

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DEL DEPORTE
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



TESIS DOCTORAL

**LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL Y PERMANENTE
DEL PROFESORADO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE ESPAÑA**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORANDA
NABILA CHILAH ABDELKADER

DIRECTORES
DRA. MARINA GARCÍA CARMONA
DR. FRANCISCO JAVIER HINOJO- LUCENA

Melilla, 2023

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Nabila Chilah Abdelkader
ISBN: 978-84-1195-221-7
URI: <https://hdl.handle.net/10481/90278>



La dirección consiste en hacer las cosas correctamente, pero el liderazgo consiste en elegir hacer las cosas correctas.

F. Drucker, Peter

AGRADECIMIENTOS

En estos momentos, que se acerca la recta final y miro hacia atrás, recordando todos los momentos vividos (buenos y no tan buenos) durante estos años, lo primero que se me viene a la mente, es pensar en la suerte tan inmensa que he tenido de poder optar a realizar el doctorado en ciencias de la educación, cumpliendo así, uno de mis grandes sueños profesionales desde que comencé a estudiar la Licenciatura en Pedagogía.

Esto jamás hubiera sido posible sin la oportunidad otorgada por la Universidad de Granada, además del apoyo incondicional por parte de mis directores de tesis: Marina García Carmona y Francisco Javier Hinojo- Lucena y confianza de mi tutor Juan Antonio López Núñez. Aprovecho estas líneas para agradecerles enormemente su dedicación, paciencia y consejos a lo largo de todo este proceso de enseñanza y aprendizaje.

Me gustaría mencionar de manera particular, dándole las gracias a Marina, por sus ánimos, buenos consejos, cafés motivacionales y su buen hacer. Me he sentido y me siento muy afortunada de que haya sido y sea mi guía, el haber aprendido tantísimo de ella, una gran profesional. Nunca hubiera imaginado que habiéndonos conocido en Granada, hace ya unos años compartiendo clase, volviéramos a coincidir de nuevo en Melilla para ayudarme a cumplir mi sueño.

Es cierto que la distancia, no me ha permitido compartir tantos momentos con Francis, aunque cabe decir que tengo muy buenos recuerdos de cuando me encontraba estudiando en Granada y él era profesor, además siempre ha estado ahí cuando lo he necesitado. Desde el principio ha sido un gran apoyo, muchas gracias por todo.

Quisiera dar las gracias muy especialmente, a mi compañero de vida, a mi marido, por compartir mi sueño desde el primer día. Por confiar siempre en mí, por ayudarme aún sin saber, por todos los ánimos, por tu paciencia infinita y por tus esfuerzos. Gracias por todo el trabajo en equipo que hemos realizado todos estos años y hacer todo lo posible, para poder centrarme en la tesis y olvidarme de lo demás. No tengo palabras de agradecimiento que puedan transmitir tanta gratitud, realmente somos un gran equipo y podemos con todo. Sin ti no hubiera podido, me siento muy afortunada de teneros a ti y a nuestra hija. También doy gracias muy especialmente, a mi niña, la luz que guía mi camino. Sin saberlo y con sólo tres años, me ha enseñado y dado fuerzas para continuar luchando y lograr mi objetivo.

También quiero dar las gracias a mis padres, por haberme enseñado que las cosas cuestan conseguirlas, pero que cuando luchamos, trabajamos y nos esforzamos, finalmente podemos lograr lo que nos proponemos. Sois los mejores padres que se pueden tener y os doy las gracias por haberme dado siempre lo mejor. Gracias por ayudarme a ser quien soy y por haber sido mi ejemplo a seguir. Gracias también a mis hermanas, por su apoyo y preocupación, y a mis cuñados, por sus mensajes y conversaciones de motivación. No puedo dejar de mencionar a mi suegra, por toda su ayuda con

mi niña, quedándosela muchísimas mañanas y tardes. Gracias a ti y a mi suegro por haberlo hecho todo más fácil y dar tanto cariño y amor.

No puedo olvidarme de agradecer también el apoyo de mi segunda familia, mi segunda casa, el lugar donde paso gran cantidad de tiempo a diario, desde hace cuatro años. Melilla Acoge, entidad donde trabajo y me desarrollo profesionalmente. Una entidad donde he crecido profesionalmente junto a un equipo que admiro y estimo su grandeza. Comenzando desde coordinación doy las gracias por vuestra flexibilidad, comprensión y adaptabilidad a mis circunstancias. Por las continuas reuniones con Isa en las que siempre partimos de unas ideas básicas que se multiplican por mil y hace que creemos juntas multitud de iniciativas (algunas locuras también) y en las que siempre me he sentido motivada y valorada por mi trabajo. Es una suerte trabajar con personas que inspiran. Soy muy afortunada también por formar parte de un equipo en el que siempre me han prestado ayuda cuando la he necesitado, tanto con la parte tecnológica, de idiomas, así como ánimos y apoyo emocional, creyendo en lo que hacía. No os menciono a todos porque sois muchos, pero todos sabéis los que me habéis aportado. Muchas gracias por vuestra dedicación y entrega y ayudarme sobre todo en los momentos más difíciles.

Asimismo, palabras de gratitud a mi compañero Jose Manuel García-Vandewalle, que tuve la suerte de conocer hace años a través de nuestra directora de tesis. Gracias por facilitarme toda la ayuda y orientación durante todo este tiempo, ha sido muy importante.

Para mí la tesis ha sido un gran camino, en ocasiones duro, con sacrificios, esfuerzos y sobretodo de muchos aprendizajes. Una oportunidad única de crecimiento personal y profesional. Muchas gracias de corazón a todos los que habéis contribuido a que mi sueño se haga realidad.

RESUMEN

Los procesos de liderazgo educativo son uno de los aspectos más relevantes en los centros escolares, debido a que ayudan a la mejora de los resultados académicos, del clima escolar, de la motivación del alumnado y del trabajo en equipo.

Para llevar a cabo este liderazgo es fundamental el ejercicio de los directivos escolares, realizando prácticas efectivas en los centros educativos, poniendo en marcha procedimientos y medidas para fomentar positivamente la labor docente, mejorando las condiciones en las que se desempeña su trabajo y haciendo partícipes a las familias en los procesos de enseñanza- aprendizaje que se pretenden alcanzar con el alumnado.

La presente tesis doctoral surge de la necesidad de conocer la formación inicial y permanente de los líderes educativos de España. La relevancia de la investigación queda patente ante la gran cantidad de estudios, informes y aportaciones internacionales acerca de las implicaciones del liderazgo educativo.

De este modo, la presente tesis analiza la importancia del liderazgo educativo en la formación inicial y permanente del profesorado, así como la repercusión que ésta tiene en el ejercicio posterior como líderes en los distintos centros educativos del contexto español. Asimismo estudia los diferentes tipos de dirección escolar, centrándonos en el liderazgo educativo en contextos multiculturales y en la gestión del liderazgo de los directores a través de las TIC, para contribuir a la construcción de una visión más extensa de las tendencias directivas en Melilla. Asimismo, debido a la crisis sanitaria vivida por la COVID-19 y sus consecuencias en el ámbito educativo, se recogen las percepciones de los directivos escolares durante la época de la pandemia.

Para lograr los objetivos planteados las técnicas y herramientas utilizadas, tanto para la recogida de datos como para el análisis de la información han sido de carácter cualitativo. Se han analizado todos los planes formativos de las titulaciones de educación infantil y primaria de las universidades públicas y privadas de España. Por otro lado, se han llevado a cabo entrevistas semiestructuradas a 15 directivos escolares (de las etapas de educación, infantil, primaria y secundaria) de la Ciudad Autónoma de Melilla, representando los seis distritos que componen el territorio melillense.

Los principales resultados manifiestan, en primer lugar, la necesidad de que la formación inicial recibida por parte del profesorado y, por tanto, de los futuros líderes escolares, posea más contenidos relacionados con el liderazgo educativo. En este sentido es importante destacar que el liderazgo educativo abarca tanto al equipo directivo como al conjunto del profesorado. En segundo lugar, se destaca la necesidad de ampliar formaciones permanentes en materia



de liderazgo educativo, para que los líderes puedan formarse y reciclarse. Actualmente, es escasa la formación permanente para toda la comunidad educativa en relación a materias relacionadas con el liderazgo educativo. En tercer lugar, se ha manifestado por parte de los expertos entrevistados que tampoco hay formaciones específicas suficientes sobre interculturalidad, una materia con relevancia, especialmente en contextos multiculturales como el caso de la ciudad de Melilla. En cuarto lugar, los hallazgos muestran que las TIC tienen una gran presencia en la mayoría de los centros educativos melillenses y mejoran el funcionamiento de toda la comunidad educativa. Por último, destacar que la época vivida durante la pandemia por la COVID-19 repercutió con gran diferencia en aquellos centros pertenecientes a los distritos más periféricos de la ciudad, debido a la falta de recursos y acceso a internet.



ÍNDICE

1. Introducción	14
2. Justificación	23
3. El contexto de la Ciudad Autónoma de Melilla	30
4. Metodología	37
5. Capítulo I. Liderazgo educativo en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria en España	43
5.1 Introducción.....	46
5.2 Liderazgo educativo en los centros escolares.....	46
5.2.1 Hacia una definición actual de liderazgo educativo.....	46
5.2.2 Importancia del liderazgo educativo en contextos educativos.....	48
5.2.3 Características de un líder educativo.....	48
5.2.4 Formación del profesorado en materia de liderazgo educativo.....	50
5.3 Método.....	51
5.4 Resultados	53
5.5 Discusión y conclusiones.....	69
6. Capítulo II. Prácticas de liderazgo en directivos escolares: El caso de la ciudad multicultural de Melilla, España	72
6.1 Introducción.....	75
6.2 Formación y desarrollo profesional de la dirección escolar.....	76
6.2.1 Selección y requisitos para acceder al puesto de dirección en Melilla.....	77
6.2.2 Papel de dirección escolar: competencias, habilidades y aptitudes.....	80
6.3 Método.....	82
6.4 Resultados	85
6.5 Discusión y conclusión.....	89

7. Capítulo III. Dirección escolar en contextos multiculturales durante la COVID-19. El caso de Melilla, España	93
7.1 Introducción	96
7.2 Multiculturalidad e interculturalidad , dos conceptos que divergen y se encuentran en la sociedad.....	97
7.3 El papel de los líderes educativos en contextos multiculturales.....	98
7.4 Liderazgo educativo en contextos multiculturales durante la COVID-19.....	99
7.5 Metodología.....	101
7.6 Resultados.....	106
7.7 Discusión y conclusión.....	112
8. Capítulo IV. Percepciones de los directivos escolares sobre el uso de las TIC en el contexto multicultural melillense.....	114
8.1 Introducción.....	118
8.2 El papel de la TIC en el liderazgo educativo.....	119
8.3 Liderazgo educativo y TIC en contextos multiculturales.....	121
8.4 Metodología.....	122
8.5 Resultados.....	127
8.6 Discusión y conclusión.....	135
9. Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación	
9.1 Principales conclusiones de la tesis doctoral.....	137
9.2 Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	145
9.3 Decálogo para líderes educativos en contextos multiculturales.....	146

Referencias bibliográficas.....

Índice de tablas y figuras

Tabla 1. Tabla 1. Zonas de escolarización y centros educativos públicos correspondientes a cada zona.....	35
Tabla 2. Análisis de los planes de estudios de la titulación de Educación primaria de las universidades públicas.....	54
Tabla 3. Análisis de los planes de estudios de la titulación de Educación infantil de las universidades públicas	58
Tabla 4. Análisis de los planes de estudios de la titulación de Educación primaria de las universidades privadas.....	63
Tabla 5. Análisis de los planes de estudios de la titulación de Educación infantil de las universidades privadas.....	66
Tabla 6. Información básica sobre los líderes educativos de los centros de infantil. Primaria y secundaria de Melilla.....	83
Tabla 7. Relación entre las categorías de análisis y las preguntas de investigación.....	85
Tabla 8. Información básica sobre los líderes educativos de los centros de infantil, primaria y secundaria de Melilla participantes en el estudio.....	103
Tabla 9. Relación entre las categorías de análisis y las preguntas de investigación.....	105
Tabla 10. Información básica sobre los líderes educativos de los centros de infantil, primaria y secundaria de Melilla.....	123
Tabla 11. Relación entre las categorías de análisis y las preguntas de investigación planteadas en el estudio.....	125

Índice de figuras

Figura 1. Zonas de escolarización de la Ciudad Autónoma de Melilla.....	34
Figura 2. Nube de palabras extraída del programa informático de N-VIVO..	111
Figura 3. Sistema de categorías y subcategorías resultante.....	126
Figura 4. Nube de palabras.....	132
Figura 5. Análisis de emociones basado en el léxico NRC por pregunta.....	133
Figura 6. Análisis de sentimientos (positivos y negativos) a partir del diccionario NRC por pregunta.....	134
Figura 7. Decálogo para líderes educativos en contextos multiculturales.....	148



1. INTRODUCCIÓN



1. Introducción

Desde hace décadas el sistema educativo ha sufrido cambios de paradigma, pasando de un paradigma de administración al paradigma de gestión (Ortiz, 2014). En este sentido, hablar de gestión educativa es hablar de una tendencia que abarca herramientas y recursos que contribuyen a la mejora de la calidad educativa en los centros escolares, estableciendo un proceso de participación por parte de toda la comunidad escolar.

La dirección de los centros escolares debe afrontar numerosos desafíos y cambios impuestos por la globalización (Cornejo, 2012). Esto quiere decir que nos encontramos sumergidos en un mundo en constante transformación en todos los ámbitos existentes: educación, social, tecnológico, jurídico, salud.... cambios que los centros educativos deben dar respuesta de manera inmediata. Al mismo tiempo informan a la Administración de la planificación, ejecución y evaluación de lo que ocurre en los centros educativos (Campos, 2017).

Durante los años noventa el principal objetivo educativo se centraba en el desarrollo cognitivo y adquisición de conocimientos, mientras que actualmente se ha reconocido la enorme necesidad de entender al ser humano como un todo integrado, es decir, teniendo en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos, morales y sociales que pertenecen al individuo (Buitrón & Navarrete, 2008). El liderazgo educativo trata de desarrollar y mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, en este contexto el objetivo es lograr que toda la comunidad educativa participe en el proceso para lograr los objetivos previamente marcados.

Según Lorenzo Delgado (2005), el liderazgo es una propuesta de mejora para la organización de las escuelas, que debe llevarse a cabo no sólo como algo necesario, sino de manera ilusionante para los directivos y también para todos los que comparten el mismo proyecto educativo de un centro. Leithwood & Louis (2012) afirman que no existe ninguna escuela que funcione y obtenga buenos resultados en ausencia del liderazgo, puesto que éste es la clave para potenciar las capacidades que hay en la organización escolar.

Numerosas investigaciones (Bravo, 2019; Leithwood, 2009; Murillo & Hernández-Castilla, 2014; Velázquez & Hernández, 2020; Villa, 2015; Weinstein & Muñoz, 2012) señalan la importancia del liderazgo educativo en los centros escolares como elemento clave para la mejora del rendimiento académico y del clima del centro escolar. Así, el alumnado obtendrá mejores resultados académicos, puesto que son liderados por un equipo docente que, además de realizar una adecuada gestión de los recursos disponibles en el centro, sabe motivar y desarrollar el potencial que cada alumno, con el fin de lograr centros educativos de calidad.

Además, informes y estudios realizados por distintas entidades como la OCDE (2012) y la UNESCO (2004, 2023) afirman que el liderazgo educativo en los centros escolares tiene un papel fundamental para la mejora de la calidad en la educación. Por otro lado, Sierra (2016) subraya la importancia del liderazgo educativo a partir de elementos clave que influyen en el comportamiento de un líder. De esta manera el autor señala la importancia del “sentido de la educación cuando se orienta a la comunidad educativa, como los estudiantes, docentes, padres que manejan procesos educativos, a la búsqueda de mejorar la calidad, el clima y la cultura organizacional en crecimiento personal, representada en la formación integral de las instituciones” (p.111).

La investigación sobre esta temática ha crecido inmensamente en los últimos treinta años, siendo cientos de miles los estudios existentes a nivel mundial (García, 2015; García-Carmona et al., 2021). Villa (2015) indica que los datos mencionados aportan la relevancia e interés que suscita el liderazgo educativo en la actualidad. Por este motivo, es necesario investigar sobre la formación que recibe el profesorado en cuanto al tema de liderazgo educativo y manifestar así la relevancia de la figura de los líderes educativos y su repercusión en la calidad de la enseñanza.

El liderazgo educativo, por tanto, es necesario para articular y cohesionar las instituciones educativas. Además de lo mencionado anteriormente, cabe destacar la importancia del trabajo colaborativo y en equipo como método básico para lograr el éxito escolar (Bris, 2010). Este autor indica que no es posible calidad en la enseñanza sin un objetivo en común. Las instituciones con un alto nivel de éxito son aquellas que tienen un buen liderazgo educativo y promueven que toda la comunidad educativa se organice, planifique y coordine trabajando en equipo con el fin de conseguir una educación de calidad.

En el contexto escolar en los últimos años se ha pasado de una dirección unipersonal a una dirección en equipo, unida al concepto de colegialidad. Este liderazgo distribuido ha sido uno de los cambios más determinantes en las propuestas realizadas sobre la dirección de instituciones educativas en las últimas décadas (Bris, 2010; García-Carmona, 2014).

En esta línea se encuentra la investigación de Campos (2017) que señala que la nueva cultura de los centros educativos, caracterizada por la colaboración y la innovación, exige equipos directivos que faciliten el trabajo cooperativo en equipo. El modelo de director debe coincidir con el del líder que gestiona el cambio y las transformaciones, compartiendo su trabajo con los demás miembros de la comunidad escolar.

Además, cabe destacar que el liderazgo es una característica visible en todos los niveles del ámbito educativo, no sólo en el equipo directivo. Esto quiere decir que, a pesar de estar estrechamente unido a la dirección, es más bien una función que un rol, que se puede asumir o no de acuerdo al puesto que se

ocupe (Leithwood & Riehl, 2009). Por ello, no podemos olvidar la importancia que tienen los docentes, agentes educacionales que trabajan diariamente con niños y niñas con el objetivo de contribuir a su desarrollo íntegro y lograr su éxito educativo.

En un estudio de la OCDE (2009, p. 17) se afirma que “el liderazgo escolar es una prioridad de la política educativa en todo el mundo, una mayor autonomía y una mayor concentración en los resultados educativos y escolares ha hecho esencial reconsiderar la función de los líderes escolares (...)”. Por tanto, este elemento se convierte también en prioridad en la formación del profesorado, ya que en el ámbito escolar es importante llevar a cabo un liderazgo educativo que debe ser asumido por todos los responsables (Villa, 2015).

De este modo el liderazgo es un elemento relevante dentro de la organización escolar y la formación para ello también es necesaria. Numerosos estudios e investigaciones (Álvarez, 2000, Gairín & Villa, 1999; Gómez, et al., 2019; Martín Bris 2010; Villa, 2015) manifiestan una ausencia en formación en habilidades o competencias de liderazgo educativo, además de la centralización y exclusividad de éstas, en la dirección de la organización.

Del Valle (2019) afirma que en España el modelo directivo, según los expertos es muy débil y diferente al resto de países de la Unión Europea. La historia política del país ha perjudicado al ámbito educativo, provocando unas características muy propias, llenas de dificultades que finaliza con la ausencia de profesionalización y liderazgo.

Por último, cuando se buscan trabajos sobre liderazgo educativo, se observa un aumento considerable en los últimos años. Sin duda, el tema de estudio de esta tesis cada vez tiene más protagonismo en la actualidad nacional e internacional. No obstante, como hemos visto, los estudios vinculados al análisis de la formación inicial y permanente de estos líderes son menos abundantes y carecen de importancia en los planes formativos de titulaciones como educación infantil o primaria, que son las principales vías de acceso para estos profesionales a sus centros educativos. Además, se destaca la importancia de la formación permanente en liderazgo, no sólo a directores exclusivamente, sino al profesorado también.

Así, en la presente tesis, y tal y como indica el reciente informe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2023), entendemos el liderazgo educativo en su concepto amplio, incluyendo no sólo a directores, sino además a profesores, puesto que éstos finalmente se convierten en directores y también ejercen el liderazgo en sus aulas.

Otro aspecto a tener en cuenta en la lectura del trabajo, es que parte del estudio se desarrolló durante la COVID-19. Tras el gran impacto que tuvo la

pandemia a nivel mundial, se vio necesario incluir dentro de la tesis un apartado que reflejara las problemáticas generadas por la crisis sanitaria y cuál fue su repercusión en toda la comunidad educativa.

De este modo, la tesis comienza llevando a cabo una visión general acerca de la formación inicial del profesorado sobre liderazgo educativo en España, seguidamente se focaliza en Andalucía, Ceuta y Melilla y por último, nos centramos en los directivos en ejercicio del contexto escolar de Melilla. Dicho contexto está caracterizado por ser culturalmente diverso, característica que hace especialmente interesante llevar a cabo la investigación en esta ciudad por los retos que conlleva. El análisis de informes educativos revela que la mayoría de las escuelas de Melilla concentran una población estudiantil compuesta en su mayoría por minorías étnico- religiosas, musulmanas (marroquíes/ bereberes) y por otro lado la dirección de los colegios está compuesta homogéneamente por una minoría de cultura cristiana (García-Carmona et al., 2021).

Es por ello que el objetivo principal de esta tesis doctoral consiste en analizar la formación inicial y permanente sobre liderazgo educativo del profesorado en el contexto educativo español. Para dar respuesta al objetivo principal la tesis se compone por distintos capítulos que recogen las investigaciones llevadas a cabo en el desarrollo del presente trabajo.

La primera aportación es un capítulo de libro de investigación sobre liderazgo educativo que analiza los planes formativos de las titulaciones de educación infantil y primaria de las universidades públicas y privadas de España. La segunda publicación es un artículo que trata sobre las prácticas de liderazgo educativo en directivos escolares, en la ciudad multicultural de Melilla. La tercera publicación es un artículo que analiza la dirección escolar en contextos multiculturales durante la COVID-19. Por último, la cuarta publicación consiste en un artículo que versa sobre las percepciones de los directivos escolares en relación al uso de las TIC en el contexto multicultural melillense.

Cada una de las publicaciones responde a los objetivos específicos planteados en la tesis. A continuación, se detalla la relación de publicaciones relacionados con los objetivos específicos:

- 1. Objetivo específico 1** → *Analizar los planes de estudio de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria en España respecto a las asignaturas relacionadas con liderazgo educativo.*

Capítulo I. Liderazgo educativo en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria en España.

En el primer capítulo de la tesis doctoral se analiza desde una perspectiva crítica la importancia de la formación en liderazgo educativo dirigida al

profesorado de educación infantil y primaria. Para ello, se realiza una revisión de la literatura y un análisis del contenido de los planes de estudios de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria de las universidades públicas y privadas españolas. Se trata de conocer la definición del concepto <<Liderazgo>>, así como la importancia que tiene en contextos educativos, además de conocer la formación del profesorado en la materia.

2. Objetivo específico 2 → *Examinar la formación inicial y continua necesaria para ser director/a en un centro educativo.*

Capítulo II. Prácticas de liderazgo en directivos escolares: el caso de la Ciudad multicultural de Melilla, España.

En el segundo capítulo se analiza la formación inicial y permanente de los directivos escolares de los centros educativos de infantil, primaria y secundaria de Melilla en materia de liderazgo educativo. Se visibilizan los requisitos y procedimientos para acceder al puesto de directivo escolar, se analizan las motivaciones que impulsan a presentarse como candidato/a al proceso de selección al puesto de dirección y se exploran los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para optar al puesto de dirección escolar.

3. Objetivo específico 3 → *Estudiar los distintos estilos de liderazgo educativo llevados a cabo por parte del profesorado de educación infantil y primaria.*

Capítulo III. Dirección escolar en contextos multiculturales durante la COVID- 19. El caso de Melilla, España.

En el tercer capítulo se dan a conocer a los distintos estilos de liderazgo educativo llevados a cabo en relación a la interculturalidad, inclusión y época pre y post COVID-19. Se analizan los conocimientos, habilidades y aptitudes que debe tener un líder educativo en materia de educación intercultural, medidas /estrategias que se llevan en los centros educativos para favorecer la inclusión y el efecto de la situación de pandemia provocada por la COVID-19.

Capítulo IV. Percepciones de los directivos escolares sobre el uso de las TIC en el contexto multicultural melillense.

El cuarto capítulo versa sobre el estilo de liderazgo TIC, referente al uso que hacen los directivos de las tecnologías, así como las potencialidades y posibilidades para ejercer su liderazgo, siempre que se promueva un uso adecuado de las tecnologías, haciendo partícipes del proceso a todos los agentes educativos implicados. Se revelan que las estrategias tecnológicas de liderazgo, tienen un impacto significativo en la efectividad de la gestión escolar. Además, se subrayan las TIC como medio de inclusión de toda la comunidad educativa.



Por último, se finaliza la tesis con un apartado de conclusiones finales de la investigación, acorde a los objetivos planteados en el inicio del trabajo. Del mismo modo se indican algunas limitaciones de la tesis doctoral, así como futuras líneas de investigación que pueden ser llevadas a cabo.



2. JUSTIFICACIÓN





2. Justificación

El sistema educativo español ha sufrido a lo largo de la historia cambios legislativos que han influido en el progreso, cambio y adaptación de la figura de los equipos directivos de las instituciones educativas.

La presente tesis doctoral surge de la necesidad de conocer la formación inicial y permanente de los líderes educativos de España. La importancia y relevancia de la investigación queda patente ante la gran cantidad de estudios, informes y aportaciones internacionales acerca del liderazgo educativo. En las organizaciones educativas, el liderazgo se establece como uno de los ejes principales para el éxito de los centros educativos y la calidad en la educación (Cáceres Reche, et al., 2012; García-Carmona, 2014; UNESCO, 2023). Esto indica que, debido a los continuos cambios sociales, económicos y políticos en los que estamos sumergidos, es importante recalcar que en el ámbito educativo es fundamental el papel de los líderes, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje actual requiere crear nuevos espacios, formas de relacionarse, metodologías y recursos.

Se debe establecer una visión clara de la escuela, donde se valoren las tareas relevantes y en la que entendamos que la función de liderazgo pueda ser ejercida por cualquier miembro con formación que lo desee y ponga empeño en ello, y no debe ser entendida como un conjunto de responsabilidades reservadas a un individuo (García-Carmona, 2014). Numerosos estudios afirman que en el ámbito escolar es importante llevar a cabo un liderazgo educativo que debe ser asumido por todos los responsables educacionales (Villa, 2015).

Esto quiere decir, que no sólo debe implementar el liderazgo educativo el director, sino todo el equipo directivo y profesorado. El profesorado forma parte de un sistema, como persona o como miembro de un sistema social más complejo que bien puede ser la escuela. Si en ese sistema el tema de liderazgo está siendo importante, el educador, más que nadie debe prepararse y saber cuál es su papel en la formación de los estudiantes y de las habilidades de liderazgo, para competir en una sociedad que lo exige como un atributo esencial de la persona (Bonnet, 2015).

Las principales premisas de la presente investigación están vinculadas a las instituciones escolares del siglo XXI, que se enfrentan a una sociedad cada vez más compleja debido a los procesos de globalización, tecnología, diversidad y cambios (Amadio et al., 2014). Para ello, es fundamental la preparación y desarrollo de las habilidades necesarias de los menores para su posterior inserción en la sociedad. Esto evidencia la relevancia que tiene una buena gestión educativa dentro de los centros escolares por parte de los líderes educativos.

Del Valle (2019), asegura que el principal desafío actual trata no sólo de mejorar la calidad del liderazgo, sino también desarrollar un liderazgo útil para el futuro y dar respuesta a las exigencias continuas de la sociedad. El liderazgo educativo debe alejarse de la tendencia habitual centrado en la burocracia para priorizar las demandas y necesidades reales de los centros educativos. En definitiva, focalizar en la calidad y mejora de la enseñanza.

La justificación del presente trabajo radica en los cambios sociales, políticos, tecnológicos, diversidad, globalización y familia que están vinculados a la escuela. Con esta tesis se pretende analizar la importancia del liderazgo educativo en la formación inicial y permanente del profesorado, así como la repercusión que ésta tiene en el ejercicio posterior como líderes en los distintos centros educativos del contexto español. También, se pretende profundizar en el análisis de los diferentes tipos de dirección escolar, centrándonos en el liderazgo educativo en contextos multiculturales y en la gestión del liderazgo de los directores a través de las TIC, para contribuir a la construcción de una visión más extensa de las tendencias directivas de la zona de Melilla.

Asimismo, dentro del marco de la presente tesis doctoral, se ha realizado un proyecto financiado por la Ciudad Autónoma de Melilla con el nombre “Liderando contextos educativos interculturales. El papel de la dirección escolar en Melilla”. Este proyecto fue financiado por el programa de la Consejería de Educación, Cultura, Festejos e Igualdad en la convocatoria pública para la concesión de becas de investigación científica sobre la interculturalidad en el ámbito de la Ciudad Autónoma de Melilla, en la fecha del 14 de noviembre de 2022. El objetivo principal planteado para el mismo fue analizar la formación inicial y permanente de los directivos escolares de los centros educativos de infantil, primaria y secundaria de Melilla en materia de educación intercultural. Sus objetivos específicos fueron: 1. Analizar la formación inicial y permanente de los directivos escolares de los centros educativos de infantil, primaria y secundaria de Melilla en materia de educación intercultural. 2. Estudiar los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para optar al puesto de dirección escolar en tema de educación intercultural. 3. Visibilizar las medidas/estrategias que llevan a cabo los centros educativos para favorecer la inclusión de los MENAS (Menores extranjeros no acompañados). 4. Conocer si la situación de pandemia provocada por el COVID19 ha agravado la brecha de desigualdad entre las familias que componen los centros educativos melillenses.

Por último mencionar que, debido a la crisis sanitaria vivida por la COVID-19 y las consecuencias en el ámbito educativo, se recogen las percepciones de los directivos escolares durante la época de la pandemia.

Las preguntas de investigación planteadas para esta tesis doctoral son: ¿Qué formación inicial y permanente tienen los líderes educativos en España en materia de liderazgo educativo? ¿Cómo ha sido el procedimiento de acceso al cargo de dirección? ¿Con qué dificultades se han encontrado los líderes educativos? ¿Cuáles son sus principales funciones? ¿Qué conocimientos, habilidades y aptitudes debe de tener un líder educativo en materia de educación intercultural en el contexto de Melilla? ¿Qué medidas/ estrategias llevan a cabo en su centro para favorecer la inclusión de los MENAS (Menores extranjeros no acompañados)? ¿Cómo ha afectado la situación de pandemia provocada por la COVID19 respecto a la inclusión de las diferentes culturas presentes en su centro educativo? ¿Esta situación ha agravado la brecha de desigualdad entre las familias que componen los centros educativos? ¿Cómo usan las TIC los líderes educativos? ¿Qué potencialidades tienen las TIC para ejercer su liderazgo? ¿Las TIC favorecen la inclusión de toda la comunidad educativa?



3. EL CONTEXTO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE MELILLA





3. El contexto de la Ciudad Autónoma de Melilla

La presente tesis doctoral se contextualiza en España de manera general y en Melilla de manera más específica. De hecho el trabajo de recogida de datos se circunscribe a esta ciudad del norte de África. Melilla, es una ciudad autónoma desde la Ley Orgánica 2/1995, de 13 de marzo, de Estatuto de Autonomía de Melilla. La ciudad está delimitada por la región norte de Marruecos, conocida como el Rif en el norte de África. Abarca un territorio de unos 12 km² con una población de aproximadamente 86.261 habitantes (INE, 2022). Cuenta con una elevada densidad de población, muy por encima de la media española y de la Unión Europea. Un rasgo distintivo de la ciudad, es su diversidad lingüística y cultural. La interculturalidad es una de las características que define a la ciudad, por la convivencia pacífica y tolerancia entre culturas y etnias.

La situación geográfica de Melilla hace que reciba grandes cantidades de inmigrantes provenientes de África y Asia que buscan una vida mejor en España y el resto de Europa. Por esta razón, la ciudad cuenta con la mayor concentración de jóvenes inmigrantes en escuelas públicas de España, además de ser la ciudad de España con mayor ratio alumno/ profesor (Marmolejo & Montero-Alonso, 2009). El porcentaje de alumnado extranjeros sobre el total del alumnado en Melilla es de un 13.2% frente a la media española de un 10,3% (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023).

El tránsito de fronteras nacionales requiere de un proceso gradual de educación intercultural en la resocialización de los niños migrantes y de sus familias para que no sufran exclusión social (García-Carmona et al., 2021). Todas estas características hacen que la Ciudad Autónoma de Melilla presente un contexto educativo socioeconómicamente desfavorecido y complejo. Esto dificulta la implementación de las tecnologías emergentes en la educación para conseguir una mejora educativa y social (García- Vandewalle, 2022).

