con una intensidad considerablemente menor, son el conocimiento, la adaptación al alumnado o los padres y las familias del alumnado.



Figura VIII.7. Categoría Aprendizaje Profesional en el IES Góngora.

Respecto al IES Azul, se observó como el personal docente concebían el aprendizaje profesional desde una perspectiva colectiva, tanto a nivel de centro o Departamentos, como en grupos. A partir de estas agrupaciones, el trabajo es planteado mediante actividades interactivas que buscan despertar la motivación del alumnado absentista. De su experiencia en el centro, han corroborado que lo que “funciona” es el diseño y promoción de actividades interactivas y proyectos en los que participen varios profesores en la misma aula. Asimismo, también se fortalece la coordinación del centro y refuerza el sentido de comunidad.



Figura VIII.8. Categoría Aprendizaje Profesional en el IES Azul.

Pese a las diferencias socioeconómicas emanadas de los distintos contextos, cuando se analizó esta categoría al completo, no se encontraron diferencias especialmente

significativas, destacando aspectos que habían sido comunes en ambos centros. De este modo, se ha constatado la eficacia que posee trabajar a nivel de Departamentos cuando se aúnan esfuerzos en torno a la coordinación. El diálogo con los compañeros, las reuniones del centro, la formación y el planteamiento de actividades dinámicas desde diversas áreas, son indicadores del aprendizaje profesional compartido que tiene lugar en estos institutos.



Figura VIII.9. Categoría Aprendizaje Profesional Compartido de ambos centros.

Capacidad de liderazgo

El liderazgo, como se ha expuesto, lleva implícito el ejercicio de influencia de una o varias personas sobre otros. Los guiones de entrevistas se desarrollaron para dar respuesta a interrogantes como la capacidad de la Dirección para iniciar procesos de cambio en la organización, la emergencia de líderes medios para asegurar la continuidad y estabilidad de estos procesos, así como la influencia de estas figuras para construir un proyecto común sólido orientado hacia la mejora escolar.

En el instituto de la provincia granadina, se contraponen dos modalidades de liderazgo fuertemente identificadas. Con una tendencia a la imposición, la Dirección defiende su capacidad de liderazgo, determinada por su posición en la cúspide de la jerarquía educativa, especialmente en cuestiones relacionadas con el funcionamiento, la gestión, la evaluación y la resolución de conflictos. De otro, se erigen los *Departamentos como espacios potenciales de poder e influencia*, y por ende, de liderazgo, en el que se toman decisiones de manera grupal. En el segundo caso, aflora el componente emocional como una capacidad intrínseca de los líderes

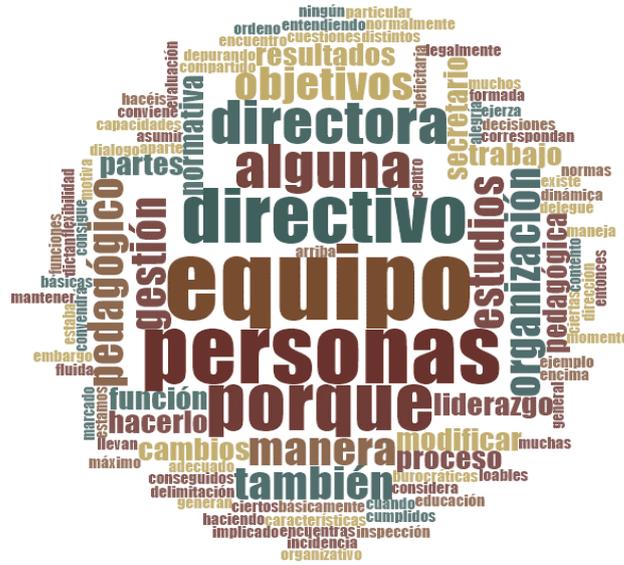


Figura VIII.13. Cooperación en el Equipo directivo en el IES Góngora.

En cuanto a su homónimo de la provincia de Jaén, encontramos que la cooperación se manifiesta a través de las siguientes cuestiones: la delimitación de las diferentes figuras que componen el Equipo directivo, las reuniones que se establecen entre ellos, cuestiones relacionadas con el alumnado y las familias, una disposición hacia el diálogo, la confianza y el respeto, así como una colaboración entre la Dirección y el profesorado.



Figura VIII.14. Cooperación en el Equipo directivo en el IES Azul.

De la conjugación de las categorías de ambos centros, destacan aspectos como el capital profesional, ya sean miembros del Equipo directivo o el profesorado, los



Figura VIII.16. Coordinación Pedagógica en el IES Góngora.

Al igual que en caso anterior, el instituto Azul concentra los asuntos de coordinación a nivel departamental. Aunque el bajo nivel curricular del centro no da pie a hacer complejas actividades formativas, el profesorado tiende a colaborar estrechamente cuando la Dirección lo requiere, ya sea en la preparación del Proyecto de comunidades de aprendizaje, o en la preparación de algún evento señalado como podría ser el día de la mujer. A causa del bajo nivel curricular de los alumnos, las innovaciones pedagógicas se concentran en torno a captar la atención del alumnado, a través de actividades más dinámicas e interactivas, como el teatro o la realización de campeonatos de tenis de mesa. Asimismo, *los comportamientos disruptivos del perfil del alumnado matriculado en este centro, ha forzado a que las clases sean impartidas por dos o más profesores por aula*, lo que, sumado a su alta tasa de absentismo, hace que este centro no se caracterice por una fuerte coordinación plasmada en las programaciones curriculares.

En la convergencia de esta categoría para los dos centros, destacan que factores como el absentismo, la evaluación, la excesiva burocracia, la falta de formación y responsabilidad compartida o la falta de implicación de las familias en los procesos educativos de sus hijos, constituyen una queja reiterada en todos los participantes. A su vez, también emanan quejas sobre la escasa valoración y prestigio que acompaña a la función docente o la inestabilidad de la plantilla de profesores, que merma la continuidad de las iniciativas de mejora y cambio propuestas.



Figura VIII.21. Factores que limitan a la coordinación y la mejora escolar en ambos centros.

Implicación del Personal

La implicación personal alude a la disposición del profesional a involucrarse en su trabajo. Esta implicación se conjuga a partir de la motivación del profesorado para seguir aprendiendo, su sentido de responsabilidad con su desempeño profesional, su ética profesional, el centro en el que trabaja, así como su identidad profesional.

De este modo, en el IES ubicado en la localidad de Ogíjares, se encontró que esta implicación se aprecia a través de prácticas orientadas hacia la colaboración y la innovación. Asimismo, también se identifica con facilidad la motivación de aquellos que siguen aprendiendo y formándose, bien a través de cursos, bien de manera autodidacta. Igualmente, afloran dinámicas, en las que se forman grupos de trabajo cooperativos, donde se recogen y valoran las aportaciones del personal para impulsar, implementar, coordinar, evaluar y autoevaluar lo que se hace en el centro y plantear proyectos orientados a la mejora. De otro lado, también se observa un sector

Para el análisis de frecuencias de esta categoría, se expone la bola de nieve de la macrocategoría, englobando a ambos centros y las respectivas a cada uno de los centros, en las microcategorías.

De este modo, cuando empleamos la técnica bola de nieve con la categoría Toma participativa de decisiones, encontramos que la mayoría de los entrevistados utilizaban la primera persona del plural, referenciando la palabra equipo, centro o profesorado en bloque, lo que denota que sí hay una tendencia a la participación. También aluden al componente emocional y social de las relaciones, cuando se debaten cuestiones que afectan al centro. Igualmente, también se hace referencia a la micropolítica inherente a los centros y a las relaciones que emanan de los conflictos de intereses generados entre los agentes educativos. Además, *la toma de decisiones se asocia por igual al Equipo directivo y al profesorado*, lo que muestra una elevada participación escolar, junto a una dilución de las responsabilidades a lo largo de la organización. Por otro lado, el personal se siente partícipe en la toma de decisiones que se toman en el centro, reconociendo que su voz es tenida en cuenta, aunque en ocasiones, admiten que es necesario hacer malabares para poder llegar al ansiado consenso. El análisis de los recursos y de las problemáticas que ocurren en el centro, aumentan la motivación del personal para avanzar y trabajar por el futuro del instituto.

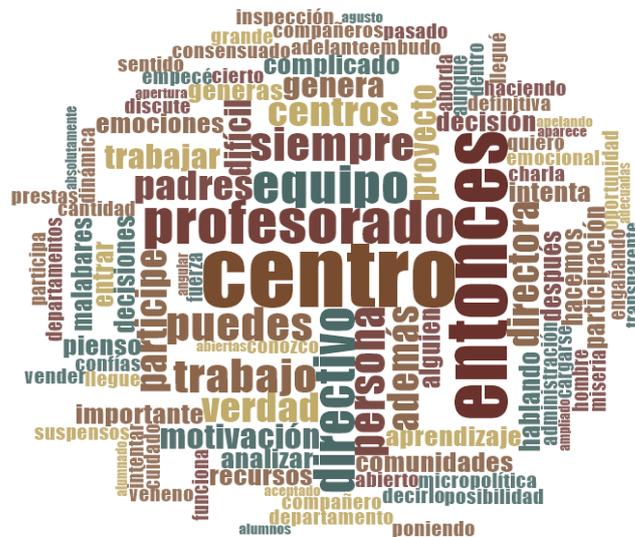


Figura VIII.31. Toma participativa de decisiones en ambos centros



Figura VIII.37. Funcionamiento del centro y convivencia en el IES Azul.

VIII.3. Análisis de contenido

Tras establecer las categorías definitivas de las entrevistas y haberlas analizado a partir del cálculo de frecuencias, se delimitan las principales temáticas de los discursos de los participantes. Posteriormente, se analiza el contenido de los mismos (Piñuel-Raigada, 2002). En este camino, el cálculo de la siguiente matriz, que muestra la frecuencia en la que emergen las categorías en los diferentes discursos, ha sido clave. Gracias a ésta ha sido posible lograr un análisis más profundo, que contempla las razones que justifican la reiteración de algunas cuestiones y la ausencia de otras.

Tabla VIII.1. Frecuencia de las categorías por centro.

	A: GÓNGORA	B: AZUL
1 : Apoyo y Supervisión	26	50
2 : Aprendizaje del alumnado	7	7
3 : Aprendizaje profesional compartido	37	42
4 : Capacidad de liderazgo	23	26
5 : Cooperación en el Equipo directivo	11	15
6 : Coordinación pedagógica	65	43
7 : Factores que limitan a la coordinación y la mejora escolar en el centro	62	40
8 : Implicación del Personal	50	35
9 : Innovación	27	16
10 : Proyecto común	32	33
11 : Toma participativa de decisiones	18	0
12 : Clima	18	12
13 : Compromiso y colaboración	43	60
14 : Funcionamiento del centro y convivencia	34	67

A continuación, se analiza la frecuencia de las categorías a partir de la comparativa entre los centros, relacionándolos con los principales tópicos emergidos por la literatura internacional.

En relación con la Categoría *Apoyo y Supervisión*, se aprecian mayores alusiones en el IES Azul que en el Góngora. El contexto desafiante que caracteriza al instituto jienense es el principal motivo que hace que los discursos estén impregnados de llamamientos para obtener mayor apoyo y supervisión. Para aportar soluciones a las situaciones complejas que vivencian en su día a día, es necesario una transformación del centro en una comunidad de aprendizaje. En la línea de lo recogido por investigaciones internacionales (Krichesky y Murillo, 2011; Leclerc et al, 2009, Louis, 2007), el tipo de relaciones que deben envolver a los centros han de pasar por el fortalecimiento de los vínculos profesionales entre el personal, lo cual, indispensablemente conlleva esas cotas de apoyo y supervisión encontradas en la mirada de nuestros informantes. En contraposición, el IES Góngora, aunque con una incidencia notablemente menor, también hace alusiones continuadas a esta categoría. Sus discursos, sin embargo, se orientan más a la descripción de la realidad que tienen. No se encaminan tanto hacia la meta a conseguir como ocurre con el otro caso de estudio. En el instituto ubicado en la provincia granadina, con un proyecto consolidado, los participantes asumen que el apoyo y la supervisión ejercida por el Equipo directivo, así como por otras figuras intermedias, fundamentalmente los coordinadores del área de Tecnología, Lengua y Literatura y Matemáticas, justifica el éxito académico de su institución.

Paradójicamente, se observa una incidencia similar respecto a la categoría *Aprendizaje del alumnado en ambos centros*. A simple vista podría afirmarse que existe una preocupación similar en torno a cómo aprenden los alumnos. Sin embargo, prestando atención a los significados de las narrativas, se comprueba que afloran tintes diferentes.

Mientras que en el IES Azul, los participantes se sitúan en la perspectiva de autores como Liu (2018), apostando por la apertura de los centros a la comunidad como vehículo para la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Las condiciones socioeconómicas y culturales del IES Góngora, les ayuda a

enfocarse más en los procesos meramente instruccionales (Day et al. 2011), aunque bajo un marco de colaboración (Spillane, Hopkins y Sweet, 2018).

Se trata de dos miradas divergentes, situadas en contextos casi antagónicos, por lo que la visión sobre cómo debe desarrollarse el aprendizaje del alumnado incluye una connotación diferente.

En cuanto al *Aprendizaje profesional compartido*, se vislumbra mayor incidencia en el centro linarense, con 42 intervenciones, frente a las 37 del centro ubicado en Ogíjares.

Desde el punto de vista de la literatura, el aprendizaje profesional compartido es sinónimo de la existencia de intercambio de prácticas y enriquecimiento mutuo (Hopkins y Spillane, 2014). Espacios de reflexión docente y disposición hacia la colaboración son factores clave en el cultivo del aprendizaje profesional compartido en cualquier centro educativo (Hallinger y Liu, 2016).

La *Capacidad de liderazgo* se contempla como un factor crucial en el devenir del instituto, aunque en el caso del IES Azul no se le atribuya la etiqueta. El profesorado de este instituto reconoce que es necesario que exista un protocolo de normas y actuaciones, de casi obligado cumplimiento para mejorar la situación. Reconocen que el Equipo directivo asume todas las funciones inherentes a él, tratando de ir más allá de lo meramente burocrático. En relación con los aspectos de tinte más pedagógico, admiten que existe cierto empoderamiento a otras figuras importantes en la plantilla docente, principalmente los que llevan más tiempo o se involucran en mayor medida en los procesos educativos. Sin embargo, en líneas generales, la modalidad prevaleciente en este caso es más de *carácter transformacional*, de acuerdo a la clasificación de autores como Bush y Glover (2003) o Maureira-Cabrera (2018).

En contraposición, con 23 alusiones en el IES Góngora, la capacidad de liderazgo se contempla desde un prisma de crecimiento. La dilatada formación y experiencia de los integrantes del Equipo directivo, junto a la de otros miembros del ETCP, es vinculante a la forma en la que enfocan los quehaceres del instituto. Tienen claro que *el éxito del centro educativo no puede propiciarse por una única persona*, sino que

es asunto de un equipo humano, al beneficio del alumnado (Forte y Flores, 2013). Pese a que no existe unanimidad en cuanto a la voluntad de asumir las responsabilidades supeditadas al liderazgo por parte de todo el personal docente, sí que se han iniciado procesos de transformación y cambio por parte de un sector importante del personal, pudiéndose hablar de modalidades de liderazgo compartido (Timperley, 2005). Aunque hay que reconocer que no se propicia una concepción de liderazgo distribuido de manera purista, en términos de liderazgo distribuido provenientes de otros contextos (Harris, 2014). Entre otras causas, por las fuertes culturas escolares heredadas en el contexto español (Bolívar, 2012). La concepción de liderazgo hallada, se orienta a presupuestos de “*colaboración como medio para fomentar el apoyo, la información y el intercambio de recursos entre los docentes*” (Baker-Doyle, 2015, p. 367).

Respecto a la categoría ***Cooperación en el Equipo directivo***, hallamos un grado de incidencia similar. Pese a que existen realidades distintas, ambas directoras coinciden en señalar la importancia de compartir y colaborar en el establecimiento de actuaciones y procesos en el centro, al menos, con el equipo de personas afín a ellas. En la línea de lo establecido por autores como Paranosic y Riveros (2017), centrados en Dirección y Jefaturas de Departamentos, la convergencia de visiones y objetivos escolares entre los cargos estratégicos en la institución educativa, se refleja en el correcto funcionamiento del centro, así como en los procesos instruccionales.

En cuanto a la categoría ***Coordinación***, se ha analizado mayor irrupción por parte del personal del IES Góngora (67), que en el IES Azul (43). En el primero, esta gran apelación a la coordinación pedagógica en su instituto, se debe a la consolidación de un equipo de trabajo, que comparte su visión sobre los procesos instruccionales, intercambiando propuestas e implementando metodologías diversas orientadas a la mejora del aprendizaje de su alumnado. Pertenecientes al ETCP desde hace más de una década, tienen claro que ***la renovación pedagógica está ligada a la función docente***. Aunque reconocen que no todos sus compañeros se han sumado a la iniciativa de trabajar juntos, en aras de mejorar sus resultados, admiten que en sus áreas didácticas (Lengua y Literatura, Matemáticas y Tecnología), existe una coordinación pedagógica bastante sólida, a nivel vertical y horizontal. Curiosamente, estos Departamentos son los que presentan mejores resultados académicos en el

instituto. En sus discursos, los participantes reconocen que no es una tarea fácil, ya que requiere mucha dedicación, tiempo y esfuerzo y que no todo el mundo está dispuesto a asumir tales sacrificios. De hecho, uno de los participantes no incluido en este grupo de trabajo, afirmaba que era consciente del éxito y los beneficios que suponía el modo de trabajar de determinados Departamentos pero que él no se sentía suficientemente preparado para hacerlo. Asimismo, admite que en los últimos años ha modificado sensiblemente sus prácticas docentes, gracias a los espacios de formación y diálogo habilitados en el claustro y el ETCP ampliado.

En cuanto al segundo, se vislumbran acercamientos hacia el establecimiento de un sistema de coordinación fuerte en el IES. Una vez más, el bajo nivel encontrado en el alumnado, sumado a un desinterés generalizado por su parte, enturbian la promoción de buenas prácticas coordinativas. En consecuencia, se observa una intención creciente a colaborar e implicarse en ese proyecto común de transformación en Comunidad de Aprendizaje. A pesar de que el intercambio de prácticas no es estrictamente pedagógico, la mayoría del personal se involucra en las actuaciones y actividades curriculares y extracurriculares impulsadas en el centro.

En la línea de los hallazgos obtenidos en investigaciones como la llevada a cabo por Krichesky y Murillo (2018), la colaboración docente es el preámbulo que propicia la coordinación pedagógica en las escuelas, situándose como un factor de aprendizaje a tener en cuenta.

Factores que limitan a la coordinación y la mejora escolar en el centro, con una incidencia de 62 alusiones en el centro del área metropolitana de Granada y 40, en el situado en la periferia de la ciudad linarense. En el primer caso, ***la formación docente, las desigualdades halladas respecto a la implicación y el carácter prescriptivo de la normativa se posicionan como los factores que más dificultan la consolidación de un proyecto de coordinación***. Analizando las narrativas de los participantes, se observa que los factores que ellos identifican como “disruptores” en el logro de una buena coordinación pedagógica, coinciden con los presupuestos de las comunidades profesional de aprendizaje (Wood, 2011). Parece ser que las diferencias halladas respecto al grado de implicación es la clave (Hulpia et al, 2012). Como otras investigaciones han puesto de manifiesto, la iniciativa y el compromiso

del personal hacia la mejora escolar es el comienzo del éxito escolar (Wahlstrom y Louis, 2008). A partir de estas condiciones, se solucionarían las ligadas a la formación y actualización docente. Afortunadamente, en este centro educativo, la falta de implicación está asociada a un pequeño sector del personal, por lo que, en líneas generales, se observa la solidez del proyecto de coordinación.

Por su parte, Azul señala la imposibilidad de plantear un proyecto curricular acorde a lo establecido por la Administración y la inestabilidad de la plantilla, como principales problemas. El hecho de no alcanzar los objetivos y contenidos mínimos estipulados para la etapa secundaria, debido a que el nivel generalizado del instituto se asemeja más al primer y segundo ciclo de Educación Primaria, dificulta la prevalencia de procesos coordinativos. En relación con ello, *el profesorado percibe que su formación pedagógica es insuficiente para lidiar con esta situación*. Revisando investigaciones ambientadas en contextos desafiantes, se ha detectado que estas cuestiones son reiteradas. En la mayoría de ellas, se tomó la transformación del centro educativo en comunidad (profesional) de aprendizaje, encontrando grandes resultados (Louis, 2007). Este instituto ya ha iniciado el camino hacia esta transformación. En la preparación y diseño de las actividades del proyecto solicitado, ya encontraron diferencias. Tanto la Dirección como el personal docente, han dado cuenta del “poder” y el “enganche” que han tenido que confeccionar y desarrollar actividades más interactivas, supeditadas a los presupuestos de las comunidades profesionales, para el alumnado. Una vez conseguida la captación del interés del alumnado, es momento de trabajar en esa línea de trabajo, alentando al profesorado que se vaya incorporando, a hacerlo también.

Muy vinculada con la anterior, para la categoría *Implicación del Personal*, se aprecian notables diferencias. Con una incidencia de 35 alusiones, se aprecian dos realidades contrapuestas en el IES de Ogjares. Mientras que la mayoría del personal considera que se implica en gran medida en los proyectos del centro, asistiendo regularmente a cursos de formación y reuniones, fuera de su horario de trabajo, una pequeña proporción admite no hacerlo por la insuficiencia de incentivos. Esta situación no es un hecho aislado, ni exclusivo de este contexto educativo. Por el contrario, ha sido señalado por múltiples investigaciones como las realizadas por Hargreaves y Fullan (2014) o Hopkins y Spillane (2014); e incluida en las

recomendaciones de organismos como la OCDE (2009), que lo han identificado como una de las situaciones a combatir para lograr la mejora escolar.

Respecto al IES de Linares, con 50 alusiones, también se ha contemplado cierta parcialidad a la hora de analizar la implicación de su personal. Una vez más, la estabilidad laboral del profesorado actúa de revulsivo, en el análisis del compromiso y nivel de actuación del profesorado. Así, se observa mayores índices de implicación por parte de aquellos que tienen como destino definitivo este centro. Saber que su ejercicio profesional va a desarrollarse en ese instituto en los próximos años, es lo que les motiva a trabajar hacia la mejora y ser más conscientes de la necesidad de cambiar ciertas dinámicas en los procesos pedagógicos. En esta encrucijada, la Dirección es crucial (Hallinger, 2013; Darling-Hammond et al, 2009; Day et al, 2009). Más que gestor burocrático, debe ejercer de catalizador y dinamizador de estos procesos de cambio, propiciando que surjan espacios donde el personal se implica y se sume a la línea educativa de su centro.

Fruto de existir un grupo de personas preocupadas por seguir creciendo profesionalmente para ofrecer procesos de enseñanza de calidad. La categoría *Innovación* es más reiterada en el IES Granadino, con 27 alusiones, frente a las 16 halladas en el IES del barrio de los Arrayanes. Esto se justifica porque en el primer caso, existe ya un grupo consolidado de profesionales, que tienen interiorizado la línea educativa a seguir. Además, conciben la renovación pedagógica, el intercambio y la formación como aspectos esenciales para crecer profesionalmente y mejorar los procesos de aprendizaje de su alumnado. En contraposición, el IES linarense, está iniciando ese proceso de consolidación de confianza y colegialidad de su grupo humano, con unas metas compartidas y orientadas hacia ese proyecto común. Retomando las fases de construcción de las que hablaban Leclerc y colaboradores (2009), puede afirmarse que el IES Azul se encuentra aún en la primera fase de transformación de comunidad profesional, mientras que el IES Góngora, más consolidado, estaría en la segunda.

Incidencias similares se han encontrado respecto a la categoría *Proyecto común* (32 en IES Góngora y 33 en el IES Azul). Sin embargo, una vez más, el contexto es el que determina el sentido y el significado que los participantes dotan a la prevalencia

de un Proyecto Común. En el primero, se pone de manifiesto que ya han superado las reticencias de la mayoría del personal docente y han conseguido establecer cierto consenso a la hora de dibujar la finalidad de su centro. Por su parte, en el segundo, los discursos se orientan a la dificultad de afrontar su realidad desde una posición cohesionada. Aquellos profesores que llevan más tiempo, son conscientes de la realidad que aguarda a un contexto desafiante y tienen muy claro qué aspectos son importantes para combatir las dificultades a la que se enfrentan en su día a día. No obstante, el personal de nueva incorporación, manifiesta sentirse desorientado a la hora de poner remedio a tales situaciones, presentando disconformidad con la política de actuación adquirida en el centro.

En relación con investigaciones especializadas, estos resultados son coherentes en la consolidación en el centro educativo del *“propósito y la autonomía, que se manifiestan como condiciones organizativas, configuran en gran medida los patrones de discurso que caracterizan la interacción de los miembros del equipo”* (Scribner, Sawyer, Watson y Myers, 2007, p. 67). De este modo, la capacidad de organizarse del personal en torno a una meta compartida o para consensuar la resolución de un problema incide sobre su capacidad para iniciar procesos de renovación internos (Copland, 2003) y desplegar el liderazgo (Harris y Jones, 2017).

A pesar de que en todos los discursos de los participantes se ha mostrado la existencia de un ambiente de trabajo propicio hacia la colaboración, en el análisis de la categoría *Toma participativa de decisiones*, se han encontrado 18 alusiones en el IES Góngora y ninguna en el IES Azul. Esto se explica por el elevado número de plantilla flotante en el instituto. En las entrevistas realizadas, cuatro de los participantes de este centro eran interinos y hablaban que muchas de las decisiones que se habían tomado en el centro y se tomaban se debían a la inercia marcada por la inclusión del Centro en el programa de Comunidades de Aprendizaje, cuya votación fue previa a su incorporación en el instituto. En este sentido, los participantes advierten que se hacen propuestas en los foros pertinentes, especialmente en los Claustros, al igual que se informa de la situación del centro. No obstante, afirman que las decisiones relacionadas con la disciplina y la convivencia, quedan limitadas al Equipo directivo, debido a la compleja situación por la que atraviesan. En

contraposición, se observan divergencias cuando se analiza la categoría en el homónimo de la provincia de Granada. La mayoría de los participantes apuntan a que sí que existe una toma compartida de decisiones, desde las puramente pedagógicas a las burocráticas. Asimismo, existe un participante que presenta disconformidad con estas afirmaciones, señalando que la toma de decisiones es compartida, pero queda relegada a solo un sector del personal docente.