Por otro lado, la ciudad cuenta con una alta tasa de abandono escolar, alto porcentaje de desempleados sin formación y alto porcentaje de ausencia en formación de la población activa, lo que provoca grandes dificultades para su inserción en la nueva sociedad del conocimiento y al mercado laboral (Orellana, 2022). La tasa de escolarización por comunidades autónomas en el curso 2016-2017 indicaba que un 96% de jóvenes de 16 años estaban matriculados en España, frente al 86% en Melilla. A los 18 años, la tasa de escolarización bajó al 63% en la Ciudad, manteniéndose en más del 79,5% la media nacional (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Asimismo, destacar que el Estado español, a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional en la capital, Madrid, es el único

responsable de la regulación y gestión del sistema educativo de Melilla (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019). Esto supone que los directivos escolares de Melilla tienen una autonomía moderada sobre sus escuelas locales influida por la lejanía geográfica de la ciudad que limita su poder de negociación con el Ministerio de Educación central, en Madrid (García- Carmona et al., 2021).

En las aulas de los centros educativos de Melilla conviven hasta un total de cinco culturas diferentes que se distribuyen de la siguiente forma: población cristiana (33%), población musulmana (60%) de donde un 90% son de origen bereber y el 10% restante de origen árabe. Hay que resaltar que de ese 60%, dos tercios son ciudadanos españoles, mientras que un tercio restante son residentes que no poseen la nacionalidad española. Asimismo un 4% de los alumnos pertenecen al colectivo hebrero, un 1% son de origen hindú y un 1% de origen gitano (Campos, 2017). Dentro del contexto multicultural de Melilla existe un movimiento de asimilación intercultural. La adopción de la educación intercultural en las escuelas tiene como objetivo mejorar el conocimiento y el respeto de las diversas culturas, y a su vez, el enriquecimiento mutuo y los esfuerzos colectivos hacia la creación de una sociedad más amplia e intercultural, basada en el respeto mutuo (Aguado et al; 2014; García-Carmona, 2014, 2015; García- Carmona et al., 2021).

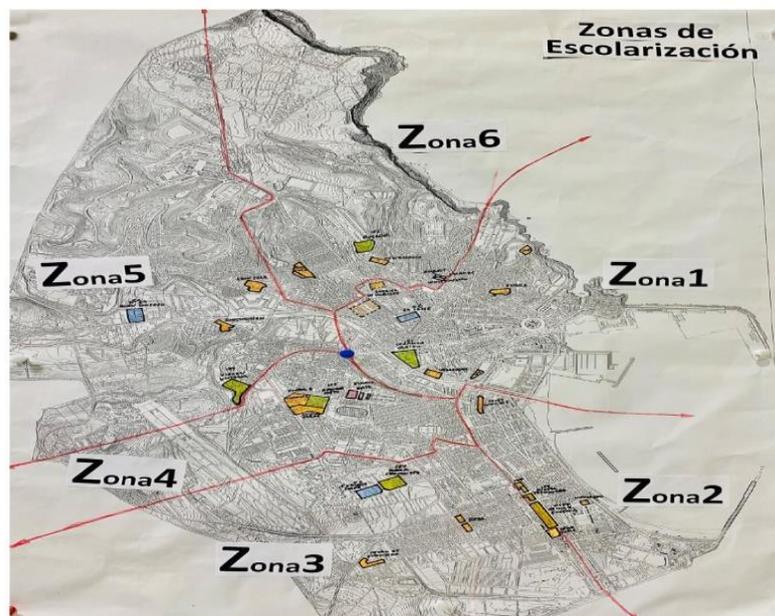
Continuando con la descripción de la ciudad, es coherente indicar que las escuelas de Melilla presentan diversidad cultural. Los centros participantes en el estudio tienen una población estudiantil mayoritariamente minoritaria, que oscila entre el 60% y el 90% de alumnos de origen bereber y lengua tamazight (García- Carmona et al., 2021). Destaca el caso de las escuelas del distrito 6, donde el alumnado es un 98% musulmán/ bereber.

Por otro lado, en esta investigación se hace referencia en uno de los capítulos al colectivo MENA (Menor Extranjero No Acompañado), para conocer cuáles son las medidas y /o estrategias específicas que se llevan a cabo desde los centros educativos melillenses para favorecer su inclusión. El término MENA hace referencia a todas aquellas personas menores de 18 años, que migran sin la compañía de tutores adultos y de manera irregular, motivados por situaciones de maltrato, abandono, pobreza, conflictos familiares e influencia sociofamiliar y mediática sobre Europa, de una zona geográfica con pobreza, altos niveles de desempleo, etc.; a otra cuya imagen es la de la tierra de las oportunidades (De Miguel & Herrero, 2012; Fuentes, 2014; González, 2004). Según el “Acuerdo de la Excma. Asamblea de fecha 18 de febrero de 2019”, la presencia de estos menores ha ido creciendo significativamente desde el año 2014 hasta convertirse en un problema importante, especialmente en la Ciudad Autónoma de Melilla donde la situación es crítica, debido al número de jóvenes que han migrado solos, la escasa extensión del territorio, la población y susituación fronteriza con Marruecos, país que proviene la gran mayoría de

ellos. Según Mohamed (2023) a pesar de la “situación difícil” de Melilla, estas personas no deben ser consideradas como un “problema”, sino como un colectivo que requiere de unas consideraciones especiales por parte de toda la sociedad, tanto por parte de las instituciones gubernamentales y profesionales a quienes compete su atención, como de la sociedad en general.

Por último, destacar que la ciudad de Melilla cuenta con doce centros educativos públicos de educación infantil y primaria y seis institutos de educación secundaria obligatoria, distribuidos en seis distritos que conforman la ciudad. A continuación se presenta un mapa de la ciudad para conocer los distintos centros educativos que componen cada zona de escolarización.

Figura 1. Zonas de escolarización de la Ciudad Autónoma de Melilla



Fuente: Web del colegio Enrique Soler (<https://drive.google.com/file/d/1wdFS40Gg5PfrRuBPxtNGN70wEDz05LV/view?pli=1>)

Tabla 1. Zonas de escolarización y centros educativos públicos correspondientes a cada zona.

ZONA 1	- C.E.I.P España - C.E.I.P Velázquez - C.E.I.P Gabriel de Morales	ZONA 4	- C.E.I.P Anselmo Pardo - C.E.I. Pintor Eduardo Morillas
	- I.E.S Leopoldo Queipo		- I.E.S Enrique Nieto
ZONA 2	- C.E.I.P Reyes Católicos - C.E.I.P Hipódromo	ZONA 5	- C.E.I.P Constitución - C.E.I.P León Solá
	- I.E.S Miguel Fernández		- I.E.S Virgen de la Victoria
ZONA 3	- C.E.I.P Pedro Estopiñán - C.E.I.P Real	ZONA 6	- C.E.I.P Juan Caro - C.E.I.P Mediterráneo
	- I.E.S Juan Antonio Fernández		- I.E.S Rusadir

Fuente: Elaboración propia.



4. METODOLOGÍA





4. METODOLOGÍA

En las últimas décadas, la creación de nuevos paradigmas de investigación en torno a las creencias y saberes del profesorado, ha ayudado a comprender las decisiones que se toman en los procesos de planificación, intervención y evaluación, y las causas de las reticencias docentes de los cambios (Núñez & López, 2023). En esta línea se encuadra la tesis doctoral, que integra diversos estudios que utilizan el enfoque cualitativo, con el propósito de entender y conocer la formación inicial y permanente de los líderes educativos de España, así como las percepciones de los directivos escolares de Melilla acerca de su liderazgo, interculturalidad y uso de las TIC.

La estrategia metodológica con la que se abordó la investigación fue amparada bajo el método deductivo, donde a partir de unos antecedentes y un sustento teórico sólido se fundamentan las acciones a realizar para el cumplimiento de los objetivos (Dávila, 2006).

La investigación presenta cinco fases, las cuales nos llevan a la construcción de un decálogo (Figura 7) para los líderes educativos que trabajan en contextos multiculturales. A continuación, se expone la metodología llevada a cabo en el desarrollo del trabajo.

En primer lugar se hicieron revisiones sistemáticas de la literatura, lo que permitió obtener una aproximación teórica y centrar progresivamente el objeto de estudio.

En segundo lugar se analizaron 50 guías docentes pertenecientes a 34 planes de estudios de las titulaciones de educación infantil y primaria de las universidades públicas y 16 planes de estudios tanto de la titulación de educación infantil como de primaria de las universidades privadas de España. El proceso de investigación se llevó en cuatro fases: 1. Búsqueda de listados de universidades públicas y privadas de España. 2. Análisis de las guías docentes de los distintos planes formativos de ambas titulaciones y comprobación de si aparece el término de “liderazgo” o “liderazgo educativo” en alguna de las asignaturas que componen las dos titulaciones. 3. Aunque no aparezcan los dos términos anteriores (liderazgo y/o liderazgo educativo) en las asignaturas, se ha analizado si se incluyen temas en las mismas que hagan alusión al liderazgo educativo o puedan estar relacionados con el mismo según la literatura existente (ejemplo: habilidades del docente). 4. Por último, se muestra un análisis de otras asignaturas de las 2 titulaciones estudiadas en las que no aparece liderazgo educativo, pero sin embargo, presentan temas cuyo contenido puede estar relacionado con el ejercicio de liderazgo educativo según la literatura existente (ejemplo: organización y gestión escolar).

En tercer lugar se realiza un estudio descriptivo (Miles & Huberman, 1994) en el que se presentan las opiniones de los directores de Melilla, nuestra unidad de análisis. Se inicia analizando la formación inicial y permanente que tienen los directores y directoras de los centros educativos de infantil, primaria y secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla.

Se escoge trabajar en las etapas de infantil, primaria y secundaria debido a que son las etapas que engloban la enseñanza obligatoria. Seguidamente, se estudian las motivaciones y problemáticas, así como las habilidades y actitudes que deben de tener los líderes al asumir el puesto de dirección.

En cuarto lugar se lleva a cabo otro estudio en el que se analiza la formación inicial y permanente en materia de educación intercultural que tienen los directores y directoras de los centros educativos de infantil, primaria y secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. Seguidamente, se estudian los conocimientos, habilidades y aptitudes que debe tener una persona para acceder al puesto de dirección en tema de educación intercultural. Por último, se expone cómo ha afectado la situación de pandemia provocada por la covid-19 respecto a la inclusión de las diferentes culturas presentes en los centros educativos melillenses.

En quinto lugar, con el último estudio, se analiza la utilidad que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la labor de los directores y directoras de los centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla. Tras conocer los usos que hacen los directivos de las TIC en sus centros educativos, seguidamente, se estudian las potencialidades que tienen las TIC para ejercer el liderazgo educativo en los centros educativos, así como las posibilidades que tienen las tecnologías en contextos multiculturales como el de Melilla, además de conocer si fomentan la inclusión de toda la comunidad educativa.

Como es característico de los diseños de investigación cualitativa, para asegurar la calidad de los datos obtenidos y adquirir una visión más integral, los informantes fueron seleccionados mediante un método de muestreo intencional (Tójar, 2006).

Estas investigaciones cualitativas utilizan la entrevista semi estructurada como técnica de recogida de datos. Ésta se configura como una herramienta de recolección de datos caracterizada por su flexibilidad y carácter emergente que se ajusta al propósito planteado, recabar información en cuanto a las percepciones, opiniones, creencias y actitudes que el líder tiene sobre las que nos interesa profundizar (Vargas, 2012).

Participantes

Melilla se distribuye en seis distritos escolares de educación infantil, primaria y secundaria. Para asegurar que todas las zonas estuviesen representadas en la investigación, nuestros estudios incluyen como mínimo un director por distrito. Hemos seleccionado nueve directores de educación infantil y primaria y seis directores de educación secundaria. Incluimos cinco líderes femeninos y diez masculinos, para promover la representación de género.

Las edades de los participantes están comprendidas entre los 41 y los 50 años. La formación académica de los líderes de los centros educativos de educación primaria es la diplomatura en magisterio. Por otro lado, los informantes de los institutos de educación secundaria son licenciados con especialidades en

filología inglesa e hispánica. En relación a la media de experiencia en el puesto de liderazgo, esta es de 13 años.

El 80% de los informantes residen en la ciudad desde su nacimiento. El 20% se encuentran en la ciudad por elección de destino al aprobar las oposiciones y llevan seis años de media en la ciudad. El conocimiento acerca del contexto melillense y su experiencia hace que desempeñen su trabajo muy acorde a la realidad.

Siguiendo a García- Carmona et al., (2021) una distinción clave de las escuelas de Melilla es su diversidad cultural. Los quince centros educativos que participan en el estudio tienen una población estudiantil mayoritariamente minoritaria, que oscila entre el 60% y el 90% de alumnos de origen bereber y de lengua tamazight. Especialmente interesante es el caso de la escuela del distrito 6, donde el alumnado es un 98% musulmán/ bereber.

Análisis de datos

Las técnicas y herramientas utilizadas tanto para la recogida de datos como para el análisis de la información han sido de carácter cualitativo. Estas nos han permitido conocer en profundidad la realidad objeto de estudio a través de vivencias y percepciones de las personas implicadas (Strauss & Corbin, 2002). Estos estudios cualitativos utilizan el método clásico de análisis de contenido (Bardin, 1996; Cresswell & Creswell 2018; Miles & Huberman, 1994). Este método incluye fases de categorización, distribución del texto y análisis de contenido.

Previo a la investigación se solicitó a través del Vicedecanato de Investigación, Proyectos Internacionales y Transferencia, de la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte del Campus Universitario de Melilla (Universidad de Granada) permiso a la Dirección Provincial de Melilla para contactar con los centros educativos. Una vez obtenido el consentimiento, se concertó una cita con los directores y directoras de los centros educativos de infantil, primaria y secundaria para llevar a cabo las entrevistas elaboradas en base a los objetivos planteados en la investigación. Las entrevistas se hicieron de manera individual y cara a cara en los distintos centros educativos. Para registrar la información se utilizaron grabaciones de audio con el consentimiento informado de los entrevistados para la posterior transcripción. La duración media por entrevista fue de 60 minutos. Todas las entrevistas fueron profesionalmente transcritas. Las entrevistas se llevaron a cabo en los meses de mayo y junio de 2022.

Ética de la investigación

El compromiso ético es algo esencial y fundamental antes de iniciar cualquier investigación. El respeto de los datos personales de los participantes es un compromiso por parte del investigador (Buendía y Berrocal, 2001). La presente investigación garantiza la ética en el compromiso de investigación, la ética como regulación del investigador y la ética como objeto de estudio (Carrera, González & Colduras, 2016).

Al respecto, en el desarrollo del presente trabajo se han realizado las siguientes acciones:

- Informar a todos los participantes sobre el estudio en el que iban a participar.
- Se les garantizó el anonimato a los participantes.
- El tratamiento de los datos de investigación se trató con objetividad.
- Se garantizó la veracidad de los resultados obtenidos.
- Se divulgaron los resultados de la investigación, a través de publicaciones de artículos científicos y participación a congresos nacionales e internacionales.
- Se han citado a los autores mencionados en las fuentes utilizadas, respetando la propiedad intelectual.

5. CAPÍTULO I

LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL
DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA
EN ESPAÑA





CAPÍTULO 1

LIDERAZGO EDUCATIVO EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA EN ESPAÑA

Resumen

Numerosos estudios ponen de manifiesto la relevancia de los procesos de liderazgo educativo en los centros escolares para alcanzar el éxito escolar. Esta investigación pretende analizar la presencia de la formación en liderazgo educativo dirigida al profesorado de educación infantil y primaria de las universidades públicas y privadas españolas.

Los resultados destacan que la formación en liderazgo educativo carece de espacio formativo suficiente, tal y como aparece en el análisis de las mallas curriculares de estas titulaciones. Es por ello, que se evidencia la necesidad de insertar contenidos curriculares relacionados con el liderazgo educativo en la formación de los futuros docentes.

Palabras clave: liderazgo educativo, formación docente, educación infantil, educación primaria.

Introducción

Desde hace muchos años, el sistema educativo ha sufrido cambios de paradigma, pasando de un paradigma de administración al paradigma de gestión (Ortiz, 2014). En este sentido, hablar de gestión educativa es hablar de una tendencia que abarca herramientas y recursos que contribuyen a la mejora de la calidad educativa en los centros escolares, estableciendo un proceso de participación por parte de toda la comunidad escolar.

Según Lorenzo Delgado (2005), el liderazgo es una propuesta de mejora para la organización de las escuelas, que debe llevarse a cabo no sólo como algo necesario, sino de manera ilusionante para los directivos y también para todos los que comparten el mismo proyecto educativo de un centro.

Leithwood & Louis (2012) afirman que no existe ninguna escuela que funcione y obtenga buenos resultados en ausencia del liderazgo, puesto que éste es la clave para potenciar las capacidades que hay en la organización escolar. Es por ello, que en los últimos años numerosas investigaciones señalan la importancia del liderazgo educativo en los centros escolares con el fin de lograr una mejora en la educación (Bravo, 2019; Velázquez & Hernández, 2020; Villa, 2015).

En 2009, la OCDE presentó un informe de liderazgo en el que se afirma que: “el liderazgo escolar es una prioridad de la política educativa en todo el mundo. Una mayor autonomía y una mayor concentración en los resultados educativos y escolares ha hecho esencial reconsiderar la función de los líderes escolares” (p.12).

La investigación sobre esta temática ha crecido inmensamente en los últimos treinta años, siendo cientos de miles los estudios existentes a nivel mundial (García, 2015). Villa (2015), indica que los datos mencionados aportan la relevancia e interés que suscita el liderazgo educativo en la actualidad. Por otro lado, Robinson (2007), y Leithwood & Louis (2012), indican que el liderazgo educativo marca la diferencia en las escuelas, siendo éste el segundo factor más influyente en el aprendizaje del alumnado, por detrás de la labor docente.

De este modo, la presente investigación analiza desde una perspectiva crítica la importancia de la formación en liderazgo educativo dirigida al profesorado de educación infantil y primaria. Para ello, se realiza una revisión de la literatura y un análisis del contenido de los planes de estudios de las titulaciones de educación infantil y educación primaria de las universidades públicas y privadas españolas.

1. Liderazgo educativo en los centros escolares

1.1. Hacia una definición actual de liderazgo educativo

En la presente investigación se toma como referencia la visión del profesor Lorenzo Delgado (2004, p.196), que define el liderazgo como: “la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido”. Las características que señala al respecto son (Lorenzo Delgado, 2005): 1. Una función. 2. Es estratégica para toda la organización: condiciona ritmos de

trabajo, crea impulsos, orienta energías de todos hacia metas determinadas, construye una visión de la organización. 3. Es compartida, en el sentido de que se distribuye por todas las unidades organizativas. 4. Se inserta en la cultura. 5. Reside en el grupo.

Villa (2015) señala que el término liderazgo ha sido y es en la actualidad objeto de múltiples estudios a nivel mundial. Su análisis ha sido abordado desde numerosos frentes e instituciones como es el caso de la OCDE, que desde el 2006 desarrolla distintos proyectos para fomentar el liderazgo en los países miembros. Por otro lado, la Unión Europea, también ha llevado a cabo acciones para el fomento de la calidad del liderazgo (Egido, 2015).

Siguiendo a Leithwood, Day, Sammons & Hopkins (2006), el liderazgo se caracteriza por fijar un objetivo o meta para la organización y tener la capacidad de movilizarla en esa dirección. Cuando añadimos al término la palabra “educativo” se complementa la definición anterior explicando que el liderazgo educativo es la capacidad de influir o más aún, como labor de dotar de un sentido común a la organización escolar e influir en el comportamiento de ella (Leithwood et al., 2006).

En la misma línea Leithwood & Day (2007), definen el liderazgo como una práctica interactiva basada en el diálogo alumnado-profesorado, lo que implica unas habilidades concretas que deben ser tenidas en cuenta a la hora de dinamizar el aula y de llevar a cabo el proceso educativo. En ese sentido, el liderazgo educativo adquiere vital importancia al influir en los resultados de aprendizaje y al impactar de lleno en los desafíos sociales y culturales del actual mundo globalizado (Riveros, 2017).

Según Robinson (2015) los fines fundamentales que deben cumplir los líderes educativos son:

1. Basarse en la motivación. Motivar al alumnado para sacar el mayor potencial de sí mismos a través de la transmisión de la pasión del profesorado.
2. Confianza. Desarrollar destrezas y habilidades para que el alumnado se sienta con mayor seguridad para seguir desarrollándose y creciendo.
3. Creatividad. Incorporar nuevas estrategias y fomentar la curiosidad sobre diversas temáticas trabajadas para pensar de manera original.

De este modo, el liderazgo en contexto educativo es el mediador que activa la inspiración, la motivación, el apoyo y la orientación en la dirección correcta para sacar el máximo provecho de los maestros y lograr el mejoramiento escolar (Gutiérrez, 2019).

En definitiva, el liderazgo ha sido definido de muchas maneras, aunque como afirman Gajardo & Ulloa (2016) existe un consenso en el sentido que se refiere a un conjunto de prácticas que realizan los líderes escolares para provocar que la actividad de enseñanza logre altos niveles de aprendizaje en los estudiantes. Por ello, se debe favorecer la aparición de líderes que emanen de la propia comunidad escolar (Álvarez, 1998).

1.2. Importancia del liderazgo en contextos educativos

En la actualidad nos encontramos en un mundo globalizado, donde más que nunca, el sistema educativo debe focalizarse en dar respuestas a los continuos cambios y distintas demandas de la sociedad, buscando paliar las necesidades particulares de los miembros que componen la comunidad educativa.

García & Martínez (2019) indican que la investigación internacional expone que el liderazgo marca la diferencia en las escuelas, puesto que los líderes escolares son capaces de influir indirectamente en los aprendizajes de los alumnos, al modelar las condiciones en las que estos se producen.

Gajardo (2011) explica que para la mejora de los centros educativos es necesario incidir en los elementos básicos que lo componen: familia y comunidad, capacidad profesional, procesos de enseñanza y clima de aprendizaje. Para ello, el liderazgo educativo se presenta como vehículo para lograr y dinamizar el cambio.

De este modo organismos internacionales como la OCDE (2012) y la UNESCO (2004) han destacado la importancia del liderazgo educativo afirmando que en los centros escolares tiene un papel fundamental para la mejora de la calidad en la educación. Este contexto requiere una revisión permanente de las condiciones de acceso, formación, selección, reciclaje y promoción del profesorado (Vera, 2015).

En definitiva, el liderazgo mejora la labor del profesorado en el aula y en el centro, impactando de modo indirecto en los aprendizajes del alumnado (González- Fernández et al., 2020).

Como veremos a continuación, trabajar las habilidades personales de los líderes educativos es fundamental para empatizar con el alumnado y potenciar así su talento. Dentro de las habilidades personales, encontramos, entre otras, habilidades de inteligencia emocional intrapersonal y habilidades de inteligencia emocional interpersonal ligada a comunicación eficaz (Gambarini & Cruz, 2019).

1.3. Características de un líder educativo

Numerosos estudios afirman que en el ámbito escolar es importante llevar a cabo un liderazgo educativo que debe ser asumido por todos los responsables educacionales (Villa, 2015). El liderazgo llevado a cabo por el profesorado debe estar fundamentado en procesos deliberativos basados en una reflexión crítica y un análisis de la realidad, además se debe preocupar por el bienestar de los otros y de lo que es bueno para el grupo, tomando conciencia de la dignidad y derechos de los demás (García- Carmona, 2015).

Como se ha visto hasta ahora, el liderazgo educativo es esencial para obtener el éxito educativo. Ahora bien, ¿cómo debe ser un líder educativo?, ¿qué cualidades debe tener? A continuación, veremos las características necesarias para que los centros educativos promuevan la calidad del aprendizaje de su

alumnado.

Bernal & Ibarrola (2015) destacan las siguientes competencias relacionadas con el liderazgo educativo:

1. Valoración de las implicaciones sociales de su labor docente.
2. Conocimiento de sus responsabilidades legales y administrativas.
3. Uso de estrategias de indagación y reflexión de su propia práctica para valorar su propio progreso profesional.
4. Desarrollo de distintas visiones y formas de investigación en el aula.
5. Desarrollo de una mentalidad abierta para poder abarcar distintas perspectivas o conocer formas de investigación en el aula.

Según Vázquez (2012) algunas de las características y habilidades de liderazgo necesarias en las organizaciones educativas son: a) ser atento a las necesidades de los demás, b) tener capacidad de escucha, c) estar comprometido, d) con capacidad de organización y saber delegar, e) poseer destrezas comunicativas, f) motivar e incentivar, g) ser empático, h) poseer habilidades de negociación, i) orientarse más a las personas que a los resultados, j) promover relaciones interpersonales positivas y gratificantes.

Por otro lado, según Sierra (2016), las competencias principales de un líder educativo son: a) Liderazgo centrado en principios (capacidad de guiar a sus colaboradores hacia el logro de los resultados propuestos), b) Inteligencia Emocional (creación de estrategias para promover crecimiento emocional e intelectual, académico, intelectual, social y cultural), c) Trabajo en equipo (capacidad de construir relaciones de respeto, cooperación y crecimiento con otras personas para conseguir resultados comunes), d) Relaciones interpersonales.

En definitiva, los autores mencionados anteriormente coinciden con que el liderazgo del profesorado no radica en observar lo que ocurre dentro del aula, sino en potenciar y buscar el desarrollo del talento del estudiantado, además de trabajar en colaboración con las familias, profesores, en definitiva en cooperación con toda la comunidad educativa.

2. Formación del profesorado en materia de liderazgo educativo

El profesorado forma parte de una estructura de gran tamaño y complejidad, llamada escuela. En este sistema mayor, el tema de liderazgo recobra un papel importante, en el que el docente, debe prepararse y saber cuál es su papel en la formación de los estudiantes y de las habilidades de liderazgo, para competir en una sociedad que lo exige como un atributo esencial de la persona (Bonnet, 2015).

Según Balduzzi (2015), el profesorado puede ejercer el liderazgo educativo en su aula a través de distintas vertientes: 1. En el nivel organizativo, participando en el conjunto de sus actividades en función de su experiencia, sus competencias y su rol; 2. En el aula, el liderazgo del profesor se aprecia al estimular el aprendizaje personal de los estudiantes; 3. El liderazgo tiene que ver también con la capacidad de “influir” sobre el alumnado cuando éste descuida las metas educativas que se quiere fomentar; 4. El liderazgo del profesor ha de transmitir energía y confianza ante los retos futuros y empujar al alumnado a buscar siempre una mejora; y 5. El liderazgo del profesor empuja a los alumnos a ejercer un liderazgo en primera persona, haciendo que participen en las actividades de clase.

Como se ha visto, el liderazgo tiene un papel relevante dentro de la organización escolar y, por tanto, la formación para ello se torna fundamental. Numerosos estudios e investigaciones manifiestan una ausencia en formación en habilidades o competencias de liderazgo educativo, además de la centralización y exclusividad de éstas, en la dirección de la organización (Álvarez. 2000, Gairín & Villa, 1999; Gómez, et al., 2019; Martín Bris 2010; Villa, 2015).

Según Vázquez, Liesa & Bernal (2015) esta falta de formación implica las siguientes limitaciones: a) La falta de formación es percibida por el propio colectivo como un hándicap, b) La formación en competencias de liderazgo no puede ser exclusivamente de la dirección sino que debe ser un aspecto trabajado por todos los miembros de la comunidad educativa, c) En la formación es necesario contemplar los aspectos pedagógicos y d) No existe un modelo de formación perfecto ya que es necesario ofrecer unos conocimientos generales, adaptados al momento y fundamentados en las demandas de la comunidad educativa.

En este trabajo se realiza un análisis sobre la formación inicial de las titulaciones de infantil y primaria en materia de liderazgo educativo de las universidades públicas y privadas de España. De este modo, se comprobará la relevancia y espacio que se le concede al liderazgo educativo en la formación de los futuros docentes.

3. Justificación del estudio

Como se ha mencionado anteriormente, el liderazgo educativo es uno de los elementos más potentes con que cuentan las escuelas para ser eficaces y lograr el éxito escolar para todo el alumnado (Hidalgo & Orbegoso, 2019). Robinson (2007) y Leithwood & Louis (2012) afirman que el liderazgo marca la diferencia en los centros educativos, pues es el segundo factor más influyente en los resultados académicos de los estudiantes, posicionándose por detrás de la acción que el profesorado desempeña en las aulas.

La justificación de este estudio se basa en la literatura que subraya la importancia del liderazgo en las instituciones educativas y el rol del profesorado que, lejos de ser sólo un mero transmisor de conocimientos, es el responsable del desarrollo integral del alumnado, y por otro lado, en la escasez de investigaciones que se centren en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria en materia de liderazgo educativo.

Para ello, realizamos una revisión de los planes de estudios de las universidades públicas y privadas de las 17 Comunidades Autónomas y 2 Ciudades Autónomas de España, presentando una panorámica de la formación recibida de los egresados, futuros responsables de la calidad de la enseñanza en los centros educativos.

4. Objetivos de la investigación

El presente trabajo plantea los siguientes objetivos:

1. Visibilizar las asignaturas de los planes de estudios de las titulaciones de Educación Infantil y Educación primaria relacionadas con liderazgo educativo.
2. Evaluar la presencia de contenidos relacionados con el liderazgo educativo en los planes de estudios de los futuros docentes de Educación Infantil y Educación Primaria.

5. Metodología

Diseño de la investigación

El presente estudio analiza las guías docentes de las asignaturas pertenecientes a los planes de estudios de las titulaciones de educación infantil y primaria de las universidades públicas y privadas de España con el fin conocer la presencia de contenidos y asignaturas relacionadas con el liderazgo educativo dentro de las titulaciones previamente mencionadas.

En total se analizaron un total de 34 planes de estudios pertenecientes a las titulaciones de educación infantil y primaria de las universidades públicas y 16 planes de estudios tanto de la titulación de educación infantil como de primaria de las universidades privadas.

La recopilación de datos se dividió en dos etapas. En primer lugar, se analizaron todos los planes de estudios, comprobando si existe o no la

asignatura de liderazgo educativo, en segundo lugar se analizaron aquellas asignaturas relacionadas con la temática de liderazgo y que tuvieran algún contenido dentro de la guía docente. Se tuvieron en cuenta todos los contenidos para realizar una mejor calidad en la investigación.

Procedimiento

El proceso de la investigación se llevó a cabo en cuatro fases.

Fase 1. Búsqueda de listados de universidades públicas y privadas de España. Seguidamente, visita a las diferentes webs universitarias para conocer si contemplan las titulaciones de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria.

Fase 2. Análisis de las guías docentes de los distintos planes formativos de ambas titulaciones y comprobación de si aparece el término de “liderazgo” o “liderazgo educativo” en alguna de las asignaturas que componen las dos titulaciones.

Fase 3. Aunque no aparezcan los dos términos anteriores (liderazgo y/o liderazgo educativo) en las asignaturas, se ha analizado si se incluyen temas en las mismas que hagan alusión al liderazgo educativo o puedan estar relacionados con el mismo según la literatura existente (ejemplo: habilidades del docente).

Fase 4. Por último, se muestra un análisis de otras asignaturas de las 2 titulaciones estudiadas en las que no aparece liderazgo educativo, pero que sin embargo presentan temas cuyo contenido puede estar relacionado con el ejercicio de liderazgo educativo según la literatura existente (ejemplo: organización y gestión escolar).

Análisis de datos

Dada la naturaleza de este trabajo, las técnicas e instrumentos utilizados para analizar la información han sido cualitativos. Para procesar la información obtenida de los planes formativos y guías docentes, utilizamos un método de análisis de contenido clásico defendido por autores como Bardin (1996). El análisis de contenido es descrito como un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones que utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de mensajes (Bardin, 2002) y permite identificar las tendencias de los contenidos de la comunicación (Arandes, 2013). Este método incluye fases de categorización, distribución de texto y análisis de contenido.

El primer paso del análisis fue identificar las diferentes categorías que surgieron a partir de la metacategoría (la categoría general), “la asignatura de liderazgo educativo” y dentro de esta gran categoría aparecieron las subcategorías de “organización escolar”, y “habilidades del docente”.

El segundo paso del análisis fue impulsado por la siguiente pregunta, ¿cuáles de las anteriores asignaturas contienen contenidos relacionados con el liderazgo educativo? para ello, se analizaron todas las guías docentes de estas asignaturas.

6. Resultados

A continuación, se lleva a cabo la revisión de los planes de estudio de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria de las universidades públicas y privadas de España. Se presentan cuatro tablas. Cada una de ellas se compone por tres columnas, la primera indica el nombre de la universidad, la segunda recoge la presencia del término liderazgo o liderazgo educativo en asignaturas relacionadas con el ámbito de la organización escolar y la tercera columna presenta asignaturas que, debido a sus contenidos, pueden tener una afinidad o ser útiles para trabajar el liderazgo educativo según la revisión de la bibliografía.

En las cuatro tablas que se presentan a continuación, se pueden observar distintos aspectos. En primer lugar, la información que aparece es la que se encuentra en los contenidos de las guías docentes subidas en las distintas webs oficiales de las universidades españolas. En segundo lugar, debido a la ausencia de asignaturas denominadas “liderazgo educativo” como tal, mencionamos las que están relacionadas, basándonos en las características y habilidades que debe tener un líder educativo según la revisión de la literatura. Por otro lado, nos centramos en la asignatura de organización escolar debido a que es la materia más afín donde se inserta el liderazgo educativo.

TABLA 2. ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIO DE LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

	PRESENCIA DE LIDERAZGO EN LA ASIG DE O.E	ASIGNATURA RELACIONADA CON LIDERAZGO
Universidad Autónoma de Barcelona	NO	Comunicación e interacción educativa Estrategias de medicación
Universidad Autónoma de Madrid	NO	Habilidades de comunicación oral y escrita
Universidad de A Coruña	NO	-
Universidad de Alcalá	NO	Procesos de aprendizaje: desarrollo de las habilidades comunicativas
Universidad de Alicante	SI	Integración en las habilidades comunicativas
Universidad de Almería	NO	-
Universidad de Burgos	SÍ	Habilidades sociales para el ejercicio profesional
Universidad Complutense de Madrid	NO	-
Universidad de Cádiz	NO	Competencias comunicativas para el ámbito académico y profesional del maestro
Universidad de Cantabria	NO	Formación en valores y competencias personales para docentes

Universidad de Castilla-La Mancha. Albacete	NO	-
Universidad de Castilla-La Mancha. Ciudad Real	NO	-
Universidad de Castilla- La Mancha. Cuenca	NO	-
Universidad de Castilla-La Mancha. Toledo	NO	-
Universidad de Córdoba	NO	-
Universidad de Extremadura. Badajoz	SI	-
Universidad de Granada	NO	-
Universidad de Granada. Ceuta	NO	-
Universidad de Granada. Melilla	NO	-
Universitat Jaume I de Castellón	NO	-
Universidad de La Laguna	NO	Educación emocional
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	NO	Técnicas de comunicación en los procesos educativos
Universidad de Lérida	NO	-
Universidad de Málaga	NO	-
Universidad de Murcia	NO	-
Universidad del País Vasco. Bilbao	NO	Función docente
Universidad del País Vasco. Gipuzkoa	NO	Función docente

Universidad del País Vasco. Álava	NO	Función docente
Universidad Pública de Navarra	NO	-
Universidad Rey Juan Carlos	NO	La profesión docente
Universidad Rovira i Virgili	NO	Habilidades comunicativas
Universidad de Valladolid Soria	SI	Técnicas de comunicación oral y escrita
Universidad de Valladolid Palencia	SI	Técnicas de comunicación oral y escrita
Universidad de Vigo	SI	-
Universidad de Zaragoza	SI	-

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 2 presenta el análisis de los planes formativos de la titulación de educación primaria de las universidades públicas españolas. En ella, se contempla que en todas las guías docentes aparece la asignatura de “Organización escolar”, denominada en ocasiones con otro nombre como “Gestión e innovación en contextos educativos” en la Universidad de Alicante o “Didáctica y organización de la educación primaria” en la Universidad de Almería, entre otros ejemplos. Esta asignatura es de carácter obligatorio tanto para Educación Infantil como para Educación Primaria al ser una formación básica.

Los contenidos que engloba la asignatura de “Organización Escolar” mayoritariamente están relacionados con la dirección, política educativa, planificación, gestión administrativa y funciones del docente. De manera excepcional aparece un tema dentro de los contenidos definido con el nombre de liderazgo o similar. En la Universidad de Burgos dentro de la asignatura de “Organización y Gestión de Centros” tiene un tema denominado “Liderazgo, cultura y evaluación de los centros educativos”, además en esta misma universidad encontramos que se imparte una asignatura llamada “Habilidades sociales para el ejercicio profesional” en la que se trabajan aspectos relevantes para ser un buen líder educativo. Por otro lado las facultades de Soria, Palencia y Vigo tienen dentro de “Organización y planificación escolar” un tema que trata exclusivamente el “liderazgo educativo”.

Continuando con la misma tabla, en la tercera columna parecen las asignaturas relacionadas con el liderazgo educativo diferente a la asignatura de Organización Escolar. Se han anotado aquellas materias que estén vinculadas con las características mencionadas en el punto 1.3 que debe tener un líder educativo, según Vázquez (2012).

Se observa que las universidades Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Alcalá, Alicante, Cádiz, Las Palmas de Gran Canaria, Rovira i Virgili, Soria y Palencia contemplan en sus planes formativos asignaturas relacionadas con materia de destrezas comunicativas, necesarias para ser un líder educativo.

Por otro lado, la Universidad de Cantabria tiene la asignatura de “Formación en valores y competencias personales para docentes”. En los planes formativos de las universidades de Bilbao, Gipuzkoa y Álava contemplan una asignatura denominada “Función docente” donde se recogen aspectos relevantes para su formación en liderazgo educativo. La Universidad de la Laguna, por su parte, contiene la asignatura de “Educación emocional” donde se trabajan contenidos tales como la gestión emocional, autoconocimiento, autocontrol etc.

A continuación, procederemos a analizar la segunda tabla sobre los planes de estudios de la titulación de educación infantil pertenecientes a las universidades públicas de España.

TABLA 3. ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

	PRESENCIA DE LIDERAZGO EN LA ASIGNATURA DE O.E	ASIGNATURA RELACIONADA CON LIDERAZGO
Universidad Autónoma de Barcelona	NO	Comunicación e interacción educativa
Universidad Autónoma de Madrid	NO	Estrategias de medicación Habilidades de comunicación oral y escrita Desarrollo emocional y social
Universidad de A Coruña	NO	-
Universidad de Alcalá	NO	Procesos de aprendizaje: desarrollo de las habilidades comunicativas Educación para la felicidad
Universidad de Alicante	NO	Integración en las habilidades comunicativas
Universidad de Almería	NO	-
Universidad de Burgos	SI	Taller de habilidades sociales para el ejercicio profesional en educación infantil

Universidad Complutense de Madrid	NO	-
Universidad de Cádiz	NO	El docente en educación infantil Inteligencia emocional y comunicación eficaz en el docente de educación infantil
Universidad de Cantabria	SI	Formación en valores y competencias personales para docentes
Universidad de Castilla-La Mancha. Albacete	NO	-
Universidad de Castilla-La Mancha. Ciudad Real	NO	-
Universidad de Castilla- La Mancha. Cuenca	NO	-
Universidad de Castilla-La Mancha. Toledo	NO	Habilidades socioemocionales en educación infantil
Universidad de Córdoba	NO	-
Universidad de Extremadura. Badajoz	SI	-
Universidad de Granada. Ceuta	NO	-
Universidad de Granada. Melilla	NO	-

Universitat Jaume I de Castellón	NO	-
Universidad de La Laguna	NO	Psicología del profesorado y habilidades docentes
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria	NO	Habilidades docentes y desarrollo profesional
Universidad de Lérida	NO	Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes
Universidad de Málaga	NO	-
Universidad de Murcia	NO	La profesión docente en educación infantil
Universidad del País Vasco. Bilbao	NO	Función docente
Universidad del País Vasco. Gipuzkoa	NO	Función docente
Universidad del País Vasco. Álava	NO	Función docente
Universidad Pública de Navarra	NO	La profesión docente
Universidad Rey Juan Carlos	NO	Desarrollo emocional y social
Universidad Rovira i Virgili	NO	Habilidades comunicativas
Universidad de Valladolid Soria	SI	Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes
Universidad de Valladolid Palencia	SI	Organización del espacio escolar, materiales y habilidades docentes

Universidad de Vigo		SI	-
Universidad de Zaragoza	SI		El maestro en la escuela infantil

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 3 presenta el análisis de los planes formativos de las titulaciones de educación infantil de las universidades públicas españolas. En ella, se contempla, al igual que en los planes de estudios analizados de las titulaciones de primaria, que en todos los planes de estudios de las titulaciones de educación infantil aparece la asignatura de “Organización escolar”, denominada en ocasiones con otro nombre como por ejemplo “Gestión e innovación en contextos educativos”. Los contenidos que engloban la asignatura mencionada anteriormente tratan temáticas relacionadas con la dirección, política educativa, planificación, gestión administrativa.

En la segunda columna observamos que en la Universidad de Brugges, dentro de la asignatura “Organización y planificación escolar” aparece como uno de los contenidos a trabajar “El liderazgo y la dirección en las organizaciones educativas”, asignatura relevante puesto que se estudia el liderazgo como la función de construcción de las organizaciones. Asimismo en la Universidad de Cantabria, dentro de la asignatura “El centro escolar como comunidad educativa” nos encontramos que contiene un tema denominado “Gobierno y liderazgo”.

La tercera columna muestra las asignaturas relacionadas con el liderazgo educativo. Se han anotado aquellas materias que estén vinculadas con las características mencionadas en el punto 1.3 que debe tener un líder educativo (Vázquez, 2012). La Universidad de Alcalá contiene una asignatura denominada “Educación para la felicidad” cuyos contenidos están enfocados a preparar a los jóvenes más que para la vida, para vivir en el mundo, para interpretarlo, para pensar, actuar de manera íntegra y para vivir felices. Desde esta perspectiva, hay que pensar en nuevas alternativas de formación, por tanto, el liderazgo educativo exige cualidades y características que hacen posible una sociedad más humana, donde los actores del proceso educativo generan una dinámica de proyección y, de valores que enmarquen el desarrollo de la persona (Sierra, 2016).

Además la Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Alcalá, Universidad Alicante, Universidad Cádiz, Rovira i Virgili, contemplan en sus planes formativos asignaturas relacionadas con materia de destrezas comunicativas, necesarias para ser un líder educativo. Por otro lado, en la Universidad de Cádiz, contempla en el plan de estudios una asignatura denominada “Inteligencia emocional y comunicación eficaz en el docente de educación infantil”, ambos contenidos recogidos como características que debe tener un líder educativo en el punto 1.3 del presente estudio.

A continuación, en la Tabla 4 continuaremos con la presentación del análisis de las universidades privadas con titulación de educación primaria en España.

TABLA 4. ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

	PRESENCIA DE LIDERAZGO EN LA ASIGNATURA DE O.E	ASIGNATURA RELACIONADA CON LIDERAZGO
Universidad Abat Oliba CEU	NO	-
Universidad A Distancia de Madrid	SI	Psicología de la motivación y emoción
Universidad Antonio de Nebrija	NO	Seminario de desarrollo de competencias: Liderazgo y negociación.
Universidad Camilo José Cela	NO	Habilidades del profesor
Universidad Cardenal Herrera-CEU	NO	-
Universidad Católica de Ávila	SI	-
Universidad Católica de Valencia S. Vicente	NO	
Universidad Católica San Antonio de Murcia	NO	-

Universidad de Deusto	SI	Lenguaje y habilidades comunicativas
Universidad de la Rioja	SI	-
Universidad Internacional de Cataluña	NO	Liderazgo educativo
Universidad Mondragón	SI	Definición y contextualización de
Uniberstsitea		la profesión de maestro y
		desarrollo de
		competencias generales
Universidad de Navarra.	NO	-
Pamplona	NO	-
Universidad Pontificia Comillas		
Universidad Pontificia de Salamanca	NO	-
Universidad Ramón Llull	NO	Educación emocional en la
		escuela
Universidad San Jorge	NO	-

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 4 se hace un análisis de los planes de estudio de la titulación de educación primaria en las universidades españolas privadas. En este caso todas las titulaciones contemplan la asignatura de organización escolar en sus planes formativos.

Se observa que mayoritariamente, que las universidades contemplan la asignatura de Organización escolar, aunque no contienen contenidos de liderazgo. Sin embargo, la Universidad a distancia de Madrid tiene una asignatura denominada “Organización y liderazgo de centros escolares”. La Universidad católica de Ávila dentro del bloque de gestión escolar, contiene dos subtemas denominados “Liderazgo educativo” y “Dirección y Liderazgo”. Así mismo, en la Universidad de Deusto, se trabaja la “Dirección y liderazgo del cambio” dentro del bloque de evaluación e innovación en las organizaciones educativas.

En la tercera columna, observamos que la Universidad Internacional de Cataluña contiene una asignatura optativa denominada “Liderazgo educativo”. Dentro de ésta se estudian todos los aspectos relacionados con las competencias, habilidades y características que debe tener un líder educativo.

Por otro lado, la Universidad Antonio de Nebrija contempla un seminario en su plan formativo denominado: “Liderazgo y negociación. Del mismo modo, la Universidad Camilo José Cela tiene una asignatura de “Habilidades del profesor”. Por otro lado encontramos que la Universidad de Antonio de Nebrija imparte un seminario de comunicación e inteligencia emocional, que como hemos mencionado anteriormente son contenidos de gran interés para la formación inicial de los futuros líderes educativos. En la Universidad Ramón Llull, se imparte una asignatura relacionada también con el liderazgo educativo denominada “Educación emocional en la escuela”, aspectos relevantes a tener en cuenta en un líder educativo. García (2015) señala que la finalidad principal de un profesor es facilitar el aprendizaje de sus alumnos, y para ello, su motivación e inspiración son imprescindibles para una mejora de la calidad educativa.

A continuación, procederemos a analizar las titulaciones de educación infantil de las universidades privadas de España.

TABLA 5. ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ESTUDIOS DE LA TITULACIÓN DE EDUCACIÓN INFANTIL DE LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS

UNIVERSIDADES	PRESENCIA DE LIDERAZGO EN LA ASIGNATURA DE O.E	ASIGNATURA RELACIONADA CON LIDERAZGO
Universidad Abat Oliba CEU	NO	Metodología didáctica y habilidades
Universidad A Distancia de Madrid	SI	docentes Psicología de la motivación y emoción Seminario: Liderazgo y negociación.
Universidad Antonio de Nebrija	NO	Habilidades del profesor
Universidad Camilo José Cela	NO	Organización del espacio escolar,
Universidad Cardenal Herrera- CEU	NO	materiales
Universidad Católica de Ávila	SI	y habilidades docentes
Universidad Católica de Valencia	NO	Desarrollo de la competencia
S. Vicente M		docente
Universidad Católica San Antonio	SI	Docencia y práctica educativa
de Murcia		-
Universidad de la Rioja	SI	-
Universidad Internacional de	NO	Liderazgo educativo
Cataluña		Definición y contextualización de la
Universidad Mondragón	SI	profesión de maestro y desarrollo de
Uniberstsitea		competencias generales

El profesorado y la organización del
centro escolar

Habilidades del docente en educación
infantil

Universidad de Navarra. Pamplona	SI	-
Universidad Pontificia Comillas	NO	Educación emocional en la escuela
Universidad Pontificia de Salamanca	NO	-
Universidad Ramón Llull	NO	
Universidad San Jorge	NO	

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 5 se muestra el análisis de los planes formativos de la titulación de educación infantil en las universidades privadas españolas. Se repite la información de las universidades de Antonio Nebrija, Camilo José Cela y Ramón Llull tanto en las titulaciones de primaria como en las de infantil. En ambos casos se trata de igual forma los contenidos relacionados con el liderazgo educativo.

Con la titulación de educación infantil se observa que la Universidad de Mondragón Uniberstsitea contempla una asignatura denominada “Habilidades comunicativas”, y, por otro lado, en la Universidad Pontificia de Salamanca se incluye la asignatura de “Habilidades del docente en educación infantil”.

Se observa que en la Universidad Católica San Antonio de Murcia contiene una asignatura optativa con el nombre de liderazgo educativo. En ella, se estudian todos los aspectos relevantes relacionados con las características, habilidades y competencias que debe de tener un líder educativo.

En resumen, en las cuatro tablas analizadas, observamos que existe la presencia de la asignatura de Organización escolar como materia relacionada con el liderazgo educativo aunque en la mayoría de los casos no hay una presencia importante de la temática de liderazgo educativo dentro de los contenidos. Por otro lado, algunos de los planes de estudios mencionados, contemplan asignaturas relacionadas con aspectos que engloba el liderazgo educativo, temáticas como son las habilidades comunicativas que debe tener un docente, inteligencia emocional, motivación, habilidades personales; factores importantes a tener en cuenta en la formación del futuro líder educativo (Sierra, 2016).

7. Discusión y conclusiones.

El modo en el que se entiende y ejerce el liderazgo tiene relación directa con los resultados académicos del alumnado (López, Aierbe & Bartau, 2020). Por tanto, es necesario que en la comunidad educativa se implemente un liderazgo educativo que dé respuestas a las necesidades del alumnado. Del mismo modo, Hidalgo & Orbegoso (2019) destacan que la herramienta más poderosa para lograr el éxito en la escuela y por tanto la mejor obtención de resultados es la implementación del liderazgo educativo. Otras investigaciones consideran el liderazgo como el segundo factor más influyente en los resultados académicos de los estudiantes, posicionándose por detrás de la acción que el profesorado desempeña en las aulas (Leithwood & Louis, 2012; Robinson, 2007).

La presente investigación analiza desde una perspectiva crítica la importancia de la formación en liderazgo educativo dirigida al profesorado de educación infantil y primaria. Para ello, se ha llevado a cabo una revisión de la literatura y un análisis de los planes de estudios de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria de las universidades públicas y privadas españolas.

Tras la revisión de la literatura se confirma la necesidad de que el profesorado esté formado en materias que le permitan llevar a cabo sus funciones como líderes educativos tal y como afirman numerosos estudios e investigaciones (Sierra, 2016; Robinson, 2007). Analizando los planes formativos y las guías docentes de las asignaturas detectamos que en ninguna de las universidades se contempla la asignatura de liderazgo o liderazgo educativo como formación básica.

Otros de los aspectos a destacar, son las habilidades personales de los líderes educativos fundamentales para empatizar con el alumnado y potenciar así su talento. Dentro de las habilidades personales, encontramos, entre otras, habilidades de inteligencia emocional intrapersonal y habilidades de inteligencia emocional interpersonal ligada a comunicación eficaz (Gambarini & Cruz, 2019). En este caso, existen universidades que dentro de sus planes formativos recogen de manera puntual alguna asignatura que abarque habilidades del docente relacionadas con el liderazgo educativo.

Tras el análisis de los planes formativos encontramos que: a) la asignatura de Organización escolar trata de englobar aspectos generales relacionado con el liderazgo educativo como son las funciones del director y sus habilidades, siempre enfocado a la figura del director/a y el equipo directivo en la mayoría de los casos, b) existen algunas asignaturas, seminarios y talleres en algunas universidades que trabajan los aspectos sobre el liderazgo educativo, c) sólo la Universidad Católica San Antonio de Murcia y la Universidad Internacional de Cataluña contemplan en sus planes formativos una asignatura optativa denominada “Liderazgo educativo”, d) en pocas ocasiones aparecen asignaturas que trabajan las habilidades sociales y personales que debe tener un docente.

El liderazgo es el motor de la construcción histórica, social y cultural que llamamos centro educativo, y organización en sentido más general (Lorenzo

Delgado, 2005). Por ello, para que el liderazgo sea una realidad en los centros educativos son fundamentales cambios que afecten no sólo al proceso de elección del director sino a otras muchas dimensiones, entre ellas: hacer del liderazgo una profesión atractiva, que los candidatos a la dirección presenten una formación adecuada, cambios en la estructura organizativa de los centros que impliquen mayor autonomía y un clima de colegialidad, así como una comunidad de aprendizaje con una visión compartida (OCDE, 2009).

A modo de cierre, la propuesta que se plantea en este trabajo es que se inserte en los planes de estudios de las titulaciones de maestro de educación infantil y primaria asignaturas de liderazgo educativo puesto que éste no lo ejerce sólo la figura del director y su equipo directivo sino que es un proceso que impregna a toda la comunidad educativa y repercute en el éxito de la institución.



6. CAPÍTULO II. PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN DIRECTIVOS ESCOLARES: EL CASO DE LA CIUDAD MULTICULTURAL DE MELILLA, ESPAÑA





CAPÍTULO II

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO EN DIRECTIVOS ESCOLARES: EL CASO DE LA CIUDAD MULTICULTURAL DE MELILLA, ESPAÑA

Resumen

Cada vez más los directores escolares se enfrentan a retos únicos para mejorar la calidad educativa de su centro. Debido a la importancia que tienen los líderes educativos, con este estudio presentamos la realidad de una ciudad cuyo contexto presenta unas características distintas al resto por su situación geográfica, frontera entre África y Europa. A partir de una revisión bibliográfica y de entrevistas en profundidad con los directores de los centros escolares de primaria y secundaria, exploramos la formación inicial y permanente, los requisitos y procedimientos de acceso al cargo de dirección y las motivaciones, habilidades, conocimientos que debe tener un líder educativo en la dirección. Los resultados revelan que la formación que reciben los directivos escolares en cuanto a liderazgo educativo a veces es escasa y poco útil para las realidades con las que se encuentran en su centro. Además, se destaca la multitud de gestiones administrativas que realizan, que en ocasiones les alejan de la práctica pedagógica y por tanto no ejercen el liderazgo educativo.

Palabras clave: liderazgo educativo, función directiva, formación permanente, multiculturalidad

Introducción

La dirección de los centros escolares debe afrontar numerosos desafíos y cambios impuestos por la globalización (Cornejo, 2012). Esto quiere decir, que nos encontramos sumergidos en un mundo en constante transformación en todos los ámbitos existentes: educación, social, tecnológico, jurídico, salud... cambios que los centros educativos deben de dar respuesta de manera inmediata. Al mismo tiempo deben dar cuenta a la Administración de la planificación, ejecución y evaluación de lo que ocurre en los centros educativos (Campos, 2017).

Leithwood & Louis (2012) afirman que no existe ninguna escuela que funcione y obtenga buenos resultados en ausencia del liderazgo, puesto que éste es la clave para potenciar las capacidades que hay en la organización escolar. Es por ello, que en los últimos años numerosas investigaciones señalan la importancia del liderazgo educativo en los centros escolares con el fin de lograr una mejora en la educación (Bravo, 2019; Velázquez & Hernández, 2020; Villa, 2015).

El liderazgo es una función importante que debe poseer todo director de organizaciones educativas para hacer frente a los cambios que vivimos en sociedad. En este sentido, Hopkins en Álvarez (2010) señalan que: “el director de la escuela debe mostrar su habilidad como líder innovador, saber cómo se pueden aplicar los cambios que se persiguen en la práctica escolar; determinar el alcance y los riesgos del cambio, poseer capacidad de apoyo y estímulo y desarrollar las destrezas necesarias para afrontar una organización que asuma el aprendizaje” (p. 67).

Por otro lado, la investigación de Campos (2017) señala que la nueva cultura de los centros educativos, caracterizada por la colaboración y la innovación, exige equipos directivos que faciliten el trabajo cooperativo en equipo. El modelo de director debe coincidir con el del líder que gestiona el cambio y las transformaciones, compartiendo su trabajo con los demás miembros de la comunidad escolar.

En la legislación española, la selección de los directores se realiza mediante un proceso en el que participan la comunidad educativa y la administración educativa. El artículo 134 de la LOMLOE, la actual ley educativa, se recogen los requisitos para optar al puesto. Es en el artículo 135 de la misma Ley donde se expone el procedimiento de selección.

De este modo, la premisa principal de nuestro trabajo se basa en que el liderazgo en la dirección es una forma de transformar los entornos educativos en espacios donde los estudiantes y educadores puedan desarrollarse y obtener mejores resultados.

Este estudio cualitativo pretende analizar la formación y desarrollo profesional de los líderes de los centros educativos culturalmente diversos de Melilla (España). Además analizaremos las motivaciones, limitaciones y factores que influyen en la labor de la dirección escolar. Por último, recogeremos los conocimientos, habilidades y aptitudes que tanto la literatura como los directivos entrevistados destacan que son necesarias para desempeñar de manera óptima su trabajo.

El contexto escolar de Melilla, caracterizado por ser culturalmente diverso, hace interesante llevar a cabo la investigación en esta ciudad. El análisis de informes educativos revelan que la mayoría de las escuelas de Melilla concentran una población estudiantil mayoritaria, compuesta en su mayoría por minorías étnico- religiosas, musulmanas (marroquíes/ bereberes) y por otro lado la dirección de los colegios está compuesta homogéneamente por una minoría cristiana (españoles), (García- Carmona et al., 2021). Las preguntas de investigación que guían este trabajo son: ¿Qué formación inicial y permanente tienen los directivos de Melilla? ¿Cómo ha sido el procedimiento de acceso al cargo? ¿Con qué dificultades se han encontrado? ¿Cuáles son sus principales funciones? ¿Qué conocimientos, habilidades y aptitudes debe de tener un líder educativo? Para ello esta investigación se basa en la literatura científica sobre formación y desarrollo profesional de la dirección escolar y el papel de la dirección escolar.

La presente investigación tiene como principal objetivo analizar la formación inicial y permanente de los directivos escolares de los centros educativos de infantil, primaria y secundaria de Melilla en materia de liderazgo educativo. Los objetivos específicos planteados son: a) visibilizar los requisitos y procedimientos para acceder al puesto de directivo escolar, b) conocer las motivaciones que impulsan a presentarse como candidato/a al proceso de selección al puesto de dirección y c) explorar los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para optar al puesto de dirección escolar.

Formación y desarrollo profesional de la dirección escolar

El liderazgo educativo enfatiza la importancia del aprendizaje colaborativo y el papel del director para fomentar la colaboración en torno al aprendizaje de los estudiantes (Hallinger & Heck 2010 ; Leithwood, Harris & Hopkins, 2020 ; Robinson, 2013). Como líderes educativos, los directores se convierten en los constructores de la cultura que se establece en la escuela (Hallinger, 2003). Concretamente en el contexto del objeto de estudio, la Ciudad Autónoma de Melilla, es muy importante el papel de los directores escolares ya que éstos son los que promueven la cultura del centro atendiendo a la multiculturalidad presente en la sociedad.

Zabalza (2002) explica que la formación de los equipos directivos de centros educativos se ha convertido en la actualidad en un tema que suscita especial

interés debido al contexto globalizado y en continuo cambio al que estamos asistiendo. De hecho, numerosos estudios e investigaciones manifiestan una ausencia en formación en habilidades o competencias de liderazgo educativo, además de la centralización y exclusividad de éstas, en la dirección de la organización (Álvarez, 2000, Gairín & Villa, 1999; Gómez, et al., 2019; Martín Bris, 2010; Villa, 2015).

En ocasiones se aborda a través de cursos de formación el liderazgo educativo, aunque es difícil debido a la naturaleza compleja del aprendizaje profesional combinada con la naturaleza complicada de la relación entre el desarrollo del liderazgo y la práctica del liderazgo en las escuelas (Forde, 2011). La transferencia del aprendizaje de los programas preparatorios para el liderazgo escolar a un entorno de trabajo profesional requiere una estructura clara del programa y otros elementos de diseño que mantengan motivados a los participantes (Jerdborg, 2022).

Leithwood & Louis (2012), indican que el liderazgo educativo marca la diferencia en las escuelas, siendo éste el segundo factor más influyente en el aprendizaje del alumnado, por detrás de la labor docente. Es por ello que se destaca la figura de dirección por su gran implicación en el contexto escolar y su capacidad de influir en los demás profesionales del centro educativo. En este sentido Lucena (2022) indica que existe la necesidad de reflexionar sobre la función directiva, su profesionalización y formación, reclamando en los centros escolares profesionales con identidad de liderazgo consolidadas.

La literatura científica avala la existencia de una gran conexión entre la eficacia de un centro educativo y la formación del liderazgo educativo (Boyle, Haller & Hunt, 2016; Hallinger, 2003; Jenlink, 2014). Es por ello, que se considera central la formación de los líderes escolares para lograr la mayor calidad educativa.

En los estudios internacionales de TALIS (2009) y PISA (2009) las referencias a la dirección escolar versan sobre la dirección profesional y el liderazgo (Campos, 2017). En este sentido, Yukl (2002) habla de un modelo de liderazgo profesional, estableciendo una serie de características: a) Nivel de energía y capacidad de trabajo, b) Tolerancia al estrés, c) Autoconfianza, d) Autocontrol, e) Madurez emocional, y. f) Integridad personal.

A pesar de que multitud de estudios señalan la relevancia de la formación para los directivos escolares, investigadores como Vázquez, Liesa & Bernal, (2016); Forde, (2011) y Jerdborg (2022) afirman que los cursos de formación en la actualidad son meros trámites en los que no existe una mejora real en el desarrollo profesional de los directores escolares, porque entre otras cosas, se alejan de la realidad contextual.

Gómez-Delgado (2018), por su parte, señala que estos cursos se centran principalmente en desarrollar habilidades de gestión en temas burocráticos y supervisión más allá de funciones pedagógicas y de liderazgo, pues son las tareas administrativas a las que más tiempo dedican los directivos como consecuencia del nivel de exigencia de la administración educativa.

Otros componentes importantes de la formación de directores incluyen fomentar el liderazgo orientado al aprendizaje, centrarse en el desarrollo organizacional y la gestión del cambio, realizar un reclutamiento cuidadoso tanto de educadores como de participantes, y vincular la teoría con la práctica (Darling-Hammond et al., 2010). Además, el aprendizaje de los líderes escolares debe incluir el desarrollo de habilidades reflexivas para comprender y gestionar las complejidades encontradas en el trabajo y el uso de recursos de conocimiento distintos de las experiencias de la práctica del liderazgo (Aas et al., 2016).

Por tanto, la capacitación de los directores para el liderazgo escolar tiene en la formación uno de sus pilares fundamentales. Las cuestiones serían, entre otras, cómo está organizado el continuum entre formación inicial y permanente de directores, qué necesidades formativas perciben los mismos en su desempeño y qué propuestas de mejora se vislumbran (Iranzo-García, et al., 2018).

Antúnez (2011), afirma que la formación de los directores y directoras de los centros educativos constituye un requisito para la mejora de la educación escolar. En esta línea, es esencial considerar la importancia de la formación en habilidades pedagógicas para el desarrollo de un liderazgo escolar centrado en los aprendizajes. Por su parte, Lacerenza y otros (2017) defienden que la formación en liderazgo es más efectiva cuando los programas de formación parten de un análisis de necesidades, incorporan feedback, emplean diferentes métodos (especialmente basados en la práctica), se llevan a cabo in situ y se producen cara a cara.

Selección y requisitos para acceder al puesto de dirección en Melilla

En la actualidad la normativa que regula el proceso de selección de los directores se encuentra recogida en la LOMLOE (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación), Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La LOMLOE es la ley educativa actual en España que regula la normativa de la educación.

Según el artículo 133 de la LOMLOE, la selección del director/a se realiza mediante un proceso en el que participen la comunidad educativa y la Administración educativa. Asimismo la selección y nombramiento se efectuará mediante concurso de méritos entre profesores y profesoras funcionarios de

carrera que impartan alguna de las enseñanzas encomendadas al centro. Por últimos se realizará de conformidad con los principios de igualdad, publicidad, mérito y capacidad.

Por otra parte, los requisitos para ser candidato a director/a recogidos en el artículo 134 de la LOMLOE son: a) Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en función pública docente, b) Haber ejercido funciones docentes como funcionario de carrera, durante un período de al menos cinco años, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro al que se opta y c) Las Administraciones Educativas podrán considerar como requisito la formación a la que se refiere el apartado 6 del artículo 135, que indica que las características de la formación serán establecidas por el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, y tendrá validez en todo el Estado. d) Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.

El artículo 135 de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre explica que el procedimiento de selección al puesto de dirección se realiza así: En primer lugar, las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos y establecerán los criterios, objetivos y procedimiento de valoración del proyecto presentado y de los méritos del candidato/a, además de la superación de un programa de formación sobre el desarrollo de la función directiva. En segundo lugar quienes hayan superado el procedimiento de selección deberán superar un programa de formación sobre competencias para el desempeño de la función directiva, de manera previa a su nombramiento. Por último las Administraciones educativas podrán establecer las condiciones en que los directores y directoras deban realizar módulos de actualización en el desempeño de la función directiva.

El curso de formación mencionado anteriormente, previo al acceso al cargo de dirección que todos los candidatos deben superar, en la ciudad de Melilla, tiene una duración de 150 horas y sus contenidos son: 1. Marco normativo aplicable a los centros docentes. 2. Organización y gestión de centros docentes. 3. Gestión de los recursos del centro docente. 4. Factores clave para una dirección eficaz. 5. Rendición de cuentas y calidad educativa y 6. Proyecto de dirección.