En relación con la categoría *Clima*, encontramos que todos los participantes han dedicado un espacio en sus narrativas para aludir a esta cuestión. Los profesionales del centro ubicado en la periferia de Granada afirman que existe un clima de colaboración y un ambiente propicio para trabajar, en líneas generales. Asimismo, también afirma que existen acontecimientos puntuales en los que ese clima se ve amenazado por tensiones y fracturas producidas en el anterior proceso selectivo de Dirección. Estas llagas se evidencian y visibilizan sobretodo en el proyecto de escuela de padres. Mientras que la mayoría del personal considera que la familia y la comunidad constituyen un eslabón importante, cuya apertura en el centro debe ser de casi obligado cumplimiento. Algunos, consideran que esta apertura no debe ejercerse totalmente, pues invade a la intimidad y profesionalidad de los docentes. Estudios similares han posicionado al clima como un factor de influencia, que incide directamente sobre la mejora escolar (Wingrave y McMahon, 2015; Hallinger y Heck, 2014). En el homónimo de Linares, las alusiones al clima se han relacionado con los problemas de convivencia prevalecientes en este contexto educativo, catalogado como desafiante (Martínez-Valdivia et al, 2018; Domingo-Segovia et al. 2016).

Respecto a la categoría *Compromiso y colaboración*, el IES Góngora, en sus 43 alusiones, demuestra que existen cotas altas de compromiso y colaboración con la línea educativa del centro. Ellos son conscientes que los verdaderos protagonistas de su desempeño profesional, son sus alumnos, debiéndose a ellos. Precisamente por ellos, tratan de iniciar procesos de negociación y fortalecer sus vínculos personales y profesionales, para proporcionar una enseñanza homogénea y de calidad. Como se ha expuesto, en la organización de este centro existe un importante grupo de personas que trabajan colaborativamente en el tedioso camino de captar adeptos a las líneas educativas del centro, consiguiendo que cada vez haya más personas involucradas en

ese equipo. La comunicación y el diálogo se erigen, así, como las principales claves para preservar la entidad de equipo (Bolívar, 2012).

Por su parte, el IES Azul advierte esta categoría en 60 ocasiones. Pese a que los participantes revelan que existen indicios de colaboración entre el personal docente, lo cierto es que esta tendencia se reduce cuando se les preguntan si se sienten comprometidos con el proyecto del centro. Principalmente, el burnout o desgaste sufrido por la mayoría del equipo docente, junto a su inestabilidad laboral emergen como principales causas para explicar esa no identificación con el centro. Muchos de ellos afirman que, aunque la solicitud del proyecto de comunidad de aprendizaje ha despertado amagos de colaboración y compromiso en todos, la difícil convivencia y el perfil del alumnado les desmotiva para seguir en esa línea.

La *insuficiente formación pedagógica* (González, 2007) que, según su percepción, tienen vuelve a ser un tema recurrente para el análisis de esta categoría. Respecto a la Dirección, señalada en otros contextos, especialmente anglosajones, como crucial en el establecimiento de condiciones que invitan a la colaboración (Klar et al, 2016; Spillane y Diamond, 2007), señalan que es insuficiente. De igual modo, la existencia de una plantilla docente flotante se postula como otro factor a tener en cuenta a la hora de examinar esta categoría. No obstante, todos los participantes afirman que se producen relaciones de colaboración en la participación en actividades y proyectos extracurriculares, en momentos críticos, como el día de la Mujer o el día de Andalucía. En cuanto a asuntos estrictamente pedagógicos, la colaboración observada en este instituto parece fluir exclusivamente entre el Departamentos de matemáticas y el de inglés, encontrando sensibles mejoras en ambas áreas.

Relacionado con ello, destaca el aporte de Hargreaves y Ainscow (2015), quiénes señalan los beneficios que la colaboración reporta a la organización educativa:

“Una manera de reducir la mala variación entre los distritos escolares es promover la colaboración entre ellos para que compartan recursos, ideas y experiencia y ejerzan la responsabilidad colectiva del éxito estudiantil. En este enfoque que parte del enfoque intermedio, los distritos no se limitan a mediar y gestionar las reformas de otras

personas individualmente, sino que se convierten en los impulsores colectivos del cambio y la mejora juntos” (p. 15).

Finalmente, la categoría ***Funcionamiento del centro y convivencia***, ha sido contemplada en 34 ocasiones en el IES de Ogijares y 67 en el IES linarense. En el primer caso, todos los participantes señalan que el centro Góngora posee un funcionamiento similar a los de la zona. Su carácter “tranquilo”, hace que el perfil del alumnado sea relativamente homogéneo, lo que no produce grandes tensiones en la convivencia entre profesorado y estudiantes. Respecto a la convivencia entre el personal, a excepción de casos puntuales, confirman que existe gran armonía en el centro y que existe un ambiente adecuado, en el que se trabaja cómodamente. Todos asumen cual es la política de actuación del Equipo directivo, así como su rol en la organización (Blömeke y Klein, 2013), por lo que no existen problemas de gran calibre entre ellos, lo que consolida la afirmación de varios participantes de ser un “buen sitio para trabajar”.

Duplicando el número de alusiones que su homónimo, todos los discursos de los profesionales del IES Azul subrayan la compleja convivencia prevaleciente en su centro educativo. Es el contexto desafiante y la difícil convivencia a la que está expuesta el personal, lo que dictamina el tipo de funcionamiento del centro (Llorent-Bedmar, Cobano-Delgado y Navarro-Granados, 2019). Relegando las cuestiones puramente pedagógicas, todos los esfuerzos se concentran en torno a resolver los conflictos que se van sucediendo, a fortalecer las relaciones entre el personal, para poder afrontar mejor la situación y tratar de plantear actividades conjuntas en las que se capte cierto atisbo de interés hacia el aprendizaje, por parte del alumnado (Hallinger, 2018).

VIII.4. Análisis del Discurso de las entrevistas

El análisis del discurso fue inspirado en la secuencia lógica descrita por Coulthard (1985). Con una concepción epistémica del lenguaje, lo importante no solo reside en lo que se dice, si no en las connotaciones encerradas en sus voces y en sus silencios, así como en la forma de verbalizar sus discursos. Siguiendo a Santander (2011), los discursos a menudo son opacos, pues *“el lenguaje no es transparente, los signos no*

son inocentes, la connotación va con la denotación, el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, a veces lo expresado refleja directamente lo pensado y a veces sólo es un indicio ligero” (p. 208).

Asimismo, se alza la importancia del contexto en el análisis de los discursos (Karam, 2005). Una vez ahondada las causas que justifican por qué emergen ciertas temáticas sobre otras, es momento de visibilizar lo que han dicho nuestros participantes.

La micropolítica posee un peso crucial en cualquier análisis de este calibre (Ávila de Lima, 2013). Es importante conocer las dinámicas sociales entre las que se diluyen y se negocian el sistema de normas y creencias, así como los significados, que actúan de eje.

Se considera importante aportar un mapa conceptual que evidencie la realidad de los contextos situados de nuestros participantes por dos motivos. En primer lugar, visibilizar en qué medida unos factores incide sobre otros, contribuye a una mejor comprensión de sus discursos. De otro, permite establecer de manera gráfica el tipo de estructura organizativa predominante en la misma, que en cierto modo, revela las dinámicas de poder y comunicación que las propician.

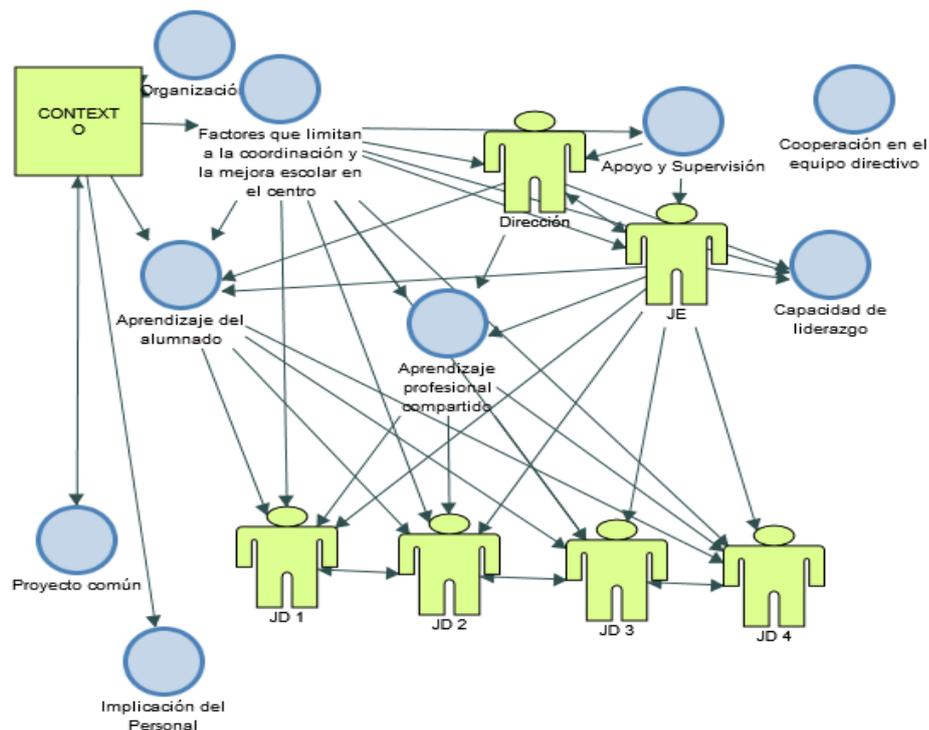


Figura VIII.38. Mapa conceptual de la relación entre categorías y participantes IES Azul

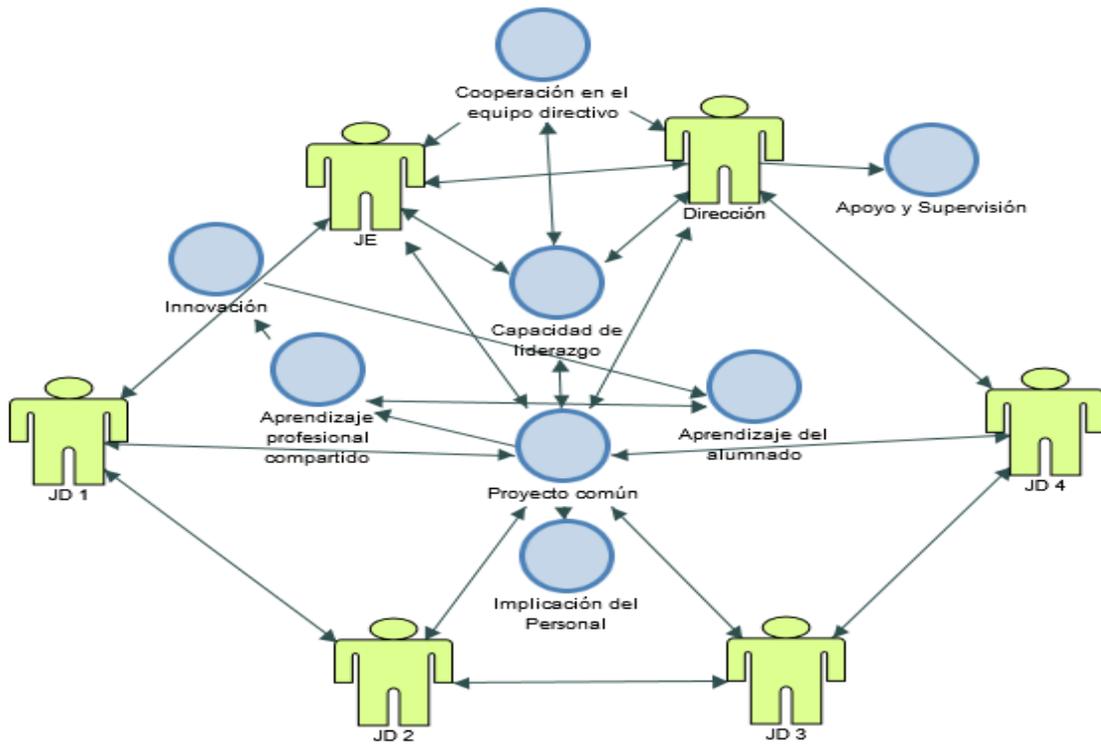


Figura VIII.39. Mapa conceptual IES Góngora

Al realizar un análisis de Cluster, se denotó que todas las categorías definidas, junto a las categorías que fueron emergiendo a medida que se iba avanzando en el análisis del discurso de los participantes, quedaban agrupadas en torno a cuatro macrocategorías de acuerdo a su grado de similitud, tal y como se refleja a continuación:

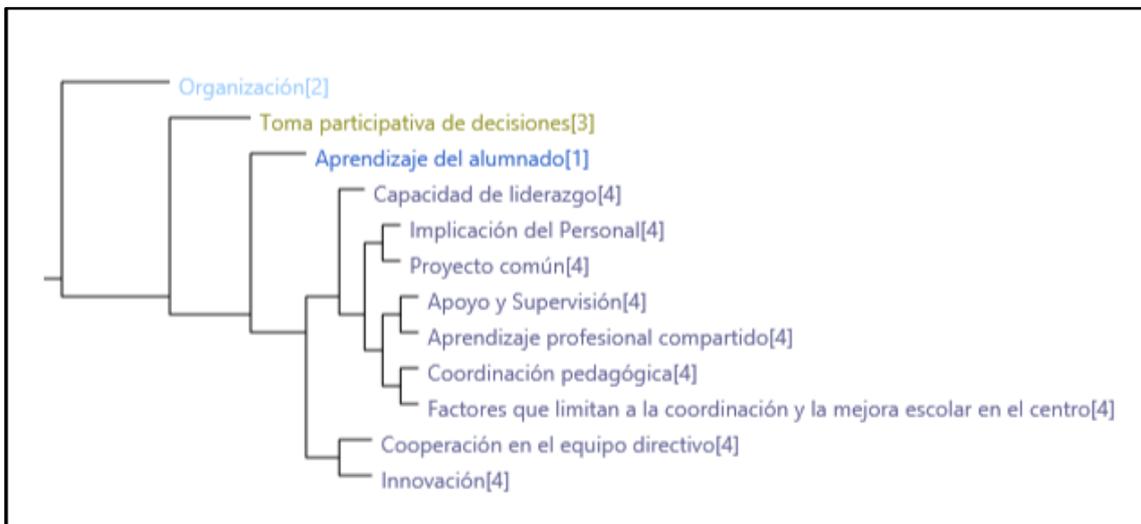


Figura VIII.40. Análisis de cluster

La definición de los Cluster sería la siguiente:

1. Aprendizaje del alumnado
2. Estructura organizativa
3. Micropolítica
4. Posicionamiento ideológico y epistemológico

Bajo esta mirada, se presentan los fragmentos más relevantes de acuerdo a los resultados obtenidos en el análisis de Cluster. Para tratar de examinar detenidamente los discursos y significados involucrados en la voz de nuestros participantes, se establece una triangulación entre los hallazgos más sobresalientes obtenidos en la parte cuantitativa de esta investigación, aportando las dimensiones encontradas, junto a fragmentos de las doce entrevistas realizadas.

En relación con el *Aprendizaje del alumnado*, la fuerte influencia que el contexto ejerce determina la visión que los profesionales tienen sobre cómo se conciben y deben plantearse los procesos instructivos. Así, en el IES linarense encontramos:

“yo no quiero alumnos que salgan de cuarto de la ESO que no sepan leer ni escribir. Tienen que tener una cierta calidad en la enseñanza. Que algunos profesores comentan: “Bueno, ya está, como te he sentado es suficiente”. No, tú tienes que darle a ese tipo de alumnado unos conocimientos. Tú a un alumnado, no puedes hacer que estén 3 o 4 años aquí, aunque no titulen y que no se lleven en su mochila... algo” (Directora).

“Los chiquillos son libros abiertos. Es decir, tú... algunos se dejan más, otros menos... Influye el contexto social, su casa, influyen muchas cosas... Aquí en el colegio están unas horas. Claro que influye, influye muchísimo” (JDH 1).

En contraposición, los discursos del IES granadino, ubicado en un contexto socioeconómico y cultural medio, desplazan la fuerte influencia al contexto hacia la disposición del alumnado para aprender, como se observa en el siguiente fragmento:

“Seguiremos estudiando con los ojos cerrados. Yo veo a los alumnos de cuarto en la biblioteca y los veo estudiando con los ojos cerrados así y en la clase le explico, les doy las pautas sobre como estudiar y sí, algunas veces se consiguen cosas.”

Asimismo, se contempla una relación existente entre aprendizaje del alumnado y la implicación del personal. Siguiendo las palabras de la jefa de Estudios del IES Azul, la implicación del personal se puede incitar a través del establecimiento de proyectos comunes:

“Por ejemplo, en lo de las comunidades de aprendizaje, pues ahí se ha implicado mucho la gente y las actividades que hemos preparado... casi todo el mundo... Al curso se ha apuntado casi todo el mundo. Y luego hemos tenido que hacer actividades y la gente se ha implicado en eso. Porque como se ha visto que a los niños les da resultado, yo creo que por eso también... porque cuando hemos hecho los grupos interactivos y todo eso, la verdad es que los chiquillos responden” (JEH).

No obstante, existen diferencias en cuanto al grado de implicación, como replica la directora:

“Hay profesores que se conocen a todos los alumnos y no les da clase; ¿Qué significa? Lo que tú te quieres involucrar. Si tienes que hacer las guardias y te tengo que buscar y la mitad de las guardias te las pasas en el taller. Y luego al revés, gente que tiene guardia y se para a hablar con los niños, se interesan por ellos... ahí tú ves el interés de cada persona...”

En su homónimo de Ogíjares, el siguiente fragmento revela claramente esta relación:

“Al final de lo que se tratan es de hacer compromisos, luego se refleja en el alumnado y, la verdad es que luego es muy gratificante” (JDB 2).

En cuanto a las metodologías empleadas y el tipo de innovación, todos los participantes del IES Azul subrayan nuevamente la fuerte influencia del contexto desafiante, en la que se ubica el contexto. De hecho, una participante sentencia que el

bajo nivel del alumnado, les lleva a emplear metodologías básicas, propias de niveles educativos inferiores:

“Utilizamos mucha ficha porque vienen de primaria planos... Es decir, fichas de letras, de g con j, completa las frases... O matemáticas, pero cuentas básicas. Aquí se está enseñando a dividir por dos en segundo de la ESO y no saben dividir por dos” (JDH 2)

Aunque vivencian una realidad muy distinta, alguno de los participantes del IES Góngora, considera que el alumnado posee un nivel educativo inferior al que deberían tener. No obstante, coinciden en reconocer el papel que tiene el docente en esta cuestión, asumiendo que deben enfocar los procesos pedagógicos para cubrir las necesidades de sus alumnos. Así, destaca esta aportación realizada por una de las jefas de Departamentos:

“Nosotros no trabajamos con máquinas y que trabajamos con personas... y que las personas... también es muy importante como se le digan las cosas, ¿no? Y la manera en la que tú le intentes transmitir si tú estás haciendo algo mal y algo bien. Para mi es lo más importante, hay que adaptarse” (JDB 3).

De igual modo, aflora el componente emocional en el diseño y desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“Tampoco creo y pienso que es muy importante, pienso que en la formación del profesorado se debería trabajar la comunicación, la inteligencia emocional... el saber conectar con un alumno. El saber conectar con un alumno. Tú cuando consigues que un alumno, igual pienso que debe ser recíproco. Tú con un alumno que realmente tienes una sintonía y el niño nota que tú le tienes aprecio y él te tiene aprecio a ti, la relación es diferente” (JDB 3).

El posicionamiento ideológico y epistemológico de los profesionales de Educación también guarda una estrecha relación con el Cluster Aprendizaje del alumnado, mediado por el grado de compromiso y colaboración mostrado por los docentes. Una jefa de Departamentos, señala que éste último también está determinado por la

categoría profesional del profesorado, apreciándose diferencias entre el personal fijo y la plantilla interina. Así concluye que:

“Hace dos años hicimos un curso sobre comportamiento de nuestro alumnado, cómo enfrentarnos en situaciones complejas y prácticamente estábamos todos los fijos. Ninguno de los interinos se apuntó... Yo creo, que el gran problema del centro, aparte del alumnado, es la falta de continuidad. Si tú sabes que solo vas a estar un curso, pues no te implicas igual que si sabes que vas a estar años... Este año, por ejemplo, que hay oposiciones, están de paso, con la mente en sus oposiciones. Yo entiendo que por la tarde no se van a dedicar a hacer cursos, pero en tu horario de mañana, sí que tienes que implicarte y dar lo mejor de sí en su horario. ¿Qué a mí me gustaría que por la tarde lo hicieran? Sí ¿Me gustaría proponer cosas? Sí, pero... si ya tienen sus puntos...” (JDH 1).

“Este centro tiene un problema y es la cantidad de interinos que tiene. Este centro por su ubicación, por lo que sea tiene un cambio de profesores de media plantilla. Si hubiese profesores con continuidad pues ya no tienes más remedio que subirte al carro. No obstante, los interinos que vienen hacen su papel y muy bien, lo que pasa es que claro ellos tienen otra visión de las cosas, porque ellos saben que vienen un año y tampoco van a meterse a cambiar demasiado el sistema” (JDH 2).

La categoría profesional también es un tema que aparece en el IES Góngora. El personal fijo afirma que sus compañeros interinos no muestran el mismo compromiso e implicación que los que ya tienen su plaza en el instituto. Aunque la directora afirma que existen excepciones, destacando la siguiente aportación:

“El grado de implicación no es igual cuando sabes que te quedas a cuando no. Entonces, distinto sería que este centro fuese estable de plantilla. Pero claro, tiene cosas buenas también, que el 50% del claustro se renueve porque se enriquece. No es un tópico, es una realidad. De hecho, yo tengo gente que ha continuado porque les ha gustado estar aquí y le ha visto posibilidad de hacer cosas que les gusta y se ha implicado en el centro, aunque no sea definitivo.”

Todo ello coincide con los resultados encontrados en el cuestionario. De acuerdo con las dimensiones Liderazgo de la Dirección y funcionamiento del Centro, la existencia

de líderes concededores de su función y papel en la construcción de una armonía que permite el crecimiento profesional de aquellos que están implicados en las líneas que persigue el centro, repercute positivamente en los procesos instructivos. De hecho, el coeficiente de correlación entre ambas dimensiones, es estadísticamente significativo y positivo, tras el cálculo de la prueba de correlación de Spearman, con un valor de 0.767.

Respecto al *Cluster Organización*, se encuentran dos estructuras organizativas diferentes. Aunque en ambos casos, la Dirección ocupa su lugar en la cúspide, la acuciante preocupación por la innovación mostrada por la directora del IES insertado en el área metropolitana de Granada, así como por la consolidación de su proyecto, establece diferencias entre ambos. De este modo, la dilución de las responsabilidades entre el personal y la aparición de figuras clave dibujan escenarios distintos.

Como se aventuraba en el epígrafe de análisis de contenido, en el centro granadino existe un grupo de trabajo consolidado que trabajan en torno a una Dirección, el ETCP. La directora tiene muy claro el rumbo hacia el que dirigir y orientar el centro y posee un importante tejido profesional que secunda todas sus propuestas, mostrándole apoyo en todas sus decisiones. Muestran total disposición a colaborar tanto en la propuesta de proyectos, al igual que adoptan la iniciativa y lideran actuaciones, si así se lo pide el Equipo directivo. Relacionado con ello, se expone varios fragmentos que justifican, a la vez que visibilizan estas afirmaciones:

“En el centro tenemos iniciados muchos proyectos... El de patrimonio lo lleva la de plástica, pero implica a otros profesores, unos determinados alumnos, actividades... si hay que revisarlo se revisa en el ETCP. O sea, si hay que poner en común los programas para ver si continuamos, se modifica... se hace en ese foro también, en el ETCP ampliado. El plan de mejora lo mismo. Yo creo que por fin estamos entrando ya en ese proceso. Es decir, el plan de autoevaluación y mejora ha dejado de ser un elemento íntimo y evaluado por el Equipo directivo exclusivamente a final de curso, pasando por el consejo escolar a... un proceso de implicación de todo el profesorado a través de los Departamentos didácticos, de los equipos de evaluación con las familias...” (Directora Góngora).

Relacionado con ello, alguno de los miembros de los ETCP resumió la organización del centro de la siguiente forma:

“Hay una pirámide porque el proyecto de la directora precisamente recoge esa visión. Luego, el Equipo directivo recibe, como es lógico las directrices de la Administración, hace participe al ETCP, en el ETCP se discute todo y se toma decisiones ahí y antes de que esa decisión sea definitiva, la mayoría de ellas, los coordinadores de área lo pasan a los jefes de Departamentos. Luego está el ETCP ampliado, donde están todos los jefes de Departamentos y se le hace partícipe de las decisiones más importantes digamos, más decisivas, se hace participe al claustro, se discute ahí, se hace propuestas, se lleva a los Departamentos...” (JDB1).

En contraposición, los discursos del IES Azul relativos a esta cuestión, se depositaron en torno a las intenciones existentes de transformar su centro en comunidad de aprendizaje, con la intención de erradicar la influencia negativa que representa el contexto desafiante del mismo. Debido al marcado carácter administrativo encerrado en este cluster, se concentran fragmentos exclusivamente de la Dirección y la Jefatura de Estudios. Por ejemplo, la directora del centro reconocía que burocráticamente no se han hecho modificaciones sustanciales en el plan del Centro, pues en él se recogían las particularidades que rodeaban a los procesos pedagógicos de sus alumnos. No obstante, admite que la situación del centro ha empeorado notablemente en los últimos años, agudizándose un perfil “complejo” en el alumnado. Tomando sus palabras:

“El plan de Centro que nosotros tenemos en el centro, precisamente, fue creado hace unos años, pensando como es este centro. Las características del centro no es que hayan surgido hace unos años, sino que llevan mucho tiempo. ¿Qué pasa? Hace unos años había más diversidad de alumnado y con el tiempo el alumnado entre comillas, ha ido derivándose a otros centros, normalmente, al centro. Casi siempre concertados y se está despoblando esto. Pero no solamente lo referente a secundaria, sino también a primaria. ¿El plan de centro? Está adaptado a la caracterización que tenemos en el centro, el tipo de alumnado que tienes. Últimamente, las características son de peor comportamiento en todo el barrio, porque las familias que están llegando son más conflictivas y nuestro centro es el

reflejo de lo que hay fuera. Entonces, nuestro plan de centro. Estamos pendiente de un proyecto de Comunidades de Aprendizaje del curso que viene, por eso este año no nos hemos planteado la renovación del Plan de centro, hasta que no sepamos si nos conceden el proyecto. Si nos lo conceden está claro que lo que tenemos que hacer es adaptar nuestro proyecto”.

Al preguntarle sobre sus principales funciones, presentándole la dicotomía gestora-burócrata o dinamizadora de procesos de cambio, la Dirección asume que su principal función radica en los asuntos de índole burocrática, desafortunadamente. Asimismo, se deja entrever un estilo jerárquico, respecto a su modo de dirigir el centro:

“Sí, burocráticas, sobre todo. Referente a este tipo de alumnado... Directrices que nos mandan desde la inspección. Hacemos una reunión con la inspección y luego reúno a ETCP e informo sobre los aspectos más importantes que se han dicho.”

Asimismo, se pretendía contrastar la visión de la Dirección con la Jefatura de Estudios. Para ello, se le preguntó a ésta última sobre la naturaleza y las dinámicas que se tendía a seguir en las reuniones de ETCP y claustro. Al igual que con la directora, se le planteó si existía mayor tendencia a hablar sobre cuestiones puramente burocráticas y de convivencia, debido a los problemas latentes sobre disciplina; o si se abrían espacios para cuestiones de tinte pedagógico, a lo que contestó:

“De convivencia no es, es más pedagógico. Lo de convivencia lo llevamos en el claustro y diariamente. Aquí, aunque no haya todos los días claustro, lo comentamos y como estamos... el maestro y nosotros estamos siempre con lo de la convivencia. Yo tengo una reunión con cada tutor una vez en semana, para ir viendo cómo van los niños, como van de partes, el que está para que se le dé un toque y todo eso. Eso lo hacemos una vez en semana, pero yo con los tutores, incluso la jefa de Estudios adjunta tiene reunión con los tutores como orientadora. Si sale una cosa urgente, que un niño haga una cosa, eso es inmediato... pero normalmente, vamos viendo...”
(JEH).

Insistiendo en valorar el papel que adquiriría el profesorado en la toma de decisiones

del centro, así como en su grado de acuerdo con las medidas adoptadas, se sacó a relucir el proyecto de Comunidades de Aprendizaje que tenían en marcha, encontrando que:

“Es más me he quedado gratamente asombrada cuando yo propuse al final del curso pasado la idea de poder ser una comunidad de aprendizaje, yo tuve una respuesta positiva prácticamente del 100% del profesorado. De hecho, cuando hemos votado si queríamos ser comunidad de aprendizaje, no hubo nadie votase que no” (Directora Azul).

Focalizando la atención sobre las dimensiones halladas en el cuestionario, se vislumbra como los escenarios analizados en ambos contextos coinciden con las fuertes correlaciones encontradas entre las dimensiones liderazgo de la Dirección, liderazgo de la Jefatura de Estudios y funcionamiento del centro. Sus correlaciones se situaban en 0.844 entre las dos primeras, descendiendo a 0.767 al examinar la relación entre Dirección y funcionamiento escolar y 0.751 entre las dos últimas. Mientras que, en el caso granadino, se erigía una Dirección fuerte, con un proyecto consolidado y unas ideas firmes sobre el devenir del centro. La incertidumbre de un futuro incierto en el IES de Linares, con una directora en status de provisional, no contribuye a mejorar esta situación. De igual modo, la aparición de otras figuras clave, identificadas como aliados en la promoción de cualquier iniciativa en el IES Góngora, discrepa con los hallazgos obtenidos en el cuestionario. Cuando se analizaron las correlaciones existentes entre el Equipo directivo y las Jefaturas de Departamentos en los 547 participantes miembros de los ETCP, de los IES de las provincias de Granada y Jaén, la tendencia era de 0.507 en la correlación entre Dirección y liderazgo de la Jefatura de Departamentos, descendiendo hasta 0.371, cuando se correlacionaba con la gestión de las Jefaturas departamentales. Ligeramente superiores, aunque sin llegar a ser lo suficientemente elevadas como para catalogarlas como “muy significativas”, fueron las relaciones halladas entre Jefatura de Estudios y liderazgo de las Jefaturas de Departamentos y la gestión departamental, siendo 0.498 y 0.398, respectivamente.

En cuanto al *cluster Micropolítica*, se evidencia que el grado de afinidad entre el personal y la Dirección, desemboca en un tipo de relaciones u otras. El liderazgo,

presente en la mayoría de las categorías, también entra en juego en las dinámicas organizativas.

En el caso del IES Góngora, parece ser que sí quedan delimitadas las funciones y roles asignados a todos los agentes educativos, especialmente en el Equipo directivo. Así se atestigua en los siguientes fragmentos:

“Yo creo que sí. Hay perfiles muy distintos en las tres personas del Equipo directivo, pero realmente si es algo compartido. Lo que yo puedo ver es más entre la directora y la jefa de Estudios. El compañero secretario, yo... al margen del tema muy específico de dinero, nunca he visto que hable de ningún objetivo educativo, o sea, yo nunca he hablado con él de nada. Ni se ha puesto en situación de que hablemos de nada. Entonces, generalmente, entre la directora y la jefa de Estudios, sí. Si es compartido”

(JDB3).

Al abordar la micropolítica del centro, en una participante, se denotaron ciertas sensaciones contrapuestas cuando exponía su discurso, por lo que se optó por preguntarle por cómo se sentía y por su opinión sobre la intimidad que a veces vivencia el profesorado de secundaria, a lo que respondió:

“Sí, a veces me siento sola... y menos sola porque la Dirección de este centro sí que es verdad que... en mi opinión, tienen una formación alta; conoce el tema, el proyecto implica... luego el Departamentos de matemáticas conmigo colaboran más que los de mi Departamentos. Con respecto al resto del claustro, si yo insisto en el claustro que todo el mundo tiene que trabajar la competencia lectora, como plan de choque que lo pone el proyecto lector, que para eso estuve formándome antes de... yo fui asesora también... Luego, a través de una formación continua que ya la voy a parar el año que viene, francamente te lo digo...” (JDB2).

No obstante, en el análisis de los discursos se pone de manifiesto como los procesos de interacción entre los distintos órganos colegiados están claramente sistematizados.

“Aquí se reúnen mucho. Dice la gente que aquí se trabaja mucho, comparado con otros centros. Llevan muy a raja tabla los horarios y siempre por encima del mínimo, nunca por debajo. Todo el mundo no, pero el ETCP tiende a eso, la directora tiende a que la gente trabaje y que haga sus horas, haga sus papeles y que haga... Y presiona para que eso... El ETCP como tal, no ampliado, nos reunimos todas las semanas. Tratamos temas de cierto calado, muchos de ellos de tema burocrático, más de lo mismo. Pero si tratamos de temas de calado, bueno... evaluación del centro, programaciones...” (JDB4).

Desde el Equipo directivo se informa y se abre la participación a que el personal traslade sus propuestas de mejora y exponga su opinión en cuestiones importantes del centro.

“Entonces, la dinámica y el currículum hace que... algunos sí toman nota de la idea de algo y lo generan. Pinceladas siempre. Siempre hay... y algunas son pinceladas gordas. Gente que hace cosas que están bien.... Claro, ¿Por qué no te digo más? Las personas con las que me he relacionado mucho, que son tutores, son personas que estaban el año pasado y que se fueron. Este año vienen otras... Realmente los tutores, la mayoría, no son definitivos. ¿Por qué? Porque en este centro los definitivos ostentan la figura de Departamentos y no todo el mundo, pero, claro... Todas esas estructuras hacen que la realidad sea la que es...” (JDB3).

Particularmente, se ha evidenciado que existen procesos de negociación que afectan a la estructura organizativa y a la micropolítica enmascarada en ella. De hecho, se reconoce que es importante reflexionar sobre cómo actuar con el Equipo directivo y trasladar determinadas iniciativas, no afines con la tónica del centro:

“Ahí es que hay que hacer malabares y no significa que estés engañando a nadie. Es que no es lo mismo entrar de una forma, que entrar de otra... No es lo mismo salir de una forma, que salir de otra. No es lo mismo como tú te prestas, a como no te prestas. Lo ideal sería no tener que hacer malabares, que esto estuviera aceptado... Sería una cantidad de recursos que yo no tendría que gastar de mi cerebro y de mi vida, que siento que la gasto... Me encantaría poder decir claramente lo que pienso y que tú no te molestes, genial... pero eso no es así”. Entonces, hay que hacer malabares emocionales, pero no engañando...” (JDB3).

Esto se complementa con la visión de la Jefatura de Estudios quién reconoce:

“A ver, eso se plantea... cuando hicimos el plan de autoevaluación y mejora, se dijo recoged las propuestas que tengan vuestros Departamentos, se dijo a los jefes de área y luego que nos traigan las propuestas... cosas de esas sí lo hablamos... Luego, a lo mejor, a la hora de tomar una decisión la tomamos nosotras, aunque sí se tiene en cuenta lo que diga la gente, sobre todo, para tenerla contenta...” (JEH).

El caso del IES situado en la provincia de Jaén es opuesto. Los factores que más inciden sobre la micropolítica del centro son el contexto y la inestabilidad de la plantilla docente.

“Yo creo que, en este tipo de centros, la gente está deseando irse. Entonces, estamos aquí, casi todos, de paso. Yo creo que la mitad de la plantilla, o más de la mitad, si somos 50 profesores me parece o por ahí, más de la mitad de la plantilla esperan irse el año que viene. Y los que se quedan es por qué no tienen otra opción, porque a lo mejor tiene su plaza en Algeciras, como tenemos a alguna compañera, otra en Almería... Entonces, prefieren estar aquí antes que irse de su casa a vivir, pero la mayoría estamos de paso. Entonces, trabajar a una, incluso habiendo hecho el curso este de comunidades de aprendizaje, yo eso no lo aprecio. Hombre, sí que todos queremos... Si es que aquí yo creo que el objetivo es, no sé, tú estabilidad mental. Pero eso respecto a nosotros. Entonces, cómo puedes estar tú bien, saludable tu mente, intentando que por lo menos no te agredan, no estén todo el rato metiéndose contigo, intentar dar algo de clase... Y ese es el objetivo. Es que los objetivos aquí están bajísimos. Aspiramos a poco”. (JDH3).

En el cuestionario, esto se hace evidente en el análisis de las dimensiones funcionamiento del Centro y Satisfacción Laboral. La correlación encontrada entre ambas dimensiones es moderada, con un valor de 0.671. En cierto modo, hay una lógica detrás, el grado de satisfacción del personal va a estar influenciado por el correcto funcionamiento o no, del centro. En este sentido, centros complejos como el IES Azul no reportarán elevados niveles de satisfacción entre el profesorado. Sin embargo, es preciso tener cautela a la hora de generalizar afirmaciones de este calado. Reducir la satisfacción laboral a ambientes estables, con dinámicas de

funcionamiento “normales” no es un garante de satisfacción laboral, aunque a priori podría serlo. Son múltiples los factores que median esta afirmación, como el posicionamiento ideológico y epistemológico del profesorado, su vocación o el bagaje profesional.

Finalmente, la valoración del cluster *Posicionamiento ideológico y epistemológico* aguarda muchas lecturas. Son muchas las variables asumidas aquí. De un lado, el compromiso y la implicación personal, la prevalencia de una visión compartida en el centro, su deseo de mejorar y ser partícipe de un aprendizaje profesional compartido, lo que supone mayores esfuerzos en la consolidación de la coordinación pedagógica en el centro, así como la modalidad de liderazgo potenciada por las figuras clave.

Mientras que en el Góngora se observa un proyecto común, secundado por la mayoría en la actualidad, el IES Azul está iniciando su proyecto, lo que se nota en el análisis de los tópicos de este cluster.

La directora, junto al personal permanente del centro, ha depositado toda su esperanza en la concesión del proyecto de comunidades de aprendizaje. Según su óptima, los problemas pedagógicos del centro no solo se deben al bajo nivel académico del perfil de su alumnado. Por el contrario, considera que la implicación y el compromiso del personal tiene mucho que ver en esta ecuación, tal y como lo expresa en el siguiente fragmento:

“Con lo de comunidades de aprendizaje, se han coordinado para preparar las actividades y la han hecho. Y se han coordinado para hacer estos trabajos, organizarse los grupos... son capaces.”

Igualmente, las culturas escolares tradicionales y el acomodo de algunos compañeros es una causa señalada por un participante, a la hora de identificar aspectos que dificultan la coordinación y la mejora escolar:

“No hay problema porque solemos consensuar las cosas, lo que pasa es que la gente tiene ya una dinámica y cambiársela en algunas cosas les cuesta muchísimo trabajo” (JDH 4).

Sin embargo, pese a algunas discrepancias en cuanto al liderazgo asumido por la Dirección, algunos de los participantes señalan la evolución que ha experimentado el instituto desde que se produjo el cambio de Equipo directivo:

“Ha cambiado la Dirección y ahora hay gente muy comprometida, gente con muchas ganas y yo, desde mi punto de vista lo están haciendo bien” (JDH 3).

Sin embargo, una vez más, la complejidad de la atmósfera y el contexto del centro se postulan como inhibidores en la materialización de las intenciones del Equipo directivo y del personal involucrado con su alumnado:

“Cuando te das cuenta que algo funciona, intentas animar a los compañeros para que lo utilicen, diciéndoles “¿por qué no le llevas este tipo de juego qué te pregunta de todo?” y puedes utilizarlo sobre todo en la última hora; o en el caso de matemáticas, con mi compañera también hemos metido la papiroflexia, o no sé, ciertas cosas que le puedan enganchar. (...) Continuamente tienes que ir variándoles el ritmo de trabajo y el ritmo de todo. Ya te digo, tienes que tener mucha variedad de recursos y cuando no pues hablamos entre nosotros en plan oye mira tengo una hora ¿qué podría hacer? ¿qué se te ocurre? Ah pues mira, yo tengo esto te lo paso” (JDH 2).

En relación con los posibles factores que determinan que predomine un elevado grado de compromiso e implicación docente, una participante del IES Góngora reveló lo siguiente:

“Mira yo los únicos centros en los que me he encontrado con dinámica fuerte y de verdad, son centros a los que se les ha apretado mucho por algo. O sea, la motivación intrínseca aparece porque te duele algo. Entonces, cuando tú tienes una necesidad verdadera que es... o que alumnado deje de pegarse en el centro, o que los padres vengan y te griten... o que los suspensos son el 100%. Tú ves que aquello es una miseria o tus compañeros no quieren venir al centro... te empieza a apretar y entonces, como te aprieta mucho, surge la motivación. Es verdad que ojalá fueran otras motivaciones mejores, pero es una motivación válida y realista” (JDB 3).

En relación con el *consenso y el establecimiento de una visión compartida*, a través del seguimiento de unas medidas claramente delimitadas:

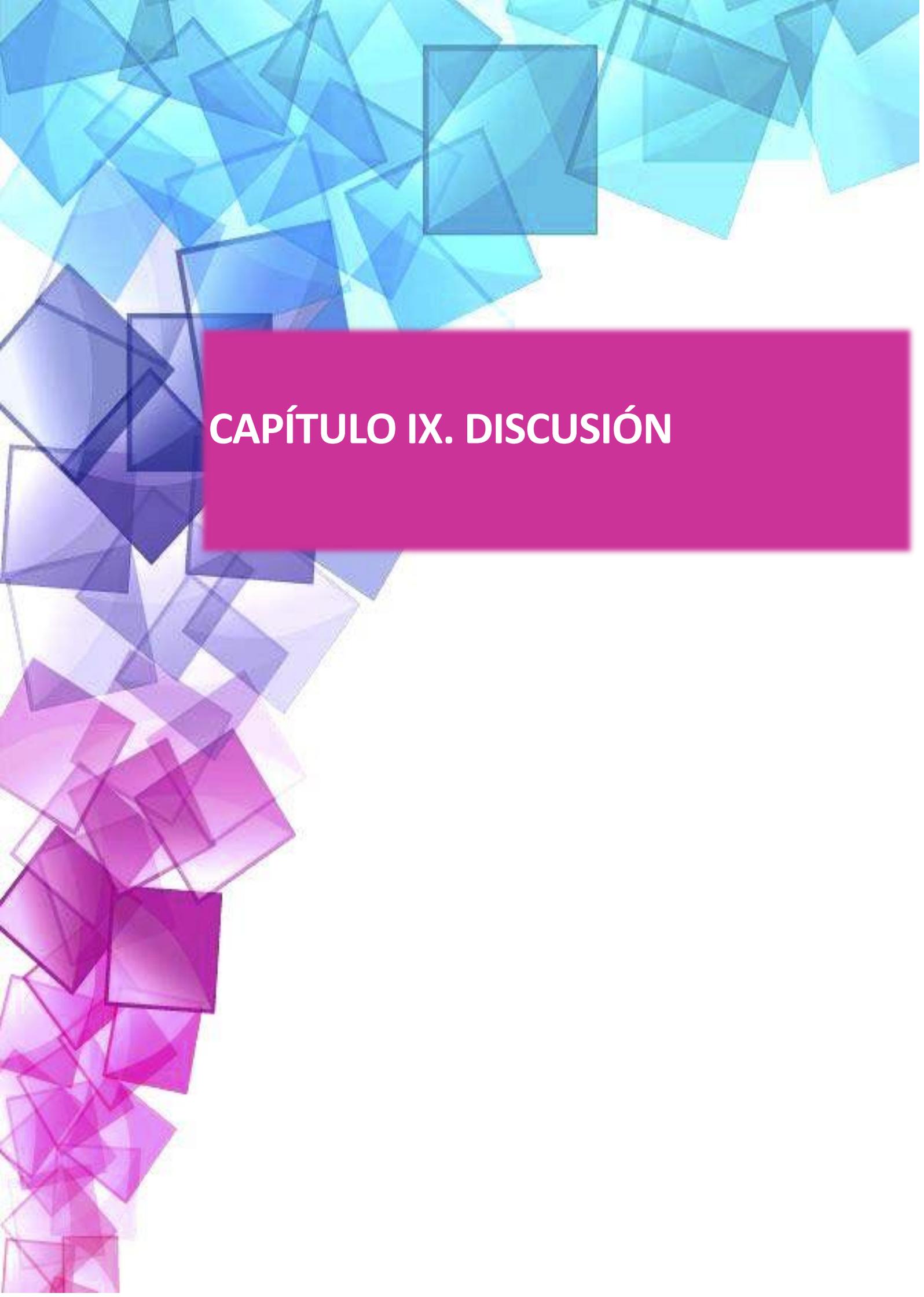
“No, una cosa es que se implique y otra que hagan bien su trabajo (E; ¿por qué no se implican?) porque somos pequeñas islas, en los centros de secundaria trabajar en equipo nos cuesta mucho. O sea, dentro de un Departamentos, es decir, no te digo ya intervenciones interdepartamentales, te hablo en un Departamentos cuando tú encuentras con la que compartir cosas, con las que trabajar, con las que... es alucinante. Claro, porque entre otras cosas tu trabajo va evolucionando porque hay aportaciones y tú haces aportaciones en el trabajo de otros. Tú creas una línea de trabajo en un nivel. No puede ser que cuatro trabajadores que imparten en un mismo nivel, vayan cada uno a su bola, como se dice. Luego, la implicación... algunos se implican en sus clases, pero no una implicación en mis clases... Eso luego tiene un traspase, pero no une... Es difícil de explicar, no sé cómo... Una cosa es que yo venga, haga mi trabajo, me implique con mi alumnado y otra cosa es que yo intervenga en los proyectos que lleva el centro. Es diferente, yo puedo ser muy buena profesora de matemáticas, pero a lo mejor no involucrarme en cuanto a... ahora mismo se está haciendo un grupo de trabajo en convivencia y mediación escolar y hay 5 profesores. Estamos yo, la directora y cuatro profesores más que no son definitivos del centro y hay 37 en plantilla, pues... no es significativo...” (JDB 4).

En cuanto a la *coordinación*, uno de los focos principales de esta investigación, se le preguntó a la Jefatura de Estudios del IES Góngora sobre el estado de la cuestión en su centro, que contestó lo siguiente:

“En este curso hemos conseguido que estemos coordinados, por lo menos, los profesores que damos el mismo nivel, aunque claro, cada uno tiene su metodología, sí que es cierto. Pero bueno, la hemos compartido, se ha compartido. Es que yo por ejemplo, lo que utilizo en todos mis cursos es, bueno trabajo con planes de trabajo y lo que utilizo es un poco la filosofía de la Flipped classroom, ¿no? A través del plan de trabajo, les voy adelantando y organizando lo que vamos a hacer en esa unidad. Y eso lo tienen los alumnos. Pero claro, yo esa metodología la llevo usando desde hace mucho tiempo y sé que no la puedo imponer y sé que es buena para los alumnos y es buena, porque yo soy muy desordenada, es buena para mi organización. Pero

claro, tú impones algo que el profesorado no va a utilizar pues les cuesta trabajo. Luego claro, cuando empiezan a utilizarlo, ellos mismos empiezan sus planes de trabajo... los que yo hacía al principio no tienen nada que ver con los que ahora hago” (JEB).

Triangulando estos resultados con la parte empírica del cuestionario, se observa cierta convergencia con el análisis de las dimensiones Liderazgo de la Dirección, Liderazgo de la Jefatura de Estudios, Liderazgo de la Jefatura de los Departamentos, Funcionamiento del Centro e Identidad de Liderazgo. En vista a las relaciones halladas en la parte cuantitativa, se aprecian correlaciones desde muy significativas a moderadas entre estas dimensiones.



CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN

CAPÍTULO IX. DISCUSIÓN

La presente investigación tenía la finalidad de conocer el tipo de coordinación pedagógica prevaleciente en los institutos de las provincias de Granada y Jaén. Para ello, se examinó la tendencia de los centros escolares a compartir el liderazgo pedagógico entre el personal. A partir de ello, se analizó la capacidad de líderes de otras figuras, denominadas en la literatura como “líderes medios”. En este capítulo se exponen los principales hallazgos encontrados en base a las dimensiones del cuestionario, relacionándolos con investigaciones, de naturaleza similar, relevantes a nivel nacional e internacional.

Capacidad de liderazgo de los directores en Secundaria

En el análisis de la capacidad de *liderazgo de la Dirección*, la mayoría de los encuestados consideraron que los directivos delimitan en el Proyecto de Centro la visión y las intenciones educativas. Estos resultados coinciden con las entrevistas desarrolladas en ambos centros educativos. En relación con la percepción de si la dirección se observa como una figura accesible e involucrada en el bienestar del personal, los datos reportados con el cuestionario sugieren que la dirección se preocupa por el bienestar del personal, mostrándose accesible para atender y resolver los problemas que emergen en los centros.

Esta accesibilidad y preocupación por el personal sólo se observa en uno de los centros analizados en la investigación. Por el contrario, las entrevistas realizadas en el centro de Linares, asocian a la dirección con cuestiones puramente administrativas, mostrando el personal gran descontento cuando se les pregunta si la dirección vela por sus intereses y muestra interés por su bienestar. En esta valoración deben tenerse en cuenta aspectos como el contexto desafiante de este centro, una moderada implicación del personal, así como el elevado número de plantilla itinerante, cuya permanencia no excede un curso académico. Contrastando estos resultados con la literatura, se observa cómo los datos obtenidos en el cuestionario y en uno de los centros entrevistados, coinciden con los llevados a cabo por Hulpia, Devos y Van Keer (2011) o Louis (2007), quienes establecen la existencia de una visión común, como preámbulo para iniciar procesos de cambio internos.

En contraposición, pese a que se encontró *gran voluntad en la Dirección respecto a la creación de un ambiente de cuidado y confianza*, los encuestados consideran que la evaluación formativa del personal es su asignatura pendiente. A diferencia de los resultados encontrados en el cuestionario y en el centro de Linares, el personal del centro de la provincial de Granada si afirma que la dirección lleva a cabo evaluaciones formativas del profesorado, relacionadas con metodologías activas, promoción de autoevaluaciones y mediación de conflictos. De hecho, coincide con una de las líneas educativas del instituto, recogidas en el Proyecto de dirección de la directora.

Al respecto, autores como Bolívar (2010) consideran que la supervisión de la Dirección sobre los procesos instructivos, es un aspecto determinante para lograr que el profesorado mejore sus prácticas. Según la distinción establecida por Bolívar (2012) para el *análisis de Políticas educativas y modos de regulación alternativos de las escuelas*, en la que clasificaba los perfiles directivos, considerando *la Naturaleza de la enseñanza, Estrategias y las Formas de gestión*, esta tendencia a no promocionar la evaluación formativa entre el personal, sería característico de un modelo burocrático/gerencial, interesado exclusivamente en los resultados académicos.

Asimismo, investigaciones específicas de liderazgo (Leithwood y Riehl, 2003), han asegurado que la inclusión del liderazgo en las escuelas pivota en torno a cuatro núcleos temáticos, destacando la capacidad del directivo para fomentar la formación entre el personal, aportar directrices para que vayan en la misma línea, gestionar la instrucción y rediseñar la organización para favorecer todos estos cambios.

A tenor de los resultados, la evaluación formativa estaría inserta en estas claves, evidenciándose la necesidad de insistir en la figura de la dirección como dinamizador y promotor de cambios. Al respecto, autores como Mulford (2006) afirman que el liderazgo en solitario, sin un equipo que le acompañe, imposibilita la conjugación liderazgo-responsabilidad, necesarios para la rendición de cuentas demandadas por la Administración. Asimismo, prosigue afirmando que los sistemas de rendición de cuentas solo serán exitosos en la medida en la que los centros gocen de mayores cotas de autonomía y se fomente la colaboración intra e inter centros.

La instauración de un *Modelo Pedagógico de Dirección* llama a la puerta, no solo por los beneficios que ofrece en cuanto a rendimiento del alumnado, el clima o la convivencia escolar. Su justificación se eleva también a la Administración, conciliando una rendición de cuentas con los asuntos pedagógicos. La dirección no puede iniciar este camino en solitario, debe sembrar semillas entre el personal, para que esto ocurra. Empoderar a líderes medios (Grootenboer, 2018; Harris y Jones, 2017; Thorpe y Bennett-Powell, 2014), asentando las bases de un clima de colegialidad ha de convertirse en una prioridad. En un contexto de reformas continuas que buscan la mejora escolar, es momento de apuntar a los centros escolares para lograrlo. Invertir

en sus profesionales, confiando en ellos y fomentando su colaboración, son cualidades que debe reunir una dirección pedagógica eficaz. es un paso necesario para conseguir un profesionalismo colaborativo.

Capacidad de liderazgo de la Jefatura de Estudios

Datos similares se encontraron al examinar la *capacidad de liderazgo de la Jefatura de Estudios*. A diferencia de lo ocurrido con la dirección, el personal considera que, además de velar por su bienestar, la jefatura de estudios le proporciona más apoyo para mejorar en su desempeño profesional. Esta afirmación también ha sido replicada en los resultados cualitativos. En ambos centros, el personal considera que la jefatura de estudios es más accesible que la dirección, siendo más proclive al diálogo, aportándole soluciones para mejorar los procesos pedagógicos y resolver los conflictos que van surgiendo. Esto puede deberse a lo apuntado por Maureira-Cabrera (2018), quién afirma que el liderazgo distribuido puede entenderse como “*proceso de influencia social basado en la interacción, que como atribución solo del poder formal de la dirección o jefatura unipersonal*” (p. 10). Asimismo, el liderazgo distribuido surge como resultado de generar cargos que permitan distribuir responsabilidades y se asuman responsabilidades por cuenta propia cuando se advierta una necesidad.

En el contexto español, las funciones inherentes asociadas a la jefatura de estudios están ligadas a la supervisión y gestión “pedagógica”, actuando de puente entre personal y alumnado. Relacionado con la categoría de análisis sobre el aprendizaje del alumnado, se dio cuenta que su éxito dependía de la capacidad del profesorado para innovar y despertar el interés y la motivación del alumnado. En este camino, la Jefatura de Estudios es la figura *más influyente* sobre el profesorado, a través del *apoyo y la supervisión* realizada sobre los procesos instruccionales.