Para finalizar, es importante tener en cuenta que en España la Ley Orgánica de Mejora y Calidad Educativa (LOMCE, 2013) por primera vez impuso la posesión de un certificado de superación de un curso sobre la función directiva para acceder a los puestos de dirección en centros escolares, pero no fue obligatorio hasta el 2018. Anteriormente no existía obligación de poseer formación directiva entre los requisitos de participación en los concursos de méritos para la selección de directivos en España.

Papel de la dirección escolar: competencias, habilidades y aptitudes

El trabajo de los directores escolares se ha vuelto cada vez más desafiante y complejo, ya que se espera que lideren la mejora escolar, gestionen una gran cantidad de demandas contrapuestas y atiendan las necesidades de las diversas partes interesadas: alumnado, profesorado, familias (Park & Datnow, 2022). A esto si le añadimos que los directivos escolares se encuentran en un contexto multicultural como es el caso de Melilla, en el que conviven hasta cinco culturas diferentes, deben de cubrir las distintas necesidades derivadas de la diversidad cultural.

Para Lorenzo Delgado (2005) el liderazgo es el motor de la construcción histórica, social y cultural que llamamos centro educativo. Por ello, para que el liderazgo sea una realidad en los centros educativos son fundamentales cambios que afecten no sólo al proceso de elección del director sino a otras muchas dimensiones, entre ellas: hacer del liderazgo una profesión atractiva, que los candidatos a la dirección presenten una formación adecuada, cambios en la estructura organizativa de los centros que impliquen mayor autonomía y un clima de colegialidad, así como una comunidad de aprendizaje con una visión compartida (OCDE, 2009).

No hay dos directores escolares iguales que lideren de la misma forma. Del mismo modo que no existe que un director ejerza sólo un estilo de dirección, ya que depende de múltiples factores. En el ámbito de la gestión escolar, la función directiva ostenta un rol determinante que conlleva: “tomar decisiones y articular los esfuerzos de los actores y la estructura de la escuela en torno a los aprendizajes de los alumnos” (Murillo & Román, 2013, p. 149).

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

La dirección requiere, por tanto, de un conjunto de conocimientos, capacidades y competencias muy específicas y complejas que no se adquieren sólo con la acumulación de experiencia (Silva, 2012). Es por ello, la relevancia de llevar a cabo una formación práctica previa al cargo en el que los directivos escolares puedan formarse y conocer más en profundidad a lo que se enfrentan al acceder al puesto.

En este sentido, las competencias más destacables en la dirección escolar recogidas en la LOMLOE son: 1) Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a esta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa. 2)

Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar. 3) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los fines del proyecto educativo del centro. 4. Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas correctoras que correspondan a los alumnos y alumnas. 5. Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas. 6. Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones y en la evaluación del profesorado. 7. Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro del profesorado del centro y ejecutar los acuerdos adoptados, en el ámbito de sus competencias. 8. Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.

Por otro lado, las habilidades y aptitudes más requeridas para el puesto en la dirección escolar según Álvarez (2010) son: 1. Saber trabajar en equipo respetando las diferencias como un valor que enriquece al grupo 2. Saber tomar decisiones personales y en equipo y asumir el compromiso que implica 3. Ser capaz de implicar a los demás en un trabajo colectivo 4. Tener habilidad para armonizar los intereses de los miembros con los objetivos del centro y las expectativas de los clientes 5. Comunicarse convincentemente con argumentos consistentes y respetuosos con las opiniones diferentes 6. Proporcionar instrucciones claras para que se trabaje con eficacia. Tener habilidad para hacer valoraciones, diagnosticar situaciones nuevas y problemas que afecten al trabajo de la escuela. En cuanto a las aptitudes: 1. Tener una visión clara del futuro del centro y valores personales que todos conocen 2. Compartir con el profesorado un proyecto de trabajo 3. Potenciar las relaciones humanas entre todos los miembros de la comunidad escolar 4. Hacer seguimiento de las decisiones tomadas y evalúa la actividad del profesorado 5. Poseer altas expectativas de la gente que colabora en un proyecto de gestión 6. Crear un clima de trabajo ordenado que proporciona seguridad a la gente 7. Preocuparse de los resultados académicos de los alumnos y de sus colaboradores.

Bazarra & Casanova (2013), por su parte, mencionan las siguientes habilidades técnicas para liderar con éxito: a) Uso inteligente del tiempo, b) motivación, c) delegación de funciones, d) reuniones eficaces, e) resolución de conflictos, f) toma de decisiones, g) trabajo en equipo, h) acompañamiento y desarrollo de la carrera profesional, i) gestión del talento, j) comunicación, y k) habilidades emocionales para dirigir.

Metodología

Diseño de la investigación

Este estudio de caso descriptivo (Miles & Huberman, 1994) presenta las opiniones de los directores de Melilla, nuestra unidad de análisis. Como es característico de los diseños de investigación cualitativa, la selección de la muestra de los participantes utiliza un método de muestreo intencional (Tójar, 2006).

El presente estudio se inicia analizando la formación inicial y permanente que tienen los directores y directoras de los centros educativos de infantil, primaria y secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. Se escoge trabajar en las etapas de infantil, primaria y secundaria debido a que son las etapas que engloban la enseñanza obligatoria. Seguidamente, se estudian las motivaciones y problemáticas, así como las habilidades y actitudes que deben de tener los líderes al asumir el puesto de dirección.

Esta investigación cualitativa utiliza la entrevista semi estructurada como técnica de recogida de datos. Ésta se configura como una técnica de recolección de datos caracterizada por su flexibilidad y carácter emergente que se ajusta al propósito planteado, recabar información en cuanto a las percepciones, opiniones, creencias y actitudes que el líder tiene sobre las que nos interesa profundizar (Vargas, 2012).

Contexto

Este estudio tiene lugar en la Ciudad Autónoma de Melilla, España. La ciudad está delimitada por la región norte de Marruecos, conocida como el Rif en el norte de África. Abarca un territorio de unos 12 km² con una población de aproximadamente 86.261 habitantes (INE, 2022). En las aulas de los centros educativos conviven hasta un total de cinco culturas diferentes que se distribuyen de la siguiente forma: población cristiana (33%), población musulmana (60%) de donde un (90%) son de origen bereber y el (10%) restante de origen árabe. Hay que resaltar que de ese 60% dos tercios son ciudadanos españoles, mientras que un tercio restante son residentes que no poseen la nacionalidad española. Un (4%) de los alumnos pertenecen al colectivo hebreo, un (1%) son de origen hindú y un (1%) de origen gitano-cristiano (Campos, 2017). Dentro del contexto multicultural de Melilla existe un movimiento de asimilación intercultural. Por ejemplo, la adopción de la educación intercultural en las escuelas tiene como objetivo mejorar el conocimiento y el respeto de las diversas culturas, y a su vez, el enriquecimiento mutuo y los esfuerzos colectivos hacia la creación de una sociedad más amplia e intercultural, basada en el respeto mutuo (Aguado et al., 2014; García- Carmona, 2014, 2015; García- Carmona et al., 2021).

Por último, destacar que el Estado español, a través del Ministerio de Educación y capacitación profesional en la capital, Madrid, es el único responsable de la regulación y gestión del sistema educativo de Melilla (Ministerio de Educación y Formación profesional, 2019). Esto quiere decir que según las directrices legislativas del sistema educativo español, los directivos escolares tiene una autonomía moderada sobre sus escuelas locales; sin embargo, como revelan los relatos la lejanía geográfica de Melilla, alejada de la península, limita su poder de negociación con el Ministerio de Educación central, en Madrid (García- Carmona et al., 2021).

Participantes

La Ciudad de Melilla cuenta con seis distritos escolares de educación infantil, primaria y secundaria. Para asegurar que todas las zonas estuviesen presentes en la investigación, nuestro estudio incluye como mínimo un director por distrito. Hemos seleccionado nueve directores de educación infantil y primaria y seis directores de educación secundaria. Incluimos cinco líderes femeninos y diez masculinos, para promover la representación de género.

Siguiendo a García-Carmona, et al. (2021) una distinción clave de las escuelas de Melilla es su diversidad cultural. Los quince centros educativos que participan en el estudio tienen una población estudiantil mayoritariamente minoritaria, que oscila entre el 60% y el 90% de alumnos de origen bereber y de lengua tamazight. Especialmente interesante es el caso de la escuela del distrito 6, donde el alumnado es un 98% musulmán/ bereber y los años de experiencia de los profesores son también los más altos.

A continuación, se presentan dos tablas con los datos de los entrevistados:

Tabla 6. Información básica sobre los líderes educativos de los centros de infantil, primaria y secundaria de Melilla

Participantes	Distrito	Formación universitaria	Nivel educativo	Años de experiencia en el cargo
P1	4	Maestra Psicopedagoga	Infantil y primaria	6años
P2	5	Maestro	Infantil y primaria	20 años
P3	4	Maestro	Infantil y primaria	8 años
P4	1	Maestra pedagoga	Infantil y primaria	9 años
P5	6	Maestro	Infantil y primaria	32 años
P6	5	Maestro	Infantil y primaria	16 años
P7	3	Maestro	Infantil y	13 años

			primaria	
P8	3	Psicopedagoga	Infantil y primaria	18 años
P9	2	Maestra	Infantil y primaria	10 años
P10	4	Filología hispánica	Secundaria y bachillerato	8 años
P11	3	Licenciatura	Secundaria y bachillerato	3 años
P12	1	Filología inglesa CAP	Secundaria y bachillerato	20 años
P13	2	Filología hispánica	Secundaria y bachillerato	5 años
P14	6	Maestro	Secundaria y bachillerato	25 años
P15	5	Licenciatura	Secundaria y bachillerato	15 años

Análisis de datos

En este estudio cualitativo se utiliza el método de análisis de contenido clásico (Bardin, 1996; Miles & Huberman, 1994). Este método incluye fases de categorización, distribución del texto y análisis de contenido.

Previo a la investigación se solicitó permiso a la Dirección Provincial para contactar con los centros educativos. Una vez obtenido el consentimiento, se concertó una cita con los directores y directoras de los centros educativos de infantil, primaria y secundaria para llevar a cabo la entrevista elaborada en base a los objetivos planteados en la investigación. Las entrevistas se hicieron de manera individual y cara a cara en los distintos centros educativos. Para registrar la información se utilizaron grabaciones de audio con el consentimiento informado de los entrevistados para la posterior transcripción. La duración media por entrevista fue de 60 minutos. Todas las entrevistas fueron profesionalmente transcritas.

El primer paso del análisis consistió en identificar las diferentes categorías que surgieron de la metacategoría (la categoría general), “la formación, habilidades y motivaciones de los directivos escolares”. Hemos identificado tres subcategorías para abordar nuestras preguntas de investigación: 1) Motivaciones y procedimientos para el puesto 2) Liderazgo educativo en la dirección y 3) Conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para optar a la dirección escolar. El segundo paso de nuestro análisis se organiza a partir de la siguiente pregunta: ¿qué es lo que impulsa a los líderes educativos a acceder al cargo de dirección y cuál es su formación? El tercer paso finalizó con el análisis de las respuestas planteadas a las preguntas de cada categoría.

Tabla 7. Relación entre las categorías de análisis y las preguntas de investigación:

Categorías de análisis	Preguntas de investigación
<i>Motivaciones y procedimientos para acceder al puesto</i>	¿Qué factores motivan a acceder al puesto de dirección? ¿Cómo es el desarrollo del proceso al cargo? ¿Con qué dificultades se encuentran?
<i>Liderazgo educativo en la dirección. Formación inicial y permanente</i>	¿Es adecuada su formación inicial para desempeñar el puesto de dirección? ¿Han participado en algún programa de formación inicial para el desempeño de la función directiva? ¿Han recibido formación específica para desempeñar el cargo que ocupa en materia de liderazgo educativo?
<i>Conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para optar a la dirección escolar</i>	¿Qué conocimientos, habilidades y aptitudes son necesarias para desempeñar el puesto de manera exitosa? ¿Cuántos cursos reciben durante el mandato?

Resultados

Para responder a los objetivos de nuestra investigación, los resultados se dividirán en tres partes. La parte primera abordará las motivaciones y procedimientos para acceder al puesto de dirección, la segunda explorará el papel del liderazgo educativo en la dirección centrándonos en la formación inicial y permanente y por último, se explorarán los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para acceder al puesto de dirección.

En primer lugar, con respecto a los factores que motivaron a acceder al puesto de dirección, la mayoría de los entrevistados destaca que son por circunstancias del momento, de manera casual (excedencia de anterior director, fallecimiento, movilidad geográfica, entre otras). Bien es cierto, que a priori no les suscita gran interés el cargo, no obstante, una vez que acceden, continúan años posteriores porque se sienten bien desarrollando el nuevo puesto:

Pues mira, en aquel momento se presentó la oportunidad de presentarme como director. Sí es verdad que lo pensé mucho, me lo planteé como como un reto, con mi condición de maestro veía carencias, veía cosas que yo quería mejorar, cambiar y, bueno, se me planteó esa posibilidad y al final decidí ir a por ello (E6).

Formaba parte del equipo directivo siendo jefe de estudios y el director de entonces, concursó a otro destino y por ser jefe de estudios accedí al puesto de dirección (E12).

En referencia al desarrollo del proceso de acceso al cargo, se destaca un transcurso sin incidencias, cumpliendo con la normativa vigente y accediendo al concurso-oposición con el procedimiento correspondiente. En la mayoría de los casos existe sólo una candidatura. Por lo general, manifiestan un transcurso llevadero, aunque en alguna entrevista sí se ha destacado la incertidumbre de no estar seguro si lo están haciendo correctamente:

Fue el habitual, con el primer año estuvimos nombrado accidentales, porque no tocaba renovación y ya después, al siguiente sí había que hacer un proyecto de dirección y pasar por el concurso de méritos y la presentación y defensa del proyecto (E1).

No fue difícil, tuve que presentar un proyecto, fue una cosa un poco... el primer proyecto fue un desastre porque fue muy rápido, fui la única que se presentó, fue todo muy a la carrera, pero claro poco a poco vas cogiendo bagaje, experiencia y muchas cosas(E8).

Las principales dificultades encontradas al acceder al puesto de dirección son principalmente el desconocimiento de muchos procesos administrativos, la multitud de tareas y funciones que deben desempeñar (que en ocasiones se asemejan a las que realizan los gestores de empresas), además de la infinidad de trámites burocráticos que deben realizar. Hay que destacar que en muchos casos los líderes escolares previamente habían pertenecido al equipo directivo, por tanto, se nota una diferencia entre los directores que ya tenían un puesto de liderazgo previamente, y otros que nunca habían adquirido un puesto de responsabilidad:

Desconocimiento de muchos de los procesos administrativos y de la documentación, de cómo tiene que ir para este asunto, cómo tiene que ir sellado, dónde tienes que poner el sello, la firma, la rúbrica... en fin, la burocracia que no estamos acostumbrados, a la de nuestra aula sí, pero no a la del despacho, no sé... Al principio tuvimos que aprender un poquito todo eso a base de ensayo error (E1).

Pues que el director más bien, es que el colegio es como una empresa en realidad, porque llega uno al colegio y nada más que ve el profesorado, las clases, la pedagogía...pero luego te das cuenta de que es una empresa, una empresa donde está la limpieza, está el mantenimiento, está la relación con otras instancias exteriores y mucho personal también externo. Entonces pues son multitud de funciones que realizas, que en realidad no tienen nada que podemos decir con lo que es estrictamente la educación (E9).

Es llamativo cómo los directivos manifiestan con claridad la respuesta de si consideran adecuada su formación inicial para desempeñar el puesto de director, la respuesta es un “no” rotundo. No obstante, la mayoría alega que, a pesar de no tener una formación inicial adecuada para desempeñar el puesto, sí es cierto que con la experiencia van adquiriendo todo lo necesario para realizar su trabajo lo mejor posible. También, varios de los entrevistados alegan la gran ayuda recibida por el equipo de dirección saliente, que en muchos casos les ayudan y forman. Un aspecto muy compartido por los directivos escolares es su estrés por la multitud de tareas con las que se encuentran desde un principio y que deben de ir solventando prácticamente a diario. Esto hace que en ocasiones se sientan desbordados de trabajo:

La inicial no, la inicial por lo que te he dicho antes, por mucho que tú estudies, por mucho que tú te prepares, realmente después te vienen aspectos que no tenías contemplados, que ni sabía que existían. Entonces yo creo que la experiencia o la formación previa son muy importantes (E5).

Pues no, nunca yo creo que el cargo del director, a pesar de lo que puedes estar trabajando sobre el líder pedagógico, más que un líder pedagógico, nos hemos terminado convirtiendo en gestores de una empresa, una empresa pública y lo digo porque se ha burocratizado tanto el trabajo, trabajamos como administración y recaudación (E7).

En el segundo bloque de resultados, que aborda el liderazgo en la dirección centrándose en la formación inicial y permanente, se destaca que la inmensa mayoría de los entrevistados comentan que sí han participado en algún programa de formación inicial para el desempeño de la función directiva. Casi todos los entrevistados hacen referencia al curso de formación requerido para acceder al puesto de director/a. Es cierto que algunos comentarios explican que es una formación teórica no muy útil para su práctica diaria, sin embargo, otros resaltan la ayuda al realizar el curso debido a que se forman en aspectos que desconocían hasta ese momento. Destacan que les gustaría que la formación fuera más práctica para poder trasladar lo aprendido a sus respectivos centros educativos:

Sí, la formación generalmente es liderazgo, forma de dirigir el centro forma democrática, cómo se trabaja, como implicar a los compañeros, hacer DAFOS, sobre las cosas que mejorarías, las debilidades, las fortalezas... un poco del funcionamiento de un centro y cómo el equipo directivo debe liderar para que funcione bien, pero no la gestión sobre todo económica, administrativa... Esos procesos no (E4).

Sí, es que es obligatorio. Para poder acceder a la función directiva has tenido que realizar esa formación previamente, es uno de los requisitos. Ha habido cursos en Melilla presenciales hace unos años, pero en los

últimos años se hacen a través del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado), on line con una duración de 150 horas (E10).

En referencia a la formación específica para desempeñar el cargo que ocupa en materia de liderazgo educativo, las personas entrevistadas subrayan de manera general que no. Sin embargo, destacan la importancia de la autoformación a través de lecturas y participación en seminarios y charlas sobre la temática. Bien es cierto que, a pesar de darle importancia a la formación en liderazgo educativo, reconocen en su mayoría no haberse formado a través de una formación específica. No obstante, la asistencia a seminarios, lecturas y el solventar situaciones difíciles diariamente, les ha aportado herramientas, competencias y recursos que cada vez implementan mejor en su realidad educativa:

Pues algún curso que he hecho y poco más. Mucha lectura, mucha lectura y eso es. También cuento con un equipo docente muy competente, entonces pues eso me facilita mi labor, la verdad (E6).

No, sólo de manera autodidacta (E3).

En relación a los cursos de formación que han recibido desde que son directivos escolares sobre liderazgo educativo, la mayor parte de los entrevistados resalta la escasa o nula formación:

Poco, no te puedo decir, un par de ellos, porque tú te apuntas y tú te gestionas porque no es una formación forzosa para nosotros (E15).

Sobre liderazgo, cursos de formación ninguno (E13).

El tercer bloque de resultados, que se refiere a los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para optar al puesto de dirección escolar, arroja los siguientes hallazgos. En referencia a los conocimientos, los informantes subrayan la importancia de conocer la legislación vigente, tener nociones en liderazgo y adquirir formación en tecnología. En cuanto a las habilidades, destacan el saber escuchar, las habilidades comunicativas y de gestión de equipos. En relación a las aptitudes, mencionan la creatividad, la persuasión, el liderazgo, la empatía, la inteligencia emocional, la resolución de problemáticas y la paciencia. Asimismo los directivos mencionan la importancia que tienen las familias dentro de los centros educativos y cómo deben ser empáticos con ellas puesto que cada familia presenta diversas circunstancias. Además, teniendo en cuenta el contexto multicultural de Melilla, dentro de las escuelas se presta especial atención a las familias para diseñar prácticas interculturales más democráticas e inclusivas:

Conocer bien las leyes, tener unos conocimientos pedagógicos y tener experiencia también como profesor, empatía con el profesorado, el

alumnado los padres, el personal y saber un poco las necesidades y las dificultades que tiene cada uno de los estamentos que están dentro de un centro educativo, compañerismo (E2).

Cuando un niño lo oyes que tiene un problema, porque hay niños que no traen las tareas y no se puede regañar por regañar, hay que saber si es porque en su casa no tienen para hacer tareas, si tiene un cuarto, si ha merendado, si ha cenado, si en su casa se observan muchos condicionantes... Antes de tomar decisiones en el día a día tienes que saber siempre con quién estás trabajando y ponerte en el lugar del otro, conocer con quién trabajas. Y con tus compañeros igual al trabajar el liderazgo, las circunstancias personales con quienes trabajamos, ya que no todo el mundo tiene las mismas problemáticas, entonces eso es importante a la hora de trabajar con tus compañeros para liderar un centro(E14).

Yo creo que más que conocimientos, son habilidades, las habilidades sociales son muy importantes. Habilidades emocionales y el trabajo en equipo, saber trabajar en equipo, saber delegar, saber cuáles son tus límites, hasta dónde puedes llegar, y dónde sabes que no vas a tirar tú solo y rodearse bien. Más que conocimiento yo los conocimientos, los conocimientos se pueden adquirir dedicándole muchas horas de sobre todo son conocimientos legales, conocer bien la ley, la ley de educación... Obviamente todo lo que tiene que ver con la realización de una programación didáctica, proyecto educativo de centro, de planes de igualdad, todo eso es importante, pero es muchísimo más importante, saber rodearte de gente que sea capaz de hacer de esos proyectos una realidad, porque tú no puedes llevarlos todos. Tú puedes aprobarlos, puedes hacer sugerencias de mejora, pero al final quien va a llevar a cabo todos esos proyectos, son otros compañeros que serán los que los coordinen (E11).

Discusión y conclusión

Al aludir a la formación inicial y permanente de los directivos escolares de los centros educativos de primaria y secundaria de Melilla en materia de liderazgo educativo, se debe mencionar las peculiaridades de esta ciudad debido a su contexto multicultural, en el que los directivos escolares y educadores se enfrentan a retos únicos para integrar a los jóvenes desfavorecidos e inmigrantes (García-Carmona, et al., 2021).

Los resultados de esta investigación concuerdan con la idea de que un director, que actúa como líder, impacta en la mejora de la escuela y el éxito educativo. Esta afirmación coincide con otras investigaciones y revisiones en el área como las de (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020; Day, Gu, &

Sammons ,2016; Hallinger, 2018; Jerdborg, 2022).

Los participantes exponen la falta de cursos formativos prácticos y útiles para la realidad educativa. Afirman que el curso de preparación para la dirección adolece de muchos contenidos relacionados con la gestión administrativa, gestión del personal e inteligencia emocional. Por otro lado, con los resultados comprobamos que tal como explican Vázquez, Liesa & Bernal (2016), los cursos de formación en la actualidad, son meros trámites en los que no existe una mejora real en el desarrollo profesional de los directores escolares, porque entre otras cosas, se alejan de la realidad contextual. Como indica Jerdbog (2022) los programas formativos deben motivar a los participantes para posteriormente llevar a cabo lo aprendido en sus centros educativos.

Por otro lado, los requisitos y procedimientos para acceder al puesto de directivo escolar se van ajustando según las reformas educativas. Los informantes indican que es un proceso que transcurre sin dificultad. Sin embargo, señalan que no siempre es fácil cubrir el puesto de dirección, ya que existe un miedo inicial al hacer frente al nuevo cargo, principalmente por las responsabilidades que acarrea y por la cantidad de gestiones que debe llevar a cabo, coincidiendo con resultados de otras investigaciones como las de (Gairín & Castro,2010).

Nuestros hallazgos afirman que los directivos de Melilla no tienen tiempo para ocuparse de las tareas que verdaderamente son importantes para lograr el cambio y la mejora escolar, además de tener en cuenta la diversidad cultural con la que nos encontramos en los centros educativos de Melilla. Asimismo no se les exige desde la administración cumplir escrupulosamente con tareas pedagógicas, pero sí, presentar tareas administrativas en tiempo y forma. Es decir, rendición de cuentas ante tareas administrativas y de gestión, pero no ante la falta de liderazgo pedagógico (Elmore, 2010). Los hallazgos revelan al mismo tiempo, cómo la figura directiva se ve influenciada por una larga tradición de ejercicio del liderazgo escolar basado en tareas burocráticas y de gestión que caracteriza el sistema educativo español. Este sistema provoca una fuerte carga burocrática y tecnocrática que dificulta el ejercicio del liderazgo pedagógico por parte de los directores (Madero, 2019; OCDE, 2009).

Por último, en relación a los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para optar al puesto de dirección escolar, nuestra investigación aporta hallazgos importantes. El trabajo de los directores se ha vuelto cada vez más desafiante y complejo, ya que se espera que lideren la mejora escolar, gestionen una gran cantidad de demandas contrapuestas y atiendan las necesidades de las diversas partes interesadas. Sin embargo, las emociones relacionadas con el trabajo de los directores, ha sido poco estudiada en los últimos años (Park & Datnow, 2022). Los entrevistados destacan la importancia de que un líder en la dirección tenga conocimientos tales como: legislación vigente, nociones en liderazgo, formación en tecnología. Por otro lado destacan habilidades como: saber escuchar, comunicativas, gestión de equipos. También exponen que son necesarias aptitudes como: creatividad, persuasión, liderazgo, empatía, inteligencia emocional, resolutivo, paciente. Asimismo se destaca la importancia de trabajar con las familias, especialmente con las que

poseen pocos recursos económicos y tienen una cultura minoritaria, la empatía, y la comunicación, entre otras habilidades. En el caso de Melilla las familias de origen musulmán con recursos limitados se enfrentan a la intersección de la desigualdad racial, clase y desigualdad cultural. En contextos con una larga historia de inmigración, se argumenta que las escuelas juegan un papel clave y único en la educación, así como la socialización cultural de las minorías étnico-raciales y de clase de los estudiantes (García- Carmona et al., 2021).

7. CAPÍTULO III: LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN CONTEXTOS MULTICULTURALES DURANTE LA COVID-19.

EL CASO DE MELILLA, ESPAÑA





CAPÍTULO III

DIRECCIÓN ESCOLAR EN CONTEXTOS MULTICULTURALES DURANTE LA COVID-19. EL CASO DE MELILLA, ESPAÑA

Resumen

Es una realidad que la multiculturalidad está presente cada vez más en los centros educativos, sobretodo en el contexto de la Ciudad de Melilla, donde la diversidad cultural es una de sus notas definitorias. Debido a la importancia que tienen los líderes educativos para hacer frente a esa diversidad, con esta investigación se pretende analizar la realidad de una ciudad cuyo contexto presenta unas características distintas al resto por su situación geográfica, frontera entre África y Europa. A partir de una revisión de la literatura y de entrevistas en profundidad con los directivos escolares de primaria y secundaria, exploramos la formación inicial y permanente en cuanto a la interculturalidad, habilidades y conocimientos que debe tener un líder educativo en la dirección. Por otro lado, analizaremos el efecto que tuvo la covid-19 desde la gestión escolar. Los resultados revelan que la formación que reciben los directivos escolares en cuanto a interculturalidad es mayoritariamente escasa y, en numerosas ocasiones, resultó poco útil o aplicada a la práctica. En cuanto al efecto de la situación de pandemia provocada por la covid-19, respecto a la inclusión de las diferentes culturas presentes en los centros educativos, se muestra que mayoritariamente se ha agravado la brecha de desigualdad entre las familias que componen los centros escolares.

Palabras clave: multiculturalidad, interculturalidad, dirección escolar, covid-19

Introducción

En una sociedad cambiante en la que la diversidad cultural es una de sus notas definitorias esta debe ser abordarla desde todos los ámbitos de la vida: social, político, económico, educativo...Teniendo en cuenta este último aspecto, ¿es necesario que los directivos escolares estén formados en materia de educación intercultural, en especial en el contexto de Melilla? ¿Es relevante que un líder educativo siga formándose durante el desempeño de su cargo en interculturalidad? ¿Tiene alguna repercusión en la comunidad educativa que un director/a sepa cómo abordar la interculturalidad en su centro?

Normore & Brooks (2014) explican que la figura del directivo escolar es fundamental para promover un liderazgo educativo equitativo. Por lo tanto, es responsabilidad de los líderes abordar estas cuestiones y abogar en nombre de los estudiantes, profesores y miembros de la comunidad cuya experiencia educativa se ve afectada. El reto de la interculturalidad en la escuela implica atender a todos los alumnos desde el reconocimiento de su legitimidad personal y cultural, y por supuesto, aplicar en la vida escolar los principios de cooperación, solidaridad y confianza en el aprendizaje (Leiva, 2012).

La gestión de la diversidad cultural y la relevancia de la formación intercultural se ha convertido en uno de los principales desafíos en las instituciones formativas de la Unión Europea de la sociedad del siglo XXI, especialmente en el contexto de la formación superior (Guilherme & Dietz, 2015; Piekut & Valentine, 2017). Por otro lado, destacamos que algunas investigaciones (Peñalva & Soriano, 2010; Leiva, 2012) revelan la necesidad de abrir la formación intercultural a toda la comunidad educativa, apostando por convertir las escuelas en espacios de formación comunitaria donde resulta ineludible educar en el marco del aprendizaje de competencias interculturales.

Dentro del contexto multicultural de Melilla existe un movimiento de educación intercultural. La adopción de la educación intercultural en las escuelas tiene como objetivo mejorar el conocimiento y el respeto de las diversas culturas y, a su vez, el enriquecimiento mutuo y los esfuerzos colectivos hacia la creación de una sociedad más amplia e intercultural, basada en el respeto mutuo (Aguado et al., 2014; García- Carmona, 2014., García- Carmona et al., 2020). Con esta investigación pretendemos analizar la realidad melillense en cuanto a la formación y puesta en práctica de la interculturalidad por parte de los directivos escolares, puesto que consideramos que tratar la interculturalidad desde la dirección es una forma de transformar los entornos educativos en espacios donde los estudiantes y educadores pueden fomentar la inclusión y hacer que todas las culturas que conforman los diferentes centros educativos se sientan bienvenidas. Se trata, por tanto, de utilizar la autoridad o poder que tienen los directivos para crear equidad e inclusión (García-Carmona et al. 2021). En esta

misma línea también se describe el impacto de la COVID-19, que creó un “caos innegable” y sacudió el ámbito de la educación (Hargreaves & Fullan, 2020).

Revisando la literatura y viendo la relevancia que tiene la formación en interculturalidad, presentamos este estudio cualitativo que pretende analizar la formación y desarrollo profesional de los líderes directivos que trabajan en escuelas culturalmente diversas de Melilla (España), además de indagar sobre los conocimientos, habilidades y aptitudes que influyen en la labor de la dirección escolar. Para ello, contaremos con la participación de 9 centros de Educación Infantil y Primaria y 6 Institutos de Educación Secundaria. Las preguntas de investigación que impulsan este trabajo son: ¿Qué formación inicial y permanente tienen los directivos de Melilla? ¿Qué conocimientos, habilidades y aptitudes debe de tener un líder educativo en materia de educación intercultural en el contexto de Melilla? ¿Qué medidas/ estrategias llevan a cabo en su centro para favorecer la inclusión de los MENAS (Menores extranjeros no acompañados)? ¿Cómo ha afectado la situación de pandemia provocada por la COVID19 respecto a la inclusión de las diferentes culturas presentes en su centro educativo? ¿Esta situación ha agravado la brecha de desigualdad entre las familias que componen los centros educativos?

Multiculturalidad e interculturalidad, dos conceptos que divergen y se encuentran en la sociedad

El concepto de interculturalidad es la pieza clave para posicionarse sin ambages en defensa de los derechos humanos como universales y de la igualdad por encima de las diferencias. La educación intercultural no es lo mismo que el multiculturalismo (la mera coexistencia de los grupos culturales diferentes), ya que aboga por una aceptación crítica de la diversidad cultural, a través de la negociación y el diálogo, reconociendo un planteamiento individual que tenga en cuenta también su contexto comunitario, como miembro de un colectivo (Molina, 2010). En este sentido, el sistema educativo debe ser adaptativo y transformador, considerando las diversas realidades socioculturales y económicas, en un marco de interacción comunicativa (Molina, 2002).

García-Carmona y otros (2021) indican que desde 1980, la Educación Intercultural (EI) ha sido la principal plataforma para los diálogos sobre la diversidad y la democracia. Los mismos autores explican que la educación intercultural ha sido adoptada por las Naciones Unidas, UNESCO y el Consejo de Europa como base para las iniciativas interreligiosas e interconfesionales y la internacionalización de las escuelas. Es por ello, que para muchos países de la OCDE, la EI es el paradigma dominante para la política cultural, el desarrollo de las prácticas de enseñanza y los diseños curriculares. Se postula como un como un modelo inclusivo para reducir la xenofobia y el racismo.