Capacidad de liderazgo y gestión de las Jefaturas de Departamento

Respecto al análisis de la *Jefatura del Departamento*, además de gozar de una valoración positiva, y sensiblemente inferior a los dos casos anteriores, por parte de sus compañeros, se posiciona como un *elemento clave en asuntos pedagógicos*. Identificándose con “una figura que busca el bienestar del profesorado, le anima y le

apoya para mejorar sus prácticas profesionales”, según las respuestas obtenidas en su dimensión. Estos resultados coinciden con la emergente y prometedora línea de investigación sobre líderes medios (Gurr, 2018), alejada en cierto modo, de la relacionada con liderazgo distribuido (Spillane, 2006).

Sin embargo, en el análisis de los líderes departamentales, surgieron dos dimensiones distintas. La primera de ellas aludía a su papel como líderes en el centro, con puntuaciones inferiores a los obtenidos por el equipo directivo y una mayor variabilidad en las respuestas. La *gestión del departamento emergió como la segunda dimensión del análisis*, obteniendo la *valoración más baja* de las seis dimensiones analizadas en el cuestionario. Una dispersión próxima a un valor 1 parece explicarlo. Parece no existir un consenso entre los encuestados de la investigación, aunque puede explicarse por cuestiones organizativas, humanas y relacionadas con el funcionamiento del centro. Esta disparidad también se encontró en el análisis de las revistas. En uno de los centros los departamentos didácticos se concebían como una mera etiqueta administrativa, lejos de ser un espacio potencial de aprendizaje. En contraposición, en el otro se valoraban las posibilidades de crecimiento y aprendizaje mutuos que los departamentos aportaban a sus miembros.

Para explicar las incongruencias halladas, investigaciones como la desarrollada por Lima (2008), donde analizaba los patrones de liderazgo de los jefes de departamento en secundaria, distinguió cuatro modalidades de liderazgo típicas en estas figuras: liderazgo focalizado y formal, donde el personal lo percibía como la persona más influyente; múltiple liderazgo, en la que el jefe de departamento se erigía como una figura clave pero compartía su liderazgo con otros; liderazgo informal alternativo, donde el liderazgo era ejercido por un agente distinto al jefe de departamento; y ausencia de liderazgo, donde el personal adscrito a los departamentos trabajan por inercia y de forma aislada, sin existir ninguna cohesión grupal, ni nadie que ejerza ningún tipo de liderazgo.

Funcionamiento de los centros de Secundaria

Respecto al *Funcionamiento del centro*, los 547 participantes afirman que su centro funciona adecuadamente, mostrándose satisfechos y contentos por trabajar en él. Al

comparar este contenido generalizado con las entrevistas, se determina que el funcionamiento está mediado por factores como el contexto del instituto, la cooperación entre los miembros del equipo directivo y la cultura escolar promovida en la institución escolar. Mientras que el personal del IES Góngora afirma que su centro funciona correctamente, fruto de unas líneas educativas claramente delimitadas, los entrevistados en el IES Azul abogan que ese funcionamiento se ve entorpecido por el perfil del alumnado y el barrio en el que se ubica el instituto. Para los primeros, la fuerte cooperación existente entre los miembros del equipo directivo, da pie a una respuesta unánime en las decisiones del centro y a la instauración de una cultura de colaboración y profesionalización en el centro. De hecho, en el análisis de los casos, se encontró que la categoría *Aprendizaje profesional compartido estaba supeditada a prácticas de colaboración* orientadas a mejorar el desempeño profesional de los docentes. Especialmente en el IES granadino, la profesionalización del personal se llevaba a cabo a través de encuentros y autoevaluaciones sobre prácticas eficaces.

El intercambio, el respeto y el consenso actúan de mediadores, para lograr que el personal estuviera involucrado en mejorar su profesionalidad. En la línea de autores como Piyaman, Hallinger y Viseshsiri (2017), Gibbins y Cobb (2017), Hallinger y Liu (2016) o Hopkins y Spillane (2014), esto ocurre cuando la dirección posibilita un entorno favorable para que el personal asuma su responsabilidad sobre los procesos pedagógicos. A través del intercambio de prácticas, la participación y la implicación de la mayoría para resolver a los desafíos que tengan que hacer frente, el centro avanza hacia la mejora escolar.

Otro aspecto evaluado para obtener una panorámica del funcionamiento y dinámicas escolares en secundaria de las provincias de Jaén y Granada fue la *identidad de liderazgo* de los participantes. En base a los resultados obtenidos, puede afirmarse que *el profesorado no tiende a identificarse como un líder escolar*. De igual modo, se encontraron diferencias, aunque no significativas, por género, sintiéndose más líderes los hombres que las mujeres. Relacionado con la identidad, la investigación de Ross y colaboradores (2016) determinó relaciones entre el compromiso efectivo del profesorado y la identidad de liderazgo del profesorado, especialmente cuando se le brinda la oportunidad de liderazgo.

Al correlacionar las dimensiones del cuestionario, se ha observado valores positivos y significativos entre todas ellas. Destaca la *fuerte relación existente del liderazgo de la dirección con el liderazgo de la jefatura de estudios y con el funcionamiento del centro*, también identificada en las entrevistas desarrolladas. Esta cuestión ya ha sido identificada y avalada por diferentes investigaciones internacionales (Paranosic y Riveros, 2017) quienes sitúan el establecimiento de unas metas comunes y compartidas por la dirección y otros líderes, como indicios/cementos de mejora escolar.

Además, no debe obviarse que la jefatura de estudios es designada por la dirección, por lo que es lógico que compartan una visión educativa similar (Harris y Jones, 2017). La promoción de iniciativas y proyectos, el clima de trabajo en el mismo, la comunicación entre el personal o la cultura prevaleciente en el instituto, son consecuencia de la gestión y el liderazgo del equipo directivo (Llorent-Bedmar, Cobano-Delgado y Navarro-Granados, 2019; Leithwood, 2009).

Leithwood y Riehl (2009) señalan que en todo proceso de liderazgo existe un propósito y una dirección. Concretamente, el liderazgo escolar se identifica con *“la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la Escuela”* (Leithwood, 2009, p. 20). De acuerdo con esta afirmación, una buena dirección escolar, repercutirá en la gestión del centro, mediante la construcción de unas condiciones potenciadoras de buen clima y convivencia escolar, que indirectamente incidirán sobre los procesos instructivos, en la línea de lo desarrollado por Day (2009) o Hallinger (2018). Éste último, señala que la delegación y el empoderamiento por parte de la dirección a otros miembros del personal, solo ocurre cuando ya se han asentado unas condiciones de colaboración y se han establecido unas metas compartidas. Subrayando sus palabras, a partir de ese momento *“los directores comenzarían a delegar, distribuir y apoyar el liderazgo a un conjunto más amplio de actores a través del asesoramiento y el apoyo individualizado como medio de motivación personal y estudiantes”* (p.15).

Papel de los cargos de gestión sobre la Satisfacción laboral

De igual forma, se observan correlaciones moderadas entre el equipo directivo y la satisfacción laboral del personal. De tal forma que, a medida que el equipo directivo diseñe y fomente un buen clima de trabajo, mayor será la satisfacción del personal. En *ambientes donde se promocionen unas condiciones positivas* para el desempeño profesional, se fomente la colaboración y el respeto entre el profesorado, a la vez que se tenga en cuenta sus inquietudes, *mejor se sentirá el personal*. Investigaciones como la realizada por Hulpia (2009) han hablado de la satisfacción laboral, estableciendo nexos con el rol de la dirección y las condiciones organizativas. Igualmente, la literatura da cuenta que el personal muestra mayor compromiso cuando hay un sentido de pertenencia a la organización (Ross et al, 2016).

Coordinación pedagógica. Papel de los cargos de gestión

En cuanto al liderazgo de la Jefatura de Estudios, se han identificado fuertes relaciones con el Funcionamiento del centro y la Satisfacción Laboral. En la línea de investigaciones especializadas en este ámbito, puede deberse al empoderamiento a la jefatura de estudios por parte de la dirección (Domingo-Segovia y Ritacco-Real, 2015), para gestionar las cuestiones meramente pedagógicas, junto a otras más burocráticas. Así, *cuanto mayor sea el liderazgo mostrado por la jefatura de estudios a la hora de administrar estos asuntos, mejor será el funcionamiento del centro educativo* y, por ende, más satisfecho estará el personal que trabaja en él. El liderazgo mostrado por la jefatura de estudios, estará vinculado estrechamente con su grado de implicación para reproducir el proyecto directivo diseñado por la dirección (García-Garnica y Moral-Santaella, 2015).

En el análisis descriptivo, también se encontró que el *liderazgo de la Jefatura de Departamento está íntimamente relacionado con la gestión que hace en el mismo*. Asimismo, el Jefe de Departamento también influye sobre las dinámicas del Funcionamiento del centro y la Satisfacción Laboral (Harris y Jones, 2017). Teniendo en cuenta las peculiaridades del Departamento como Órgano de Coordinación, resulta evidente que a medida que las jefaturas de departamento asuman más su rol de líderes y, en consecuencia, su responsabilidad en velar por su

buen funcionamiento, mejor será la gestión que hagan en él, tanto con el personal como con los asuntos estrictamente pedagógicos (Moller y Eggen, 2005).

Indirectamente, la Satisfacción Laboral tanto de la propia jefatura, como del personal adscrito al Departamento, dependerá de cómo sean las condiciones y el devenir de este Órgano de Coordinación (Hulpia et al, 2012), así como de los niveles de confianza promovidos por el líder (Day, 2013). Tras el análisis realizado en las entrevistas, se ha observado que solo en un centro, los departamentos son considerados como un espacio óptimo para impulsar iniciativas de mejora, que redunden en una mejor coordinación pedagógica de los IES.

A pesar de las diferencias halladas respecto al nivel curricular entre ambos institutos, se ha encontrado que los dos centros procuran centralizar los procesos de cambio y la toma de decisiones (de cualquier índole, también a nivel pedagógico) a nivel de centro, más que a nivel departamental, por razones distintas. En el caso del IES de la provincia de Jaén, la tendencia hacia la centralización se explica porque todas las medidas impulsadas se están concentrando en torno al proyecto de comunidades de aprendizaje. Las complejas condiciones en las que trabaja el personal, obligan al personal a actuar de forma unánime, según las directrices marcadas por el equipo directivo. Asimismo, el bajo nivel curricular dificulta poder hablar propiamente de coordinación pedagógica en este instituto.

Por su parte, en el IES de la localidad de Ogíjares, los *Departamentos gozan de cierto status para abordar la coordinación pedagógica*. Están fuertemente influenciados por la visión educativa de la dirección, lo que les convierte en un *enlace entre la directora y el personal*, coincidiendo con investigaciones como la desarrollada por Paranosic y Riveros (2017) o De Angelis (2013). De esta manera, siendo un espacio donde se plantean las propuestas de mejora, se debaten los resultados y se producen evaluaciones “compartidas” entre compañeros. También se tienden puentes, ayudando al que lo necesita en pos de lograr una mejora escolar (Fung, 2010).

En contraposición, se encontraron *una influencia escasa en las dimensiones Liderazgo de la jefatura del departamento y gestión del departamento con el resto de dimensiones consideradas en la investigación*. Para justificarlo, nos remitimos al

trabajo de Lima (2008), abogando por las múltiples formas que puede adquirir las dinámicas departamentales, según el personal implicado en su dirección y gestión.

En relación con la *valoración que los participantes hacían sobre las dimensiones contempladas en el cuestionario*, se encontraron diferencias significativas en Liderazgo de la Dirección, Funcionamiento del Centro, Satisfacción Laboral e Identidad de Liderazgo, a favor de la dirección. Mientras que los *líderes medios valoraban mejor las relacionadas con las Jefaturas de Departamento*. Los directivos tienden a valorar mejor su labor en el centro educativo. Desde su perspectiva, el centro funciona correctamente, de acuerdo con el proyecto de centro que ellos defienden (Darling-Hammond, 2006).

Los directivos también poseen una valoración sensiblemente superior sobre la figura de la Jefatura de estudios, asegurando que cumple su papel de líder (Harris y Jones, 2017). A diferencia de la dinámica de rotación para las jefaturas de departamentos que tiende a prevalecer en los centros de secundaria, los jefes de estudios son designados por la dirección. Una elección basada en la confianza y una visión común del centro, les lleva a empoderarlos, compartiendo responsabilidades pedagógicas (Paranosic y Riveros, 2017). De igual modo, también se sienten más satisfechos laboralmente que el resto de figuras. Otro aspecto relevante es que se *sienten más líderes*, reconociendo que su función al frente del centro, está supeditada a su capacidad de liderazgo (Crow y Moller, 2017).

Esto ha sido analizado en la literatura, encontrando que la dirección tiende a sentirse más líder que el resto del personal docente. Pese a la importancia atribuida al liderazgo en las últimas décadas, algunos autores han señalado que el profesorado no termina de sentirse líder (Hanuscin et al. 2014). Tanto en el cuestionario como en las entrevistas, se halla un consenso entre *la mayoría del profesorado* a la hora de puntualizar que la instauración de un liderazgo pedagógico es positivo para la creación de un ambiente de trabajo cooperativo, que permita un desarrollo profesional óptimo del personal. Sin embargo, *solo identifican como líderes a aquellos que ostentan cargos formales en la institución educativa* (Sinha y Hanuscin, 2017), especialmente al Equipo directivo.

A pesar de existir un gran corpus de investigaciones que abogan por la identificación de los Jefes de Departamento como líderes potenciales (De Angelis, 2013; González, 2005; Hallinger, 2018; Klar et al. 2016; Leithwood, 2016; Siskin, 1991), los Equipos directivos otorgan una valoración inferior a las Jefaturas Departamentales. En la presente investigación, se ha encontrado que los directivos consideran que éstas no asumen su rol de líderes, lo que afecta a la gestión llevada a cabo en estas unidades organizativas de coordinación. Según lo hallado en la literatura, esto se puede justificar por la incompatibilidad, surgida a menudo, entre la cultura del centro y las subculturas departamentales (Hopkins, 2013). Una identidad arraigada de especialistas según su área de conocimiento, motiva modos de concebir los procesos pedagógicos diferentes y una mayor identificación con su departamento, que con el centro en sí (Lomos et al, 2010).

En relación con la provincia, los participantes de la provincia de Jaén valoraban más positivamente la capacidad de liderazgo de todos los agentes educativos considerados, así como tenían una mejor concepción sobre el funcionamiento de los institutos. De igual modo, también tienden a sentirse más líderes que los participantes de la provincia de Granada. No se ha encontrado ningún estudio similar en secundaria, con el que se puedan establecer comparaciones, para examinar si los hallazgos obtenidos coinciden o difieren de otros. Sin embargo, relacionándolo con los estudios de caso llevados en ambas provincias, esto puede deberse al tipo de liderazgo promovido por el equipo directivo, el grado de implicación del personal, la existencia de un clima de confianza y colegialidad entre los miembros e incluso a la propia identidad profesional. Así, si la visión de la dirección sobre el funcionamiento del centro está ligada a una descentralización en la toma de decisiones a través de una tasa mayor de participación y responsabilidad del personal, no se observarán diferencias en la valoración de la capacidad de liderazgo del equipo directivo y otros cargos formales.

Asimismo, el contexto y el clima que envuelve los institutos tienen un peso determinante en la satisfacción laboral de los agentes implicados. Centros con un proyecto sólido y una entidad grupal asentada revelarán mayor satisfacción y valoración en todos los asuntos que atañen en el centro. En el caso de centros, cuya trayectoria escolar y micropolítica hayan ocasionado fisuras casi irreparables,

predominará un descontento generalizado y una peor valoración sobre el liderazgo, el funcionamiento del centro y los procesos pedagógicos.

Liderazgo pedagógico según aspectos sociodemográficos y el área curricular

Respecto al *sexo*, se ha encontrado que las mujeres tienden a ser más críticas que los hombres a la hora de valorar la capacidad de liderazgo de los miembros del equipo directivo. Sin embargo, sus valoraciones son sensiblemente superiores al examinar el liderazgo de las jefaturas departamentales y la gestión de los departamentos. En cuanto al funcionamiento del centro, no se apreciaron diferencias entre hombres y mujeres, al igual que tampoco al determinar su grado de satisfacción con el centro. No obstante, en el análisis de la identidad de liderazgo por género, se hallaron diferencias significativas a favor de los hombres. Esta distinción de género ha sido contemplada por otros autores dedicados al estudio de la identidad profesional como Crow, Day y Møller (2017), quienes señalan que la construcción identitaria está mediada por la *“las biografías culturales, factores de género y sus valores (...); la interacción dinámica entre identidad, políticas educativas y la escuela y su comunidad (...) y la conciencia y el manejo emocional son elementos importantes en la estabilidad/inestabilidad de sus identidades”* (p. 266). Los hombres tienden a sentirse más líderes que las mujeres, lo que se puede vincular con una mayor tradición de los hombres hacia los cargos directivos (Murakami y Törnsen, 2017). Así, estudios como el desarrollado por Jones (2017) afirma que los modelos directivos deseables a menudo exhiben características, cualidades y enfoques de liderazgo tradicionalmente alineados con los hombres, perjudicando el acceso a las mujeres.

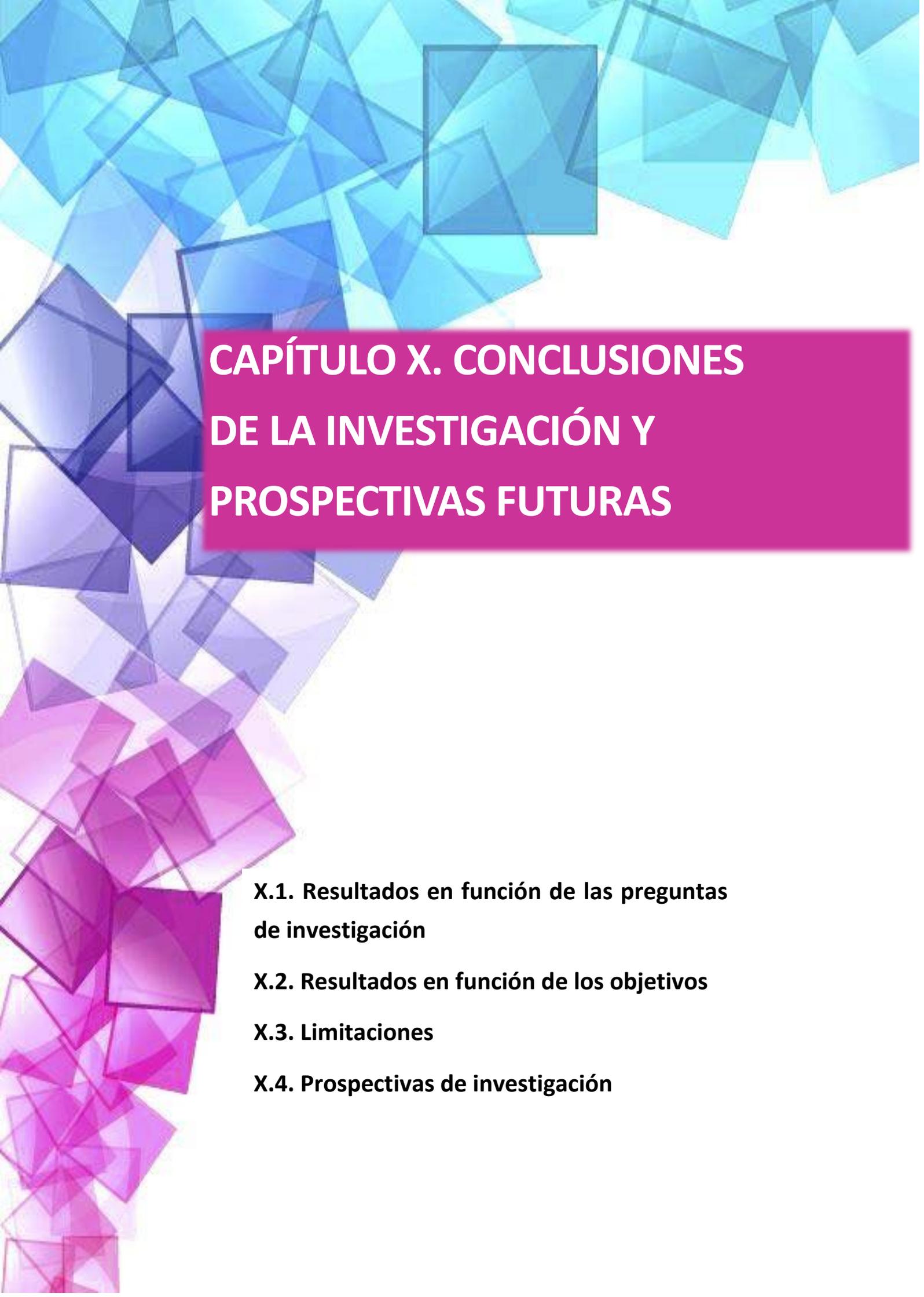
Relacionado con ello, otros estudios han puesto el foco sobre las *barreras que tienen que sortear las mujeres para aspirar a puestos de liderazgo*, señalando “el techo de cristal”, la masculinización del líder o la gestión del personal como puntos principales (Hall, 1997). Estas barreras surgieron en las entrevistas a la dirección ya que, en ambos casos, el equipo directivo estaba formado por mujeres. En sus discursos, las participantes reconocieron que había algunos miembros masculinos del personal, que no llevaban bien que su supervisor fuese una mujer. De hecho, ambas

aseguraban que este hecho provocaba algunas fisuras en el personal, ocasionando reticencias a la hora de secundar sus propuestas educativas. En contraposición, investigaciones evidencian un crecimiento de mujeres que ocupan puestos de gestión y liderazgo en los centros, señalando a las competencias emocionales requeridas al cargo, como uno de los argumentos que mejor explican esta promoción (Blackmore, 2010).

El *área curricular* también se tuvo en cuenta a la hora de analizar la valoración de las dimensiones del cuestionario. Coincidiendo con la tendencia de estudios existentes sobre liderazgo en áreas curriculares situadas, los profesionales de las áreas instrumentales poseen percepciones sensiblemente superiores sobre el liderazgo de los líderes formales e informales y el funcionamiento del centro, que el resto. Asimismo, los resultados revelan que se sienten más líderes en comparación con otras áreas de conocimiento de carácter más transversal, como la artística. En el contexto español, al igual que en gran parte de los países, las materias denominadas como instrumentales, gozan de un peso importante en los centros educativos, confiados en el valor de pruebas estandarizadas como PISA. Muestra de ello, son la amplia variedad de investigaciones sobre liderazgo insertadas en el área de matemáticas y tecnología (García-Martínez, Ubago-Jiménez, López-Burgos y Tadeu, 2018).

La *experiencia docente* ha sido otras de las variables consideradas en la investigación. Asumiendo la experiencia en rangos de años, destaca aquellos profesionales con una dilatada experiencia. En concreto, los profesionales cuya trayectoria profesional se sitúa entre seis y quince años, son los que mejor valoran el liderazgo de los agentes formales, el funcionamiento del centro, al igual que son los que más se identifican como líderes. Estos valores coinciden con investigaciones sobre identidad profesional, que abogan por el impacto que ejerce la trayectoria profesional del profesorado en su visión educativa (Crow et al. 2017; Cardoso et al, 2014). Coincidiendo con el final de su periplo profesional, los profesionales con un tiempo de servicio superior a 25 años son los que poseen una visión más pesimista sobre el factor de liderazgo. De manera casi ecuaníme, los docentes noveles también han sido especialmente críticos en relación con la capacidad de liderazgo desarrollada por la Dirección y el Funcionamiento del centro. Una formación

sustancialmente distinta, unas ideologías muy innovadoras, junto a un deseo por combatir las culturas escolares heredadas (Tyack y Tobin, 1994), se elevan como principales motivos (Hokka y Eteläpelto, 2014).



CAPÍTULO X. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVAS FUTURAS

X.1. Resultados en función de las preguntas de investigación

X.2. Resultados en función de los objetivos

X.3. Limitaciones

X.4. Prospectivas de investigación

CAPÍTULO X. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN Y PROSPECTIVAS FUTURAS

La investigación surgió con la intención de examinar y determinar el tipo de coordinación prevalecía en los centros de secundaria de las provincias de Granada y Jaén. Para ello, se analizaron los perfiles de liderazgo del equipo directivo y de los denominados “mandos medios” (jefes de departamento), a partir de los datos obtenidos mediante el cuestionario DLI, cuya adaptación al contexto español se evidencia en la presente tesis doctoral. También, se llevaron a cabo entrevistas para profundizar en las razones que justifican los hallazgos en el análisis cuantitativo, buscando un nivel más exhaustivo de análisis.

A tenor de los resultados encontrados, se evidencia como las cuestiones y los objetivos planteados que guiaron el inicio de la investigación, han sido debidamente contestados, tal y como se detalla en los siguientes apartados. Con el objeto de corroborar los hallazgos obtenidos y valorar el proceso de investigación, se analizan los mismos según las preguntas planteadas, así como los objetivos propuestos a lo largo del mismo. Asimismo, también se detallan las principales limitaciones encontradas en el estudio, así como futuras líneas de investigación.

X.1. Resultados en función de las preguntas de investigación

Al inicio de la investigación, cuatro fueron los interrogantes a los que se pretendía dar respuesta. Los dos primeros, de carácter más general, fueron respondidos con los resultados hallados en el cuestionario. Por otro lado, los dos últimos, requerían un nivel más profundo de análisis, siendo respondidos a partir de las entrevistas realizadas en los dos institutos. A continuación, se expone una tabla que indica las preguntas de investigación y los resultados obtenidos en base a las técnicas utilizadas.

Tabla X.1. Relación entre las Preguntas de investigación y los Resultados obtenidos.

Niveles de profundidad	Preguntas de investigación	Resultados
Primero	¿Qué tipo y qué grado de coordinación pedagógica prevalece en los centros estudiados? (legislación, marco teórico, organización escolar...)	Análisis ítems 39; 40; 49; 50; 53; 54
Segundo	¿A qué tipo de liderazgo se inscriben los jefes de departamento?	Análisis ítems 26; 27; 28; 29; 30;31;32;33;34;35;36;37;38
Tercero	¿Cómo se incentiva desde la dirección, la jefatura de estudios y la jefatura del departamento la capacidad de desarrollo profesional docente?	Entrevistas
Cuarto	¿En qué medida la coordinación pedagógica mejora el aprendizaje del alumnado?	Entrevistas

De manera más general, la *investigación ha procurado responder al tipo y grado de coordinación pedagógica existente* en los centros que accedieron a responder el cuestionario. Los ítems [39, 40, 49, 50, 53 y 54], englobados en la dimensión “funcionamiento del centro” han sido fundamentales en la elaboración de la respuesta. En base a los datos obtenidos, puede concluirse que en los institutos participantes del estudio el tipo de coordinación es descentralizada, siendo la Comisión de Coordinación Pedagógica del Instituto, el principal órgano sobre el que se vertebran los procesos pedagógicos. Esto coincide con lo establecido por la legislación vigente, que sitúa a los Equipos Técnicos de Coordinación Pedagógica como los máximos responsables de todos los asuntos de coordinación.

Los participantes de la investigación confieren gran importancia al papel ejercido por la dirección en la promoción de iniciativas de cambio y mejora de los procesos instruccionales, atribuyéndoles mayor peso en la toma de decisiones pedagógicas. De

igual modo, también reconocen que existen ciertas figuras empoderadas, que lideran la toma de decisiones en los procesos instructivos, fundamentalmente las jefaturas de estudios. Ante las cuestiones de si el equipo directivo comparte el liderazgo entre el personal y si favorece una comunicación funcional con el profesorado, se obtuvieron elevadas puntuaciones. Asimismo, se puede determinar que el equipo directivo ostenta un cargo determinante en el tipo de coordinación de los centros de secundaria. De esta manera, puede concluirse que la existencia de una coordinación pedagógica eficaz, es mérito casi en exclusiva de la gestión llevada a cabo por los equipos directivos de los centros y de su capacidad para dar voz a las iniciativas de otros miembros del personal y secundar sus propuestas.

En cuanto al *tipo de liderazgo ejercido por los Jefes de Departamento* como líderes potenciales, según lo descrito en la literatura, se ha encontrado que las jefaturas de departamento no terminan de asumir ese rol de líderes. De igual modo, sigue primando la idea generalizada de un liderazgo casi exclusivo por el equipo directivo, personificado en la dirección y la jefatura de estudios. Sin embargo, en este proceso se ha determinado que las jefaturas de departamento tratan de ofrecer soporte y apoyo al profesorado adscrito en su departamento, teniendo en cuenta sus inquietudes y actuando en virtud de buscar su bienestar personal. Es cierto que los jefes de departamento no tienden a poseer una visión a largo plazo sobre el devenir de su departamento, aspecto deseable en cualquier liderazgo efectivo. No obstante, la búsqueda de la mejora en el departamento a través de la reflexión y el diálogo, así como la cercanía mostrada hacia todos los miembros que pertenecen a él, los postula como líderes transformacionales.

Hablar de liderazgo distribuido de acuerdo a la distinción realizada por autores como Bush y Glover (2003) o Maureira-Cabrera (2018), no sería adecuado, pues estas modalidades compartidas se supeditan a la actuación de los líderes formales y los jefes departamentales tienden a dejar cuestiones sin resolver. No obstante, según los datos obtenidos se ha observado que el jefe de departamento actúa de dinamizador, motivando al personal para que innove sus prácticas profesionales y procurando espacios de intercambio entre ellos. A pesar de estas cualidades, también se halló que los jefes de departamento guardan cierto recelo a la hora de supervisar el desempeño profesional del profesorado, no siendo partícipes en muchas ocasiones de las

evaluaciones formativas de los docentes. Eludiendo esta función, comúnmente asociada a cualquier líder pedagógico, puede determinarse que los jefes de departamento están en proceso de convertirse en líderes, pero aún les queda camino por recorrer. A este respecto, fortalecer su identidad de liderazgo y esclarecer cuáles son sus funciones y responsabilidades ligadas a su cargo, podría mitigar esta cuestión.

La tercera de las cuestiones (*¿Cómo se incentiva desde la dirección, la jefatura de estudios y la jefatura del departamento la capacidad de desarrollo profesional docente?*), fue respondida gracias a las 12 entrevistas realizadas. Cuando se les preguntó a los participantes sobre quién o quiénes les brindan apoyo y orientan en la mejora de su ejercicio docente, se encontraron respuestas variadas. La mayoría de los entrevistados consideraban que la capacidad de desarrollo profesional docente depende, en gran medida, de las condiciones laborales, especialmente del clima predominante en el centro y de si existe una cultura de colaboración y confianza. Sin embargo, gran parte de los entrevistados coinciden en situar a la implicación docente como un factor crucial para que se lleve a cabo ese desarrollo profesional.

La mayoría de los participantes sostienen que las jefaturas de estudios tienden a ser más accesibles a la hora de abordar sus inquietudes, siendo éstas quienes suelen estar más involucradas en el perfeccionamiento de las prácticas docentes. La formación en el centro se alza como la vía a seguir. En ambos contextos, la realización de cursos y creación de seminarios a nivel de centro, e incluso, a nivel departamental e interdepartamental, son caminos iniciados que parecen haber hecho mella en el desarrollo profesional docente, especialmente en el caso del IES Góngora. Particularmente, la dirección del centro admite que el camino más viable para mejorar las prácticas docentes es la formación y la autoevaluación. Solo cuando un profesional es consciente de las carencias que puede tener y tiene interés en cambiar, en pos de mejorar sus procesos instruccionales es posible que ocurra esa mejora. La incorporación de metodologías activas afloró como otra vía a seguir para mejorar el desempeño docente.

En ambos casos, la consolidación de un objetivo común orientado a la mejora, iniciado en el equipo directivo, moviliza a una parte sustancial del personal docente

para trabajar de una manera más innovadora. Metodologías propias del movimiento de comunidades de aprendizaje, a través de la petición del centro para transformarse en una, desplegó una oferta formativa en uno de los centros, lo que obligó al personal a trabajar estrechamente en la realización de actividades. El dominio de la metodología “Flipped Classroom” de la jefa de estudios en el otro IES, motivó a varios departamentos a tratar de implementarla, para responder a las necesidades de los alumnos y tratar de involucrarlos más en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como se observa, tanto las razones como los modelos elegidos por el equipo directivo y las jefaturas de departamento para mejorar las prácticas docentes son diversas. En ambos casos, la formación se presenta como la vía más loable para incentivar estas mejoras. El diálogo profesional y el intercambio también es un medio para involucrar al personal en la mejora de los procesos instruccionales. Sin embargo, es imposible generalizar estas cuestiones al estar íntimamente ligadas a las características contextuales, la convivencia y el clima escolar.

En relación con la cuarta pregunta de investigación sobre el *impacto de la coordinación pedagógica sobre el aprendizaje del alumnado*, se remite a las entrevistas realizadas al personal del Góngora. Las entrevistas del IES Azul no son válidas para valorar esta cuestión debido al bajo nivel curricular del centro, causado por sus excepcionales características contextuales.

En el IES de la localidad de Ogíjares se identificó a un grupo de trabajo que comparte inquietudes y una filosofía sobre cómo deben plantearse los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este grupo de trabajo formado por el equipo directivo, dos jefas de departamento, que también eran coordinadoras de área y dos profesoras, asumieron el diálogo e intercambio como vehículo para mejorar profesionalmente. Ellas tienen muy presente que la calidad de los procesos de enseñanza diseñados por el profesorado está íntimamente ligada con la calidad y cantidad del aprendizaje de su alumnado, coincidiendo a lo señalado por Louis (2007). Por ello, decidieron abrir un espacio de intercambio de buenas prácticas accesible para el que se quisiera adherir. En él, se abrió la posibilidad de extender la metodología “*Flipped Classroom*”, que venía desarrollando una de las integrantes desde hacía años, a otras

áreas. De esta forma, los departamentos de matemáticas y lengua, se adhirieron a esta iniciativa, obteniendo grandes resultados desde el inicio.

Las participantes reconocen que los comienzos no fueron fáciles, pues tuvieron que formarse mucho para entender este tipo de metodología e incorporarla a sus clases. Sin embargo, se sienten muy satisfechas de haberlo hecho y señalan que la compañera que se las mostró se convirtió en un apoyo crucial en su éxito, al igual que reconocen el apoyo y las orientaciones recibidas por la dirección, quién secundó esta iniciativa. A partir de la misma, consiguieron en todo el departamento una coordinación sólida, a nivel horizontal y vertical, que pronto se vio reflejada en el rendimiento del alumnado. A día de hoy, los departamentos de matemáticas y lengua son los que obtienen puntuaciones más altas en las calificaciones. Esto *demuestra que la existencia de una coordinación pedagógica en el centro, redundando en el aprendizaje del alumnado.*

X.2. Resultados en función de los objetivos

En el diseño del estudio, se propusieron 9 objetivos de investigación. Al igual que con las cuestiones propuestas, se identifica un objetivo más general, *Identificar el grado de coordinación pedagógica en los institutos de las provincias de Granada y Jaén*, y otros objetivos más específicos, que se detallan a continuación:

1. Analizar el impacto de los factores personales de los participantes (sexo, rol en la organización, el área de conocimiento y la experiencia).
2. Indagar el alcance del liderazgo distribuido sobre los procesos de E/A desde la perspectiva del personal.
3. Indagar qué prácticas de coordinación y liderazgo potencian la capacidad del desarrollo profesional docente.
4. Corroborar la relación existente entre afinidad equipo directivo y los mandos y mejora educativa (clima, convivencia, coordinación...) en el centro.
5. Establecer una relación entre el grado de adherencia participativa del profesorado y su capital profesional.
6. Examinar el papel del jefe de estudios como líder del ETCP, para promover iniciativas de cambio en los centros educativos de secundaria.

7. Analizar la figura de los jefes de departamento como líderes potenciales en los centros de secundaria.
8. Relacionar el efecto del liderazgo distribuido y la promoción de iniciativas de cambio interno a lo largo de la organización.

Para valorar si la investigación desarrollada ha alcanzado los objetivos propuestos, se exponen los resultados en base a éstos. En líneas generales, se puede concluir que todos los objetivos que se pretendían en un inicio han sido respondidos satisfactoriamente.

En relación con el objetivo general, coincidiendo con la primera pregunta de investigación, se ha constatado que los *centros de secundaria gozan de una coordinación pedagógica consistente a lo establecido por la Legislación*. De esta forma, el tipo de coordinación predominante en el centro dependerá del equipo directivo. Esto significa que su particular modo de concebir los procesos instruccionales y su capacidad para descentralizar las decisiones puramente pedagógicas, delegándolas o no, a otros órganos de coordinación será lo que determine el tipo y calidad de coordinación pedagógica existente en el centro escolar.

A tenor de los resultados obtenidos, puede concluirse que existe una *tendencia en la dirección para delegar estas cuestiones al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica*, presidido por ella, dando lugar a que existan indicios para asegurar que, al menos, de manera generalizada los institutos gozan de una coordinación pedagógica consistente. Sin embargo, se ha observado que *a nivel de departamentos la tendencia hacia la coordinación disminuye notablemente*, debido a la dificultad mostrada por las jefaturas de departamentos para supervisar las prácticas profesionales de los miembros adscritos a los departamentos. Esto podría acarrear una interpretación sesgada sobre si realmente existe una coordinación pedagógica eficaz en Educación Secundaria.

En cualquier caso, los resultados hallados revelan que los institutos poseen niveles altos de coordinación, especialmente cuando existe un proyecto de dirección sólida detrás. Incorporando los hallazgos obtenidos en las entrevistas, puede afirmarse que *la coordinación prevaleciente es buena, pero es mejorable* y, que ésta siempre está

sujeta a la disposición del equipo directivo y jefaturas departamentales en velar un funcionamiento del centro óptimo, así como el grado en el que el personal está dispuesto a involucrarse en el proyecto del centro para lograr esa meta de mejora escolar.

En cuanto al *impacto que los factores personales poseen sobre los procesos instruccionales*, se ha encontrado que los hombres tienden a sentirse más capacitados para asumir puestos de liderazgo. Sin embargo, en las entrevistas realizadas se han identificado mayores grados de compromiso con el devenir del centro por parte de las mujeres, que, en los hombres, siendo ellas, quienes, paradójicamente, ostentan los cargos de gestión.

Asimismo, se ha evidenciado que los miembros del equipo directivo tienden a mostrar mayor optimismo respecto al funcionamiento del centro. Este aspecto no es extraño, pues de acuerdo con la legislación, el funcionamiento del centro está supeditado al proyecto de dirección. No obstante, es preciso destacar que existe una satisfacción generalizada sobre los modos de gestión y organización pedagógica en el centro, a pesar de los posibles sesgos de deseabilidad social, sujetos a la recogida del cuestionario.

Asimismo, *por áreas de conocimiento* se halló que los profesionales adscritos a las áreas de conocimiento instrumental (matemáticas y lengua) suelen poseer una valoración más positiva sobre ese funcionamiento escolar. Una posible razón es el fuerte peso que tienen estas materias en el currículum de Secundaria, reforzando su percepción sobre la utilidad de su área de conocimiento.

De igual modo, los datos reportados *según la experiencia* determinan que el personal con una experiencia oscilante entre seis y quince años, se muestra más conforme sobre las dinámicas de organización. En contraposición, el profesorado novel y los que gozan de una dilatada experiencia, superior a veinticinco años, son los más críticos en la valoración del funcionamiento escolar.

Respecto al objetivo *Indagar el alcance del liderazgo distribuido sobre los procesos de E/A desde la perspectiva del personal*, se ha encuentra una tendencia a diluir el

liderazgo en los centros de secundaria, a favor de las jefaturas de estudios y departamentales. Focalizando la atención sobre las entrevistas realizadas, se ha encontrado que la generación de un grupo de trabajo, en el que prevalece un ambiente de confianza, caracterizado por una toma descentralizada de decisiones sobre cuestiones puramente pedagógicas, ha reportado mejoras en el desempeño profesional docente, además de los procesos instructivos.

Relacionado con ello, resulta preciso resaltar que la *instauración de modalidades distribuidas de liderazgo requiere dos aspectos fundamentales*. De un lado, es necesario que exista una dirección convencida sobre la necesidad de compartir las responsabilidades entre el personal docente, capaz de secundar iniciativas de cambio de otros miembros. En segundo término, se requiere un tejido profesional involucrado en adherirse a un proyecto común en aras de conseguir esa mejora. El liderazgo distribuido como factor de mejora solo resulta efectivo en la medida en la que se considera un factor bidimensional, que requiere que todas las partes involucradas estén dispuestas a trabajar conjuntamente para obtener mejores resultados escolares.

En cuanto al objetivo, *Indagar qué prácticas de coordinación y liderazgo potencian la capacidad del desarrollo profesional docente*, se ha encontrado que la promoción del desarrollo profesional docente ocurre cuando se genera un grupo de trabajo comprometido con la mejora escolar. En el caso del instituto de Ogíjares, se encontró que el grupo de trabajo estaba asociado con el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica. A partir de este órgano de coordinación, surgió la iniciativa de introducir una metodología más activa que reportase beneficios sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. La formación sujeta a estas innovaciones incidió notablemente sobre el desarrollo profesional de los involucrados en el grupo de trabajo. Otras iniciativas como las evaluaciones docentes y la autoevaluación se posicionaron como prácticas que despertaban el deseo de mejora entre el personal. Específicamente al liderazgo, se halló que las figuras que eran reforzadas por la dirección, atribuyéndoles más responsabilidades y capacidad decisoria, estaban más implicadas en mejorar sus prácticas docentes.

En relación con el *objetivo de si existen relaciones entre la afinidad equipo directivo-mandos medios con la mejora educativa (clima, convivencia, coordinación...)* en el centro, puede afirmarse que se ha evidenciado tal relación. De tal forma, los centros en los que equipo directivo y jefes de departamento comparten una visión común sobre cómo debe funcionar el centro y poseen unas metas (educativas) compartidas, consiguen iniciar procesos de cambio y de mejora en la institución, aunque sea a pequeña escala.

A pesar de las discrepancias halladas entre los dos centros entrevistados, se ha encontrado que el grupo del personal que se adhería al proyecto educativo del equipo directivo, conseguía movilizar procesos orientados a mejorar las condiciones del instituto.

En el caso del centro de Linares, las mejoras se evidenciaron a nivel de convivencia y motivación. No puede trasladarse al ámbito estrictamente pedagógico, debido al bajo nivel curricular del centro. Sin embargo, y de acuerdo a la literatura existente, están en el inicio de un proceso de transición para convertirse en comunidad de aprendizaje, por lo que la valoración del impacto sobre los procesos instruccionales deberá tener lugar una vez esté instaurado y sea estable a lo largo del tiempo.

En contraposición, en el caso del instituto del área metropolitana granadina, sí se ha podido constatar esta relación a nivel de resultados escolares. De tal forma, que el grupo forjado con una visión y metas comunes, vivenció un impacto a nivel profesional, pero sobre todo en cuanto al rendimiento de su alumnado.

Estos resultados hallados también han servido para dar respuesta al objetivo *Establecer una relación entre el grado de adherencia participativa del profesorado y su capital profesional*. Los participantes que han mostrado mayor disposición a participar en las dinámicas escolares, son los que han visto cómo sus prácticas docentes han experimentado cambios hacia la mejora. Como decían Hargreaves y Fullan (2014), el capital profesional debe ser fomentado no solo para mejorar las prácticas docentes, si no por su capacidad para mejorar los centros educativos como agentes de cambio. No obstante, el capital profesional está mediado en cierto modo por el capital humano y el capital social. Por esta razón, este análisis debe tener en

cuenta el voluntarismo y grado de implicación de los profesionales para lograr tales mejoras, al igual que precisa la valoración del tipo de relaciones establecidas en la organización y de las posibilidades existentes para fomentar relaciones de colegialidad y colaboración. Sin perder de vista estas cuestiones, se puede concluir que los profesionales que se mostraban más proclives a participar y colaborar con los equipos directivos, vieron reforzados su capital profesional, desarrollando prácticas docentes más efectivas.

Otro de los objetivos a los que se pretendía dar respuesta con esta investigación era *Examinar el papel del jefe de estudios como líder del ETCP, para promover iniciativas de cambio en los centros educativos de secundaria*. En base a los resultados obtenidos puede afirmarse que las jefaturas de estudios no solo están respaldadas a nivel legislativo como líderes instruccionales. En la práctica, este rol se ve fuertemente reforzado por diversos motivos. En primer lugar, *los profesionales admiten que ven en los jefes de estudios una persona interesada en sus inquietudes*, que le brinda apoyo y procura asesorarles para mejorar sus prácticas. En segundo término, su posicionamiento como persona de confianza de la dirección, al ser designada directamente por él, les hace gozar de cierto status decisorio en la toma de decisiones que atañen a los procesos pedagógicos. De igual modo, las jefaturas de estudios están presentes en todos los órganos de coordinación de los centros y mantienen un contacto directo con la comunidad, lo que le permite adoptar una visión más global sobre las dinámicas que ocurren en el centro y le brinda la oportunidad de ser el enlace directo a la dirección.

Estas afirmaciones son consistentes con las entrevistas realizadas. Todos los participantes identifican a la jefatura de estudios como “persona de confianza”, que da soporte y apoyo al personal para que se adhieran a las reformas que procura implementar. La diplomacia es otra de las cualidades que mejor valoran los profesionales a la hora de resaltar su capacidad de liderazgo. Asimismo, también lo asocian como “cabecilla” en todos los procesos de cambio de los centros educativos, procurando descentralizar la toma de decisiones a fin de hacer partícipes a todo el personal.

El objetivo *Analizar la figura de los jefes de departamento como líderes potenciales en los centros de secundaria*, ha reportado ciertas complejidades. Las valoraciones de los participantes de la investigación respecto a esta figura han sido contradictorias. De un lado, consideraban que los jefes de departamento eran líderes en la medida en que mostraban preocupación por los intereses del personal adscrito a él y velaban por su bienestar social. De hecho, los profesionales consideran que los jefes de departamento les proporcionan apoyo y les orientan para mejorar sus prácticas. Sin embargo, no ejercen su función de supervisión al profesorado, ni realizan evaluaciones formativas para valorar su desempeño profesional. Además, *no se sienten líderes*, por lo que resulta indispensable clarificar cuáles son sus verdaderas funciones y tratar de incentivar su identidad de líderes en los centros educativos. Una intervención/aclaración a nivel legislativo, junto a un mayor compromiso por parte de la dirección en empoderarlos surge como condicionantes para que esta situación cambie.

Finalmente, el objetivo *Relacionar el efecto del liderazgo distribuido y la promoción de iniciativas de cambio interno a lo largo de la organización*, ha sido alcanzado, aunque sujeto a ciertas aclaraciones. En vista a los resultados obtenidos tanto en el cuestionario como en las entrevistas realizadas, se puede inferir que aquellos centros caracterizados por una mayor descentralización en la toma de decisiones y una mayor participación del personal, es más proclive a iniciar iniciativas de cambio. Sin embargo, estas condiciones no son garantes de la existencia de liderazgos distribuidos. No en términos como lo expuesto en los trabajos de Spillane (2006). Más afín a las tendencias emergentes de investigación sobre líderes medios (Harris et al, 2019), puede decirse que en los centros se están iniciando procesos que caminan hacia un mayor empoderamiento de otras figuras de la organización. De igual modo, esas figuras reforzadas pueden actuar de catalizador para que esos cambios ocurran.

X.3. Limitaciones

La investigación desarrollada tiene una serie de limitaciones que han de ser contempladas. En primer lugar, una de las principales limitaciones del presente estudio se corresponde con el *método*. Aunque la investigación se corresponde con

un *Diseño mixto explicativo secuencial*, en el que la vertiente cuantitativa, a través del cuestionario, y la cualitativa, mediante entrevistas, deberían haber gozado de un peso equitativo, en el análisis de los resultados, no ha sido así. Inevitablemente, los resultados hallados en la parte cuantitativa han ocupado un lugar preponderante, dejando en segundo plano a las entrevistas. Entre otras causas, ***una decisión desafortunada en la selección de los centros para realizar la parte cualitativa del estudio***, ha sido el motivo principal de la descompensación, posicionándose como la segunda limitación del estudio.

Así, la selección de los centros que participaron en las entrevistas ha mermado la capacidad de respuesta al cuarto interrogante de la investigación. La disparidad respecto a las características contextuales de uno y otro centro, ha dificultado la posibilidad de establecer puentes entre una y otra realidad. Pese a que el instituto de la localidad de Linares ha aportado una realidad muy enriquecedora, propia de un contexto especialmente desafiante, el bajo nivel curricular y el absentismo del alumnado, obliga a que no pueda hablarse de coordinación pedagógica per se.

En tercer lugar, ***el proceso de desarrollo y recogida de datos cuantitativos***, han estado supeditados a la voluntad de los equipos directivos, quiénes han sido los encargados de custodiar las respuestas del personal. Esto ha podido despertar cierto recelo en el profesorado, suavizando sus respuestas sobre la evaluación de los cargos directivos.

Asimismo, ***el suministro y administración de las vías online y en papel, han hecho imposible recaudar las respuestas por centros***, aunque sí se ha hecho por provincias.

Precisamente, el ***carácter voluntario y el anonimato*** de la investigación también han de ser considerado a la hora de interpretar los resultados encontrados. El registro de las respuestas de la muestra se expone por provincias, no por centros. Ello hace que haya centros en los que se obtuvieran muchas respuestas y centros cuya participación se reducía a uno o dos. Por esta razón, es difícil establecer parámetros generales que expliquen por qué el personal de los centros de la provincia de Jaén valora mejor a sus directivos y a las jefaturas departamentales, consideran que su centro se desarrolla correctamente, están más satisfechos y se sienten más líderes.

A su vez, el *elevado número de interinos* dificulta la justificación de resultados por provincias. Es posible que un profesor esté un curso en una provincia y al siguiente, en otra distinta. Por ello, más que analizar las dimensiones por provincias, sería conveniente *examinarlo desde una óptica de Comunidad Autónoma*.

X.4. Prospectivas de investigación

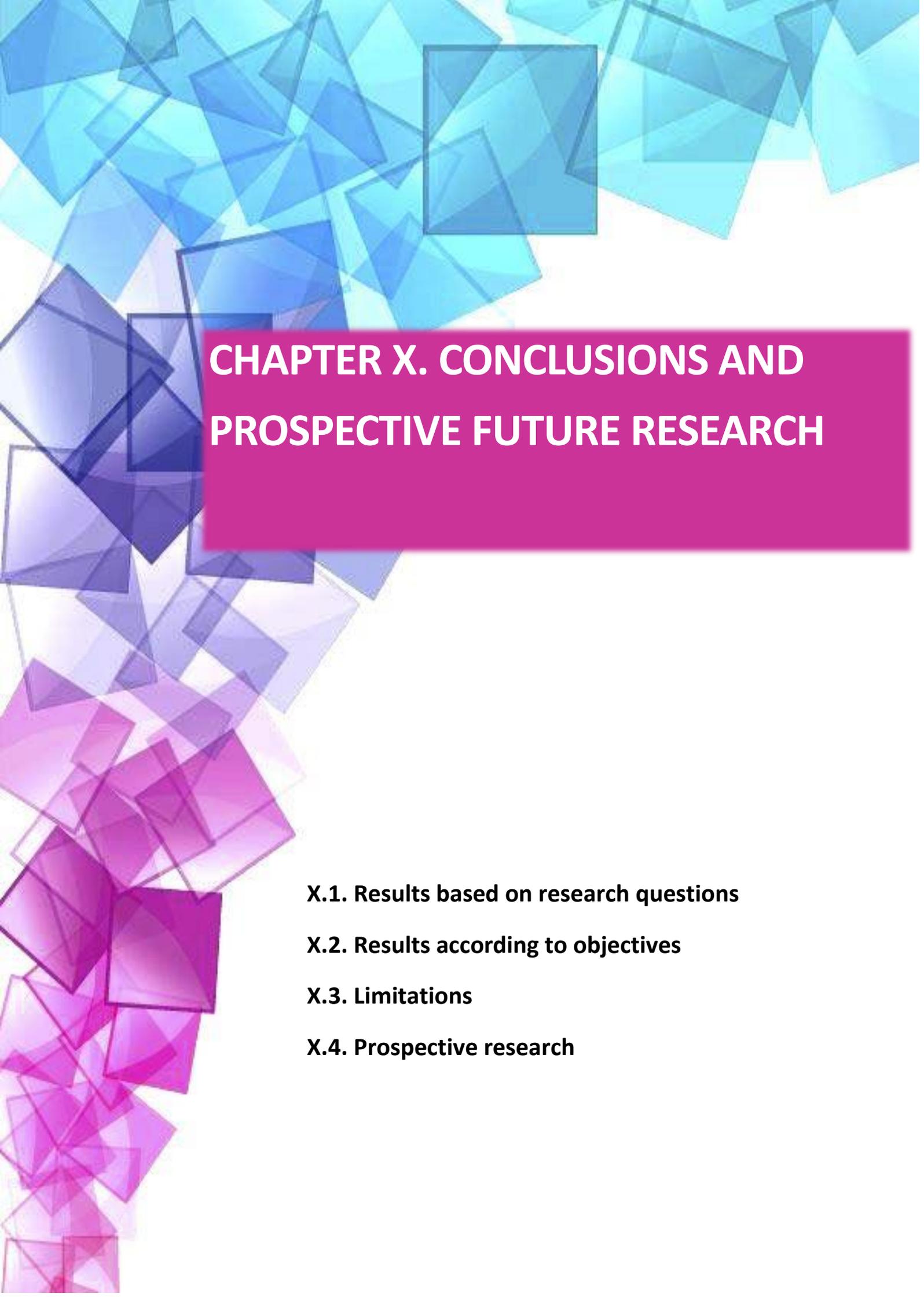
En las prospectivas de investigación, se tiene la intención de *ampliar la muestra a toda Andalucía, e incluso a diferentes comunidades autónomas en España*, con el objetivo de establecer comparativas y valorar el peso que puede ejercer los programas formativos autonómicos sobre la capacidad de liderazgo del personal y la coordinación pedagógica.