Leiva (2017) sostiene que el abandono y el fracaso escolar son lacras sistémicas del propio marco institucional-educativo que tienen como destinatarios a los más débiles y/o marginados, especialmente los estudiantes con diversidad funcional, al alumnado de origen inmigrante y a las minorías. En otras ocasiones, se señala sobre todo a los directores, como responsables, por no aplicar soluciones estructurales o culturales para reducir las desigualdades históricas entre los desfavorecidos (Burello et al., 2001; Dantley & Tillman, 2006).

Queupil y otros (2023) indican que la educación multicultural incorpora la idea de que todo el estudiantado, independiente de las diferencias, debe contar con las mismas oportunidades de aprendizaje. De este modo, el multiculturalismo como escenario educativo presenta una oportunidad de repensar la labor de las escuelas y el agravante rol de quien las lideran.

Leithwood y otros (2020), por su parte, indican que la evidencia acumulada muestra que los líderes escolares son fundamentales en los procesos de transformación y mejora de sus instituciones, cuya relevancia es mayor en contextos más complejos. Con lo cual se afirma que la labor de los directivos escolares influye directamente en el trabajo que se haga de interculturalidad en toda la comunidad educativa.

El papel de los líderes educativos en contextos multiculturales

Tradicionalmente, se ha considerado líderes escolares a aquellas personas que presentan un papel de autoridad en las escuelas: director/a, equipo directivo o cualquier cargo establecido por dichas instituciones. No obstante, estos conceptos han ido evolucionando en la medida que el liderazgo se ha comprendido como un proceso de influencia en las comunidades educativa y una práctica que se orienta al mejoramiento del aprendizaje del estudiantado mediante el desarrollo de capacidades de los equipos profesionales (Leithwood et al., 2006; Spillane, 2012). Actualmente, se reconoce que el liderazgo puede ser ejercido por posiciones de autoridad no formal y por toda aquella persona que tenga incidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Spinalle, 2012).

El liderazgo educativo enfatiza la importancia del aprendizaje colaborativo y el papel del director para fomentar la colaboración en torno al aprendizaje de los estudiantes (Hallinger & Heck, 2010 ; Leithwood, Harris & Hopkins, 2020 ; Robinson, 2013). Como líderes educativos, los directores se convierten en los constructores de la cultura que se establece en la escuela (Hallinger, 2003). Concretamente en el contexto del objeto de estudio, la Ciudad Autónoma de Melilla, es muy importante el papel de los directores escolares ya que éstos son los que promueven la cultura del centro atendiendo a la diversidad cultural presente en el mismo.

Por tanto, el trabajo de los directores escolares se ha vuelto cada vez más desafiante y complejo, ya que se espera que lideren la mejora escolar, gestionen una gran cantidad de demandas contrapuestas y atiendan las necesidades de las diversas partes interesadas: alumnado, profesorado, familias (Park & Datnow, 2022). A esto si le añadimos que los directivos escolares se encuentran en un contexto multicultural como es el caso de Melilla, en el que conviven hasta cinco culturas diferentes, deben de cubrir las distintas necesidades derivadas de la diversidad cultural.

Las formas en que los directores conceptualizan la diversidad cultural son cruciales, ya que tienen un impacto significativo en la mejora escolar, y la organización escolar tiene un efecto positivo en la enseñanza y el aprendizaje (Leithwood et al., 2020). La dirección requiere, por tanto, de un conjunto de conocimientos, capacidades y competencias muy específicas y complejas que no se adquieren sólo con la acumulación de experiencia (Silva, 2012). Es por ello, la relevancia de llevar a cabo una formación práctica previa al cargo en el que los directivos escolares puedan formarse y conocer más en profundidad a lo que se enfrentan al acceder al puesto.

Siendo así, el Liderazgo Culturalmente Relevante (LCR), puede ser el mejor enfoque para influir en el contexto escolar y abordar las necesidades culturales de toda la comunidad educativa, para desarrollar, junto con estos actores, una conciencia crítica, identificando y desafiando las desigualdades inherentes a la sociedad en general (Arar et al., 2019; López, 2016).

Liderazgo educativo en contextos multiculturales durante la covid-19

En diciembre de 2019 el mundo desconocía lo que estaba a punto de ocurrir. El COVID-19 paralizó de repente todos los aspectos de la vida cotidiana, creando un “caos innegable” y sacudiendo el ámbito de la educación (Hargreaves y Fullan 2020). Según la UNESCO, 1.600 millones de jóvenes en el mundo no han ido a la escuela durante esta crisis. El cierre físico de las escuelas ha impactado al 94% de la población estudiantil mundial (Naciones Unidas, 2020).

Según Harris & Jones (2020) en la mayoría de los países, lograr que los menores vuelvan a la escuela ha sido un problema constante y un auténtico desafío. Las escuelas que han reabierto sus puertas se han enfrentado a múltiples complicaciones: distanciamiento social, limpieza intensiva, organización escrupulosa de todos los movimientos que componen los centros educativos. Los directivos escolares han tenido que hacer frente a todas las situaciones descritas previamente, además de cubrir todas las necesidades e imprevistos. En este sentido, Stone- Johson & Weiner (2020), definen a los directores como trabajadores esenciales de primera línea, ya que también se ocupan de los problemas sociales y se comunican con las familias para facilitar información.

El cierre de los centros educativos en España comenzó a partir del 11 de marzo de 2020, en la mayoría de los casos duró hasta final de curso, aunque hubo algunas excepciones en las que se volvió a las aulas parcialmente el 2 de junio. La situación derivada de la COVID-19 repercutió directamente en los procesos de enseñanza- aprendizaje de todos los centros educativos del país. El cierre de los centros a partir de marzo de 2020 supuso establecer, de forma imprevista, un sistema de enseñanza a distancia en todos los niveles y etapas del sistema educativo, con incidencia directa no solo en las metodologías docentes, sino también, en los ajustes de las programaciones didácticas de aula y en la evaluación del alumnado (Consejo Escolar del Estado, 2021). Después del confinamiento, progresivamente tuvo lugar la vuelta a los centros educativos. En el caso de Melilla, el retorno a las escuelas fue el 9 de septiembre de forma escalonada y de la siguiente manera: infantil, primaria, primero y segundo de la ESO se distribuían en dos turnos, mientras que tercero y cuarto de ESO, tenían modalidad semipresencial.

Asimismo, la crisis sanitaria desencadenó una serie de problemáticas entre los docentes, las familias y el alumnado como por ejemplo estrés, descoordinación, desconexión por parte del alumnado en su proceso de aprendizaje, estudiantes con necesidades educativas especiales no cubiertas, falta de recursos y/o de equipos informáticos, fallos en las plataformas educativas o falta de competencias del profesorado, entre otras (López- Noguero et al., 2021). Estos investigadores también señalan que los desiguales niveles de renta, los diferentes niveles de estudio y las tipologías del hogar afectan en desigual medida a las carencias materiales de ordenador en los hogares. Esta cuestión es determinante para las familias inmigrantes ya que alumbra la idea de desigualdad social y territorial, al tiempo que la imposibilidad para algunos estudiantes que viven en hogares de bajas rentas y con bajo nivel de estudios de acceder a un modelo educativo virtual telemático). No todos los estudiantes tienen igualdad de acceso a los recursos requeridos, ni todos disponen de equipos informáticos, y si los tienen no siempre son exclusivamente personales, sino compartidos con otros/as hermanos/as convivientes, cuando no con sus padres y madres que también precisan de ellos para desarrollar sus respectivos teletrabajos. Además, no todo el alumnado tiene los conocimientos necesarios para utilizarlos eficazmente, y no todos están rodeados de adultos con competencias digitales (Beaunoyer et al., 2020).

En la época de crisis sanitaria, la respuesta ofrecida por el equipo directivo en la gestión de grupos y establecimiento de procesos se ha adelantado, en muchas ocasiones, a las soluciones propuestas por la Administración, demostrando celeridad en el proceso (Aznar, 2020). La organización y coordinación del equipo directivo es siempre necesaria y, más aún, en circunstancias de emergencia como las que se han vivido, donde se hace preciso la colaboración y solidaridad de toda la comunidad educativa, implicando a sus miembros para que se sientan copartícipes y protagonistas del proceso (Jiménez- Cruz, 2019; Leiva- Guerrero& Vásquez, 2019; Villa, 2019).

Metodología

Diseño de la investigación

Este estudio de caso descriptivo (Miles & Huberman, 1994) presenta las opiniones de los directores de Melilla, nuestra unidad de análisis. Como es característico de los diseños de investigación cualitativa, la selección de la muestra de los participantes utiliza un método de muestreo intencional (Tójar, 2006).

El presente estudio se inicia analizando la formación inicial y permanente en materia de educación intercultural que tienen los directores y directoras de los centros educativos de infantil, primaria y secundaria de la Ciudad Autónoma de Melilla. Se escoge trabajar en las etapas de infantil, primaria y secundaria debido a que son las etapas que engloban la enseñanza obligatoria. Seguidamente, se estudian los conocimientos, habilidades y aptitudes que debe tener una persona para acceder al puesto de dirección en tema de educación intercultural. Por último, se expone cómo ha afectado la situación de pandemia provocada por la covid-19 respecto a la inclusión de las diferentes culturas presentes en los centros educativos melillenses.

Esta investigación cualitativa utiliza la entrevista semi-estructurada como técnica de recogida de datos. Ésta se configura como una técnica de recolección de datos caracterizada por su flexibilidad y carácter emergente que se ajusta al propósito planteado, recabar información en cuanto a las percepciones, opiniones, creencias y actitudes que el líder tiene sobre las que nos interesa profundizar (Vargas, 2012).

Contexto

La Ciudad Autónoma de Melilla

Este estudio tiene lugar en la Ciudad de Autónoma de Melilla, España. La ciudad está delimitada por la región norte de Marruecos, conocida como el Rif en el norte de África. Abarca un territorio de unos 12 km² con una población de aproximadamente 86.261 habitantes (INE, 2022). Cuenta con una elevada densidad de población, muy por encima de la media española y de la Unión Europea. Un rasgo distintivo de la ciudad, es su diversidad lingüística y cultural. En las aulas de los centros educativos conviven hasta un total de cinco culturas diferentes que se distribuyen de la siguiente forma: población cristiana (33%), población musulmana (60%) de donde un (90%) son de origen bereber y el (10%) restante de origen árabe. Hay que resaltar que de ese 60% dos tercios son ciudadanos españoles, mientras que un tercio restante son residentes que no poseen la nacionalidad española. Un (4%) de los alumnos perteneces al colectivo hebrero, un (1%) son de origen hindú y un (1%) de origen gitano (Campos, 2017). Dentro del contexto multicultural de Melilla existe un

movimiento de asimilación intercultural. Por ejemplo, la adopción de la educación intercultural en las escuelas tiene como objetivo mejorar el conocimiento y el respeto de las diversas culturas, y a su vez, el enriquecimiento mutuo y los esfuerzos colectivos hacia la creación de una sociedad más amplia e intercultural, basada en el respeto mutuo (Aguado et al; 2014; García- Carmona, 2014, 2015; García- Carmona et al., 2021).

Por último, destacar que el Estado español, a través del Ministerio de Educación y capacitación profesional en la capital, Madrid, es el único responsable de la regulación y gestión del sistema educativo de Melilla (Ministerio de Educación y Formación profesional, 2019). Esto quiere decir que según las directrices legislativas del sistema educativo español, los directivos escolares tiene una autonomía moderada sobre sus escuelas locales; sin embargo, como revelan los relatos la lejanía geográfica de Melilla, alejada de la península, limita su poder de negociación con el Ministerio de Educación central, en Madrid (García- Carmona et al., 2021).

Melilla, oportunidad para los MENAs

En esta investigación se hace referencia al colectivo MENA (Menor Extranjero No Acompañado), para conocer cuáles son las medidas y /o estrategias específicas que se llevan a cabo desde los centros educativos melillenses para favorecer su inclusión. Por ello, a continuación se explica el término, así como las características que lo definen.

El término MENA (Menor Extranjero No Acompañado) hace referencia a todas aquellas personas menores de 18 años, que migran sin la compañía de tutores adultos y de manera irregular, motivados por situaciones de maltrato, abandono, pobreza, conflictos familiares e influencia sociofamiliar y mediática sobre Europa, de una zona geográfica con pobreza, altos niveles de desempleo, etc; a otra cuya imagen es la de la tierra de las oportunidades (De Miguel & Herrero, 2012; Fuentes, 2014; González, 2004;).

Melilla, situada en el norte de África y considerada, como “ciudad frontera” por su situación limítrofe con Marruecos, favorece intercambios de toda naturaleza con este país. Esto permite a los MENA ver la posibilidad de acceder a Melilla, ciudad que consideran como el medio, para alcanzar sus sueños (Abderrahman et al., 2018). El dato más actualizado acerca del número de jóvenes migrantes que residen en la ciudad es del año 2019, en el que se recoge en el Boletín Oficial de la Ciudad Autónoma de Melilla, número 5633 que hay más de 900 menores cuando la capacidad de los centros de acogida se limita a lo sumo a 260 plazas. Así en Melilla desde 1997, donde no se constataba prácticamente la existencia de MENAS migrantes, en 2014 se cifraban en 283 el número de atendidos, produciéndose a partir de ese año un incremento desmesurado hasta alcanzar la cifra de 1.895 en el año 2018.

Participantes

Melilla cuenta con seis distritos escolares de educación infantil, primaria y secundaria. Para asegurar que todas las zonas estuviesen representadas en la investigación, nuestro estudio incluye como mínimo un director por distrito. Hemos seleccionado nueve directores de educación infantil y primaria y seis directores de educación secundaria.

Siguiendo a García-Carmona, et al. (2021) una distinción clave de las escuelas de Melilla es su diversidad cultural. Los quince centros educativos que participan en el estudio tienen una población estudiantil mayoritariamente minoritaria, que oscila entre el 60% y el 90% de alumnos de origen bereber y de lengua tamazight. Especialmente interesante es el caso de la escuela del distrito 6, donde el alumnado es un 98% musulmán/ bereber y los años de experiencia de los profesores son también los más altos.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza los datos de los informantes clave:

Tabla 8. Información básica sobre los líderes educativos de los centros de infantil, primaria y secundaria de Melilla participantes en el estudio.

Participante	Distrito	Formación universitaria	Nivel educativo	% Culturas presentes en los centros educativos
P1	4	Maestra Psicopedagoga	Infantil y primaria	70% Muslim(Bereber) 29%Christian 1%Gypsy
P2	5	Maestro	Infantil y primaria	90% Muslim(Bereber) 9%Christian 1%Gypsy
P3	4	Maestro	Infantil y primaria	60% Muslim(Bereber) 40%Christian
P4	1	Maestra pedagoga	Infantil y primaria	85% Muslim(Bereber) 14%Christian 1%Gypsy
P5	6	Maestro	Infantil y primaria	95% Muslim(Bereber) 4%Christian 1%Gypsy
P6	5	Maestro	Infantil y	95%

			primaria	Muslim(Bereber) 4%Christian 1%Gypsy
P7	3	Maestro	Infantil y primaria	80% Muslim(Bereber) 19%Christian 1%Gypsy
P8	3	Psicopedagoga	Infantil y primaria	80% Muslim(Bereber) 9%Christian 1%Gypsy
P9	2	Maestra	Infantil y primaria	70% Muslim(Bereber) 29%Christian 1%Gypsy
P10	4	Filología hispánica	Secundaria y bachillerato	70% Muslim(Bereber) 29%Christian 1%Gypsy
P11	3	Licenciatura	Secundaria y bachillerato	70% Muslim(Bereber) 29%Christian 1%Gypsy
P12	1	Filología inglesa CAP	Secundaria y bachillerato	85% Muslim(Bereber) 14%Christian 1%Gypsy
P13	2	Filología hispánica	Secundaria y bachillerato	75% Muslim(Bereber) 24%Christian 1%Gypsy
P14	6	Maestro	Secundaria y bachillerato	98% Muslim(Bereber) 14%Christian 1%Gypsy
P15	5	Licenciatura	Secundaria y bachillerato	90% Muslim(Bereber) 9%Christian 1%Gypsy

Análisis de datos

En este estudio cualitativo se utiliza el método de análisis de contenido clásico (Bardin, 1996; Miles & Huberman, 1994). Este método incluye fases de categorización, distribución del texto y análisis de contenido.

Previo a la investigación se solicitó permiso a la Dirección Provincial para contactar con los centros educativos. Una vez obtenido el consentimiento, se concertó una cita con los directores y directoras de los centros educativos de

infantil, primaria y secundaria para llevar a cabo la entrevista elaborada en base a los objetivos planteados en la investigación. Las entrevistas se hicieron de manera individual y cara a cara en los distintos centros educativos. Para registrar la información se utilizaron grabaciones de audio con el consentimiento informado de los entrevistados para la posterior transcripción. La duración media por entrevista fue de 60 minutos. Todas las entrevistas fueron profesionalmente transcritas.

El primer paso del análisis consistió en identificar las diferentes categorías que surgieron de la metacategoría (la categoría general), “la formación, habilidades y aptitudes de los directivos escolares en materia de educación intercultural”. Hemos identificado cuatro subcategorías para abordar nuestras preguntas de investigación: 1) Educación intercultural en la dirección 2) Conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias en la dirección escolar en materia de interculturalidad. 3) Medidas y estrategias que se llevan en los centros educativos para la inclusión de todos los MENAS (Menores extranjeros no acompañados) 4) Consecuencias de la situación de pandemia provocada por el covid-19 respecto a la inclusión de las diferentes culturas presentes en los centros educativos.

El segundo paso de nuestro análisis se organiza a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuál es la formación de los líderes educativos en cuanto a materia de interculturalidad se refiere y cómo trabajan la inclusión en sus centros educativos ante adversidades como la covid- 19? El tercer paso finalizó con el análisis de las respuestas planteadas a las preguntas de cada categoría.

Tabla 9. Relación entre las categorías de análisis y las preguntas de investigación:

Categorías de análisis	Preguntas de investigación
<i>Educación intercultural en la dirección. Formación inicial y permanente.</i>	¿Es adecuada su formación inicial para desempeñar el puesto de dirección? ¿Ha participado en algún programa de formación inicial para el desempeño de la función directiva en materia de interculturalidad?
<i>Conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para optar a la dirección escolar</i>	¿Qué conocimientos, habilidades y aptitudes considera que debe tener una persona para acceder al puesto de dirección en tema de educación intercultural sobre todo en el contexto de Melilla?

<p><i>Medidas y estrategias que se llevan en los centros educativos para la inclusión de todos los menores</i></p>	<p>¿Qué medidas o estrategias se llevan a cabo en su centro educativo para fomentar la inclusión de todos los menores de su centro educativo? ¿Con qué dificultades se encuentra?</p>
<p><i>Consecuencias de la pandemia provocada por el covid-19 en la inclusión de las diferentes culturas del centro educativo</i></p>	<p>¿Cómo ha afectado la situación de pandemia provocada por la covid respecto a la inclusión de las diferentes culturas presentes en su centro educativo? ¿Piensa que esta situación ha agravado la brecha de desigualdad entre las familias que componen su centro educativo?</p>

Una vez finalizada esta primera fase de análisis donde se han podido identificar los ejes temáticos (categorías y subcategorías) presentes en esta investigación, proseguimos con la utilización de herramientas de análisis que ofrece el programa informático N- Vivo en su versión 12: las búsquedas y las visualizaciones. Dichas herramientas nos han permitido llevar a cabo la transformación de los datos en un lenguaje gráfico (Strauss & Corbin, 1990), donde se muestra la conexión entre los datos, así como la cuantificación de la presencia de la codificación.

Resultados

Para responder a los objetivos de nuestra investigación, los resultados se dividirán en cuatro apartados. La parte primera abordará la formación inicial y permanente en materia de interculturalidad en la dirección, la segunda explorará los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para optar a la dirección escolar, en la tercera se dan a conocer las medidas y estrategias que se llevan en los centros educativos para la inclusión de todos los menores. En cuarto lugar se explorarán las consecuencias de la pandemia provocada por la COVID-19 en la inclusión de las diferentes culturas del centro educativo.

En primer lugar, con respecto a la formación inicial en educación intercultural que reciben los directivos escolares, la mayoría de los entrevistados destaca que no han recibido una formación específica. No obstante sí existe un curso anual que ofrecen los sindicatos que trata sobre la interculturalidad y barema para las oposiciones. Por otro lado, la minoría ha recibido alguna formación puntual previamente al puesto de trabajo o incluso durante el desarrollo del puesto en forma de seminarios o talleres. En relación a si consideran adecuada su formación inicial para desempeñar el puesto de dirección en

materia de educación intercultural, los participantes manifiestan mayoritariamente que no. No obstante, la mayoría alega que, a pesar de no tener una formación inicial adecuada para desempeñar el puesto, sí es cierto que con la experiencia van adquiriendo todo lo necesario para realizar su trabajo lo mejor posible. De manera unánime reflejan que la experiencia diaria en el centro hace que estén formados en materia de multiculturalidad e interculturalidad, además de destacar la particularidad de vivir en Melilla, caracterizada por esta diversidad cultural. Al respecto, algunos informantes señalan:

No, formación como tal no, más bien es la experiencia diaria (E2).

La mejor formación es la del día a día en mi centro (E11).

No, formación no, sino que yo he trabajado mucho en entornos multiculturales. Entonces yo sí, de primera mano he tenido muchas experiencias multiculturales con el tipo de multiculturalidad que se da en Melilla (E3).

En referencia a los cursos de formación permanente sobre educación intercultural recibidos, la mayoría destaca que no han participado en ninguno, aunque hay directores que sí han sido formadores y ponentes en charlas, seminarios, etc., en materia de interculturalidad por su experiencia laboral. En cuanto a si creen que han recibido formación suficiente en relación a esta materia, indican en su mayoría que no. No obstante vuelven a destacar que el día a día hace que se formen en todo lo necesario para desempeñar su puesto correctamente teniendo en cuenta a la diversidad de sus centros.

Los que yo he querido...salen por el Ministerio o por el SATE-T (Sindicato autónomo de trabajadores) que durante mucho tiempo montaba los cursos de multiculturalidad. Es decir, lo que yo haya querido, porque por obligatorio no, sabes que no se puede obligar a funcionariado a hacer cursos (E8).

Ninguno. Pero he dado 4-5. O sea, yo no he hecho ninguno, pero me llamaron en varias ocasiones para dar algún que otra charla o taller (E14).

No he realizado ninguno como tal, lo que sí he ido leyendo cosas relacionadas (E12).

El segundo bloque de resultados, que aborda los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para optar al puesto de dirección escolar en materia de educación intercultural en Melilla, arroja los siguientes hallazgos. En referencia a los conocimientos, los informantes subrayan la importancia de conocer la historia de Melilla, las culturas que conviven en la ciudad, los distintos barrios...tener nociones de pedagogía, adquirir formación para trabajar la

interculturalidad y tener conocimientos sobre liderazgo. En cuanto a las habilidades, destacan el saber escuchar y las habilidades comunicativas. En relación a las aptitudes, mencionan especialmente la empatía, la persuasión, el respeto, el liderazgo, la inteligencia emocional, la resolución de problemáticas y la paciencia. Asimismo, los directivos mencionan la importancia que tienen las familias dentro de los centros educativos y cómo deben ser empáticos con ellas puesto que cada familia presenta diversas circunstancias. Además, teniendo en cuenta el contexto multicultural de Melilla, dentro de las escuelas se presta especial atención a las familias para diseñar prácticas interculturales más democráticas e inclusivas:

Bueno, en cuanto a conocimiento, lo primero es conocer la historia de Melilla, conocer los distintos barrios, conocer la idiosincrasia de las distintas culturas o habitantes que hay en Melilla, culturas de los distintos habitantes. No son lo mismo los habitantes que viven o las personas, los residentes que viven en el barrio Victoria, que los que viven en la Cañada o los del Monte María Cristina, que yo vivo ahora cerca del Monte María Cristina, es completamente distinto. Entonces lo primero, es conocer las distintas historias y los distintos residentes de los barrios, donde viven y cómo piensan un poquito cada uno de ellos. Luego habilidades, yo creo que es sentirte un poco, ponerte en la piel de cada uno de ellos. En cuanto a las aptitudes, sobretodo tener ganas de entenderles, para saber, para comprender (E4).

Primero, conocer la realidad intercultural de Melilla, conocerla, ver la situación y trabajar en base a ello. Que sea una persona abierta, una persona global, capaz de gestionar las diferencias culturales, que tenga paciencia y sobretodo mucha empatía (E13).

El tercer bloque de resultados, referido a las medidas y estrategias que se llevan a cabo en los centros educativos para la inclusión de todos los menores, los participantes exponen en su mayoría que en este momento no están trabajando en sus centros con el colectivo de Menores Extranjeros No Acompañados. No obstante, manifiestan haberlo hecho anteriormente y, por otro lado, actualmente existe un centro educativo que continúa trabajando con estos menores. Las medidas y estrategias llevadas a cabo consisten en un plan de acogida para recoger y analizar de manera particular las necesidades de los menores, de esta forma se realiza un plan de trabajo en el que individualmente se trabaja con los niños y niñas durante dos y tres horas al día, el resto de sesiones se llevan a cabo con los demás compañeros y compañeras de clase. En las sesiones individuales se trabaja sobre todo la inmersión lingüística y ámbito socio-cultural. Por otro lado, otra de las medidas que adoptan algunos centros educativos es trabajar con las familias del centro para concienciar y sensibilizar acerca de la educación intercultural y del enriquecimiento que esto aporta. Esto es debido a que en ocasiones algunas familias de los centros

educativos se resisten a que acudan al mismo, niños extranjeros no acompañados.

No, no tenemos. Hace muchos años sí tuvimos niños de Siria. Se hizo como una especie de aula, y se les sacaba un poco para trabajar con ellos de manera individual y en grupo. Se hizo un acogimiento y se trabaja con ellos de manera particular dos- tres horas al día para darle una formación más personalizada y otras sesiones en el aula con los demás niños (E5).

Nosotros los que tenemos, provienen del CETI. Otro año hemos tenido por tema de frontera, hemos tenido gran cantidad de alumnado. Este año tenemos muy poquitos. Ellos cuando llegan reciben un plan de acogida , tienen un plan de acogida, entonces reciben una atención especial para que les haga un poco integrarse en las aulas, que a veces no es fácil tampoco y luego, tenemos clases de inmersión lingüística para favorecer que en un momento dado puedan integrarse realmente la clase entendiendo todo lo que se explica y desde el aula pues también el tutor es importante la labor que hace con él ,con este plan de acogida e intentando que el niño que por sus circunstancias destaca, deje de destacar y sea uno más (E6).

Por último, en el cuarto bloque de resultados se exponen las consecuencias de la pandemia provocada por la COVID-19 en la inclusión de las diferentes culturas del centro educativo. Las personas participantes en la investigación indican que los efectos de la COVID-19 no tuvieron que ver tanto con la diferenciación de culturas sino con el “estatus social”. Esto quiere decir que aquellas familias con más recursos económicos pudieron hacer frente a los nuevos cambios que se estaban dando en los centros educativos, puesto que contaban con dispositivos (teléfonos móviles, ordenadores...) para realizar las actividades y conectar con el profesorado desde casa durante el confinamiento. Sin embargo, aquellas familias con un poder adquisitivo menor, que en ocasiones contaban con un sólo dispositivo para tres o cuatro hijos y/o que no tenían ordenador, era mucho más complejo trabajar con ellas. De forma muy generalizada se destaca la ayuda por parte de la Ciudad Autónoma con préstamos de *tablets* y ordenadores. Sin embargo, en muchos casos no disponían de conexión a internet para poder realizar las distintas acciones formativas. Por parte de la Ciudad Autónoma, también se proporcionaron tarjetas con internet, no obstante, aquellas familias con nivel cultural bajo que no tenían conocimientos básicos de informática, les resultaba muy difícil poder acceder, a pesar de proporcionarle todos los recursos.

Bueno, respecto a las culturas no ha tenido ninguna repercusión. En todo caso la repercusión mayor fue en cuanto estatus social y disponibilidad de recursos y de quien tenía más formación en las

familias, no ya a nivel profesional, sino en el entorno familiar, donde había recursos medios y conocimientos básicos para poder manejar el tema más online y todos los dispositivos y todo eso, pero no ha sido un condicionante cultural (E1).

Bueno, no ha habido diferencia entre unos y otros. La pandemia ha afectado por igual a todos, lo que ha afectado no tiene nada que ver con la interculturalidad ni nada de esto, sino que tiene que ver con la economía, con la situación económica de las familias. Si la familia por posición económica no podía disponer de un ordenador, era muy difícil para un niño de 6, 7, 8 años hacer las tareas a través de un móvil. Luego ya, con los medios que nos han dado, los ordenadores, etcétera, y con el sistema de préstamo, ya fue mejor. Más tarde, volvimos a la presencialidad, aunque Melilla fue el único sitio donde hubo dos turnos. Entonces ya ha estado mejor atendido el alumnado, pero en ese sentido no tenía que ver, lo que es la pandemia con la cultura sino más bien con la situación económica (E7).

Bueno, aquí nosotros el alumnado que tenemos es 100% de cultura musulmana o sea afectar, yo creo que le afecta como le ha podido afectar a todos los centros, quizás aquí se agrava por el tema que es un centro donde estamos en la periferia de la ciudad, con un contexto familiar en muchos casos deprimido, entonces yo creo que en la educación de estos niños precisa del centro de estar aquí. La pandemia ha hecho daño, ha hecho que el niño pues se retrase más de lo que debiera. Tenemos muchas familias que por desgracia son analfabetas, entonces el que un niño pierda el estar las horas que tiene que estar. Es difícil porque tampoco tienen medios informáticos para, hemos tenido en eso serios problemas para comunicarnos con familias, para poder proporcionarles las tareas, la atención, gracias a Dios vamos saliendo...que todavía parece... pero bueno, vamos saliendo (E15).

En relación a si se ha agravado la brecha de desigualdad entre las familias que componen los centros educativos, se destaca que más que agravarse se ha resaltado. Esto quiere decir, que las desigualdades existían y con la pandemia han seguido existiendo igual, pero con la diferencia de que se ha hecho más evidente. Sobre todo se destaca en cuanto a la adquisición de recursos informáticos, ya que aquellas familias menos pudientes, no podían hacer frente a lo que se les pedía por parte de los centros educativos. Por otro lado, en los centros educativos más heterogéneos indican que sí se ha hecho más evidente la brecha de desigualdad entre familias que componen la comunidad educativa:

No podía ser de otro modo, ya en estado normal siempre la familia más desfavorecida siempre lo padece, es decir, mientras una familia acomodada si su niño entre comillas no sigue la rutina ordinaria, tiene

siempre posibilidad de llevarlo a una academia para un nuevo refuerzo. Nosotros tratamos de suplirlo, tratamos de suplirlos con programas escolares, tanto en horario escolar como extraescolar, pero lógicamente claro que afecta. Y claro luego viene en la época en la que estamos, llevamos un déficit y este déficit va a costar varios años que lo podamos superar de fracaso, claro. Los niños han perdido la rutina, los niños han perdido el hábito de estudio. No es lo mismo tener un hábito de estudio donde tienes un horario, donde tienes una hora de estudio. Los niños que tienen un desfase curricular los metemos en apoyo educativo y si no pues van al programa PROA plus, en donde los tenemos por la tarde para los niños que no llegan. Las clases menos acomodadas lo han notado más porque se les quita el apoyo que tienen y mamá y papá no saben para ayudarles. Si existe un claro desfase (E9).

No... yo creo que nosotros tenemos un alumnado muy heterogéneo, hay de todo en el colegio. Hay alumnos con unos niveles culturales y sociales más bajitos, otros medios y otros buenos o altos... Más que agravarlo, lo ha resaltado, o sea ha sido más evidente. Ha habido personas que han necesitado un apoyo desde el centro y otras que había que prestarle un equipo. O también, otras que además del equipo había que prestar una tarjeta de datos, porque no tenían internet en casa. Entonces sí, lo ha puesto un poco en evidencia, pero no lo ha agravado. Desde el centro, se intentó que la Consejería diera apoyo con las tarjetas de datos, de todo eso nosotros teníamos aquí. Tuvimos equipos portátiles que estuvimos distribuyendo durante toda la pandemia y a quien no se manejaba porque en casa no se podía, se le estuvo facilitando las tareas en papel. Colaboró con nosotros la asociación Melilla Acoge y otra que hay también aquí, venían semanalmente, recogían los materiales que les dábamos y después nos traían las tareas de los chiquillos, o sea a que al final todo mundo puso un poquito de su parte y se pudo seguir trabajando de otra manera, por supuesto. Pero por lo menos, no perdimos la conexión con los niños (E10).