Otra intención es *determinar unos criterios de selección de centros más rigurosos para el desarrollo de entrevistas, que aporten mayores niveles de profundización y análisis a los datos que surjan en los cuestionarios*. Se pretende clasificar a los centros susceptibles de realizar estudios de caso, según sus características contextuales más sobresalientes, rendimiento académico y tamaño del centro. Ello permitirá establecer posteriores comparativas intercentros e identificar estándares de buenas prácticas de coordinación en Educación Secundaria.

De igual modo, **incorporar otras técnicas de recogida de investigación de corte cualitativo, especialmente los grupos de discusión**, sería una buena vía para examinar las características que acompañan a “líderes eficaces”, en términos de coordinación pedagógica. A través del testimonio de diversas figuras intermedias en la organización, surgiría un discurso contextualizado sobre la situación de la coordinación pedagógica en esos contextos. Asimismo, podrían analizarse en profundidad otros aspectos íntimamente relacionados con las dos dimensiones del estudio, tales como la micropolítica escolar y las luchas de poder impregnadas en las instituciones secundarias.

Pero, además de estas prospectivas, íntimamente relacionadas con la investigación desarrollada, se ha encontrado que *podría ampliarse este estudio a otras líneas de investigación emergentes*, cuyo impacto están teniendo gran acogida.

Concretamente, *el profesionalismo colaborativo* se está situando como una línea de continuidad de las líneas existentes sobre “Comunidad de aprendizaje profesional”, “Organizaciones que aprenden”, “Líderes Medios” y “Aprendizaje Profesional Compartido”. Este campo de investigación (Hargreaves y O’Connor, 2018) implica una cultura de colaboración e intercambio, que apela a la identidad colectiva de los procesos de enseñanza, reafirmando el carácter social de la profesión docente. Supone una vuelta de tuerca a lo desarrollado por Hargreaves y Fullan (2012), cuando hablaban del capital profesional, social e individual. Esta nueva línea de investigación aporta claves de éxito para asegurar la sostenibilidad en el tiempo de prácticas colaborativas en los centros escolares. Bebiendo de investigaciones que han tenido gran calado en la investigación educativa para la mejora escolar (Louis, 2007), se centra en la profesionalidad del profesorado y en los modos en los que es capaz de mejorar su desempeño, elevando la calidad de su enseñanza, para mejorar el aprendizaje del alumnado.



CHAPTER X. CONCLUSIONS AND PROSPECTIVE FUTURE RESEARCH

X.1. Results based on research questions

X.2. Results according to objectives

X.3. Limitations

X.4. Prospective research

CHAPTER X. CONCLUSIONS AND PROSPECTIVE FUTURE RESEARCH

This research constitutes a new contribution which has emerged from the examination and determination of the type of coordination which is prevalent in secondary schools in Granada and Jaén. For this purpose, we analysed the leadership profiles of the management team and the so-called "middle managers" (department heads), based on the collected data and the DLI questionnaire. Specifically, the Spanish context is evidenced across the doctoral thesis. Interviews were also carried out in order to deepen the reasons that justify the findings in the quantitative analysis, seeking a more exhaustive level of analysis.

Collectively, the results are consistent with the research initial questions and objectives as I detail them in the following sections. In order to corroborate the findings and evaluate the research process, all the information has been analyzed according to the posed questions, as well as the objectives proposed along the document. Likewise, the main found limitations in the study are also detailed, as well as the future lines of research.

X.1. Results based on research questions

At the beginning of the investigation, four questions were intended to be answered. The two first ones, were generally answered with the results found in the questionnaire. The last two ones, required a deeper level of analysis and were answered based on the interviews carried out in both secondary schools. The following table shows the research questions and the results obtained based on the methods used.

Table X.1. Relationship between the research questions and results obtained.

DEPTH LEVELS	RESEARCH QUESTIONS	RESULTS
First	What type and degree of pedagogical coordination prevails in the high schools studied? (legislation, theoretical framework, school organization...)	Analysis of items 39; 40; 49; 50; 53; 54
Second	What kind of leadership do department head sign up for?	Analysis of items 26; 27; 28; 29; 30;31;32;33;34;35;36;37;38
Third	How does the management, the head of studies and the department head encourage the capacity for teaching professional development?	Interviews
Fourth	How does pedagogical coordination improve student learning?	Interviews

More generally, **the research has attempted to respond both to the type and level of pedagogical coordination existing in the schools** which agreed to answer the questionnaire. The items [39, 40, 49, 50, 53 and 54] included in the dimension "High school functioning" have been fundamental in the elaboration of the answer. Based on the obtained data, it can be concluded that the type of coordination is decentralized in the participant high schools of the study, and the Pedagogical Coordination Commission of the High School is the main organ which structures pedagogical processes. This coincides with what is established by current legislation, which places the Pedagogical Coordination Technical Teams as the main responsible for all the coordination matters.

Research participants attach great importance to the management's role in promoting change initiatives and improving instructional processes, giving them added value in pedagogical decision-making. Similarly, they also recognize that there are some empowered people, who lead decision making in the instructional processes, especially the heads of studies. High scores were obtained on the question of whether

the management team shares leadership among staff and whether it promotes functional communication with teachers. Likewise, it can also be determined that the management team holds a decisive position in the coordination of secondary schools. Thus, it can be concluded that effective pedagogical coordination is almost exclusively due to the management carried out by the school management teams and their ability to give voice to the initiatives of other school staff and support their proposals.

Regarding **the type of leadership practiced by department heads as potential leaders**, as described in the literature, it has been found that department heads do not end up assuming that leadership role. Likewise, the widespread idea of almost exclusive leadership by the management team, personified in the direction and the head of studies, remains prevalent. However, during this process it was determined that department heads try to offer support and assistance to teaching staff in their department, taking into account their concerns and responding to their personal wellness. Certainly, department heads do not tend to have a long-term view of their department's future, a desirable aspect of any effective leadership. Nevertheless, the search for improvement in their department through reflection and dialogue, as well as the closeness shown towards all the members who belong to it, postulates them as transformational leaders.

Talking about distributed leadership according to the distinction made by authors such as Bush and Glover (2003) or Maureira-Cabrera (2018) would not be suitable, given that shared modalities are subordinated to the performance by formal leaders and departmental heads tend to leave issues unresolved. However, according to the data obtained, the department head acts as a dynamizer, motivating staff to innovate their professional practices and providing opportunities for sharing among them. In spite of these qualities, it was also found that department heads are apprehensive about supervising professional performance of teachers. Avoiding this function, often linked to any pedagogical leader, it may be determined that department heads are becoming leaders, although they are still far from achieving it. In this regard, enhancing their leadership identity and clarifying their roles and responsibilities may mitigate this issue.

The third question (**How does the management, the head of studies and the department head encourage the capacity for teaching professional development?**), was answered thanks to 12 interviews. When participants were asked about who supports them and who guides them in improving their teaching practice, they found a variety of answers. The majority of the interviewees considered that the professional development of teachers depends on the working conditions, particularly the atmosphere in the school and whether there is a culture of collaboration and trust. However, the majority of those interviewed coincide in situating teacher involvement as a crucial factor for professional development to take place.

Most participants argue that heads of studies tend to be more accessible when it comes to addressing their concerns, and they are often more involved in improving teaching practices. Training at the high school becomes the pathway to be followed. In both contexts, the development of courses and the establishment of seminars at the school level, even at the departmental and interdepartmental levels, are initiated paths apparently impacting the teacher's professional development, especially in the case of Higher School Góngora. In particular, the school administration admits that the best way to improve teaching practices is training and self-evaluation. Only when professionals are aware of their limitations and are interested in improving their instructional processes should this improvement be possible. The use of active methodologies emerged as another way to improve teacher performance.

In both cases, the establishment of an improvement-oriented shared objective, initiated by the management team, involves a significant amount of teaching staff in order to work more innovatively. Methodology inherent to the Learning Communities movement, through the school's request to become one, provided a formative offer at one of the schools, forcing staff to work closely on carrying out activities. The knowledge of the Flipped Classroom methodology by the head of studies motivated to several departments to implement it in order to respond to the students' needs and to involve them in their teaching and learning processes.

The reasons and models chosen by the management team and department heads for improving teaching practices are diverse. For both cases, training is the worthiest

way to encourage these improvements. Professional dialogue and sharing are also a way to involve staff in improving instructional processes. However, it is impossible to generalise these issues because they are closely linked to contextual characteristics, coexistence and the school climate.

In relation to **the fourth research question on the impact of pedagogical coordination on student learning**, we refer to the interviews conducted with Góngora staff. The Azul Secondary School interviews are not useful for assessing this question due to the low curricular level caused by its exceptional contextual conditions.

At the Secondary School in Ogíjares, it was identified a working group which shares concerns and a philosophy on how teaching and learning processes should be approached. This working group formed by the management team, two heads of department, who were also coordinators of area and two teachers, assumed dialogue and exchange as the vehicle for professional improvement. They are very aware of the fact that the quality of teaching processes designed by teachers are closely linked to the quality and quantity of their students' learning, coinciding with what was pointed out by Louis (2007). Therefore, they decided to establish an accessible space for exchanging good practices. This opened up the possibility of extending the "Flipped Classroom" methodology, which one of the staffs had been developing for years, to other areas. Thus, Math and Language departments adhered to this initiative, obtaining great results from the beginning.

The participants acknowledge that beginnings were not easy, as they had to be trained to understand this type of methodology in order to include it in their classes. However, they are very pleased for having done so and they point out that the colleague who showed them became crucial support in their success, just as they recognize the support and guidance received by the management, who supported this initiative. As a result, they achieved solid coordination throughout the department, both horizontally and vertically, which was soon reflected in the students' achievement. Today, Math and Language departments are the highest in terms of marks. This demonstrates that a **pedagogical coordination improves student learning**.

X.2. Results according to objectives

The study design proposed 9 research objectives. As with the proposed questions, a more general objective is identified, **Identifying the level of pedagogical coordination in the secondary schools of Granada and Jaén**, as well as other more specific objectives, which are detailed below:

1. Analyzing the impact of the participants' personal factors (sex, role in the organization, area of knowledge and experience).
2. Examine the breadth of distributed leadership on teaching and learning processes from the staff perspective.
3. Investigate what coordination and leadership practices enhance the capacity for teacher professional development.
4. Corroborating the existing relationship between the affinity of the management team and the middle staff and educational improvement (climate, co-existence, coordination...) at the high school.
5. Establish a relationship between the level of participative adherence of teachers and their professional capital.
6. Examine the role of the head of studies as leader of the Pedagogical Commission, in order to promote initiatives for change in secondary schools.
7. Analyzing the role of department heads as potential leaders in secondary schools.
8. Relating the effect of distributed leadership and the promotion of initiatives for internal change throughout the organization.

In order to assess whether the research undertaken has achieved the proposed objectives, the results are presented based on these. Overall, it can be concluded that **all the objectives initially intended have been successfully achieved.**

In relation to the general objective, coinciding with the first research question, it has been observed that **secondary schools have a consistent pedagogical coordination as established by the Legislation.** Thus, the type of coordination predominant in high school will depend on the management team. In other words, their particular way of understanding instructional processes and their capacity to delegate purely

pedagogical decisions to other coordinating organisms will determine the type and quality of pedagogical coordination existing at the high school.

From the results obtained, it can be concluded that there is a **trend in the direction for delegating these questions to the Technical Pedagogical Coordination Team**, presided over by the Director, providing evidence to ensure that, at least generally, institutes have consistent pedagogical coordination. However, at departmental level the trend towards coordination has been observed to decrease markedly, due to the difficulty shown by department heads to supervise professional practices of members affiliated to departments. This might lead to a distorted interpretation of whether there is effective pedagogical coordination in Secondary Education.

In any case, the findings show that secondary schools have high levels of coordination, especially when there is a strong management project behind them. Incorporating the findings obtained in the interviews, we can conclude that **prevailing coordination is good but there is improvement to be made**; that coordination is always dependent on the willingness of management and departmental heads to ensure the optimal performance at the high school, and the level of involvement by staff in the school's project to achieve school improvement.

Regarding the impact of personal factors on instructional processes, it has been found that men tend to feel more qualified to assume leadership positions. However, the interviews conducted have identified greater levels of commitment with the school's future by women than in men, who, ironically, hold management positions.

Also, **it has become evident that management team members tend to be more positive about the school's performance**. Not surprisingly, according to legislation, school performance is dependent on the management project. However, it is worth pointing out that there is general satisfaction with the ways of management and pedagogical organization at the high school, despite the potential tendencies for social desirability, according to the questionnaire.

Likewise, **by areas of knowledge** it was found that professionals affiliated to the instrumental areas of knowledge (mathematics and language) tend to have a more

positive evaluation of this school functioning. A possible reason is the strong weight that these subjects have in the Secondary curriculum, reinforcing their perception of the usefulness of their area of knowledge.

Similarly, data reported from experience determine that staff with experience ranging from six to fifteen years are more comfortable with organizational patterns. By contrast, new teachers and those with more than twenty-five years of experience are the most critical in assessing school performance.

With regard to the objective of investigating the scope of **distributed leadership over educational processes from the perspective of staff, there has been a tendency to share leadership in secondary schools among heads of studies and departments**. Focusing attention on the interviews conducted, it has been found that the establishment of a working group, in which an atmosphere of trust prevails, characterized by decentralized decision-making on pedagogical issues, has reported improvements in professional teaching performance, as well as instructional processes.

Related to this, **it is necessary highlight that the establishment of distributed leadership modalities requires two fundamental aspects**. Firstly, it is necessary to have a management that is convinced of the need to share responsibilities among teachers, capable of supporting initiatives for change by other members. Secondly, it requires a professional staff involved in adhering to a common project in order to achieve this improvement. Distributed leadership as a factor of improvement is only effective to the extent that it is considered a two-dimensional factor, which requires that all partners are willing to work together to achieve better school results.

Concerning the objective, investigating what practices of coordination and leadership strengthen the capacity of teacher professional development, it has been found that the promotion of teacher professional development is achieved when a committed work group is generated for school improvement. At Ogíjares High School, it was found that the working group was associated with the Technical Pedagogical Coordination Team. From this coordination organisation, the initiative emerged for introducing a more active methodology that would provide benefits on the teaching

and learning processes of students. **Training under these innovations had a significant impact on the professional development of those who were involved in the working group.** Initiatives such as teacher evaluations and self-evaluation were positioned as practices that awakened the desire for improvement among staff. More specifically to leadership, it was found that figures who were reinforced by management, attributing them more responsibilities and decision-making capacity, were more involved in improving their teaching practices.

With regard to the objective of whether **there are relations between the affinity of the management team-middle commands with the school improvement.** In this way, high schools in which the management team and department heads share a common vision of how the high schools should performance and have shared (educational) goals, succeed in initiating processes of change and improvement in the institution, even on a small scale.

In spite of the discrepancies found between both schools interviewed, it was found that the group of staff who adhered to the educational project of the management team was able to mobilise processes aimed at improving the conditions of the institute.

In the case of Linares High School, the improvements were evident at the level of coexistence and motivation. It cannot be transferred to the strictly pedagogical area, due to the low curricular level of the centre. However, according to the existing literature, they are at the beginning of a transition process to become a learning community, so the assessment of the impact on instructional processes should take place once it is established and stable over time.

In contrast, in the case of the Institute of the metropolitan area of Granada, it has been possible to verify this relationship at the level of school results. In such a way, that the group forged with a common vision and goals, experienced an impact at professional level, but especially in terms of the performance of its students.

These results have also been used to respond to the objective of **establishing a relationship between the level of commitment of teachers and their professional capital.** The participants who have shown the greatest willingness to participate in

school dynamics are those who have seen how their teaching practices have undergone changes towards improvement. As Hargreaves and Fullan (2014) said, professional capital should be encouraged not only to improve teaching practices, but also because of its capacity to improve schools as agents of change. However, professional capital is mediated to some extent by human capital and social capital. This analysis must therefore take into account the willingness and level of involvement of professionals to achieve such improvements, as well as the evaluation of the type of relationships established in the organization and the existing possibilities to foster relationships of collegiality and collaboration. We can conclude, without losing sight of these questions, that professionals who were more likely to participate and collaborate with management teams saw their professional capital strengthened, developing more effective teaching practices.

Another of the objectives of this research was to **examine the role of the head of studies as leader of the Pedagogical Coordination Technical Teams, to promote initiatives for change in secondary schools**. Based on the results obtained, it can be stated that the heads of studies are not only supported at the legislative level as instructional leaders. In practical terms, this role is strongly reinforced for various reasons. First, professionals admit that they see in the heads of studies a person interested in their concerns, who supports them and seeks to advise them on how to improve their practices. Secondly, his position as a trustworthy person of the management, when directly appointed by him, gives them a certain decision-making status in the decision making concerning pedagogical processes. Similarly, the heads of studies are present in all the coordinating bodies of the centers and maintain direct contact with the community, which allows him to take a more global view of the dynamics that occur in the center and gives him the opportunity to be a direct link to management.

These statements are consistent with the interviews conducted. All the participants identify the head of studies as a "person of trust", who gives support and support to the staff so that they adhere to the reforms that they are trying to implement. Diplomacy is another of the qualities that professionals' value best when it comes to highlighting their leadership skills. They also associate him as the "leader" in all

processes of change in schools, trying to decentralize decision-making in order to involve all staff.

The objective of **analyzing the figure of department heads as potential leaders in secondary schools has reported certain complexities**. The research participants' assessments of this figure have been contradictory. On the one hand, they considered that the department heads were leaders insofar as they showed concern for the interests of the personnel assigned to them and looked after their social welfare. In fact, professionals believe that department heads provide them with support and guidance to improve their practices. However, they do not exercise their supervisory role over teachers, nor do they carry out formative evaluations to assess their professional performance. In addition, they do not feel that they are leaders, so it is essential to clarify what their real functions are and try to encourage their identity as leaders in schools. An intervention/clarification at the legislative level, together with a greater commitment on the part of management to empower them, emerges as conditioning factors for this situation to change.

Finally, the objective of **Relating the effect of distributed leadership and the promotion of internal change initiatives throughout the organization has been achieved**, although subject to certain clarifications. In view of the results obtained both in the questionnaire and in the interviews carried out, it can be inferred that those centres characterised by greater decentralisation in decision-making and greater staff participation are more likely to initiate initiatives for change. However, these conditions do not guarantee the existence of distributed leaderships. Not in terms as stated in the works of Spillane (2006). More akin to the emerging tendencies of research on middle leaders (Harris et al, 2019), it can be said that processes are starting within schools that are moving towards a greater empowerment of other leaders.

X.3. Limitations

The research carried out has a set of limitations that need to be considered. Firstly, one of the **main limitations of this study corresponds to the method**. Although the research corresponds to a mixed Explanatory Sequential Design, in which the

quantitative aspect, through the questionnaire, and the qualitative aspect, through interviews, should have had an equal weight in the analysis of the results, this was not the case. The results found in the quantitative part have undoubtedly taken a prominent place, leaving the interviews in the background. Among other causes, an unfortunate decision in the selection of the high schools for the qualitative part of the study has been the main reason for the decompensation, positioning itself as the second limitation of the study.

Thus, **the selection of the high schools that participated in the interviews has decreased the capacity to answer the fourth question of the research.** Disparity with respect to the contextual conditions of both secondary schools has made it difficult to establish bridges between one reality and the other one. Although the Linares secondary school has provided a very enriching reality, typical of a particularly challenging context, the low curricular level and the student's absenteeism make it impossible to speak of pedagogical coordination in itself.

Thirdly, **the process of developing and collecting quantitative data** has been subject to the will of management teams, who have been in control of staff responses. This may have evoked misgivings in the teaching staff, softening their responses to the evaluation of management positions.

Likewise, the **provision and administration of online and paper forms** have made it impossible to collect responses by school, so it has not been possible to make an analysis by school, although it has been done by province.

In particular, **the voluntary character and anonymity of the research** must also be taken into account when interpreting the results found. The record of sample responses is presented by province, not by centre. This makes it difficult to establish general parameters that explain why the staff of the Jaén province schools value their directors and departmental heads better, they consider that their centre is developing correctly, they are more satisfied and they feel more leader.

At the same time, the high number of interns makes it difficult to justify results by provinces. It is possible for a teacher to be one course in one province and the next in

a different province. For this reason, rather than analyzing the dimensions by provinces, it would be convenient **to examine it from the point of view of an Autonomous Community.**

X.4. Prospective research

The prospective research aims **to extend the sample to the whole of Andalusia**, and even to different autonomous communities in Spain, with the aim of establishing comparisons and assessing the weight that autonomous training programmes can exert on the leadership capacity of staff and pedagogical coordination.

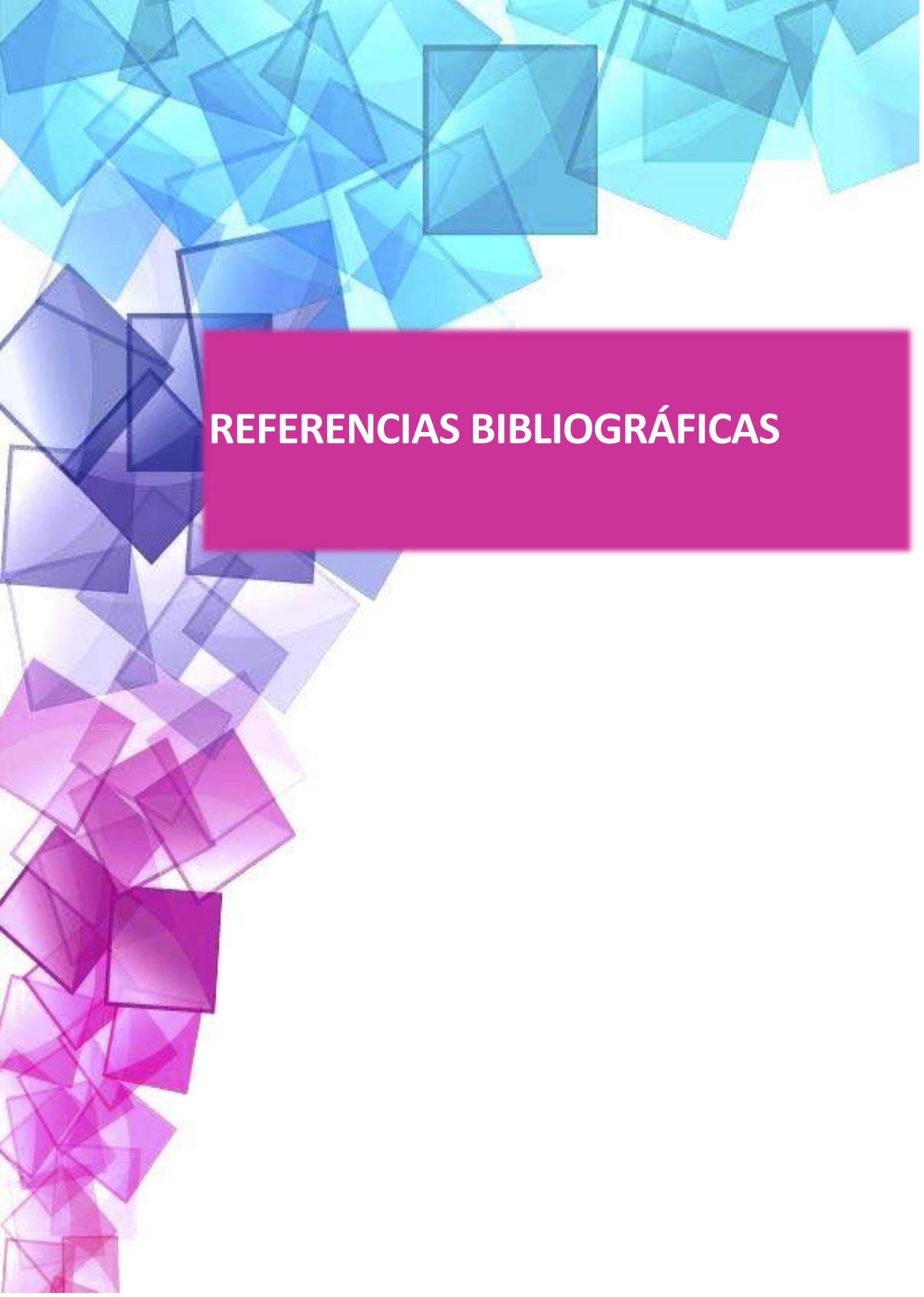
Another intention is to **determine criteria for selecting schools for the development of interviews** that provide greater levels of depth and analysis to the data that arise in the questionnaires. The aim is to classify the schools that are likely to perform case studies, according to their most outstanding contextual characteristics, academic performance and size of the school, in order to be able to establish subsequent inter-school comparisons and identify standards of good coordination practices in Secondary Education.

Similarly, **incorporating other qualitative research collection skills**, especially discussion groups, would be a good way to examine the characteristics that are related to "effective leaders" in terms of pedagogical coordination. Through the testimonies of different mid-level figures in the institution, a contextualized discourse on the situation of pedagogical coordination in these contexts would emerge. Also, other aspects closely related to the two dimensions of the study, such as school micropolitics and the power fights embedded in secondary schools, could be analyzed in depth.

However, in addition to these prospects, which are closely related to the research carried out, it has been found that **this study could be extended to other emerging lines of research**, the impact of which is being very well received.