Una vez llevado a cabo el proceso de reducción, categorización y codificación, así como la transformación de la información, hemos obteniendo como resultado la siguiente nube de palabras donde aparecen reflejadas las palabras más repetidas en las entrevistas realizadas:



Figura 2. Nube de palabras extraída del programa informático de N-Vivo.
Elaboración propia:

En la Figura 2 se destacan las palabras más repetidas e importantes de la recogida de información de los entrevistados, a través del trabajo de campo. En primer lugar, se destaca la aparición de tres conceptos: intercultural, educational y training. Son tres aspectos que se han ido repitiendo a lo largo de la recogida de la información como descripción de la realidad educativa que se vive en los centros educativos melillenses. En definitiva se destaca la relevancia de la formación en interculturalidad en los líderes educativos, así como la presencia de la diversidad cultural en los centros escolares.

Discusión y conclusión

Esta investigación se llevó a cabo en Melilla, España, ciudad caracterizada por su gran diversidad cultural, ya que conviven cinco grandes culturas (cristiana, musulmana, judía, hindú y de origen gitano. Mediante este estudio se han podido alcanzar los objetivos propuestos y que a continuación desarrollaremos.

En primer lugar, se ha analizado la formación inicial y permanente de los directivos escolares melillenses en materia de interculturalidad. Un aspecto muy relevante debido a las peculiaridades que presenta la ciudad, por su contexto multicultural, en el que los líderes educativos se enfrentan a retos únicos para integrar a los jóvenes desfavorecidos e inmigrantes (García-Carmona, et al., 2021).

A pesar de que el contexto de investigación acoja a diferentes culturas, los participantes exponen la falta de cursos formativos prácticos y útiles para la realidad educativa en materia de educación intercultural. Afirman que el curso

de preparación para la dirección adolece de muchos contenidos relacionados con la interculturalidad. Con estos resultados se evidencia tal y como explican Vázquez, Liesa & Bernal (2016), que los cursos de formación en la actualidad, son meros trámites en los que no existe una mejora real en el desarrollo profesional de los directores escolares, porque entre otras cosas, se alejan de la realidad contextual. Es necesario, por tanto, que los programas formativos motiven a los participantes para posteriormente llevar a cabo lo aprendido en sus centros educativos (Jerdbog, 2022).

Por otro lado, en relación a los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para optar al puesto de dirección escolar en materia de interculturalidad, nuestra investigación también aporta hallazgos importantes. El trabajo de los directores se ha vuelto cada vez más desafiante y complejo, ya que se espera que lideren la mejora escolar, gestionen una gran cantidad de demandas contrapuestas y atiendan las necesidades de las diversas partes interesadas (Park & Datnow, 2022). Para que los directivos escolares puedan llevar a cabo todo lo anteriormente mencionado, es necesario, tal y como se refleja en los resultados del presente estudio, que éstos tengan conocimientos, habilidades y aptitudes ante los colectivos con los que trabajan dentro de la comunidad educativa.

En el caso de Melilla, las familias de origen musulmán con recursos limitados se enfrentan a la intersección de la desigualdad racial, clase y desigualdad cultural. En contextos con una larga historia de inmigración, se argumenta que las escuelas juegan un papel clave y único en la educación, así como la socialización cultural de las minorías étnico-raciales y de clase de los estudiantes (García- Carmona et al; 2021). De este modo, podemos señalar que los resultados de esta investigación concuerdan con la idea de que un director, que actúa como líder, impacta en la mejora de la escuela y el éxito educativo. Esta afirmación coincide con otras investigaciones y revisiones en el área como las de (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020; Day, Gu, & Sammons (2016); Hallinger, 2018; Jerdborg, 2022; y otros).

Continuando con las medidas y estrategias que se llevan a cabo en la ciudad con respecto a los MENAs para favorecer su inclusión, se observan en los resultados que estos menores no acuden en su mayoría a los centros educativos ordinarios, sino que permanecen principalmente en el centro de acogida “La Purísima” (Floristán, 2022). Es por ello, que un número reducido de participantes ha acogido a estos menores en sus centros. En el caso de los centros educativos que han trabajado con estos menores, describen un plan de acogida, el mismo que hace referencia el BOME número 5633. Este plan consiste en darle de manera individual respuesta a las necesidades particulares de cada niño y niña con relación al ámbito educativo, social, etc.

Por otro último, en cuanto a las consecuencias de la pandemia provocada por la COVID-19 en la inclusión de las diferentes culturas del centro educativo, nuestra investigación señala que sí han existido desigualdades significativas en relación al nivel socioeconómico del contexto donde se ubica (bajo, medio o alto). Como ya evidenciaban otras investigaciones (Bonal & González, 2021; Beaunoyer et al., 2020; Van & Parolin, 2020), las desigualdades digitales durante la pandemia de la COVID-19, se han visto agravadas en contextos

desfavorecidos. Los resultados del estudio afirman que los centros situados en contextos de nivel socioeconómico bajo, son los que disponen de menos recursos tecnológicos para dar una respuesta educativa on line de forma apropiada. Aunque cabe decir, que en Melilla, desde la Ciudad Autónoma se facilitaron recursos tecnológicos para poder cubrir las necesidades de los centros educativos, ofreciendo *Tablets* y ordenadores para aquellas familias que carecían de medios para realizar las actividades y participar en las clases on line, no obstante no toda la población estudiantil pudo disfrutar esos recursos proporcionados ya que un porcentaje elevado se fue a Marruecos (ciudad situada al otro lado de la frontera).

En resumen, la situación sobrevenida con relación al COVID-19, debe ser una oportunidad para implementar alternativas, creando nuevas estrategias para involucrar a toda la comunidad educativa. Con el fin de lograr así, el objetivo final, dando respuestas a todas esas minorías que representan un porcentaje dentro de los centros educativos. Para ello, se requiere trabajar desde una perspectiva holística, trabajando de manera transversal la interculturalidad.

8. CAPÍTULO IV. PERCEPCIONES DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES SOBRE EL USO DE LAS TIC EN EL CONTEXTO MULTICULTURAL MELILLENSE



CAPÍTULO IV

PERCEPCIONES DE LOS DIRECTIVOS ESCOLARES SOBRE EL USO DE LAS TIC EN EL CONTEXTO MULTICULTURAL MELILLENSE

Resumen

En la actualidad, vivimos en un mundo globalizado en constante cambio. Avanza rápidamente hacia transformaciones societarias, que están teniendo un gran impacto en los sistemas educativos en todo el mundo. El ritmo de cambios en las tecnologías es vertiginoso, lo que hace complejo para los centros educativos, adaptarse y mantenerse al día. Este estudio tiene como objetivo analizar el uso de las TIC por parte de los directivos escolares en los centros educativos de Melilla (España). Se trata de un estudio cualitativo, llevado a cabo a través de quince entrevistas en profundidad a directivos escolares de educación infantil y primaria y secundaria. Los resultados revelan que las estrategias tecnológicas de liderazgo, tienen un impacto significativo en la efectividad de la gestión escolar. Asimismo, se destacan numerosas potencialidades de las tecnologías, siempre que se promueva un uso adecuado de las mismas, haciendo partícipes del proceso a todos los agentes educativos implicados. Por último, se subrayan las TIC como medio de inclusión de toda la comunidad educativa.

Palabras clave: TIC, liderazgo educativo, multiculturalidad, inclusión

Introducción

La sociedad se encuentra sumergida en un mundo de transformación constante, en todos los ámbitos existentes: educativo, social, tecnológico, jurídico, de la salud...cambios que los centros educativos deben de dar respuesta de manera inmediata. Al mismo tiempo deben dar cuenta a la Administración de la planificación, ejecución y evaluación de lo que ocurre en los centros educativos (Campos, 2017).

En esta realidad, las tecnologías de la información y comunicación (TIC) e Internet protagonizan cambios en la metodología e interrelación en todos los ámbitos de los centros educativos, lo que influye en un cambio a niveles de organización, pedagógico y de gestión (Blau & Presser, 2013; Carreño, 2010; Cox, 2013; Dexter, 2011). En ese sentido, la dirección de los centros escolares debe afrontar nuevos desafíos y cambios impuestos por la globalización para solventar las necesidades que van apareciendo (Cornejo, 2012).

Numerosos estudios destacan la relevancia de la dirección escolar en el proceso de integración de las TIC en los centros educativos, puesto que se identifica como el principal agente de cambio institucional y de éxito (Campos, 2017; Correa & Blanco, 2004; Hayes & Derrington, 2023; Lomos, Luyten & Tieck, 2023; Lorenzo, Trujillo & Morales, 2008; Moreno, Gómez & Cuesta, 2022; Pettersson, 2018; Sanz, Martínez, & Pernas, 2010). En la misma línea, algunas investigaciones manifiestan la relación existente entre realizar iniciativas y proyectos innovadores con la presencia de equipos directivos dinámicos y sensibilizados con el uso de las tecnologías (Alonso et al., 2010; Dexter, 2008; De Pablos et al., 2010; Hatlevik & Arnseth, 2012; Hatlevik & Arnseth, 2012). Además, no resulta sorprendente que estudios afirmen que aquellos proyectos TIC que reciben el apoyo del director/a son más propensos a la participación y a la motivación del profesorado (Fernández & Bermejo, 2012; García- Valcarcel & Tejedor, 2010).

De este modo, la premisa principal de nuestro trabajo se basa en que el uso de las TIC a través del liderazgo en la dirección, es una forma de transformar los entornos educativos en espacios más inclusivos donde los estudiantes y el resto de la comunidad educativa puedan desarrollarse y obtener mejores resultados, teniendo en cuenta las características propias de su contexto.

El contexto escolar de Melilla, caracterizado por ser culturalmente diverso, hace interesante llevar a cabo la investigación en esta ciudad. El análisis de informes educativos revelan que la mayoría de las escuelas de Melilla concentran una población estudiantil mayoritaria, compuesta en su mayoría por minorías étnico- religiosas, musulmanas (marroquíes/ bereberes) y por otro lado la dirección de los colegios está compuesta homogéneamente por una minoría cristiana (españoles), (García- Carmona et al., 2021). Las preguntas de investigación que guían este trabajo son: ¿Cómo usan las TIC los líderes

educativos? ¿Qué potencialidades tienen las TIC para ejercer su liderazgo? ¿Qué posibilidades tienen las TIC en contextos multiculturales como el de Melilla? ¿Las TIC favorecen la inclusión de toda la comunidad educativa? ¿Por qué?

La presente investigación cualitativa tiene como principal objetivo analizar el papel de las TIC en el desempeño de las funciones de los líderes de los centros educativos multiculturales de educación infantil, primaria y secundaria de Melilla (España) para favorecer entornos escolares más inclusivos. Los objetivos específicos planteados son: a) conocer los usos que hacen los directivos de las TIC en sus centros educativos, b) visibilizar las potencialidades que tienen las TIC para ejercer el liderazgo educativo, c) conocer las posibilidades que tiene las TIC en contextos multiculturales y d) analizar el uso de las TIC para la inclusión de toda la comunidad educativa.

El papel de las TIC en el liderazgo educativo

El liderazgo educativo marca la diferencia en las escuelas, siendo éste uno de los factores más influyentes en el aprendizaje y éxito del alumnado, además de la labor docente (Leithwood & Louis, 2012; UNESCO, 2023). Por su gran influencia, se destaca la figura de dirección en la implementación de las TIC en el día a día del centro educativo.

Numerosas investigaciones (Hadjithoma & Karagiorgi, 2009; Sosa & Valverde, 2015; Vanderlinde, Dexter & Van Braak, 2012; Wong Li, Choi & Lee, 2008) que estudian la integración de TIC en los centros escolares, señalan al liderazgo del equipo directivo como una condición necesaria para lograr el cambio y la innovación. Por lo tanto, la cultura referente a las tecnologías de la información y comunicación existente en un centro educativo va a depender, en gran medida, de la implementación promovida desde la dirección escolar. De este modo la labor de liderazgo que realiza el equipo directivo es uno de los aspectos más relevantes en el éxito del proceso de integración de las tecnologías digitales, ya que aporta la visión y los objetivos que compartirá todo el profesorado y que son fundamentales para la elaboración e implementación de un plan estratégico sobre TIC en el centro educativo (Valverde, 2012).

Otro aspecto a destacar, son los estudios realizados que señalan que las tecnologías de la información y la comunicación, por sí mismas, no aportan valor a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Weng & Tang, 2014). Esto plantea la necesidad de reflexionar acerca de los agentes que se deben incluir en el proceso de integración para obtener el éxito así como el buen uso que se haga de las mismas (García-Vandewalle et al., 2022). Su impacto positivo depende de cómo se gestiona su utilización e implementación en el interior de los espacios escolares (Shrum & Levin, 2016).

Siguiendo lo mencionado anteriormente, es relevante para la integración definitiva de las TIC en los centros educativos, el grado de acogimiento por parte del profesorado, ya que muchos de los profesores se muestran reacios a formarse en una disciplina totalmente novedosa para ellos (Campos, 2017). Cabe matizar que la situación sanitaria provocada por la covid-19 marcó un antes y después en lo referente a las TIC. Mientras que en la era previa a la pandemia se realizó esfuerzos para avanzar en el uso pedagógico de las tecnologías digitales, se reconoce que la enseñanza se llevó a cabo principalmente en persona y que estas tecnologías se usaron sólo ocasionalmente (Daumiller et al., 2021). Sin embargo, la covid-19 provocó que todo se modificara y se llevará a cabo la enseñanza en línea de manera rápida y poniendo en marcha todos los recursos posibles para continuar con la gestión del aprendizaje (De Boer, 2021). Todo esto provocó que las tendencias en digitalización se aceleraran, dejando atrás la visión reduccionista que tenían gran parte del profesorado sobre las TIC, como recursos para la enseñanza, ya que se empleaban más en el ámbito familiar que en las propias aulas, incluso el propio profesorado desconocía las potencialidades educativas y didácticas de numerosas herramientas (Aparici et al., 2010).

Como ya hemos señalado, la escuela es un entorno diverso y complejo que precisa de nuevas respuestas, sin embargo las férreas estructuras y la resistencia al cambio de los centros dificultan la innovación y la mejora que promueve el liderazgo TIC. Este liderazgo TIC debe ser un liderazgo transformador, que lidere el proyecto educativo y que motive a la comunidad educativa a implicarse en un proyecto compartido (Marquès & Prats, 2011; Rubira, 2011). El liderazgo ejercido de modo transformacional y con el apoyo de las TIC puede contribuir a transformar la cultura escolar aumentando la capacidad individual y colectiva para resolver los problemas, como ayudar a identificar los fines a conseguir por la organización y las prácticas adecuadas para alcanzarlos.

En resumen, y siguiendo a Timotheou et al., (2022), se destacan, entre muchas potencialidades de las TIC para el liderazgo educativo, las siguientes: a) aumento de la eficacia en la organización y planificación ofreciendo un enfoque más colaborativo entre los docentes, b) brindan mejores sistemas de gestión a las escuelas que cuentan con procedimientos de recopilación de datos, c) proporciona acceso en línea a otras personas con roles similares con lo que reduce el aislamiento de los directores.

Asimismo, investigaciones internacionales (Escueta et al., 2017; García-Carmona, 2014; Tairab et al., 2016) afirman que el uso de las TIC mejora las relaciones de las familias- escuelas, fomentando el intercambio de información personalizada entre los progenitores y los centros educativos, como son los registros de asistencia, eventos escolares, calificaciones. Tal intercambio de

información establece más implicación por parte de las familias y por tanto influye en los resultados académicos de los menores.

Liderazgo educativo y TIC en contextos multiculturales

La labor de los directores escolares se ha vuelto cada vez más desafiante y compleja, ya que se espera que lideren la mejora escolar, gestionen una gran cantidad de demandas contrapuestas y atiendan las necesidades de las diversas partes interesadas: alumnado, profesorado, familias (García-Carmona, Fuentes-Mayorga & Rodríguez-García, 2021; Park & Datnow, 2022). A esto si le añadimos que los directivos escolares se encuentran en un contexto multicultural como es el caso de Melilla, deben de cubrir las distintas necesidades derivadas de la diversidad cultural.

La sociedad actual, cada vez más global y multiétnica, potencia el uso de entornos virtuales y la integración y práctica educativa de las TIC (Campos, 2017; Gutiérrez- Santiuste & Gallego- Arrufat, 2013). Las prácticas con estas herramientas buscan, por un lado, influir en el rendimiento del alumnado (Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; Louis, Letihwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010), y por otro lado fomentar la capacidad crítica, discriminando la información redundante y generando su propia visión del mundo que les rodea (Asensio, Álvarez, Vega & Neira, 2012). De esta forma, se promueve el conocimiento compartido entre toda la comunidad educativa atendiendo a la diversidad cultural presentes en los contextos educativos.

Las formas en que los directores conceptualizan la diversidad cultural son cruciales, ya que tienen un impacto significativo en la mejora escolar, y la organización escolar tiene un efecto positivo en la enseñanza y el aprendizaje (Leithwood et al., 2020). Las TIC tienen un papel importante en la educación, representando un replanteamiento metodológico, pedagógico, curricular y con un nivel organizativo en el campo educativo para el mejoramiento de la calidad educativa; también son un instrumento elemental para la paridad cultural, reflexiva y promotora de una comunicación intercultural (Cruz, Pozo, Aushay & Arias, 2019).

Leiva (2012) señala que se debe adquirir un enfoque intercultural, inclusivo e integrador de las posibilidades de participación pedagógica a través de las TIC en los centros escolares, incorporando experiencias y promoviendo la innovación, la cooperación y el aprendizaje como servicio y plataforma de intercambio intercultural. Realizando esta labor, se promueve la inclusión al facilitar la colaboración a través de las fronteras socioeconómicas, dando voz a los estudiantes que no están representados y permitiéndoles difundir sus ideas en todo el mundo (García-Vandewalle et al., 2022).

Asimismo investigaciones como las de Jones & Pal (2015), ponen de manifiesto que en países desfavorecidos, la obtención de un título en TIC

permite a las personas paliar la discriminación laboral, proporcionándoles potentes herramientas que les permiten combatir las desigualdades sociales. Por tanto, otra de las potencialidades de las TIC es disminuir las desigualdades y fomentar la igualdad de oportunidades.

En definitiva, puede apreciarse que las TIC permiten la colaboración intercultural no sólo en el seno del sistema educativo, sino en el marco de la sociedad global en donde el liderazgo tiene la función de promover ámbitos de interacción e integración entre equipos multiculturales de individuos (Cruz, Pozo & Arias, 2019). Por tanto, dentro del contexto educativo es necesaria la participación e implicación de todos los miembros pertenecientes a la comunidad educativa (equipo directivo, profesorado, familias, alumnado...) para favorecer la inclusión y la promoción de la diversidad cultural.

Metodología

Diseño de la investigación

La presente investigación es un estudio de caso descriptivo (Miles & Huberman, 1994), que se inicia analizando la utilidad que tienen las Tecnologías de Información y Comunicación en la labor de los directores y directoras de los centros educativos de la Ciudad Autónoma de Melilla. Se escoge trabajar en las etapas de infantil, primaria y secundaria debido a que son las etapas que engloban la enseñanza obligatoria. Tras conocer los usos que hacen los directivos de las TIC en sus centros educativos, seguidamente, se estudian las potencialidades que tienen las TIC para ejercer el liderazgo educativo los centros educativos, así como las posibilidades que tienen las tecnologías en contextos multiculturales como el de Melilla, además de conocer si fomentan la inclusión de toda la comunidad educativa.

Para asegurar la calidad de los datos obtenidos y adquirir una visión más integral, los informantes fueron seleccionados mediante un método de muestreo intencional (Tójar, 2006). Esta investigación cualitativa utiliza la entrevista semiestructurada como técnica de recogida de datos. Ésta se configura como una técnica de recolección de datos caracterizada por su flexibilidad y carácter emergente que se ajusta al propósito planteado, recabar información en cuanto a las percepciones, opiniones, creencias y actitudes que el líder tiene sobre las que nos interesa profundizar (Vargas, 2012).

Contexto

La presente investigación se lleva a cabo en la Ciudad Autónoma de Melilla (España), ubicada en el noroeste de África. Su extensión es de unos 12 km² con una población de aproximadamente 86.261 habitantes (INE, 2022). En los centros educativos conviven hasta un total de cinco culturas diferentes que se

distribuyen de la siguiente forma: cristiana (33%), musulmana (60%), hebrea (4%), hindú (1%) y gitana (1%) (Campos, 2017). En el contexto multicultural de Melilla existe un movimiento de asimilación intercultural. Lo que se promueve es el conocimiento y el respeto de las distintas culturas, y al mismo tiempo, un enriquecimiento mutuo con el fin de crear una sociedad más amplia e intercultural (Aguado et al., 2014; García- Carmona, 2014, 2015; García-Carmona et al., 2021).

Participantes

Melilla se distribuye en seis distritos escolares de educación infantil, primaria y secundaria. Para asegurar que todas las zonas estuviesen representadas en la investigación, nuestro estudio incluye como mínimo un director por distrito. Hemos seleccionado nueve directores de educación infantil y primaria y seis directores de educación secundaria.

Siguiendo a García-Carmona et al., (2021) una distinción clave de las escuelas de Melilla es su diversidad cultural. Los quince centros educativos que participan en el estudio tienen una población estudiantil mayoritariamente minoritaria, que oscila entre el 60% y el 90% de alumnos de origen bereber y de lengua tamazight. Especialmente interesante es el caso de la escuela del distrito 6, donde el alumnado es un 98% musulmán/ bereber y los años de experiencia de los profesores son también los más altos.

A continuación, se presenta una tabla con los datos de los entrevistados:

Tabla 10. Información básica sobre los líderes educativos de los centros de infantil, primaria y secundaria de Melilla

Participantes	Distrito	Formación universitaria	Nivel educativo	Años de experiencia en el cargo	Uso de las TIC en su papel de directivo
P1	4	Maestra Psicopedagoga	Infantil y primaria	6 años	Sí, mucho
P2	5	Maestro	Infantil y primaria	20 años	Lo usa más el jefe de estudios
P3	4	Maestro	Infantil y primaria	8 años	Sí, con frecuencia
P4	1	Maestra pedagoga	Infantil y primaria	9 años	Sí, con frecuencia
P5	6	Maestro	Infantil y primaria	32 años	Sí, lo que se puede
P6	5	Maestro	Infantil y primaria	16 años	Sí, el equipo directivo

P7	3	Maestro	Infantil y primaria	13 años	Sí, con frecuencia
P8	3	Psicopedagoga	Infantil y primaria	18 años	Sí, bastante
P9	2	Maestra	Infantil y primaria	10 años	Sí, bastante
P10	4	Filología hispánica	Secundaria y bachillerato	8 años	Sí, bastante
P11	3	Licenciatura	Secundaria y bachillerato	3 años	Sí, para todo
P12	1	Filología inglesa CAP	Secundaria y bachillerato	20 años	Para todo, aparte de director es coordinador de TIC
P13	2	Filología hispánica	Secundaria y bachillerato	5 años	Sí, bastante
P14	6	Maestro	Secundaria y bachillerato	25 años	Lo usa más el jefe de estudios
P15	5	Licenciatura	Secundaria y bachillerato	15 años	Sí, para todo

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de datos

Fase I

Tal y como se comentaba anteriormente, las técnicas y herramientas utilizadas tanto para la recogida de datos como para el análisis de la información han sido de carácter cualitativo. Estas nos han permitido conocer en profundidad la realidad objeto de estudio a través de vivencias y percepciones de las personas implicadas (Strauss & Corbin, 2002). Este estudio cualitativo utiliza el método clásico de análisis de contenido (Bardin, 1996; Cresswell y Creswell 2018; Miles & Huberman, 1994). Este método incluye fases de categorización, distribución del texto y análisis de contenido.

Previo a la investigación se solicitó permiso a la Dirección Provincial para contactar con los centros educativos. Una vez obtenido el consentimiento, se concertó una cita con los directores y directoras de los centros educativos de

infantil, primaria y secundaria para llevar a cabo la entrevista elaborada en base a los objetivos planteados en la investigación. Las entrevistas se hicieron de manera individual y cara a cara en los distintos centros educativos. Para registrar la información se utilizaron grabaciones de audio con el consentimiento informado de los entrevistados para la posterior transcripción. La duración media por entrevista fue de 60 minutos. Todas las entrevistas fueron profesionalmente transcritas. Las entrevistas se llevaron a cabo en los meses de mayo y junio de 2022.

El primer paso del análisis consistió en identificar las diferentes categorías que surgieron de la metacategoría (la categoría general), “El papel de las TIC en el desempeño del liderazgo educativo en contextos multiculturales”. Hemos identificado cuatro subcategorías para abordar nuestras preguntas de investigación: 1) Uso de las TIC en la dirección escolar, 2) Potencialidades de las TIC para el liderazgo educativo, 3) Posibilidades de las TIC en contextos multiculturales y, 4) Las TIC como herramientas para fomentar la inclusión.

El segundo paso de nuestro análisis se organiza a partir de la siguiente pregunta: ¿Cómo se trabajan las TIC desde la dirección de los centros escolares? ¿Qué potencialidades tienen las TIC para el desempeño del liderazgo educativo? ¿Qué oportunidades ofrecen las TIC en contextos culturalmente diversos? ¿Las TIC fomentan la inclusión de toda la comunidad educativa? El tercer paso finalizó con el análisis de las respuestas planteadas a las preguntas de cada categoría.

Tabla 11. Relación entre las categorías de análisis y las preguntas de investigación planteadas en el estudio:

Categorías de análisis	Preguntas de investigación
<i>Uso de las TIC en la dirección escolar</i>	¿Cómo utilizan las TIC los directivos escolares?
<i>Potencialidades de las TIC para el liderazgo educativo</i>	¿Qué potencialidades tienen las TIC para ejercer el liderazgo?
<i>Posibilidades de las TIC en contextos multiculturales</i>	¿Qué posibilidades tienen las TIC en contextos multiculturales como el de Melilla?
<i>Las TIC como herramientas de inclusión</i>	¿Las TIC pueden favorecer la inclusión de toda la comunidad educativa?

Una vez finalizada esta primera fase de análisis donde se han podido identificar los ejes temáticos (categorías y subcategorías) presentes en esta investigación, proseguimos con la utilización de herramientas de análisis que ofrece el software cualitativo N- Vivo en su versión 12, obteniendo como resultado el siguiente sistema de categorías donde se presentan tanto las cuatro categorías principales, las subcategorías, así como los códigos asignados a las mismas:

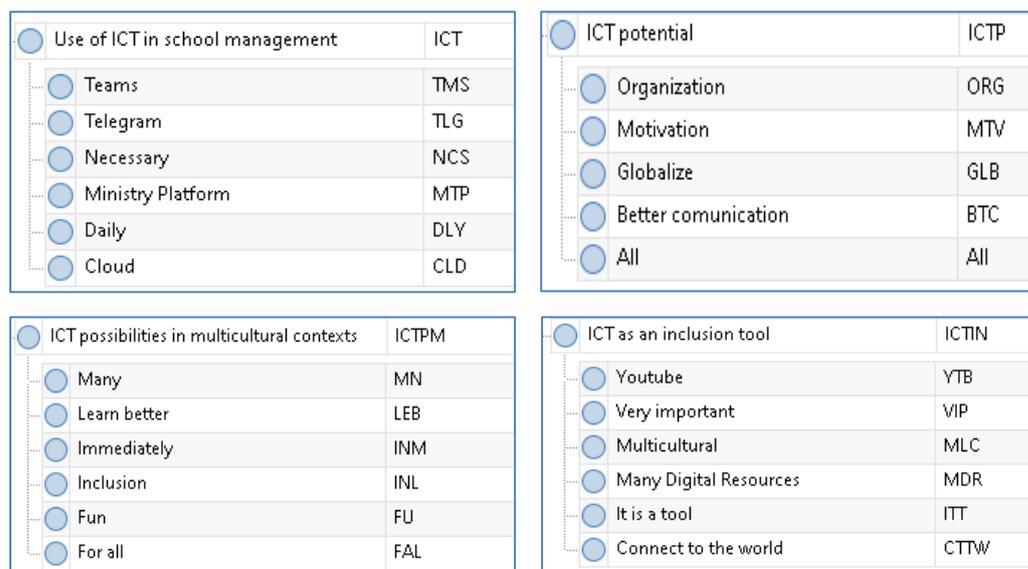


Figura 3. Sistema de categorías y subcategorías resultante.

Fuente: Elaboración propia

La categorización y posterior codificación se ha llevado a cabo mediante el consenso de tres expertos en investigación cualitativa de la Universidad de Granada, atendiendo a los criterios de coherencia, pertinencia, claridad y relevancia y garantizando, por tanto, la credibilidad del proceso de análisis.

Fase II

Para obtener una visión más completa y aportar un valor añadido a la investigación, además de usar el software N-vivo en su versión 12, se complementó con el proceso de datos utilizando el software estadístico RStudio y los paquetes “tm” (Feinerer & Hornik, 2020) y “syuzhet” (Jockers,2015). RStudio es una aplicación muy conocida y ampliamente utilizada en la docencia y la investigación, ya que es un software gratuito multiplataforma que proporciona datos relevantes para análisis estadísticos avanzados.

El software se utilizó para analizar las transcripciones de las entrevistas y obtener datos relevantes para complementar los datos de la primera fase. Las palabras utilizadas en las transcripciones se representan en una nube de palabras (Heimerl et al., 2014; Lohmann et al., 2015). Este proceso consistió en representar gráficamente las palabras en las transcripciones y desplegarlas en un tamaño proporcional a la frecuencia con que aparecen en las respuestas, indicando así los elementos de mayor importancia para los informantes. Así, las palabras más frecuentes en las respuestas de los expertos son las más grandes del gráfico. El gráfico permite detectar palabras clave que ayudan a identificar las ideas principales detrás de las respuestas. Del mismo modo, se realizó un análisis de sentimientos de las entrevistas que añade contenido relevante a los resultados de la primera fase. El análisis de sentimientos consiste en buscar una serie de palabras asociadas a determinados sentimientos para identificar las emociones que se producen en los informantes ante las preguntas. El análisis se realiza utilizando el léxico de la NRC Word-Emotion Association desarrollado por Saif M. Mohammad (Mohammad & Turney, 2010). El NRC es una lista de palabras en inglés asociadas con ocho emociones básicas (ira, anticipación, disgusto, miedo, alegría, tristeza, sorpresa y confianza) y dos sentimientos (positivo y negativo) en las respuestas de los expertos. Este tipo de análisis es de uso frecuente en investigación (Liu, 2012; Martínez & Mateus, 2019; Parmar et al., 2018; Patra et al., 2015; Sasangohar et al., 2021).

Resultados

Fase I

Para responder a los objetivos de nuestra investigación, los resultados de la primera fase se dividirán en cuatro apartados. La parte primera abordará el uso de las TIC en la dirección escolar. La segunda explorará las potencialidades que tienen las TIC en el desempeño de la labor de liderazgo. En la tercera se dan a conocer las posibilidades de las TIC en contextos multiculturales. En cuarto lugar se exploran las TIC como herramienta de inclusión de toda la comunidad educativa.

En primer lugar, con respecto al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación por parte de los líderes educativos, la mayoría de los entrevistados destaca que estas se usan muy frecuentemente para hacer frente a sus labores. Concretamente, destacan el uso de las TIC para llevar a cabo su gestión escolar, trámites burocráticos, manejo de documentación, comunicación con el Ministerio de Educación, profesorado y familias... Otros entrevistados subrayan el uso de las Tecnologías como medio para autogestionar su trabajo, haciendo uso de aplicaciones y calendarios. En definitiva, las definen como herramienta básica para desempeñar su labor

docente. En muy pocos casos, el uso de las TIC no lo lleva a cabo la dirección. En esos casos, es el responsable TIC o jefe de estudios el que asume el rol y gestiona los recursos tecnológicos. Algunos informantes señalan que la época vivida de pandemia hizo que las TIC se volvieran un recurso indispensable para desarrollar su labor como responsables de los centros y es por ello que ese momento histórico hizo que tomaran más conciencia de la importancia de los recursos y por tanto trabajarán más con ellos.

Por otro lado, también destacan la importancia de la formación en relación a poder seguir ampliando sus conocimientos y aplicaciones para obtener un mayor rendimiento y aprovechamiento de los recursos.

En mi caso las uso frecuentemente. Me sirven como medio para comunicarme con los profesores, familias... Aunque bueno con las familias es lo que más cuesta, porque no todo el mundo sabe. Lo uso más de cara a la gestión y comunicación con los profesores y con el Ministerio (E5).

Soy el TIC del centro con lo cual, el jefe de estudios y yo somos los que nos encargamos de gestionar las TIC del centro. El centro cuenta con un plan digital de centro, valga la redundancia, en el que por ejemplo tenemos dos cosas que creo que son muy importantes a nivel centro, tenemos una intranet totalmente funcional y que esa intranet es en la que trabaja todo el mundo, tenemos una política de reducción de papel casi a cero y todo va con certificados digitales, todo a través de la intranet, programaciones, documentación, ahora estamos recibiendo informes tutoriales y todo a través de la intranet. El tema digital en el centro funciona (E12)

Para todo, para todo, afortunadamente o desgraciadamente el papel ha desaparecido y toda la documentación, información todo se hace vía telemática (E15)

En referencia al segundo bloque, que trata sobre las posibles potencialidades que tienen las TIC para el liderazgo, un alto porcentaje de participantes explica que aún queda mucho por descubrir. Las percepciones más compartidas son que las TIC aportan un valor añadido a su trabajo como líderes y que aún tienen mucho por investigar. Por otro lado, algunos entrevistados manifiestan el desconocimiento acerca de más potencialidades de las que trabajan actualmente. También se destaca la necesidad de formación y actualización en materia de tecnológica para docentes, directivos, etc. Por otro lado, manifiestan diversos planes digitales que están en marcha para implementarse en los centros educativos o están a punto de incorporarse con el fin de integrar las TIC más en el día a día del centro.

Las TIC sé que tienen mucho potencial, pero no lo sé... no te sé decir ahora, ni concretar ahora mismo una (E1).

Pues no sabría decirte, porque creo que ya lo hacemos todo, o al menos lo más importante para hacer nuestro trabajo y mantenernos comunicados (E11).

Vamos a comenzar ahora un plan digital para el centro, que lo vamos a crear nuevo, que lo tienen que crear todos los centros, y en él acabamos de hacer un selfi al colegio para ver en qué punto estamos concretamente y tenemos que elaborar ahora un plan en el que aparezca unos objetivos mínimos, para terminar el curso y ahí vamos a plasmar todas las deficiencias, todo lo que nos falta y a partir de ahí vamos a trabajar, para que podamos en este curso actualizarnos (E4).

No lo sé, no lo sé mi sensación es que todo lo que puedo hacer, lo estoy haciendo pero no sé y me preocupa no saberlo porque seguro que hay cosas que puedo hacer con las TIC y no lo estoy haciendo, seguiré explorando posibilidades desde luego (E10).

El tercer bloque de resultados, que aborda las posibilidades que tienen las TIC en contextos multiculturales como el de Melilla, arroja los siguientes hallazgos. Por un lado, los informantes destacan la relevancia de usar las tecnologías como medio para trabajar diferentes temas, incluido el de la diversidad cultural. Además, destacan que las herramientas informáticas ofrecen numerosas oportunidades con la posibilidad de atender las necesidades educativas, sociales y culturales presentes en los centros escolares.

Posibilidades muchas... Yo uso las TIC como el YouTube para enseñarles a los niños en las clases, y mediante la música los niños aprenden mejor y se integran más. También las pizarras digitales y tablets. Ampliación de conocimientos de los libros. Los niños aprenden mejor y se lo pasan muy bien (E2).

Son indispensables. Hoy en día hay que manejar las TIC para cualquier cosa. Por ejemplo, nosotros tenemos un moodle con los alumnos, entonces para los profesores es obligatorio tener todas las semanas la programación que se va a dar en el moodle, porque si un niño está enfermo o se tiene que quedar confinado, tiene que saber en todo momento qué trabajo se hace en clase, para que no se pierda. A los profesores se les exige la competencia digital, y a los alumnos nosotros les evaluamos la competencia digital trimestralmente, además de tener la evaluación por áreas que viene en alborán (sistema estándar de gestión académica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte usado en Ceuta y Melilla). Nosotros tenemos el boletín de competencia y en el boletín de las competencias hay una gran parte de competencia digital,

además nosotros tenemos en el centro obligatoriamente, una hora con dos profesores para utilización de la TIC dentro del aula de informática (E9).

Las TIC... posibilidades, las tienen todas, y creo que están mal aprovechadas, es que precisamente lo que hablamos antes, la falta de esos medios hace que muchas familias, muchos alumnos en nuestro caso, se queden un poco en esa brecha, en ese desfase con respecto a otros grupos de otros centros de Melilla. Con las TIC sostienes todo, o sea desde información, hasta formas de trabajo o estrategia, entonces yo creo que ahí es donde se debería hacer un esfuerzo, en dotar a los centros, sobre todo, los que más lo necesitamos, porque si es verdad, que ocupa un lugar importante para todos los aspectos. En el aspecto intercultural igual, ver otras realidades y no sentirse apartado de esa realidad, sino que de alguna manera te conecta con todas ellas y eso es importante (E6).

Muchas, muchas porque es una forma de acercarse o de llegar a esa masa de alumnado, pues porque a lo mejor no puede tener su recurso, que no pueda disponer de los medios suficientes para adquirirlo, pero que son absolutamente necesarias. Las TIC y la educación tienen que ir de la mano y de hecho el Ministerio ya se ha dado cuenta, precisamente por la pandemia. Algo bueno ha tenido la pandemia y se está dotando a todos los centros de recursos de última generación y a raíz de ese apoyo económico, que hemos recibido del plan de transformación y residencia del gobierno, se va a recibir a lo largo de este curso todo tipo de recursos para todos los centros primaria y secundaria, todas las aulas por ejemplo van a ir con un panel interactivo, ordenadores para todas las aulas...(E13).

Por último, en el cuarto bloque de resultados, se exponen las percepciones de los directivos acerca de si las TIC favorecen la inclusión de toda la comunidad educativa. Ante esta cuestión, los entrevistados manifiestan que es muy positivo su uso para paliar las necesidades existentes debido a diversas causas. No obstante, de manera unánime, reflejan que la tecnología sí ayuda a la inclusión como otro recurso más, aunque destacan que es muy importante la metodología a desarrollar para su implementación.

Sí, sí yo lo tengo clarísimo, para los que no somos 100% digitales, para los que no hemos nacido con el dispositivo de las manos, hay cosas que antes eran impensables para nosotros y ahora poco a poco está al alcance de todos poder aprender (E3).

Bueno, las TIC como otra cosa, son una herramienta, una herramienta más. La inclusión, eso que quisiéramos todos, que la inclusión fuera total pero, las TIC, es una parte más, como otras. ¿Qué hay de las políticas

educativas que tienen que luchar por la inclusión?, claro que la parte de las TIC se pueden trabajar (E7).

Yo creo que sí, ¿por qué no? Claro, cualquiera puede... lo que pasa que bueno, habría que formar también a los padres, nosotros estamos en PROA (Programa de refuerzo, orientación y apoyo), en el PROA plus y de momento las actividades palancas como estamos empezando son un mundo, pues hemos hecho lo de siempre, el refuerzo educativo de varios cursos de niños que están... que les cuesta (E8).

Sí, claro puede favorecer, no es un elemento diría yo primordial, pero en el mundo en el que estamos donde las nuevas tecnologías ya son casi una obligación, pues sí que favorece y tiene que ser así (E14).

Fase II:

Los resultados que se dan a conocer en esta segunda fase de análisis se dividen en dos apartados. En el primero se presentan las diferentes nubes de palabras generadas teniendo en cuenta los cuatro objetivos de investigación. En el segundo se muestra el análisis de sentimientos realizado a partir de las respuestas de los entrevistados.

La figura 4 muestra las nubes de palabras basadas en las respuestas de los informantes. Este proceso consiste en representar gráficamente las palabras en las transcripciones y desplegarlas en un tamaño proporcional a la frecuencia con que aparecen en las respuestas, indicando así los elementos de mayor importancia para los informantes. Así, las palabras más frecuentes en las respuestas de los expertos son las más grandes del gráfico.

Como se observa en las gráficas, las palabras con mayor tamaño y, por tanto, las más repetidas, son: “todo”, “muchas”, “can”, “digital”, “students” and “use”. Por otro lado, las palabras “docente”, “estudiante” y “comunicación” se encuentran también entre las más repetidas. Esto ocurre debido a que está relacionado con los temas principales de las entrevistas. Se puede destacar la frecuencia, importancia y relación que tienen las TIC con la labor en los centros educativos de los directivos escolares. Por tanto, se corrobora el papel fundamental de los directivos escolares en el uso de las TIC y su influencia en la comunidad educativa.

Si observamos la primera gráfica (Figura 4a), las palabras “everything”, “use” y “digital” son las que aparecen con mayor tamaño y representan el uso de las TIC en el liderazgo educativo. Esto quiere decir que los directivos utilizan para todas o casi todas sus labores las tecnologías. En la segunda gráfica (Figura 4b), vuelve a salir la palabra “everything” acerca de las potencialidades de las TIC. Esto significa que los líderes educativos piensan que las TIC tienen muchas potencialidades (muchas de las cuales aún no han sido puestas en

A continuación presentamos el análisis de sentimientos que emana de las respuestas de las personas entrevistadas. La Figura 3 muestra un diagrama de barras que representa los sentimientos y emociones detectados en sus opiniones.

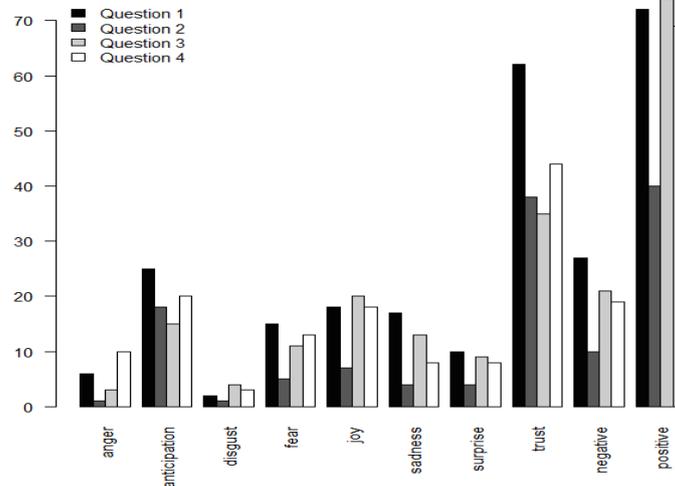


Figura 5. Análisis de emociones basado en el léxico NRC por pregunta.

Los resultados del análisis de sentimientos identificaron los siguientes elementos clave del uso de las TIC en el liderazgo educativo:

El uso de las tecnologías es necesario para el desempeño de la labor de los líderes escolares.

Las TIC tienen muchas potencialidades para ejercer el liderazgo educativo.

Las TIC tienen muchas posibilidades en contextos multiculturales como Melilla.

Las TIC favorecen la inclusión de toda la comunidad educativa.

En la figura 4 se muestra el recuento de sentimientos y emociones que aparecen en las respuestas de los informantes a cada una de las preguntas.

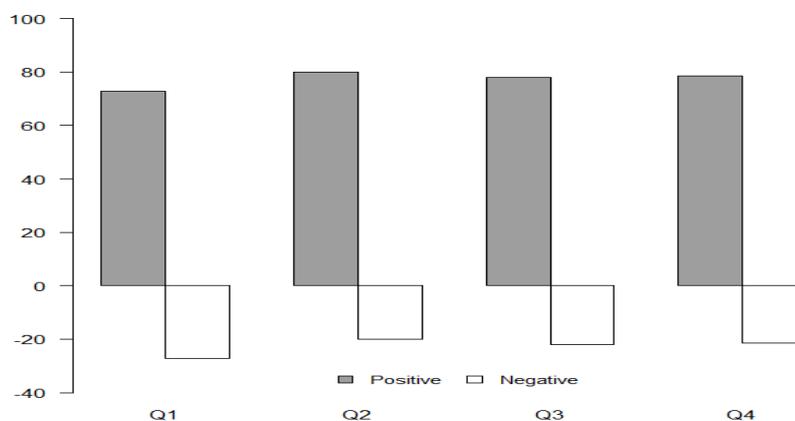


Figura 6. Análisis de sentimientos (positivos y negativos) a partir del diccionario NRC por pregunta

En primer lugar, es importante destacar que los sentimientos positivos superaron con creces a los negativos, lo que indica el optimismo de los informantes sobre las TIC. Se observa que todas las respuestas presentan una relación de sentimientos positivos entre el 75% y el 80% destacándose las preguntas 2,3 y 4 que hacen referencia a las posibilidades y potencialidades de las TIC en contextos multiculturales. En la pregunta 1, que trata sobre el uso de las tecnologías que hacen los directivos escolares, tanto en la figura 3 y 4 el hallazgo más destacable es la alta frecuencia de sentimientos positivos y la emoción de “confianza”. Esto podría indicar que los expertos entrevistados otorgan importancia a aspectos relacionados con su labor con las TIC. Con respecto a la pregunta 2, que aborda las potencialidades de las TIC para el desempeño de las labores de liderazgo, de nuevo, destaca la frecuencia de sentimientos positivos, y las emociones de “anticipación” y “confianza”. Esto podría decir que las TIC aún tienen muchas potencialidades que se deben ir trabajando. Continuando con la tercera pregunta, referente a las posibilidades de las TIC en contextos multiculturales, los sentimientos son positivos, y las emociones más destacables son “alegría” y “confianza”. Esto podría sugerir que se tienen expectativas positivas acerca de las posibilidades que tienen las TIC. Finalmente, la cuarta pregunta, que trata sobre si las TIC pueden favorecer a la inclusión de toda la comunidad educativa, nuevamente los expertos entrevistados responden con una frecuencia de sentimientos positivos, y otra vez la emoción más repetida es la “confianza”. Se puede concluir, resaltando la emoción de la “confianza” en las cuatro preguntas. Esto podría indicar que los directivos escolares confían en que las TIC son un

recurso positivo para trabajar con toda la comunidad educativa y fomentan la inclusión, además de resaltar que las TIC forman parte en su labor directiva frecuentemente.

Discusión y conclusión

Esta investigación se llevó a cabo en Melilla, España, ciudad caracterizada por su gran diversidad cultural, ya que conviven cinco grandes culturas (cristiana, musulmana, judía, hindú y gitana). Mediante este estudio se ha dado contestación a los objetivos propuestos que a continuación desarrollaremos.

En primer lugar, se ha analizado el uso de las TIC por parte de los directivos escolares. Este aspecto es de gran relevancia, debido a que el principal factor que facilita el uso de las tecnologías en los centros educativos es el liderazgo educativo de los equipos directivos (Biagi & Loi, 2013; Weng & Tang, 2014). Con estos resultados se evidencia tal y como explican algunas investigaciones (Campos, 2017; Correa & Blanco, 2004; Hayes & Derrington, 2023; Lorenzo, Trujillo & Morales, 2008; Moreno, Gómez & Cuesta, 2022; Sanz, Martínez, & Pernas, 2010), la relevancia de la dirección escolar en el proceso de integración de las TIC en los centros educativos, puesto que se identifica como el principal agente de cambio institucional. Con esta investigación se pone de manifiesto la importancia de la implicación de los directivos para la implementación de las tecnologías en los centros escolares y cómo el liderazgo educativo es un factor relevante en el proceso de integración instruccional de las tecnologías digitales en las aulas (Moreira, Rivero & Sosa, 2019; UNESCO, 2023).

Por otro lado, las potencialidades que tienen las TIC en la labor directiva son numerosas. Del mismo modo que indican Cobo (2016), McWilliam (2016) y Shrum (2016), los resultados destacan que las TIC tienen el potencial de enriquecer y profundizar el aprendizaje de los estudiantes a través del desarrollo de habilidades; así como también, aumentar la motivación hacia los estudios. No obstante, es necesario recordar que estos aspectos no se pueden abordar si no existe un equipo docente que cuente con las competencias, habilidades y motivación necesarias para desplegar las TIC en el proceso dentro del aula y hacer un uso crítico de las mismas (García-Carmona, 2015; García-Vandewalle et al., 2022). Otra de las potencialidades que han subrayado los entrevistados, la recoge en su investigación Schrum (2016), donde destaca que los líderes escolares deben abordar la involucración de las familias. Una forma de llevarlo a cabo es indagando acerca de los canales de comunicación efectivos y rápidos, como lo pueden ser las redes sociales.

Continuando con las posibilidades que tienen las TIC en contextos multiculturales, cabe destacar que es este aspecto es muy relevante debido a las peculiaridades que presenta la ciudad, por su contexto multicultural, en el que los líderes educativos se enfrentan a retos únicos para integrar a los jóvenes desfavorecidos e inmigrantes (García- Carmona et al., 2021). Concretamente en el contexto del objeto de estudio, la Ciudad Autónoma de Melilla, es muy importante el papel de los directores escolares ya que éstos son los que promueven la cultura del centro atendiendo a la multiculturalidad presente en la sociedad. Asimismo el papel de las TIC a la hora de fomentar la participación de las familias inmigrantes, también denominadas “hard-to-reach” (Evangelou et al., 2013) en el centro educativo es clave y los líderes deben usar sus potencialidades para conseguirlo (García-Carmona et al., 2019).

Por último, los hallazgos es de esta investigación subrayan las TIC como herramientas que favorecen la comunicación y cohesión del conjunto de la comunidad educativa dentro la escuela, destacando su utilidad y potencialidades para facilitar el proceso y conseguir una escuela más inclusiva. Se trata de promover un liderazgo TIC que debe ser un liderazgo transformador, que lidere el proyecto educativo, “que motive a la comunidad educativa de forma que fomente la innovación y la mejora en un proyecto compartido” (Marquès & Prats, 2011; Rubira, 2011). El liderazgo ejercido de modo transformacional y con el apoyo de las TIC puede contribuir a transformar la cultura escolar aumentando la capacidad individual y colectiva para resolver los problemas, como ayudar a identificar los fines a conseguir por la organización y las prácticas adecuadas para alcanzarlos. De este modo, se trabajaría la diversidad dando respuesta a las necesidades planteadas en los centros educativos y en la sociedad (Jones & Pal, 2015).

9 ■ CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN



9. Conclusiones, limitaciones y futuras líneas de investigación

9.1 Principales conclusiones de la tesis doctoral

A continuación se darán a conocer las principales conclusiones derivadas de la tesis doctoral. Estas se dividirán en relación a los objetivos de investigación planteados.

Objetivo general: Analizar la formación inicial y permanente sobre liderazgo educativo del profesorado en el contexto educativo español.

A través del trabajo realizado a lo largo de esta investigación se da respuesta al objetivo general planteado en la tesis. Asimismo, cada uno de los objetivos específicos es abordado en uno o en varios capítulos de la tesis, ofreciendo así una visión completa de la temática estudiada.

Tras el análisis de los datos, se ponen de manifiesto distintos aspectos relevantes. En primer lugar, la necesidad de que la formación inicial recibida por parte de los futuros líderes escolares posea más contenidos relacionados con el liderazgo educativo debido a que, como se ha podido comprobar, el líder educativo no es sólo el director/a del centro educativo. En segundo lugar, se destaca la necesidad de ampliar formaciones permanentes en materia de liderazgo educativo, para que los líderes educativos puedan formarse y reciclarse. Actualmente, es escasa la formación permanente para toda la comunidad educativa en relación a materias relacionadas con el liderazgo educativo. En tercer lugar, se ha manifestado por parte de los expertos entrevistados que tampoco hay formaciones específicas sobre interculturalidad, una materia con relevancia sobretodo en contextos multiculturales como el caso de la ciudad de Melilla.

A continuación, se detallan las conclusiones relacionadas con los objetivos específicos planteados en la tesis:

Objetivo específico 1 → *Analizar los planes de estudio de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria en España respecto a las asignaturas relacionadas con liderazgo educativo.*

Tras analizar la relevancia de la formación inicial y permanente del profesorado en materia de liderazgo educativo de los diferentes planes de estudio y la revisión de la literatura, se confirma la necesidad de que el profesorado esté formado en materias que le permitan llevar a cabo sus funciones como líderes educativos tal y como afirman numerosos estudios (García-Carmona, Fernández-de-Álava, & Quesada-Pallarés, 2017; Robinson, 2007; Sierra 2016).

El análisis de los planes formativos de las titulaciones de educación infantil y primaria de las universidades públicas y privadas españolas nos permite

conocer que en relación a formación inicial del profesorado en materia de liderazgo educativo: a) la asignatura de Organización Escolar trata de englobar aspectos generales relacionados con el liderazgo educativo como son las funciones del director y sus habilidades, siempre enfocados a la figura del director/a y el equipo directivo en la mayoría de los casos, b) existen algunas asignaturas, seminarios y talleres en varias universidades que trabajan los aspectos sobre el liderazgo educativo, c) sólo la Universidad Católica San Antonio de Murcia y la Universidad Internacional de Cataluña contemplan en sus planes formativos una asignatura optativa denominada “ Liderazgo educativo”, d) en pocas ocasiones aparecen asignaturas que trabajan las habilidades sociales y personales que debe tener un docente.

Este objetivo fue abordado en el capítulo I: Liderazgo educativo en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria en España.

Objetivo específico 2 → *Examinar la formación inicial y continua necesaria para ser director/a en un centro educativo.*

Al aludir a la formación inicial y permanente de los directivos escolares de los centros educativos de primaria y secundaria de Melilla en materia de liderazgo educativo, se señala que la nueva cultura de los centros educativos, caracterizada por la colaboración y la innovación, exige equipos directivos que faciliten el trabajo cooperativo en equipo. El modelo de director debe coincidir con el del líder que gestiona el cambio y las transformaciones, compartiendo su trabajo con los demás miembros de la comunidad escolar (Campos, 2017).

Por otro lado, los requisitos y procedimientos para acceder al puesto de directivo escolar se van ajustando según las reformas educativas. Los informantes indican que es un proceso que transcurre sin dificultad. Sin embargo, señalan que no siempre es fácil cubrir el puesto de dirección, ya que existe un miedo inicial al hacer frente al nuevo cargo, principalmente por las responsabilidades que acarrea y por la cantidad de gestiones que debe llevar a cabo, coincidiendo con resultados de otras investigaciones como las de (Gairín & Castro, 2010).

Los hallazgos afirman que los directivos de Melilla no tienen tiempo para ocuparse de las tareas que verdaderamente son importantes para lograr el cambio y la mejora escolar, además de tener en cuenta la diversidad cultural con la que nos encontramos en los centros educativos de Melilla. Asimismo no se les exige desde la Administración cumplir escrupulosamente con tareas pedagógicas, pero sí, presentar tareas administrativas en tiempo y forma. Es decir, rendición de cuentas ante tareas administrativas y de gestión, pero no ante la falta de liderazgo pedagógico (Elmore, 2010). Los hallazgos revelan al mismo tiempo, cómo la figura directiva se ve influenciada por una larga tradición de ejercicio del liderazgo escolar basado en tareas burocráticas y de gestión que caracteriza el sistema educativo español. Este sistema provoca una fuerte carga burocrática y tecnocrática que dificulta el ejercicio del liderazgo pedagógico por parte de los directores (Madero, 2019; OCDE, 2009).

Por último, en relación a los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para optar al puesto de dirección escolar, nuestra investigación aporta hallazgos importantes. Se destaca la importancia de trabajar con las familias, especialmente con las que poseen pocos recursos económicos y tienen una cultura minoritaria, la empatía, y la comunicación, entre otras habilidades. En el caso de Melilla las familias de origen musulmán con recursos limitados se enfrentan a la intersección de la desigualdad racial, clase y desigualdad cultural. En contextos con una larga historia de inmigración, se argumenta que las escuelas juegan un papel clave y único en la educación, así como la socialización cultural de las minorías étnicas y de clase de los estudiantes (García- Carmona et al., 2021).

Este objetivo fue abordado en el capítulo II: Prácticas de liderazgo en directivos escolares: el caso de la Ciudad multicultural de Melilla, España.

Objetivo específico 3 → *Estudiar los distintos estilos de liderazgo educativo llevados a cabo por parte del profesorado de educación infantil y primaria.*

En relación a los distintos estilos de liderazgo, la presente tesis se centra en abordar concretamente los estilos referentes a la gestión de la interculturalidad y las tecnologías en los centros educativos por parte de los líderes educativos.

Por un lado, se han analizado la formación inicial y permanente de los directivos escolares melillenses en materia de interculturalidad. Este aspecto es muy relevante debido a las peculiaridades que presenta la ciudad, por su contexto multicultural, en el que los líderes educativos se enfrentan a retos únicos para integrar a los jóvenes desfavorecidos e inmigrantes (García-Carmona, et al., 2021).

A pesar de que el contexto de investigación acoja a diferentes culturas, los participantes exponen la falta de cursos formativos prácticos y útiles para la realidad educativa en materia de educación intercultural. Afirman que el curso de preparación para la dirección adolece de muchos contenidos relacionados con la interculturalidad. Con estos resultados se evidencia tal y como explican Vázquez, Liesa & Bernal (2016), que los cursos de formación en la actualidad, son meros trámites en los que no existe una mejora real en el desarrollo profesional de los directores escolares porque, entre otras cosas, se alejan de la realidad contextual. Es necesario, por tanto, que los programas formativos motiven a los participantes para posteriormente llevar a cabo lo aprendido en sus centros educativos (Jerdbog, 2022).

En relación a los conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para optar al puesto de dirección escolar en materia de interculturalidad, nuestra investigación también aporta hallazgos importantes. El trabajo de los directores se ha vuelto cada vez más desafiante y complejo, ya que se espera que lideren la mejora escolar, gestionen una gran cantidad de demandas contrapuestas y atiendan las necesidades de las diversas partes interesadas (García- Carmona & Oplata, 2023; Park & Datnow, 2022). Para que los directivos escolares puedan llevar a cabo todo lo anteriormente mencionado,

es necesario, tal y como se refleja en los resultados del presente estudio, que éstos tengan conocimientos, habilidades y aptitudes ante los colectivos con los que trabajan dentro de la comunidad educativa.

En cuanto a las consecuencias de la pandemia provocada por la COVID-19 en la inclusión de las diferentes culturas del centro educativo, nuestra investigación señala que sí han existido desigualdades significativas en relación al nivel socioeconómico del contexto donde se ubica (bajo, medio o alto). Como ya evidenciaban otras investigaciones (Bonal & González, 2021; Beaunoyer et al., 2020; Van & Parolin, 2020), las desigualdades digitales durante la pandemia de la COVID-19, se han visto agravadas en contextos desfavorecidos. Los resultados del estudio afirman que los centros situados en contextos de nivel socioeconómico bajo, son los que disponen de menos recursos tecnológicos para dar una respuesta educativa on-line de forma apropiada. Aunque cabe decir que en Melilla, desde la Ciudad Autónoma, se facilitaron recursos tecnológicos para poder cubrir las necesidades de los centros educativos, ofreciendo *tablets* y ordenadores para aquellas familias que carecían de medios para realizar las actividades y participar en las clases *online*. No obstante no toda la población estudiantil pudo disfrutar esos recursos proporcionados, ya que un porcentaje elevado se fue a Marruecos.

Por otro lado, se ha analizado el uso de las TIC por parte de los directivos escolares. Este aspecto es de gran relevancia, debido a que el principal factor que facilita el uso de las tecnologías en los centros educativos es el liderazgo educativo de los equipos directivos (Biagi & Loi, 2013; Weng & Tang, 2014). Con estos resultados se evidencia tal y como explican algunas investigaciones (Campos, 2017; Correa & Blanco, 2004; Hayes & Derrington, 2023; Lorenzo, Trujillo & Morales, 2008; Moreno, Gómez & Cuesta, 2022; Sanz, Martínez, & Pernas, 2010), la relevancia de la dirección escolar en el proceso de integración de las TIC en los centros educativos, puesto que se identifica como el principal agente de cambio institucional. Con esta investigación se pone de manifiesto la importancia de la implicación de los directivos para la implementación de las tecnologías en los centros escolares y cómo el liderazgo educativo es un factor relevante en el proceso de integración instruccional de las tecnologías digitales en las aulas (Moreira, Rivero & Sosa, 2019; UNESCO, 2023).

En referencia a las potencialidades que tienen las TIC en la labor directiva, se destacan numerosas. Del mismo modo que indican algunos estudios (Cobo, 2016; McWilliam, 2016 & Shrum, 2016), los resultados señalan que las TIC tienen el potencial de enriquecer y profundizar el aprendizaje de los estudiantes a través del desarrollo de habilidades; así como también, aumentar la motivación hacia los estudios. No obstante, es necesario recordar que estos aspectos no se pueden abordar si no existe un equipo docente que cuente con las competencias, habilidades y motivación necesarias para desplegar las TIC en el proceso dentro del aula y el centro educativo y hacer un uso crítico de las mismas (García-Carmona, 2015; García-Vandewalle et al., 2022). Otra de las potencialidades que han subrayado los entrevistados la recoge en su investigación Schrum (2016), donde destaca que los líderes escolares deben abordar la involucración de las familias. Una forma de llevarlo a cabo es indagando acerca de los canales de comunicación efectivos y

rápidos, como lo pueden ser las redes sociales.

Continuando con las posibilidades que tienen las TIC en contextos multiculturales, cabe destacar que este aspecto es muy relevante debido a las peculiaridades que presenta la ciudad, por su contexto multicultural, en el que los líderes educativos se enfrentan a retos únicos para integrar a los jóvenes desfavorecidos e inmigrantes (García- Carmona et al., 2021). Concretamente en el contexto objeto de estudio, la Ciudad Autónoma de Melilla, es muy importante el papel de los directores escolares, ya que éstos son los que promueven la cultura del centro atendiendo a la multiculturalidad presente en la sociedad. Asimismo el papel de las TIC a la hora de fomentar la participación de las familias inmigrantes, también denominadas “hard-to-reach” (Evangelou et al., 2013) en el centro educativo es clave y los líderes deben usar sus potencialidades para conseguirlo (García-Carmona et al., 2019).

Por último, los hallazgos de esta investigación subrayan las TIC como herramientas que favorecen la comunicación y cohesión del conjunto de la comunidad educativa dentro la escuela, destacando su utilidad y potencialidades para facilitar el proceso y conseguir una escuela más inclusiva. Se trata de promover un liderazgo TIC que debe ser un liderazgo transformador, que lidere el proyecto educativo, que motive a la comunidad educativa de forma que fomente la innovación y la mejora en un proyecto compartido (Marquès & Prats, 2011; Rubira, 2011). El liderazgo ejercido de modo transformacional y con el apoyo de las TIC puede contribuir a transformar la cultura escolar aumentando la capacidad individual y colectiva para resolver los problemas, como ayudar a identificar los fines a conseguir por la organización y las prácticas adecuadas para alcanzarlos. De este modo, se trabajaría la diversidad dando respuesta a las necesidades planteadas en los centros educativos y en la sociedad (Jones & Pal, 2015).

De este modo, podemos concluir diciendo que los resultados de esta investigación concuerdan con la idea de que un director, que actúa como líder, impacta en la mejora de la escuela y el éxito educativo. Esta afirmación coincide con otras investigaciones y revisiones en el área como las de (Leithwood, Harris & Hopkins, 2020., Day, Gu & Sammons ,2016., Hallinger 2018., Jerdborg, 2022., entre otras.

Este objetivo fue abordado en los capítulos III y IV: III. Dirección escolar en contextos multiculturales durante la COVID- 19. El caso de Melilla, España y IV. Percepciones de los directivos escolares sobre el uso de las TIC en el contexto multicultural melillense.

9.2 Limitaciones y futuras líneas de investigación

La investigación desarrollada tuvo un proceso riguroso y sistemático, lo que derivó en el surgimiento de varias dificultades. No obstante, se optó por la mejor decisión en cada una de las limitaciones encontradas:

En primer lugar señalamos que, debido a la naturaleza de las revisiones sistémicas de la literatura, encontramos limitaciones inherentes a las mismas. Restringir la búsqueda hacia un intervalo de tiempo, un tipo de publicación o una base de datos específica, podría conllevar no haber tenido en cuenta otros estudios de interés y relevancia para nuestro objeto de estudio. No obstante, tuvimos en cuenta las referencias más relevantes a nivel internacional haciendo una recopilación de la información desde la más antigua a la más actual.

En segundo lugar cabe destacar la dificultad de llevar a cabo la realización de entrevistas a algunos de los directivos escolares, debido a la falta de tiempo en sus agendas. Sin embargo, aunque esta situación alargó más el proceso, finalmente se consiguió la participación de informantes clave de todos los distritos escolares, por lo que todas las zonas están representadas en la presente investigación.

En tercer lugar se puede mencionar otra de las limitaciones relacionada con haber llevado a cabo la recogida de datos de la investigación en sólo un contexto, en este caso en Melilla. No obstante, hemos realizado una visión general de España y finalmente vimos más necesario centrarse en un sólo contexto, con el fin de replicarlo en otros contextos semejantes como futura línea de investigación.

Esta tesis doctoral propone las siguientes futuras líneas de investigación para darle continuidad al presente estudio:

- Analizar otros casos de directivos que lideren de forma exitosa y en diferentes contextos educativos en otras partes de España.
- Con el fin de obtener una visión más global de la comunidad educativa, integrar las percepciones de las familias.
- Replicar el estudio en otro contexto fuera de España con características similares para realizar una comparativa.