Specifically, **collaborative professionalism** is positioning itself as a line of continuity of the existing lines on "Professional Learning Community", "Learning

Organizations", "Middle Leaders" and "Shared Professional Learning". This field of research (Hargreaves and O'Connor, 2018) implies a culture of collaboration and exchange, calling for the collective identity of teaching processes, reaffirming the social character of the teaching profession. It represents a twist on what was developed by Hargreaves and Fullan (2012), when they spoke of professional, social and individual capital. This new line of research provides keys to ensuring the sustainability over time of collaborative practices in schools. Drawing from research that has had a great impact on educational research for school improvement (Louis, 2007), it focuses on the professionalism of teachers and on the ways in which they are able to improve their performance, raising the quality of their teaching, to improve student learning.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A

- Aguilar, S. y Barroso, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-bit. Revista de medios y educación*, 47, 73-88.
- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: Mc GrawHill.
- Ali, T. (2014) Development of teacher leadership: a multi-faceted approach to bringing about improvements in rural elementary schools in Pakistan. *Professional Development in Education*, 40(3), 352-375. DOI: 10.1080/19415257.2013.828238
- Allen, D. (2016). The resourceful facilitator: teacher leaders as facilitators of constructing identities teacher peer groups. *Teachers and Teaching*, 22(1), 70-83. DOI: 10.1080 / 13540602.2015.1023029
- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Revista Organización y Gestión Educativa*, 11(2), 1-5.
- Álvarez, M. (2007). La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos. *Tribuna Abierta*, 5, 83-92.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Amores, J., Moral-Santaella, C. y Ritacco, M. (2015). El desarrollo de procesos de autoevaluación como capacidad del liderazgo pedagógico: Un estudio en educación secundaria en Andalucía. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 57-76.
- Arvaja, M. (2016). Building teacher through the process of identity positioning. *Teaching and Teacher Education*, 59, 392-402.
- Ávila de Lima, J. (2008). Teachers' professional development in departmentalised, loosely coupled organisations: Lessons for school improvement from a case study of two curriculum departments, School Effectiveness and School Improvement: An International. *Journal of Research, Policy and Practice*, 18(3), 273-301, DOI: 10.1080/09243450701434156

B

- Bacharach, S. y Lawler, E. (1980). *Power and politics in organizations. The social psychology of conflict, coalitions, and bargaining*. S. Francisco: Jossey-Bass
- Bacharach, S.B. y Mundell, B.L. (1993). Organizational politics in schools: Micro; macro and logics of action. *Educational Administration Quarterly*, 29(4), 423–452. Doi: 10.1177/0013161X93029004003
- Bacharach, S. y Mundell, B. (1999). Políticas Organizacionais nas Escolas: Micro, Macro e Lógicas de Acção. In M. J. Sarmiento (org.), *Autonomia da escola. Políticas e práticas*. Porto: Ed. ASA, pp.123-156.
- Baker-Doyle, K. J. (2015). Stories in networks and networks in stories: a tri-modal model for mixed-methods social network research on teachers. *International Journal of Research & Method in Education*, 38(1), 72-82.
- Bahous, R. Busher, H. y Nabhani, M. (2016). Teachers' views of professional learning and collaboration in four Lebanese urban primary schools. *Teacher Development*, 20(2), 197-212. DOI: 10.1080/13664530.2015. 1124137
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar* Madrid: MEC-Paidós
- Baloglu, N. (2012). Relations between Value-Based Leadership and Distributed Leadership: A Casual Research on School Principles' Behaviors. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 1375-1378.
- Bandur, A. (2012). School-based management developments: Challenges and impacts. *Journal of educational administration*, 50(6), 845-873.
- Bangs, J. y Frost, D. (2012). *Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for Education International*. Education International Research Institute: Cambridge, UK.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: PREAL.
- Beauchamp, L. y Parsons, J. (2014). Liderazgo instructivo en Alberta: Hallazgos de la investigación en cinco escuelas altamente eficaces. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 89-98.

- Bernal, A. (2005). Reconceptualización de la identidad personal y educación para la autodeterminación posible. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 97-128.
- Bernal, J.L., y Cano, J. (2014). Los espacios y procesos de participación. En Bernal, J. L., Cano, J. y J. Lorenzo. (Coords.), *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas Neoliberales* (pp. 173-210). Zaragoza: Mira.
- Bernal, A. e Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educative. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 55–70.
- Björk, L. G., y Blase, J. (2009). The micropolitics of school district decentralization. *Educational Assessment, Evaluation & Accountability*, 21, 195–208. DOI: 10.1007/s11092-009-9078
- Blackmore, J. (2010). Preparing leaders to work with emotions in culturally diverse educational communities. *Journal of Educational Administration*, 48(5), 642-658. DOI: 10.1108/09578231011067785
- Blase, J. (1991). The Micropolitical Perspective. In J. Blase, (org.), *The Politics of Life in Schools. Power, Conflict, and Cooperation* pp. 1-18. Newbury Park, CA: Sage Focus Edition.
- Blase, J. (2005). The micropolitics of educational change. En Hargreaves, A. (Ed.), *Extending educational change* (pp. 264–277). Netherlands: Springer. DOI: 10.1007/1-4020-4453-4_13
- Blase, J. y Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6–44. DOI: 10.1177/0013161X02381002
- Blase, J., Blase, J. y Phillips, D. Y. (2010). *Handbook of school improvement. How high-performing principals create high-performing schools*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Blömeke, S. y Klein, P. (2013). When Is a School Environment Perceived as Supportive by Beginning Mathematics Teachers? Effects of Leadership, Trust, Autonomy and Appraisal on Teaching Quality. *International Journal of Science & Mathematics Education*, 11(4), 1029-1048.
- Bolam, R. (1980). *Strategies for school improvement. A report for OECD*. París, CERI/OECD (Versión española editada por Narcea).
- Bolívar, A. (2006). A Liderança Educacional e a Direção Escolar em Espanha: Entre a Necessidade e a (Im)possibilidade. *Administração Educacional*, 6, 76-93.

- Bolívar, A. (2014) Liderazgo educativo y desarrollo profesional docente: Una revisión internacional En J. Ulloa y S. Rodríguez (eds): *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. Universidad de Concepción (Chile). RIL editores, pp. 61-103.
- Bolívar, A. (2016). *Life histories and construction of professional identities* (Text to publish in Portuguese) coordinated by María Helena in MB book Abrahão.
- Bolívar, A. (2014). Construcción de capacidades de la escuela: Liderazgo compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una propuesta de investigación. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9–33.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2010b). Liderazgo para el aprendizaje. Organización y Gestión Educativa. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 7(1), 1-6.
- Bolívar, A. (2008). *Otra alternativa de innovación, las Comunidades Profesionales de Aprendizaje*. En Ponencia en XIII Congreso de UECOFE (Educar: Innovar para la transformación social). Gijón (pp. 22–24).
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. y Bolívar Ruano, M. R. (2013). Construir la capacidad de mejora escolar: liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Revista Educ@rmos*, 10, 11-34.
- Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain, crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4(3), 339–355.
- Bolívar, A. y Ritacco, M. (2016). Impact of the Spanish model of school management in the professional identity of school leaders. *Analysis Archives Educational, policies*, 24(119), 1-39.
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.

- Burke, PJ y Stets, JE. (2009) *Identity Theory*. New York, NY: Oxford University Press.
- Bush, T. y Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Busher, H. 2005. The Project of the Other: Developing Inclusive Learning Communities in Schools. *Oxford Review of Education*, 31, 459–477. DOI: 10.1080/03054980500222221



C

- Cantón Mayo, I., Cañón Rodríguez, R., Arias Gago, A. R. y Baelo Álvarez, R. (2015). Expectativas de los futuros profesores de Educación Secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 33(1), 105-120. Doi: 10.14201/et2015331105120
- Cardoso, I., Batista, P. y Graça, A. (2014). Professional Identity in Analysis: A Systematic Review of the Literature. *The Open Sports Science Journal*, 7(Suppl-2,2), 83-97.
- Castro-Sánchez, M. (2016). *Análisis de los parámetros psicosociales, conductuales, físico-deportivos y laborales de los adolescentes de Granada*. Universidad de Granada: Tesis Doctoral.
- Christiansen, T. y Robey, P. (2015). Promoting systemic change through the integration of professional learning community practices with glasser quality schools. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, 35(1), 7-13.
- Coburn, C. (2004). Beyond Decoupling: Rethinking the Relationship between the Institutional Environment and the Classroom. *Sociology of Education* 77(3), 211–44.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Copland, M. A. (2003). Leadership of inquiry: Building and sustaining capacity for school improvement. *Educational evaluation and policy analysis*, 25(4), 375-395.
- Corbetta, P. (2007). *Metodologías y Técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.

- Coronel, J. M. (2007). Las culturas organizativas. En Carrasco, M. J. y otros. (2013). *Organización de centros educativos. Una mirada a las cajas chinas*. Madrid: Pirámide.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 229-247.
- Coulthard, M. (1985). *An introduction to discourse analysis*. London. Routledge.
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Cross, M. y Ndofirepi, E. (2015). On becoming and remaining a teacher: Rethinking strategies for developing teacher professional identity in South Africa. *Research Papers in Education*, 30(1), 95-113. DOI: 10.1080 / 02671522.2013.851729
- Crow, G., Day, C. y Møller, J. (2017). Framing research on school principals' identities. *International Journal of Leadership in Education*, 20(3), 265-277. DOI: 10.1080 / 13603124.2015.1123299
- Cuevas, M., y Díaz, F. (2005). El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-18.

D

- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. DOI: 10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: Los dilemas del siglo XXI*. Santiago: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., y Orr, M. T. (2009). *Preparing principals for a changing world: Lessons from effective school leadership programs*. Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Day, C. (2015). *International successful school principals project (ISSPP): Multi-perspective research on school principals*. Nottingham: University of Nottingham.
- Day, C. (2013). *Prácticas exitosas de liderazgo educativo desde una perspectiva comparada*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Day, C., Flores, M.A. y Viana, I. (2007) Effects of national policies on teachers' sense of professionalism: findings from an empirical study in Portugal and in

England. *European Journal of Teacher Education*, 30(3), 249-265. DOI: 10.1080 /02619760701486092

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for Teaching and Leadership.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. y Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead: McGraw Hill Open University Press.

De Angelis, K. J. (2013). The characteristics of High School Department Chairs: a national perspective. *The High School Journal*, 97(2), 107-122.

Decreto 153/2017, de 26 de septiembre, por el que se regula el procedimiento para la selección, nombramiento, evaluación, formación y reconocimiento de los directores y las directoras de los centros docentes públicos no universitarios de los que es titular la Junta de Andalucía.

Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA, 16/07/2010).

Domingo-Segovia, J., Moral-Santaella, C., García-Garnica, M., García-Martínez, I., Martínez-Valdivia, E., Martín-Romera, A., Higuera-Rodríguez, L., Morales-Domínguez, A. y Olmo-Extremera, M. (2016). Liderazgo eficaz en contextos desafiantes. En *Globalización y organizaciones educativas: Libro de Simposios* (pp. 104-126). Universidad de Zaragoza.

E

Egido, I. (2015). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. *Bordón*, 67(1), 71-84.

Eirín, R., García-Ruso, H.M., y Montero, L. (2011). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(2), 1-13.

Elmore, R.F. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Albert Shanker Institute.

Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 7(1-2), 9-48.

Escudero, J.M. (2011). El centro como lugar de aprendizaje docente. *Monográficos Escuela*, 4-6.

Eurydice (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

F

Fernández-González, D. (2007). *La coordinación didáctica: órganos y procesos*. En *Equipos directivos y autonomía de Centros*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Firestone, W. A. y Riehl, C. (Eds.). (2005). *A new agenda for research in educational leadership*. Teachers College Press.

Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. España: Morata.

Forte, A. M., y Flores, M. A. (2013). Potenciar o desenvolvimento profissional e a colaboração docente na escola. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 900-919.

Fox, D. (1981). *El Proceso de Investigación Científica*. Pamplona: EUNSA.

Fraile Maldonado, M. (2007). Prólogo a la edición revisada. En Corbetta, P. *Metodologías y Técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill. ISBN 978-84-481-5610-7.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousands Oaks, CA: Sage.

Fullan, M., Rincón-Gallardo, S., y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15), 1-18. DOI: 10.14507/epaa.v23.1998

Fung, A. (2010). Understanding the leadership qualities of a head of department coping with curriculum changes in a Hong Kong secondary School. *School leadership and management: formerly School Organization*, 30(4), 367-386. DOI: 10.1080/13632434.2010.497480

G

- Gago, F. (2006). *La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre liderazgo educacional*. Madrid: CIDE-Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), 77-92.
- Gairín, J. (1998). Los estadios de desarrollo organizacional. *Contextos Educativos*, 1, 125-154.
- Gairín, J. y Barrera, A. (coord.) (2014). *Organizaciones que aprenden y generan conocimiento*. Madrid: Wolters Kluwer.
- García-Garnica, M. (2018). Prácticas Eficaces de Liderazgo Dirigidas a Apoyar la Calidad Docente en los CEIP Públicos de Andalucía: La Percepción de Directivos y Maestros. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 139-156.
- García-Garnica, M. y Moral Santaella, C. (2015). El estudio de un liderazgo enfocado a la mejora, el compromiso y la justicia social: La experiencia de un centro de educación secundaria de Granada (España). *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 149-170.
- García-Martínez, I. (2016). Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria. *Revista Internacional de Didáctica y Organización Educativa*, 1(2), 21-34.
- García-Martínez, I. e Higuera-Rodríguez, L. (2018). La formación en el rol de la dirección eficaz en la comunidad autónoma de Andalucía. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 6(2), 180-205. DOI: 10.17583/ijelm.2018.3103
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., y Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la Implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje Mediante un Liderazgo Distribuido. Una Revisión Sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132.
- García-Martínez, I., Ubago-Jiménez, J., López-Burgos, J., y Tadeu, P. (2018). The Pedagogical Leadership of the Mathematics Faculty: A Systematic Review. *Education Sciences*, 8(4), 217.

- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garza, Jr, E., Drysdale, L., Gurr, D., Jacobson, S. y Merchant, B. (2014). Leadership for school success: lessons from effective principals. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 798-811.
- Gaubatz, J. A. y Ensminger, D. C. (2017). Department chairs as change agents: Leading change in resistant environments. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 141-163.
- Gewerc, A. y Montero, L. (2008). Reflexiones en torno a una investigación colaborativa en curso: La integración de las TIC en cuatro centros educativos de Galicia. En Gutiérrez, A. y Torrego, L. (Eds.). *Participatory Action Research as a Necessary Practice for the Twenty-First Century Society*. CARN Bulletin 13, pp.55-60.
- Giddens, A. (2000). *Sociología*. España: Alianza Editores.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Gibbins, L. K. y Cobb, P. (2017). Focusing on Teacher Learning Opportunities to Identify Potentially Productive Coaching Activities. *Journal of Teacher Education*, 68(4), 411–425.
- Gil-García, E., Conti-Cuesta, F., Pinzón-Pulido, SA., Prieto-Rodríguez, MA., Solas-Gaspar, O. y Cruz-Piqueras, M. (2002). El Análisis de Texto asistido por ordenador en la Investigación Cualitativa. *Index de Enfermería*, 36, 24-28.
- Göksoy, S. (2015). Distributed Leadership in Educational Institutions. *Journal Of Education And Training Studies*, 3(4), 110-118.
- Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B.
- Gómez, K., Gómez, L., Rodela, K., Horton, E., Cunningham, J. y Ambrocio, R. (2015). Embedding language support in developmental mathematics lessons: Exploring the value of design as professional development for community college mathematics instructors. *Journal of Teacher Education*, 66(5), 450-465.
- Gómez-Hurtado, I. (2012). Una dirección para la inclusión escolar. *Revista Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 51(2), 21-45.

- González, M. T. (2007). Condiciones organizativas, participación y liderazgo. En Pérez-Gómez, A. I. (ed). *Profesorado y otros profesionales de la educación: alternativas a un sistema escolar democrático* (pp. 121-147). Barcelona: Octaedro Editorial.
- González, M. T. (2005). Departamentos de Secundaria y desarrollo profesional. En Fernández Enguita, M. y Gutiérrez Sastre, M. (coords). *Organización escolar, profesión docente y entorno comunitario* (pp. 229-254). Madrid: Akal.
- González, M. T. (1998). La micropolítica de las organizaciones escolares. *Revista de Educación*, 316, 215-239.
- González, M.T. (2004). Los institutos de educación secundaria y los departamentos didácticos. *Revista de Educación*, 333, 319-344.
- Greene, J.C. (2007). *Mixed Methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. En K. Leithwood y P. Halliger (Eds.). *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 653-696). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. DOI: 10.1007/978-94-010-0375-9_23
- Gronn, P. (2009). From distribute to hybrid leadership practice. En A. Harris (Ed.), *Distributed leadership. Different perspectives* (pp. 197-218). London: Springer.
- Grootenboer, P. (2018). *The Practices of School Middle Leadership: Leading Professional Learning*. Singapore: Springer.
- Gumeseli, A. y Eryilmaz, A. (2011). The Measurement of Collaborative School Culture (CSC) on Turkish Schools. *New Horizons in Education*, 59(2), 13-26.
- Gurr, D. (2014). Finding your leadership. *Perspectives on educational leadership*, 2, 1-3.
- Gurr, D. (2018). School middle leaders in Australia, Chile and Singapore. *School Leadership & Management*, 1-19.

H

- Hall, V. (1997). Dusting Off the Phoenix: Gender and Educational Leadership Revisited. *Educational Management & Administration*, 25(3), 309–324. DOI: 10.1177/0263211X97253007

- Hallinger, P. (2013). A conceptual framework for systematic reviews of research in educational leadership and management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.
- Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (1996) Reassessing the principal's role in school effectiveness: review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger, P., y Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International Journal of Educational Development*, 51, 163-173.
- Hanuscin, D., Chen, Y., Rebello, C., Shina, S. y Muslu, N. (2014). The Affordances of Blogging As to Practice to Support Ninth-Grade Science Teachers' Identity Development as Leaders. *Journal of Teacher Education*, 65(3) 207-222.
- Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015). The Top and Bottom of Leadership and Change. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42–48.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata: Madrid.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.

- Harris, A. (2009). Distributed leadership: What we know? En A. Harris (Ed.), *Distributed leaders. Different perspectives* (pp. 11-25). Londres: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-9737-9
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Harris, A. y Jones, M. (2017) Middle leaders' matter: reflections, recognition, and renaissance. *School Leadership & Management*, 37(3), 213-216, DOI: 10.1080/13632434.2017.1323398
- Harris, A. y Jones, M. (2010). Professional Learning Communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Harris, A., Jones, M., Cheah, K. S. L., Devadason, E. y Adams, D. (2017). Exploring principals' instructional leadership practices in Malaysia: insights and implications. *Journal of Educational Administration*, 55(2), 207-221.
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N., & Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: exploring the knowledge base (2003–2017). *School Leadership & Management*, 1-23. DOI: 10.1080/13632434.2019.1578738
- Hauge, T. E., Norenes, S. O. y Vedøy, G. (2014). School leadership and educational change: Tools and practices in shared school leadership development. *Journal of Educational Change*, 15(4), 357-376.
- Hernández-Castilla, R., Murillo, F. J., y Hidalgo, N. (2017). Lecciones aprendidas del estudio del liderazgo escolar exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSPP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518.
- Hokka, P. y Eteläpelto, A. (2014). Seeking New Perspectives on the Development of Teacher Education: A Study of the Finnish Context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39-52.
- Hopkins, D. (2013). *Exploding the myths of school reform*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- Hopkins, M., y Spillane, J. P. (2014). Schoolhouse teacher educators: Structuring beginning teachers' opportunities to learn about instruction. *Journal of Teacher Education*, 65 (4), 327-339.
- Horne, A. L., Du Plessis, Y., y Nkomo, S. (2016). Role of department heads in academic development: A leader–member exchange and organizational

resource perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 1021-1041.

Hoyle, E. (1986). *The politics of school management*. Seveoaks: Hodder e Stoughton.

Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y. y Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: a study in secondary education. *Journal of applied social psychology*, 42(7), 1745-1784.

Hulpia, H., Devos, G. y 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.

Hulpia, H. (2009). *Distributed leadership and organizational outcomes in secondary schools*. Tesis doctoral. Ghent University.

Hulpia, H., Devos, G., Rosseel, Y., y Vlerick, P. (2012). Dimensions of distributed leadership and the impact on teachers' organizational commitment: a study in secondary education. *Journal of applied social psychology*, 42(7), 1745-1784.

Hulpia, H., Devos, G. y Van Keer, H. (2009). The Influence of Distributed Leadership on Teachers' Organizational Commitment: A Multilevel Approach. *The Journal of Educational Research*, 103, 40-52.

Hulsbos, F. A., Evers, A. T. y Kessels, J. W. M. (2016). Learn to lead: mapping workplace learning of school leaders. *Vocations and learning*, 9(1), 21-42.

I

Imbernón, F. (1999). *Conceptualización de la formación y desarrollo profesional del profesorado. Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.

J

Javadi, V., Bush, T., y Ng, A. (2017). Middle leadership in international schools: evidence from Malaysia. *School Leadership & Management*, 37(5), 476-499.

Jiang, Y., Ma, L. y Gao, L. (2016). Assessing teachers' metacognition in teaching: The Teacher Metacognition Inventory. *Teaching and Teacher Education*, 59, 403-413.

K

- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal México*, 2(3), 34-50.
- Klar, H. W. (2012). Fostering department chair instructional leadership capacity: laying the groundwork for Distributed instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 15(2), 175-197.
- Klar, H., Huggins, K., Hammonds, H. y Buskey, F. (2016) Fostering the capacity for distributed leadership: a post-heroic approach to leading school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 19(2), 111-137. DOI: 10.1080/13603124.2015.1005028
- Krichesky, G. J. y Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. DOI: 10.5944/edu-cXX1.15080
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 66-83.
- Kruse, S. D. y Louis, K. S. (1997). Teacher teaming in middle schools: Dilemmas for a schoolwide community. *Educational administration quarterly*, 33(3), 261-

L

- Lahtero, T. J., Lång, N., y Alava, J. (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership y Management*, 37(3), 217-233.
- Leclerc, M., Moreau, A. y Lépine, M. (2009). What Schools are Saying of the Ways to Improve their Functioning as a Professional Learning Community. *Presentation to the European Conference on Educational Research (ECER)*, Vienna, Austria.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2016). Department-head leadership for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College of School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. DOI: 10.1080/13632430701800060
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Leithwood, K. y Duke, D., (1999). A century quest to understand school leadership. En Murphy, J. y Louis, K. (Eds.). *Handbook of research on educational administration*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2009). Efectos del liderazgo transformacional sobre las condiciones organizacionales y el compromiso de los alumnos con la escuela. En Leithwood (coord). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile: Área de Educación.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2011). The reality of leadership distribution within the school community. En K. Leithwood y K. Louis (Ed.). *Linking leadership to student learning* (pp. 124-140). NJ: Jossey Bass.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2009) ¿Qué sabemos sobre el liderazgo educativo? En K. Leithwood (Coord.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp.17-34). Santiago de Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K., y Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: A meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Levin, B., y Fullan, M. (2008). Learning about system renewal. *Educational management administration & leadership*, 36(2), 289-303.
- Lew, H. (2015). Leadership and autonomy driving mathematics teacher education in South Korea. *International Journal of Education Sciences*, 8(1), 177-187.

- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.
- Ley Orgánica 8/1985 (LODE), de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.
- Ley Orgánica 10/2002 (LOCE), de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-V-2006).
- Ley Orgánica 8/2013 (LOMCE), de 9 de diciembre, Para la Mejora de la Calidad Educativa.
- Liljenberg, M. (2015). Distributing leadership to establish developing and learning school organisations in the Swedish context. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(1), 152-170.
- Lindell, J. (1999). What can the study of micropolitics contribute to the practice of leadership in reforming schools? *School Leadership & Management*, 19(2), 171–178. DOI: 10.1080/13632439969177
- Llorent-Bedmar, V., Cobano-Delgado, V. y Navarro-Granados, M. (2019). School leadership in disadvantaged contexts in Spain: Obstacles and improvements. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(1), 147-164.
- Lomos, C., Hofman, R., y Bosker, R. (2010). The relationship between department as professional communities and student achievement in secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 27, 722-731.
- López Alfaro, P. y Gallegos Araya, V. (2015). Factorial Structure and Internal Consistency of the Distributed Leadership Inventory (DLI) in Chilean Teachers. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 255-272.
- López-Yáñez, J. y Lavié-Martínez, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la Escuela. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 14 (1), 71-92.
- López-Yáñez, J. y Sánchez-Moreno, M. (2013). Levers for sustainable improvement of Spanish schools in challenging contexts. *Journal of Educational Change*, 14(2), 203-232.
- López-Yáñez, J., Sanchez-Moreno, M. y Altopiedi, M. (2011). Professional communities of practice that manage to sustain institutional improvement processes in schools. *Journal of Education*, 356, 109-131.

- Lorente, Á. (2012). Apuntes sobre 'el desarrollo profesional' de los directores de los centros docentes. *Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, 5, 23-27.
- Lorente, A. (2006). La organización escolar y los límites de la mediación de los inspectores en los institutos de secundaria. Avances en supervisión educativa, Revista electrónica de la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE).
- Lorenzo Vicente, J., Muñoz Galiano, I. y Beas Miranda, M. (2015). Models of initial teacher training Secondary Education in Spain from a European perspective. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757.
- Louis, K. (2007). Changing the culture of schools: Professional community, organizational learning, and trust. *Journal of School Leadership*, 16(4), 477-489.
- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. y Anderson, S. E. (2010). Learning from leadership: investigating the links to improved student learning. The Wallace Foundation Center for Applied Research and Educational Improvement/ University of Minnesota.
- Louis, K., y Wahlstrom, K. (2011). Principals as cultural leaders. *Phi Delta Kappan*, 92(5), 52–56.

M

- Madhlangobe, L., y Gordon, S.P. (2012). Culturally Responsive Leadership in a Diverse School: A Case Study of a High School Leader. *NASSP Bulletin*, 96 (3), 177–202.
- Marco-Bujosa, L. M., y Levy, A. J. (2016). Caught in the Balance: An Organizational Analysis of Science Teaching in Schools With Elementary Science Specialists. *Science Education*, 100(6), 983-1008.
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: Fundamentos teóricos, software & aplicações*. ReportNumber, Lda.
- Martín-Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29.
- Martín-Romera, A. y García-Martínez, I. (2018). Profesionalización del docente en la actualidad: Contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 22(1), 7-23.

- Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I., y Higuera-Rodríguez, M. L. (2018). El Liderazgo para la Mejora Escolar y la Justicia Social. Un Estudio de Caso sobre un Centro de Educación Secundaria Obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 35-51.
- Maureira-Cabrera, O. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42(1), 1-19.
- McDonough, S. y Brandenburg, R. (2012) Examining Assumptions About Teacher Educator Identities by Self-Study of the Role of Mentor of Pre-Service Teachers. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices*, 8(2), 169-182.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- McNeil, L. (2000). *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. New York: Routledge/Falmer.
- Medina-Revilla, A. y Gomez-Diaz, RM (2014). The pedagogical leadership: skills required to develop an improvement program in a secondary school education. *Educational perspective, Teacher Education*, 53 (1), 91-113.
- Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods (3ed)*. California: SAGE Publications.
- Meyer, H., y Benavot, A. (eds.). (2013). *PISA, Power, and Policy the emergence of global educational governance*. Oxford: Symposium Books.
- Mifsud, D. (2017). Distribution dilemmas: Exploring the presence of a tension between democracy and autocracy within a distributed leadership scenario. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(6), 978-1001.
- Mindell, A. (2014). *Sentados en el fuego: Como transformar grandes grupos mediante el conflicto y la diversidad*. Barcelona: expresiones de democracia profunda.
- Montecinos, C., Pine, M., Campos-Martinez, J., Dominguez, R. y Carreno, C. (2014). Master teachers as professional developers: Managing conflicting versions of professionalism. *Educational Management Administration & Leadership* 42(2), 275-292.