9.3 Decálogo para “Líderes educativos en contextos multiculturales”

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la presente tesis doctoral, se presenta un decálogo en el que se señalan los elementos clave que deben tener en cuenta los líderes educativos para desempeñar con éxito su liderazgo en contextos multiculturales. Cabe recordar que hacemos referencia tanto a líderes escolares que ocupan puestos directivos como al profesorado.

1. **Inclusión educativa.** Para llevar a cabo un liderazgo con éxito, es necesario la integración de todos los agentes educacionales. Esto conlleva tener en cuenta a todas las familias, profesorado, equipos docentes y dirección.
2. **Liderazgo colaborativo.** Se requiere promover el trabajo en equipo entre los directivos, el profesorado y el alumnado con el fin de lograr el éxito escolar. Hacer partícipe a los distintos colectivos, hará que estén más implicados y, por tanto, se trabaje con mayor predisposición.
3. **Fomento del aprendizaje.** Es importante que los líderes educativos creen píldoras de acciones formativas, con el fin de proporcionar a las familias herramientas, técnicas y recursos que puedan llevar a cabo con sus menores. Además, es importante que los líderes educativos reciban formación permanente para incorporar novedades a sus centros de trabajo.
4. **Adaptación a la diversidad.** En el mundo globalizado y cambiante en el que nos encontramos es fundamental atender a las particularidades y necesidades que van surgiendo entre los miembros del contexto escolar (profesorado, alumnado, familias...).
5. **Clima escolar.** Para llevar a cabo un trabajo colaborativo, en equipo y con un mismo objetivo, es muy importante promover y facilitar dentro de los centros educativos un ambiente de confianza y sinceridad.
6. **Fomento de habilidades sociales.** Promover y desarrollar las habilidades sociales tales como: empatía, comunicación asertiva, gestión emocional y gestión de equipos es fundamental para el desarrollo socioeducativo de los menores. De manera transversal y a través de acciones formativas se debe trabajar estas habilidades tan útiles y necesarias para toda la vida.
7. **Implicación de las familias.** La relación entre familia y escuela es imprescindible para el desarrollo del alumnado. Ambos contextos están ligados, por tanto es importante implicar a las familias para lograr el

objetivo el común que es el contribuir al desarrollo físico, emocional e intelectual de los niños y niñas.

8. **Uso de las TIC.** En la actualidad, las tecnologías están muy presentes para toda la sociedad. Por tanto se deben emplear como herramientas de apoyo para la comunicación entre toda la comunidad educativa, entre otras muchas utilidades.
9. **Motivación.** Es importante buscar herramientas para llevar a cabo acciones motivacionales. Este elemento es beneficioso para el conjunto de la comunidad educativa, ya que cuanto más motivados se sientan los agentes educacionales, mejores serán los resultados obtenidos.
10. **Evaluación.** Tras cada acción emprendida se debe llevar a cabo un proceso evaluativo. Esto ayudará a recibir una retroalimentación y como consecuencia mejorar en las próximas acciones.

Como cierre de este apartado, exponer que gran parte del éxito escolar radica en un conjunto de sucesos que mayoritariamente dependen del trabajo en equipo que lleven a cabo la dirección, el profesorado, el alumnado y las familias. Cuantos más lazos se fortalezcan entre los distintos agentes educativos, mejor serán los resultados académicos.

A continuación, se presenta la elaboración de la infografía para los directivos escolares.

Decálogo para líderes educativos en contextos multiculturales





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS



Referencias bibliográficas

- Aas, M., Helstad, K., & Vennebo, K. F. (2016). Når rektor stilles til ansvar: Krise eller gyllen mulighet? Om resultatstyring i rektorutdanningen. *Acta didáctica norge*, 10(4), 146-165. doi.org/10.5617/adno.3894
- Aguado, O. V., Borrero, M. A. F., & Pérez, P. A. (2014). La aportación de los grados de desarrollo de la sensibilidad y competencia intercultural. Perspectiva comparada entre Trabajo Social y Psicología. *Cuadernos de Trabajo Social*, 27(2), 307–317. [https://doi.org/10.5209/rev CUTS.2014.v27.n2.44679](https://doi.org/10.5209/rev_CUTS.2014.v27.n2.44679)
- Alonso, C., Casablanco, S., Domingo, L., Guitert, M., Moltó, Ó., Sánchez, J.A., & Sancho, J. (2010). De las propuestas de la Administración a las prácticas del aula. *Revista de Educación*, 352, 53-76.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Ed. Escuela Española.
- Álvarez, M. (2000). *El liderazgo de los procesos educativos. Liderazgo y organizaciones que aprenden*. I.C.E. de Universidad de Deusto.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Ed. Wolters Kluwer.
- Antúnez, S. (2011). ¿Qué tiene de particular dirigir un centro escolar? Consecuencias para la formación de directores. *Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España.*, 14: 1–7. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3692929>
- Aparici, R., Campuzano, A., Ferrés, J., & García, A. (2010). *La educación mediática en la escuela 2.0*. UNED
- Arandes, J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizando para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y efecto en su país de origen. *Revista Provincia*, 29, 135-173.
- Arar, K., Örucü, D., & Ak Küçükçayır, G. (2019). Culturally relevant school leadership for Syrian refugee students in challenging circumstances. *Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 960–979. <https://doi.org/10.1177/1741143218775430>
- Asensio, A., Álvarez, J. M., Vega, I., & Neira, F. (2012). Las competencias de los profesionales de la educación hoy: la transformación de la práctica educativa. XXXI Seminario interuniversitario de teoría de la educación, sociedad del conocimiento y educación UNED. Plasencia, 11-14. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4098582>

- Aznar Sala, F. J. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19. *International Journal of Sociology of Education*, 53-78. <http://doi.org/10.17583/rise.2020.5749>
- Balduzzi, B. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista española de pedagogía*, 260, 141-155.
- Bardin, L. (1996) *Análisis de contenido*. Akal.
- Bardin, L. (2002). *El análisis de contenido*. Akal.
- Bazarra, L., & Casanova, O. (2013). *Directivos de escuelas inteligentes*. Madrid: Ediciones SM
- Beunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in Human Behavior*, 111, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106424>
- Bernal, A., & Ibarrola, S. (2015). Liderazgo del profesor: objetivos básicos de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 67, 55-70.
- Biagi, F., & Loi, M. (2013). Measuring ICT use and learning outcomes: Evidence from recent econometric studies. *European Journal of Education*, 48(1), 28-42
- Blau, I., & Presser, O. (2013). E-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 1000–1011. <https://doi.org/10.1111/bjet.12088>
- Bonal, X., & González, S. (2021). Educación formal e informal en confinamiento: una creciente desigualdad de oportunidades de aprendizaje. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 44-62. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.1.18177>
- Bonnet, D. (2015). Reflexiones par aun docente líder. *Revista de educación y ciudad*, 30, 141-150.
- Boyle, M., A. Haller., & Hunt, E. (2016). The leadership challenge: Preparing and developing catholic school principals. *Journal of catholic education*, 19, 293-316. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101585.pdf>
- Bravo Cuenca, F. (2019). Liderazgo educativo, su importancia en la administración de la calidad educativa. En M. Tolozano, M. & Soria, E. (Eds.), *Memorias del quinto Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador: Aprendizaje en la sociedad del conocimiento: modelos, experiencias y propuestos*. Simposio llevado a cabo en el V Congreso Internacional de Ciencias Pedagógicas de Ecuador.
- Bris, M. (2010). *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar*. Ministerio de Educación,

Secretaría de Estado de Educación y formación profesional. Instituto de Formación del Profesorado. Investigación e Innovación Educativa.

- Buitrón, S., & Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista digital de investigación en docencia universitaria*, 4(1), 2-8.
- Burrello, L. C., Lashley, C., & Beatty, E. E. (2001). *Educating all students together: How school leaders create unified systems*. Corwin Press.
- Cáceres Reche, M. P., Trujillo Torres, J. M., Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., & García-Carmona, M. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educación*, 48(1), 69-89.
- Campos, A. (2017). *Percepciones sobre la implementación de las TIC en la autonomía de los IES de la Ciudad Autónoma de Melilla* [tesis de maestría, Universidad de Granada].
- Carreño, I. del V. G. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19–36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73716205003>
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal /Debate: Montevideo. ISBN: 978-9974-741-10-2
- Cornejo, J. (2012). Retos impuestos por la globalización a los sistemas educativos latinoamericanos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S14056662012000100002
- Correa, J. M., & Blanco, J. M. (2004). El proyecto Eskolaberri: Evaluación de una experiencia de formación de directivos escolares para la integración de la nueva tecnología en centros de educación primaria. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1), 467–480.
- Cox, M. J. (2013). Formal to informal learning with IT: research challenges and issues for e-learning. *Journal of computer assisted learning*, 29(1), 85–105. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2012.00483.x>
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Cruz Pérez, M. A., Pozo Vinuesa, M. A., Aushay Yupangui, H. R., & Arias Parra, A. D. (2019). Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como forma investigativa interdisciplinaria con un enfoque intercultural para el proceso de formación estudiantil. *Revista e-Ciencias de la Información*, 9(1), 44-59.[fecha de Consulta 12 de Abril de

- Dantley, M. E., & Tillman, L. C. (2006). Social justice and moral transformative leadership. In C. Marshall & M. Oliva (Eds.), *Leadership for social justice: Making revolutions in education* (pp. 16–30). Pearson Education.
- Darling Hammond, L., D. Meyerson, M. LaPointe, & Orr, MT. (2010). *Preparando directores para un mundo cambiante: Lecciones de programas efectivos de liderazgo escolar*. Jossey-Bass
- Daumiller, M., Rinas, R., Hein, J., Janke, S., Dickhäuser, O., Dresel, M. (2021). Shifting from face- to- face to online traching during COVID-19: The role of university faculty achievement goals for attitudes towards this sudden change, and their relevance for burnout/ engagement and student evaluations of teaching quality. *Computers in Human Behavior*, 118. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106677>
- Day, C., Q. Gu., & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 52, 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- De Boer, H. (2021). COVID-19 in Dutch higher education, *Stud. High. Edu;* 46(1), 96-106. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859684>
- De Miguel, M. & Herrero, A. (2012). Propuesta de uso del análisis de redes de actores de políticas públicas para la gestión de la integración de los menores inmigrantes no acompañados (mina). Estudio del caso de la comunidad valenciana. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, 3, 33-45.
- De Pablos, P., Colás, P. & González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23-53.
- Del Valle García Carreño, Ingrid. (2019). *El liderazgo distribuido y la percepción de los equipos directivos en las escuelas públicas de educación primaria madrileñas*. [Tesis Doctoral. Universidad Pablo Olavide].
- Dexter, S. (2011). School technology leadership: Artifacts in systems of practice. *Journal of School Leadership*, 21(2). <https://doi.org/10.1177/105268461102100202>
- Egido, L. (2015). El liderazgo escolar en Europa. Recomendaciones y políticas para la mejora. *Revista padres y maestros*, 361, 18-22.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

- Escueta, M., Quan, V., Nickow, A.J., & Oreopoulos, P. (2017). *Tecnología educativa: una revisión basada en evidencia*. (Documento de trabajo NBER N°23744). Obtenido de: <http://www.nber.org/papers/w23744>
- Evangelou, M., K. Coxon., K. Sylva, S., Smith., & L. Chan. (2013). Seeking to Engage 'Hard-To-Reach' Families: Towards a Transferable Model of Intervention.. *Children & Society*, 27, 127–138. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00387.x.
- Floristán Millán, E. (2022). Acompañando a Mohamed: Reflexiones en torno al movimiento de la juventud harraga. *Antropología Experimental*, (22), 307–317. <https://doi.org/10.17561/rae.v22.6676>
- Forde, C. (2011). Liderazgo para el aprendizaje: Formando líderes educativos. En Townsend, T. & MacBeath, J. (Eds.), *Manual internacional de liderazgo para el aprendizaje* pág. 355 – 374. Springer Países Bajos. DOI: 10.1007/978-94-007-1350-5_21
- Fuentes Sánchez, R. (2014). Menores Extranjeros No Acompañados (MENA). *Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, (3), 105-111.
- Gairín, J., & Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes*. Análisis de su funcionamiento. Mensajero.
- Gairín, J., & D. Castro. (2010). *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social*. Santiago de Chile: FIDECAP.
- Gajardo, M. (2011). Apoyos esenciales para el mejoramiento de los aprendizajes en la escuela. *Formas y reformas de la educación*, 36.
- Gajardo, J., & Ulloa, J. (2016). Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones. *Líderes educativos*, 6, 4-13.
- Gambarini, M^a., & Cruz, M. (2019). Habilidades docentes en comunicación eficaz. Ejercicio de liderazgo centrado en la misión docente. *Ideas, reflexiones y propuestas*, 1, 9-20.
- García- Carmona, M. (2015). La educación actual: Retos para el profesorado. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educaçã*, 10 (4), 1199-1211. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i4.8262>
- García-Carmona, M., Fuentes-Mayorga, N., & Rodríguez-García, A.M. (2021). Educational Leadership for Social Justice in Multicultural Contexts: The Case of Melilla, Spain. *Leadership and Policy in Schools*, 20 (1), 76-94. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1833939>
- García-Carmona, M., & Oplatka, I. (2023). Leading intercultural schools: the role of attentiveness in cultural diverse contexts, *International Journal of Leadership in Education*, DOI: [10.1080/13603124.2023.2261396](https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2261396)

- García-Carmona, M., Evangelou, M., & Fuentes-Mayorga, N. (2020). 'Hard-to-reach' parents: immigrant families' participation in schools and the views of parent association leaders in Spain and the United States. *Research Papers in Education*, 35(3), 337–358. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568532>
- García- Carmona, M. (2015). La educación actual: Retos para el profesorado. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 10 (4), 1199-1211. <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i4.8262>
- García-Carmona, M. (2014). *Análisis de las percepciones sobre liderazgo y participación de las familias en asociaciones de madres y padres en contextos multiculturales. Un estudio comparativo entre Nueva York y Granada* [tesis de maestría, Universidad De Granada]. *Repositorio Institucional UN*.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/51135>
- García-Carmona, M., Fernández-de-Álava, M., & Quesada-Pallarés, C. (2017). Gender and leadership in Brazilian, Singaporean and Spanish secondary schools: An indepth analysis based on the 2013 TALIS. In Miller, P. (Ed.), *Cultures of educational leadership: Global and intercultural perspectives*(pp. 121-148). Palgrave Macmillan.
- García- Garnica, M., & Martínez- Garrido, C. (2019). Dirección escolar y liderazgo en el ámbito iberoamericano. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23, 1-11.
- García, M. (2015). *Dirección pedagógica y liderazgo educativo: prácticas eficaces en centros públicos andaluces* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada]
- García- Valcárcel, A., & Tejedor, J.(2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León. *Revista de Educación*, 352, 125-147
- García-Vandewalle García, JM., García-Carmona, M., Trujillo Torres, JM, & Moya-Fernández, P. (2022). La integración de tecnologías emergentes en contextos educativos socioeconómicamente desfavorecidos. La visión de los expertos internacionales. *Revista de aprendizaje asistido por computadora*, 38 (4), 11851197. <https://doi.org/10.1111/jcal.12677>
- Gómez- Delgado, A. (2018). "Luces y sombras en el nuevo modelo de formación de líderes escolares en España". *Cuadernos de pedagogía*, 490, 73-78. <http://hdl.handle.net/11162/186970>
- Gómez, I., Hernández, J. C., Inajeros, J.A., Lázaro, L., Ponsoda, S., Rico, M^a, Vega, L. (2019). La formación inicial del profesorado y los retos de la escuela del siglo XXI. *Repositorio Institucional de la Universidad de Alicante*, 735-747.

- González, R; López, E; Khampirat, B; Silfa, H. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios sobre Educación*, 39, 207-228.
- González, C. I. (2004). Protección jurídica del menor inmigrante. *Revista de estudios de juventud*, (66), 23-32.
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural discourses*, 10, 1-21. <https://doi.org/10.1080/17447143.2015.1015539>
- Gutiérrez- Santiuste, E., & Gallego- Arrufat, M.J. (2013). Analizar el liderazgo distribuido en entornos virtuales de formación. Recuperado a partir de: [http:// digibug.ugr.es/handle/10481/36279](http://digibug.ugr.es/handle/10481/36279)
- Gutiérrez, Y. (2019). Liderazgo directivo y su relación con el desempeño docente. *Revista de Ciencia y educación*, 1, 27-82.
- Hadjithoma, C., & Karagiorgi, Y. (2009). The use of ICT in primary schools within emerging communities of implementation. *Computers & education*, 52, 83-91
- Hallinger, P. (2018). Bringing Context Out of the Shadows of Leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 46, 5-24. <https://doi.org/10.1177/17411432166706>
- Hallinger, P., & R. H. Heck. (2010). Leadership for Learning: Does Collaborative Leadership Make a Difference in School Improvement? *Educational Management Administration & Leadership*, 38 (6), 654-678. <https://doi.org/10.1177/1741143210379060>
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational change: Reflections on the Practice of Instructional and Transformational Leadership." *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), 329-352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hatlevik, E. & Arnesth (2012). ICT, Teaching and leadership: How do teachers experience the importance of ICT- supportive school leaders? *Nordic journal of digital literacy*, 1, 55-69. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2012-01-05>
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*, 5 (3), 327-336. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0039>

- Harris, A. & Jones, M. (2020). COVID 19- school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40, 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Hayes, S. & Derrington, M. (2023). School leadership in uncertain times: identifying dimensions of effective principal leadership. *School leadership & Management*, <https://doi.org/10.1080/13632434.2023.2171002>
- Heimerl, F., Lohmann, S., Lange, S., & Ertl, T. (2014). Explorador de nubes de palabras: análisis de texto basado en palabras nubes. En *2014 47ª Conferencia Internacional de Hawái sobre Ciencias de Sistemas* (págs. 1833-1842). Sociedad de computación IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.231>
- Hidalgo, B., & Orbegoso, V. (2019). Liderazgo pedagógico de los directivos y desempeño docente. *Revista de la facultad de derecho y ciencia política de la Universidad Alas Peruanas*, 23, 361-376.
- INE. (2022). España en cifras. Instituto Nacional de Estadística. http://www.ine.es/prodyser/espa_cifras/2017/files/assets/common/downloads/publication.pdf
- Iranzo-García, P., Camarero- Figuerola., Tierno-García, J., & Barrios- Arós, C. (2018). *Formación para la formación directiva en la escuela: El caso de Tarragona(Cataluña)*. Universitat Rovira i Virgili.
- Jenlink, P. (2014). The moral nature of educational leadership: examining the dispositional aims of moral leadership. *Educational leadership and moral literacy: The dispositional aims of moral leaders*.
- Jerdborg, S. (2022) Educar a los líderes escolares: participar en diversas orientaciones para la práctica del liderazgo, *International Journal of Leadership in Education*, 25 (2), 287-309. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1770867>
- Jiménez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223-235. <https://doi.org/10.21676/23897856.2646>
- Jones, J., & Pal, J. (2015). Contrarrestar los amortiguadores: comprender las capacidades amplificadas de la tecnología de personas con discapacidad en Sierra Leona. *ICTD'15: Actas de la séptima conferencia internacional sobre tecnologías de la información y la comunicación y desarrollo*, 15, 6. <https://doi.org/10.1145/2737856.2738025>
- Jockers, ML. (2015). *Syuzhet: extraiga sentimientos y arcos argumentales del texto*. <https://github.com/mjockers/syuzhet>
- Lacerenza, C.N., Reyes, D.L., Marlow, S.L., Salas, E., & Joseph, D.L. (2017). Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta-

Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 102(12): 1686–1718.
doi:[10.1037/apl0000241](https://doi.org/10.1037/apl0000241)

Leithwood, K., & Riehl, C. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven Strong Claims About Successful School Leadership Revisited. *School Leadership & Management*, 40 (1): 5-22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>

Leithwood, K., & Louis, K. S. (2012). *Linking Leadership to student learning*. Jossey- Bass.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Liderazgo escolar exitoso: qué es y cómo influye en el aprendizaje del alumno*. DfES.

Leithwood, K., & Day, C. (2007). *Successful school leadership in times of change*. Springer.

Leiva, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Aljibe.

Leiva, J. (2017). La Escuela Intercultural hoy: reflexiones y perspectivas pedagógicas. *Revista Complutense de Educación*, 28 (1), 29-43.
https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.48589

Leiva-Guerrero, M. V., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente. *Calidad en la educación*, 51, 225-251. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.635>

Liu, B. (2012). *Sentimiento análisis y opinion minería*.
<https://doi.org/10.2200/S00416ED1V01Y201204HLT016>

Lohmann, S., Heimerl, F., Bopp, F., Burch, M., & Ertl, T. (2015). Concentri cloud: Visualización de nube de palabras para multiples documentos de texto. En *Actas de la conferencia internacional sobre visualización de información*, 2015- septiembre (págs. 114-120).
<https://doi.org/10.1109/iV.2015.30>

Lomos, C., Luyten, JW., & Tieck, S. (2023). Implementación de las TIC en la práctica del aula: ¿qué más importa además de la infraestructura de las TIC? *Evaluar a gran escala Educativa* 11, 1. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00144-6>

LOMCE. (2013). Ley Orgánica 08/2013, de 09 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295: 97858-97921.
<https://www.stecyl.es/files/LOMCE/LOE-LOMCEpdf>

- LOMLOE. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2020/BOE-A-2020-17264-consolidado.pdf>
- López, K., Aierbe, A., & Bartau, I. (2020). En R. Gamito (Coor.). *Liderazgo y buenas prácticas en Educación Primaria*. XXVI Jornadas de Investigación en psicodidáctica.
- López, A. E. (2016). *Culturally responsive and socially just leadership in diverse contexts*. Palgrave MacMillan.
- López-Noguero, F., García-Lázaro, I., & Gallardo-López, J. A. (2021). Consecuencias del COVID-19 en los centros educativos en función de su contexto socioeconómico y titularidad. *Publicaciones*, 51(3), 421–441. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v51i3.16709>
- Lorenzo, M., Trujillo, J.M., & Morales, O. (2008). Los equipos directivos de educación primaria ante la integración de las TICs. *Pixel- Bit. Revista de medios y educación*, 2008 (33), 91-110. <http://hdl.handle.net/11441/22577>
- Lorenzo- Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía* 232, 367-388.
- Lorenzo-Delgado, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Revista enseñanza* 22,193-211.
- Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). Learning from Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Lucena, C. (2022). Identidad profesional de liderazgo en la dirección escolar: barreras, crisis y reconstrucción. [Tesis doctoral Universidad de Granada].
- Madero, S. (2019). El ejercicio de la dirección escolar, a falta de liderazgo educativo y profesionalización. *Cuaderno de pedagogía* 503, 91-96.
- Martínez Zárate, J., & Mateus Santiago, S. (2019). Análisis de sentimiento a través de Machine Learning para el apoyo en la toma de decisiones en entrevistas de trabajo. En C. Stephanidis (Ed.), *HCI International 2019- Documentos de última hora. HCII 2019. Apuntes de clase en informática* (vol. 11786, págs.. 202-213). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30033-3_16
- Marquès, G., & Prats, P. (2011). ¿Podemos mejorar con las TIC los resultados académicos? <http://peremarques.net/docs/investigacionortografia.pdf>
- McWilliam, E. (2016). Shifting centres: pedagogical relations in the Era of Big Data. *International Journal of Leadership in Education*, 19 (1), 40-55

- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2nd ed). Sage.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo. Ceuta y Melilla. Curso 2017-2018*. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:fc2aa396-6bad-4bef-8576-d2b787f2da11/i19cee10-ceuta-melilla.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *Informe 2022 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2019-2020*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2022.html>
- Ministerio de Educación Cultura y Deporte.(2013). Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa. (LOMCE). *BOE*, 295, 97858-97921.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características el curso de formación sobre el desarrollo de la función directive. <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id>
- Mohamed-Abderrahman, J., Ruiz-Garzón, F., & Vilà-Baños, R. (2018). Historia de vida de un menor extranjero no acompañado de Melilla. *MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 2, 86-112. DOI: <http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v2i0.7921>
- Mohamed, J. (2023). *Resiliencia en los jóvenes que han migrado solos a Melilla*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Mohammad, S.,& Turney, P. (2010). Emociones evocadas por palabras y frases comunes: usar turco mecánico para crear un léxico emocional. En *Actas del taller NAACL HLT 2010 sobre enfoques computacionales para el análisis y la generación de emociones en el texto* (págs. 26-34).
- Molina, F. (2002). *Sociología de la Educación Intercultural*.Lumen.
- Molina, F. (2010). La interculturalidad y el papel del profesorado en las reformas educativas. *Revista de sociedad, cultura y desarrollo sustentable*, 6(1), 131-143.
- Moreira, M.A., Rivero, V.M.H., & Sosa Alonso, J.J (2019). Leadership and school integration of ICT. Teacher perceptions in Spain. *Educ Inf Technol* 24, 549-565. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9789-0>
- Moreno, E., Cuesta, O., & Gómez Hernández, F. (2022). Análisis de las tendencias temáticas y propósitos de formación de los programas ofrecidos para directivos docentes en Colombia. *Zona Próxima*, 37, 80-98. <https://doi.org/10.14482/zp.37.373.004>

- Murillo, F., & Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de educación para la justicia social*, 3, 13-32.
- Murillo, F.J., & Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores de escuelas de educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de educación*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661086>
- Normore, A. H., & Brooks, J. S. (2014). *Educational leadership for ethics and social justice: Views from the social sciences*. Information Age Publishing.
- OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. Ministerio de Educación, Cultura y deporte.
- OCDE (2012). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2012. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Orellana, I. (2022). *La formación docente en conducta disruptiva para la mejora de su desempeño profesional*. [Tesis doctoral. Campus de Melilla. Universidad de Granada].
- Ortiz, A. (2014). *El liderazgo pedagógico en los procesos de gestión educativa en los centros de educación básica*. [Tesis Doctoral. Universidad de Tegucigalpa].
- Parmar, M., Maturi, B., Dutt, JM & Phate, H. (2018). Análisis de sentimiento sobre transcripciones de entrevistas: una aplicación de PNL para análisis cuantitativo. En *Conferencia internacional de avances en computación, comunicaciones e informática 2018*, ICACCI 2018 (págs. 1063-1068). <https://doi.org/10.1109/ICACCI.2018.8554498>
- Park, V; & Datnow, A. (2022). Principals Emotions in School Improvement: The Role of People, Practices, Policies, and Patterns. *School Leadership & Management* 42, 256-274. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2071863>
- Patra, BG., Ghosh, N; Das, D., & Bandyopadhyay, S. (2015). Identificación de información temporal y seguimiento sentimiento en las entrevistas de los pacientes con cáncer. En *Lingüística computacional y procesamiento inteligente de textos (CICLing 2015)* (págs. 180-188). LNCS. https://doi.org/10.1007/978-3-319-18117-2_14
- Pettersson, F. (2018). Sobre las cuestiones de la competencia digital en contextos educativos: una revisión de la literatura. *Education and Information Technologies*, 23, 1005–1021. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9649-3>
- Piekut, A., & Valentine, G. (2017). Spacing encounters and attitudes towards difference: A comparative study of two European cities. *Journal of social science research*, 62, 175-188. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.08.005>

- PISA, I. (2009). *Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. MEC.
- Queupil, J.P., Cuéllar, C., Ravest, J., Cuenca, C. (2023). Multiculturalidad y liderazgo educacional en escuelas públicas: Una revisión sistemática. *Revista electrónica educare*, 27(1), 1-24.
- Riveros, A. (2017). El liderazgo educativo como modelo de gestión organizacional. *Revista gestión de las persoans y tecnología*, 30, 6-14.
- Robinson, V.(2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. *ACEL*, 41, 1-28.
- Robinson, V. (2013). Three capabilities for student-centered leadership. *The Jossey- Bass reader on educational leadership*, 297-316
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación*. Penguin Random House.
- Rubira, J.M. (2011). ¿Es posible el liderazgo TIC? <http://redctic.blogspot.com.es/es-posible-el-liderazgo-tic.html>
- Sanz, M. D., Martínez, E., & Pernas, E. (2010). Innovación con TIC y cambio sostenible. Un proyecto de investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 14 (1), 319-337. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113018>
- Sasangohar, F., Dhala, A., Zheng, F., Ahmadi, N., Kash, B., & Masud, F. (2021). Uso de atención telecrítica para familiares. Visitas a la UCI durante la pandemia de COVID- 19: un estudio de entrevistas y análisis de sentimientos. *BMJ Calidad y Seguridad*, 30, 715-721. <https://doi.org/10.1136/bmjqs-2020- 01 1604>
- Schrum, L., & Levin, B. (2016). Educational technologies and twenty- first century leadership for learning. *International journal of leadership in education*, 19 (1), 17-39
- Sierra, G. (2016). Liderazgo educativo en el siglo XXI, desde la perspectiva del emprendimiento sostenible. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, 81, 111-128.
- Silva, P. (2012). La formació de directors i directores: què ens aporta l'experiència?. *Fòrum. Revista d'Organització I Gestió Educativa*, 27, 4-6.
- Soriano, E., & Peñalva, A. (2010). Presente y futuro de la educación intercultural en la formación inicial de los profesionales. *Aula abierta*, 39(1), 117-130. <https://www.researchgate.net/publication/305882528>
- Sosa, M.J., & Valverde, J. (2015). El equipo directivo <<e- competente>> y su liderazgo en el proceso de integración de las TIC en los centros

educativos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8 (2), 77-103. <http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num2/art4.pdf>

Spillane, J.P. (2012). *Distributed leadership*. Wiley & Sons.

Stone- Johnson, C., & Weiner, M. (2020). Principal profesionalidad en tiempos de COVID-19. *Revista de capital profesional y comunidad*, 5, 367-374

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Tairab, A., Huang., R; Chang., T., & Zheng, L. (2016). En Shang, J; Wang, A; Kwan, R; Kwok, L. & Cheung, SKS (Eds.). *Un marco para promover las TIC en la educación K-12 en los países en desarrollo: un estudio de caso en Sudán*. Springer Verlag. Dos: https://doi.org/10.1007/978-3-319-41165-1_28

TALIS, I. (2009). *Estudios Internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*. MEC.

Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y. (2022). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literatura review. *Educ Inf Technol*. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11431-8>

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla UNESCO (2004). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos: el imperativo de la calidad*. UNESCO.

UNESCO (2023). *Concept note for the 2024/25 Global Education Monitoring Report on leadership and education*

Valverde, J.M. (2012). Perfil del nivel de gestión del dominio. Entregar y dar soporte de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el I.S.T.P Santa Ángela S.R.L- PIURA. (Tesis doctoral). Universidad Católica los Ángeles, Chimbote.

Van, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, School Closures, and Child Poverty: A Social Crisis in the Making. *The Lancet Public Health*, 5 (5), e243-e244. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(20\)30084-0](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30084-0)

Vanderlinde, R., Dexter, S., & Van Braak, J. (2012). School- based ICT policy plans in primary education: elements, typologies and underlying processes. *British Journal of Educational Technology*, 43 (3), 505-519

Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Calidad en la Educación Superior*, 3, 119-139. <https://doi.org/10.22458/caes.v3i1.436>

- Vázquez, S. (2012). *El liderazgo como discurso y práctica educativa. El liderazgo educativo del siglo XXI*. EAE.
- Vázquez, S., Liesa, M., & Bernal, J. L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18, 39-54.
- Velázquez- Hernández, J., & Hernández- Romero, G. (2020). Influencia del liderazgo docente en la motivación de universitarios. *International Journal of educational research and innovation*, 13, 1-16.
- Velázquez- Hernández, J., & G. Hernández- Romero. 2020. "Influencia del liderazgo docente en la motivación de universitarios". *International Journal of educational research and innovation*, 13, 1-16. doi:10.46661/ijeri.4582
- Vera, J. (2015). *La educación como profesión y acción. Los profesionales de la educación*. Pirámide.
- Villa, A. (2010). *Marco pedagógico de la Universidad de Deusto*. Bilbao. University of Deusto.
- Villa, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Liderazgo pedagógico*. 361, 1-11. doi: [10.14422/pym.i361.y2015.001](https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.001) Yukl, G. 2008. "How leaders influence organizational effectiveness". *The leadership quarterly*, 19, 708-722. doi: [10.1016/j.leaqua.2008.09.008](https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.09.008)
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 301-326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: CEPPE- Fundación Chile.
- Weng, C., & Tang, Y. (2014). The relationship between technology leadership strategies and effectiveness of school administration: An empirical study. *Computers and education*, 76,91-107
- Wong, E.M.L., Li, S.S. C., Choi, T., & Lee, T. (2008). Insights into innovative classroom practices with ICT: Identifying the ímpetus for change. *Educational Technology Society*, 11 (1), 248
- Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Narcea Ediciones.