- Molina-Picó, A. (2014). *Caracterización de medidas de regularidad en señales biomédicas. Robustez a outliers*. Tesis Doctoral. Editorial Universitat Politècnica de València.
- Moller, J., y Eggen, A. B. (2005). Team leadership in upper secondary education. *School Leadership & Management*, 25, 331-347.
- Moral-Santaella, C. y Amores, F. J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Educación Secundaria. *Bordón*, 66(2), 121-138.
- Moral-Santaella, C., Amores, F.J. y Ritacco, M. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria Distributed Leadership and Capacity for Improvement of Secondary Schools. *Estudios sobre educación*, 30, 115-143.
- Mourshed, M., Chijioke, C., y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Mckinsey & Company.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1), 1-22.
- Murillo, F.J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudios multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas. *Revista electrónica iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 6(1), 4-28.
- Murillo, F.J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar*. Barcelona: Octaedro.
- Murillo, F., Barrio, R. y Pérez-Albó, M. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

N

- Nelson, S. y Guerra, P. (2014). Educator Cultural Beliefs and Knowledge: Implications for School Improvement Efforts. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 67-95.
- Netolicky, D. (2016). Coaching for professional growth in one Australian school "oil in water". *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(2), 66- 86.
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where

should we go from here? *Educational administration quarterly*, 49(2), 310-347.

Nielsen, A. (2016). Second career teachers and (my) recognitions of professional identities. *School Leadership & Management*, 36(2), 221-245. DOI: 10.1080/13632434.2016.1209180.

Notman, R. (2017). Professional Identity, adaptation and the self: Cases of New Zealand school principals During a time of change. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 759-763.

O

OCDE (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OCDE.

OCDE (2009). Informe Talis. Creación De Entornos Eficaces De Enseñanza Y Aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. OCDE. Santilla.

OCDE (2014). *Panoramas de la educación indicadores de la OCDE 2014. Informe español. Report*. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

OCDE (2014). *Resultados de TALIS 2013. An International Perspective on Teaching and Learning*. París: OCDE.

OCDE (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Francia: OECD.

Olaz Capitán, J.A. (2016). *La entrevista de investigación*. Madrid: Editorial Grupo 5.

Orden de 20 de agosto de 2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los Institutos de Educación Secundaria (IES), así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. (BOJA 30-08-2010)

P

Paranasic, N. y Riveros, A. (2017). The metaphorical department head: using metaphors as analytic tools to investigate the role of department head. *International Journal of Leadership in Education*. 20(4), 432-450. DOI: 10.1080/13603124.2015.1085095

Peacock, J. (2014). Science instructional leadership: the role of the department chair. *Science Educator*, 23(1), 36-48.

- Pérez-Ferra, M. y Quijano-López, R. (2010). ¿Es necesaria la red europea de Educación Superior? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14 (1), 383-398.
- Pérez-Gómez, A. (1988). *El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narcea, 128-148.
- Piñuel-Raigada, J. L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Piot, P. y Kelchtermans, G. (2016). The micropolitics of distributed leadership: Four case studies of school federations. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(4), 632–649.
- Piyaman, P., Hallinger, P. y Viseshsiri, P. (2017). Addressing the achievement gap: Exploring principal leadership and teacher professional learning in urban and rural primary schools in Thailand. *Journal of Educational Administration*, 55(6), 717-734.
- Pont, B., D. Nusche y Moorman, H. (2008). *Improving school leadership*. Paris, OCDE.
- Poultney, V. (2012). The role of the effective Subject Leader: perspectives from practitioners in secondary schools. *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 21(2), 8-14.

R

- Rambo, C. (2016). Strange Accounts: Applying for the Department Chair Position and Writing Threats and Secrets “in Play”. *Journal of Contemporary Ethnography*, 45(1) 3–33.
- Rayner, S. (2014). Playing by the rules? The professional values of head teachers tested by the changing policy context. *Management in Education*, 28(2), 38-43.
- Real Academia Española (2016). Definición de liderazgo.
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

- Rigby, J. (2015). Principals' sensemaking and enactment of teacher evaluation. *Journal of Educational Administration*, 53(3), 374-392.
- Rigby, J. G., Larbi-Cherif, A., Rosenquist, B. A., Sharpe, C. J., Cobb, P. y Smith, T. (2017). Administrator Observation and Feedback: Does It Lead Toward Improvement in Inquiry-Oriented Math Instruction? *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 475-516.
- Riveros, A. (2012) La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(2), 289-301.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A. y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 4(5), 635-674.
- Rodríguez-Gómez, G., Gil-Flores, J. y García-Jiménez, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada: *Ediciones Aljibe*.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Métodos de investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Rodríguez-Martínez, M. D. (2006). Dimensión institucional, cultural y micropolítica: claves para entender las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9(1), 4.
- Rodríguez-Molina, G. A. y Gairín, J. (2017). Influencia de las prácticas de liderazgo pedagógico en las prácticas pedagógicas docentes: caso en Chile de las Unidades Técnicas Pedagógicas. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5(1), 6-29.
- Rodríguez-Revelo, E. R. (2017). Micropolítica escolar y el liderazgo directivo en la escuela. *Revista Educación*, 41(1), 1-14.
- Rodríguez-Sabiote, C., Lorenzo-Quiles, O., y Herrera-Torres, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154.
- Ross, L. Lutfi, G. y Hope, W. (2016). Distributed Leadership and Teachers' Affective Commitment. *NASSP Bulletin*, 100(3), 159-169. DOI: 10.1177/0192636516681842

S

- Salo, P. (2008). Decision-making as a struggle and a play: On alternative rationalities in schools as organizations. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(4), 495- 510. DOI: 10.1177/1741143208095790
- Salts, A., Miller, L. y Andrea-Amat, F. (2016). Collaborative professional development for teacher distributed school leadership towards change, *School Leadership & Management*, DOI: 10.1080 / 13632434.2016.1209176.
- San Fabián, J. (2004). ¿Por qué lo llaman educación cuando quieren decir poder? Organización y gestión educativa. *Revista Fórum Europeo de Administradores de la Educación OEG*, 4, 10.
- San Fabián, J. (2011). El papel de la organización escolar en el cambio educativo: la inercia de lo establecido. *Revista de Educación*, 356, 41–60.
- San Fabián, J. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Revista Participación educativa*, 3, 6-11.
- Sánchez-Carrión, J.J., Segovia-Guisado, J.M. y Sánchez-Meseguer, P. (2012). Las encuestas en internet. En Arroyo Menéndez, M. y Sádaba-Rodríguez, I. *Metodología de la investigación social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez-Gómez, M. C. (2015). La dicotomía cualitativo-cuantitativo: posibilidades de integración y diseños mixtos. *Campo Abierto. Revista De Educación*, 1(1), 11-30.
- Santander, P. (2011). Por qué y cómo hacer análisis de discurso. *Cinta de moebio*, 41, 207-224.
- Scott, D. y Usher, R. (2010). *Researching education: Data, methods and theory in educational enquiry*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Scribner, J. P., Sawyer, R. K., Watson, S. T., y Myers, V. L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 67-100.
- Sebastian, J., y Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.

- Sharma, M. D., Rifkin, W., Tzioumis, V., Hill, M., Johnson, E., Varsavsky, C. y Pyke, S. (2017). Implementing and investigating distributed leadership in a national university network–SaMnet. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 39(2), 169-182.
- Sheppard, B. y Dibbon, D. (2011). Improving the capacity of school system leaders and teachers to design productive learning environments. *Leadership and Policy in Schools*, 10(2), 125-144.
- Sinha, S. y Hanuscin, DL. (2017). Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 63, 356-371.
- Siskin, L. (1991). Department as Different Worlds: subject subcultures in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 7(2), 134-160.
- Smith, J.A., Flower, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Londres: Sage.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Spillane, J. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations. En OECD-Center for Educational Research and Innovation (Ed.), *Leadership for 21st century learning* (pp. 59-82). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Stitzel Pareja, A. y Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36, 3-34. DOI: 10.1080/0022027032000106726
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. Nueva York: Rinehart & Winston.
- Stecher, B. y Hamilton, L. (2002). Putting theory to the test. *Rand Review*, 26(1), 16-23.
- Stenhouse, L. (1984). Evaluating curriculum evaluation. In C. Adelman (Ed.), *The politics and ethics of evaluation*. London: Croom Helm.
- Stevenson, M., Hedberg, J. G., O’Sullivan, K. A., y Howe, C. (2016). Leading learning: the role of school leaders in supporting continuous professional development. *Professional Development in Education*, 42(5), 818-835.

- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. y Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L. y Louis, K. (eds.) (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Su, X. y Bozeman, B. (2016). Family friendly policies in STEM departments: Awareness and determinants. *Research in Higher Education*, 57(8), 990-1009.



T

- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015). El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar: una aproximación desde la perspectiva micropolítica. *Educação, Sociedade & Culturas (ESC). Special Issue: Education Policies and Early School Leaving*, 45, 121-141.
- Tashakkori, A. y Creswell, J.W. (2007). Editorial: The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 3-7.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2010). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research (2nd Edition)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Teddlie, C. y Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tejada, J. y Pozos-Pérez, K. (2018). Nuevos escenarios y competencias digitales docentes: hacia la profesionalización docente con TIC. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 41-67.
- Thoonen, E. E., Slegers, P. J., Oort, F. J., Peetsma, T. T., y 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.
- Thorpe, A., y Bennett-Powell, G. (2014). The perceptions of secondary school middle leaders regarding their needs following a middle leadership development programme. *Management in Education*, 28(2), 52-57.

- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420. DOI: 10.1080/00220270500038545
- Tintoré, M. (2016). Bases para el diseño de un plan de formación en liderazgo para directivos escolares. En: J. L. Bernal (coord.). *Globalización y organizaciones educativas*. (pp. 27–38). Zaragoza: Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Tubin, D. (2017). Leadership identity construction practices. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(5), 790-805.
- Tyack, D. y Tobin, W. (1994). The "Grammar" of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479

V

- Vallés, M. (2009). *Entrevistas Cualitativas. Cuadernos Metodológicos*. Madrid: CIS.
- Vázquez-Recio, R. (2016). Las escuelas públicas rurales: entre el bien común y la exclusión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 67-79.
- Verger, A. y Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55(3), 253-271.
- Verger, A. y Normand, R. (2015). Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, 132(36), 599-622. DOI: 10.1590/ES0101-73302015152799
- Viñao Frago, A. (2001). *¿Fracasan las reformas educativas? La respuesta de un historiador. Educação no Brasil: História e historiografia*. Campinas: Autores Associados.
- Vogel, K. E. (2016). *Distributed leadership and its impact on relationships and campus culture in a minority-majority high school*. San Antonio: University of Texas.

W

- Wahlstrom, K. L. (2008). Leadership and learning: what these articles tell us. *Educational Administration Quarterly, EAQ, 44*(4), 593-597.
- Wahlstrom, K. L. y Louis, K. (2008). How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly, 44*, 458-495. DOI: 10.1177/0013161X08321502
- Walker, A. D., Lee, M. y Bryant, D. A. (2015). How much of a difference do principals make? An analysis of between schools variation in academic achievement in Hong Kong public secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement, 25*, 602-628. DOI: 10.1080/09243453.2013.875044
- Wang, T. (2016). School leadership and professional learning community: Case study of two senior high schools in Northeast China. *Asia Pacific Journal of Education, 36*(2), 202-216.
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal, 40*(1), 18-29.
- Weller, D. (2001). Department Heads: the most Underutilized Leadership Position. *NASSP Bulletin, 85*(625), 73-81.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press
- White, E. (2014). Being a teacher and a teacher educator-developing a new identity? *Professional development in education, 40*(3), 436-449.
- Wertz, F.; Charmaz, K. y McMullen, L. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. New York: The Guilford Press.
- Wieczorek, D. (2017). Principals' perceptions of public schools' professional development changes during NCLB. *Education Policy Analysis Archives, 25*, 1-49.
- Wingrave, M. y McMahon, M. (2015). Professionalisation through academicisation: Valuing and developing the industry in Scotland early years. *Professional*

Development in Education, 42(5), 710-731. DOI:
10.1080/19415257.2015.1082075

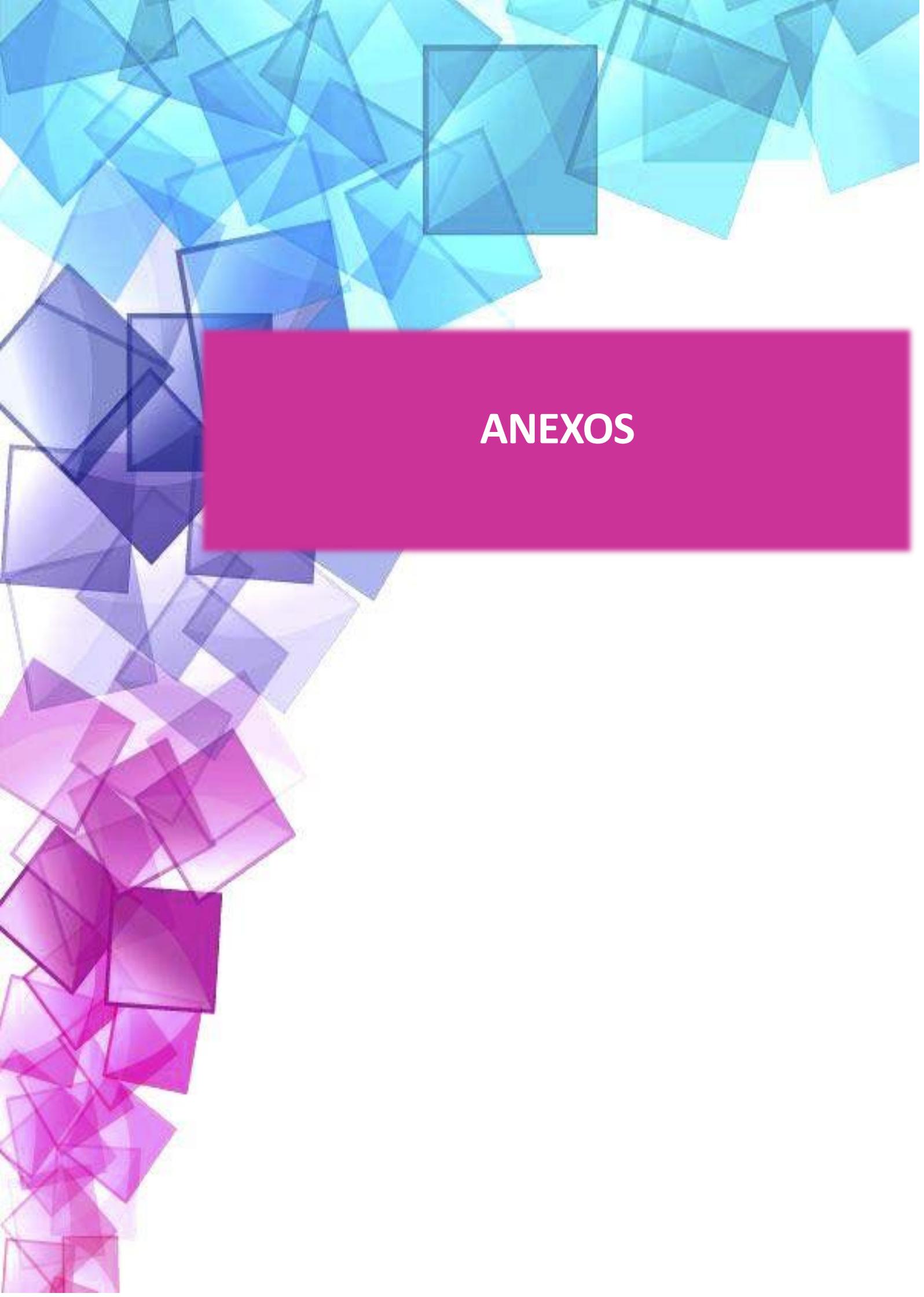
Wood, DR (2011). And then the basals arrived: School leadership, learning communities and professionalism. *International Journal of Leadership in Education*, 14(4), 475-497.

Y

Yow, J. y Lotter, C. (2016) Teacher learning in a mathematics and science inquiry professional development program: first steps in emergent teacher leadership. *Professional Development in Education*, 42(2), 325-351.

Z

Zepeda, S. y Kruskamp, B. (2007). High School Department Chairs- Perspective on Instructional Supervision. *The high school journal*, 90(4), 44-54. DOI:
10.1353/hgs.2007.0018



ANEXOS

Anexo.1. El Cuestionario Sociodemográfico

INSTRUCCIONES

El cuestionario, que se le solicita rellene a continuación, consta de dos partes. Todos los enunciados o ítems se valoran de 0 a 4 (siendo 0 completamente en desacuerdo y 4 muy de acuerdo), según el grado en que las afirmaciones propuestas coincidan (o no) con su realidad educativa. En la primera parte, se pregunta en qué medida el director o directora ejerce las acciones señaladas en los ítems. A continuación, se repetirán los mismos ítems, aludiendo al grado de desempeño del Jefe de Estudios. Finalmente, se le pregunta por el o la Jefe de Departamento al que pertenece. La segunda parte del cuestionario está compuesto por afirmaciones relacionadas con el Equipo Directivo. En el caso de que usted sea miembro del mismo, haga una autovaloración de su labor.

El cuestionario le tomará aproximadamente 15 minutos. Le pedimos revisar con atención y no dejar preguntas sin responder. No hay respuestas correctas o incorrectas sino sólo su apreciación honesta sobre lo que se va preguntando. Si alguna pregunta específica le parece complicada de responder o difícil de entender, debe buscar de todas maneras una respuesta que se ajuste a lo que cree que le están preguntando.

DATOS INICIALES

Contesta como:

1) Equipo directivo

1.1. Director/a

1.2. Vicedirector/a

1.3. Jefe/a de Estudios

1.4. Secretario/a

2) Coordinación pedagógica

2.1. Jefe/a de Departamento

Indique cual

2.2. Jefe/a Área de competencias

3) Sexo

3.1. Hombre _____ 3.2. Mujer _____

4) Edad _____

5) Años de experiencia _____

<input type="text"/>	5.1. Años como Director/a en este centro	<input type="text"/>
<input type="text"/>	5.2. Años como Director/a en total	<input type="text"/>
<input type="text"/>	5.3. Años como Jefe/a de Estudios en este centro	<input type="text"/>
<input type="text"/>	5.4. Años como Jefe/a de Departamento/ Coordinador/a de Área	<input type="text"/>
<input type="text"/>	5.5. Experiencia docente en este centro	<input type="text"/>
<input type="text"/>	5.6. Experiencia docente en total	<input type="text"/>
<input type="text"/>		

Anexo.2. Cuestionario DLI adaptado al contexto español

Primera parte del cuestionario

Ítem ¿En qué medida la dirección...?	Valoración				
1. Establece una visión del centro que queda recogida en el Proyecto de dirección	0	1	2	3	4
2. Reflexiona, mediante el diálogo con el personal, sobre la visión del instituto	0	1	2	3	4
3. Favorece oportunidades al profesorado para que mejoren su capacidad profesional	0	1	2	3	4
4. Ofrece soporte al profesorado en su desempeño profesional	0	1	2	3	4
5. Explica sus razones para cuestionar, en ocasiones, el trabajo docente o ciertas actuaciones de los docentes	0	1	2	3	4
6. Está disponible después de las clases para ayudar al profesorado cuando necesita ayuda	0	1	2	3	4
7. Busca el bienestar personal de los profesores	0	1	2	3	4
8. Me anima a crecer profesionalmente	0	1	2	3	4
9. Me anima a innovar mis prácticas docentes	0	1	2	3	4
10. Procura que los profesores tengan “tiempos y espacios” para interaccionar profesionalmente	0	1	2	3	4
11. Evalúa el desempeño del personal	0	1	2	3	4
12. Participa en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del profesorado	0	1	2	3	4
13. Participa en la evaluación formativa de los profesores	0	1	2	3	4

Ítem ¿En qué medida la jefatura de estudios...?	Valoración				
14. Establece una visión del centro que queda recogida en el Proyecto de dirección	0	1	2	3	4
15. Reflexiona, mediante el diálogo con el personal, sobre la visión del instituto	0	1	2	3	4
16. Ofrece soporte al profesorado en su desempeño profesional	0	1	2	3	4
17. Explica sus razones para cuestionar, en ocasiones, a los profesores	0	1	2	3	4
18. Está disponible después de las clases para ayudar al profesorado cuando necesitan ayuda	0	1	2	3	4
19. Busca el bienestar personal de los profesores	0	1	2	3	4
20. Me anima a crecer profesionalmente	0	1	2	3	4
21. Me anima a innovar mis prácticas docentes	0	1	2	3	4
22. Procura que los profesores tengan “tiempos y espacios” para interaccionar profesionalmente	0	1	2	3	4
23. Evalúa el desempeño del personal	0	1	2	3	4
24. Participa en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del profesorado	0	1	2	3	4
25. Participa en la evaluación formativa de los profesores	0	1	2	3	4

Ítem ¿En qué medida el jefe/a de departamento...?	Valoración				
26. Establece una visión a largo plazo sobre el departamento	0	1	2	3	4
27. Reflexiona sobre la visión del departamento	0	1	2	3	4
28. Anima al profesorado	0	1	2	3	4
29. Ofrece soporte al profesorado en su desempeño profesional	0	1	2	3	4
30. Explica sus razones para cuestionar, en ocasiones, al profesorado de su departamento	0	1	2	3	4
31. Está disponible después de las clases para ayudar al profesorado cuando necesitan ayuda	0	1	2	3	4
32. Busca el bienestar personal de los profesores	0	1	2	3	4
33. Me anima a crecer profesionalmente	0	1	2	3	4
34. Me anima a innovar mis prácticas docentes	0	1	2	3	4
35. Procura que los profesores tengan “tiempos y espacios” para interactuar profesionalmente	0	1	2	3	4
36. Evalúa el desempeño del personal	0	1	2	3	4
37. Participa en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje del profesorado	0	1	2	3	4
38. Participa en la evaluación formativa de los profesores	0	1	2	3	4

Segunda parte del cuestionario

Ítem	Valoración				
39. En nuestro instituto hay un equipo directivo eficaz	0	1	2	3	4
40. El equipo directivo gestiona el centro de forma eficiente	0	1	2	3	4
41. El equipo directivo apoya las metas que me gustaría alcanzar en nuestro centro	0	1	2	3	4
42. Todos los miembros del equipo directivo están involucrados con la misma intensidad en el logro de los objetivos centrales del instituto	0	1	2	3	4
43. En nuestro instituto, cada docente ocupa la función que le pertenece, teniendo en cuenta sus competencias	0	1	2	3	4
44. Los miembros del equipo directivo distribuyen su tiempo equitativamente	0	1	2	3	4
45. Los miembros del equipo directivo tienen claros los objetivos escolares	0	1	2	3	4
46. El equipo directivo asume las responsabilidades ligadas a su cargo	0	1	2	3	4
47. El equipo directivo muestra disposición hacia la innovación	0	1	2	3	4
48. Están delimitadas las funciones del equipo directivo	0	1	2	3	4
49. La coordinación y supervisión de tareas y responsabilidades entre el personal, es una forma de liderazgo que permite alcanzar las metas de la escuela	0	1	2	3	4
50. El liderazgo es compartido entre el personal	0	1	2	3	4
51. Como docente considero que se me permite participar en la toma de decisiones del centro	0	1	2	3	4
52. Como docente, considero que participo en la toma de decisiones del centro	0	1	2	3	4
53. Existe una estructura de comisiones de coordinación que hace eficaz la toma de decisiones	0	1	2	3	4
54. Se facilita una comunicación funcional entre el personal	0	1	2	3	4
55. Existe un nivel óptimo de autonomía en la toma de decisiones	0	1	2	3	4
56. Mi instituto me motiva a desarrollar mi capacidad docente	0	1	2	3	4
57. Estoy orgulloso de formar parte del equipo de este centro	0	1	2	3	4
58. Realmente me preocupa el destino de nuestro centro	0	1	2	3	4
59. Encuentro que mis valores y los valores este instituto son similares	0	1	2	3	4
60. Habitualmente hablo con mis amistades sobre lo encantado/a que estoy de trabajar en este instituto	0	1	2	3	4
61. Me alegra haber elegido este instituto para trabajar	0	1	2	3	4
62. En qué medida considero que mi trabajo es de profesor líder	0	1	2	3	4
63. Me gusta desempeñar mi función de liderazgo.	0	1	2	3	4
64. Quiero continuar desempeñando mi función profesional en este instituto	0	1	2	3	4
65. Si pudiera elegir otra vez, cambiaría mi trabajo por otra profesión (R)	0	1	2	3	4

Anexo.3. Verificación de las condiciones de aplicación ANOVA

- Para el área

Prueba Kolmogorov-Smirnov Test

	N	Parámetros normales ^{a,b}		Diferencias más extremas			Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
		M	DT	Absolute	Positive	Negative		
Residuos para Dime1	530	,0000	,62511	,109	,106	-,109	2,517	,000
Residuos para Dime2	530	,0000	,63279	,116	,116	-,109	2,660	,000
Residuos para DIME3_1	530	,0000	,65286	,082	,058	-,082	1,893	,002
Residuos para DIME3_2	530	,0000	,94873	,089	,065	-,089	2,041	,000
Residuos para DIME4_1	530	,0000	,62307	,124	,124	-,119	2,861	,000
Residuos para DIME4_2	530	,0000	,61374	,143	,102	-,143	3,303	,000
Residuos para DIME4_3	530	,0000	,86396	,126	,089	-,126	2,908	,000

a. La prueba de distribución es Normal.

b. Calculado a partir de los datos.

Test de Homogeneidad de las varianzas

	Estadísticos	df1	df2	Sig.
	Levene			
Dime1	4,808	4	525	,001
Dime2	4,849	4	525	,001
DIME3_1	3,119	4	525	,015
DIME3_2	,860	4	525	,488
DIME4_1	5,234	4	525	,000
DIME4_2	5,225	4	525	,000
DIME4_3	,508	4	525	,730

- Para el Tiempo de servicio/Experiencia

Prueba Kolmogorov-Smirnov Test

	N	Parametros Normales ^{a,b}		Diferencias más extremas			Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig. (2-tailed)
		M	DT	Absolute	Positive	Negative		
Residuos para Dime1	530	,0000	,62158	,117	,117	-,111	2,689	,000
Residuos para Dime2	530	,0000	,63140	,108	,108	-,103	2,483	,000
Residuos para DIME3_1	530	,0000	,66823	,098	,098	-,092	2,253	,000
Residuos para DIME3_2	530	,0000	,94902	,083	,076	-,083	1,902	,001
Residuos para DIME4_1	530	,0000	,62252	,120	,120	-,118	2,756	,000
Residuos para DIME4_2	530	,0000	,62308	,160	,160	-,160	3,686	,000
Residuos para DIME4_3	530	,0000	,88863	,124	,104	-,124	2,860	,000

a. La prueba de distribución es Normal.

b. Calculado a partir de los datos.

Test de Homogeneidad de las varianzas

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Dime1	3,927	3	526	,009
Dime2	2,009	3	526	,112
DIME3_1	,172	3	526	,915
DIME3_2	,087	3	526	,967
DIME4_1	6,877	3	526	,000
DIME4_2	,534	3	526	,659
DIME4_3	1,290	3	526	,277

