



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

**Máster Universitario en
Dirección y Gestión de
Centros Educativos**

Trabajo Final de Máster

Liderazgo para el aprendizaje

Alumna: Silvina Libran Ferrari

Tutora: Dra. Núria Serrat Antolí

2021-2022

Tabla de contenido

1. Introducción.....	4
2. Justificación.....	5
3. Objetivos.....	6
4. Marco Teórico.....	6
4.1 Escuelas del siglo XXI	7
4.2. ¿Rasgos de personalidad o buenas prácticas?	8
4.3. Confianza en los centros educativos	8
4.4. Modelos de liderazgo.....	9
4.5. ¿Qué es el liderazgo pedagógico?.....	10
4.6. Entornos educativos dinámicos	10
4.7. Acción y reacción	11
4.8. Afirmaciones sobre el éxito de los líderes escolares.....	11
4.9. También las competencias	15
4.10. Tabla de las buenas prácticas del liderazgo pedagógico.....	16
4.11. Necesidad de un liderazgo pedagógico	17
4.12. Avance hacia la descentralización	17
4.12. Distracciones que pueden debilitar las intenciones del director escolar.....	18
4.13. Carácter híbrido de la función	19
4.14. Líderes formados en la dirección escolar	21
4.15. Más con menos	23
5. Justificación del enfoque investigador	24
6. Estudio Empírico y fuentes.....	24
6.1 Código de buenas prácticas de la UB.....	26
6.2. Descripción de los escenarios.....	27
Escenario de la entrevista.....	27
Escenario de la encuesta.....	27
Escenario del grupo de discusión con expertos.....	27
6.3. Técnicas de obtención de información e instrumentos (TOI).....	28
6.3.1. Fiabilidad y validez de las TOI.	32
6.4. Registro, organización, análisis e interpretación de los datos: Cronograma de tareas para las TOI: proceso de registro y organización de los datos.	32
6.5. Resultados y análisis de éstos tras la prueba piloto.....	36
7. Conclusiones provisionales.....	40
8. Propuestas para la mejora	41
9. Líneas futuras de investigación	42
10. Limitaciones del estudio	42

11. Referencias bibliográficas	43
12. Anexos.....	49
Protocolo de la entrevista	49
Transcripción de la entrevista.	52
Guía de la encuesta.....	62
Enlace al formulario de la encuesta	64
Guía del grupo de discusión con expertos.....	65

1. Introducción

Es una realidad que en el siglo XX y lo que va del siglo XXI haya habido una serie de grandes cambios a nivel global donde las escuelas también han formado parte de esta transformación, adaptándose a las necesidades del contexto y las demandas de la comunidad educativa. Dentro de estos grandes cambios, la Agenda Mundial de Educación 2030 de la UNESCO se ha propuesto garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. En pocas palabras, esto se refiere a la inclusión de todos los grupos de estudiantes con necesidades educativas especiales, a la bienvenida a la diversidad del alumnado, a la reducción en la tasa de deserción escolar, a la disminución de la diferencia de los logros entre las poblaciones de alumnos, a la ampliación de la duración de obligatoriedad del ciclo educativo, al uso de las tecnologías y principalmente, a la búsqueda de la mejora de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, entre otros (OCDE, 2009, p.25)

Creemos que es indudable que uno de los grandes desafíos de los centros educativos hoy en día, es ofrecer un proceso de enseñanza de calidad, donde confluyan todos los ejes educativos para que los estudiantes reciban la atención que merecen, fomentando sus capacidades y poniendo el foco allí donde se detectan posibilidades de cambio y mejora, articulando toda la comunidad educativa para un objetivo común. Aún así, se ha podido observar ciertas peculiaridades en relación con los resultados académicos del alumnado en determinados centros educativos.

¿Por qué cierto alumnado desarrolla más habilidades que otro? ¿Por qué hay alumnado que aprende más y mejor en ciertos centros educativos y van a las aulas más motivados que otros? ¿Cuál es la razón por la que algunos centros educativos tengan mayores logros académicos en los estudiantes cuando hay un marco curricular común para todas las instituciones educativas?

Indudablemente, hay una variable que hace que el alumnado brille en sus aprendizajes: además del docente en el aula está la figura de la dirección escolar (Bolívar, 2010; García-Garnica, 2019; Leithwood et al., 2008; Catalán Cueto et al., 2020; Robinson et al, 2014) quien es el responsable de articular la actividad de todo el centro educativo (como si de un reloj suizo se tratara) para la consecución de los logros en los aprendizajes. Es así como nuestro interés en el presente estudio es analizar qué prácticas realiza el líder escolar dentro de la dirección de un centro educativo por el impacto real y efectivo que ejerce tanto en el cuerpo de profesores

como en los estudiantes y en el propio establecimiento y su contexto como organización.

2. Justificación

El propósito de este trabajo se focaliza en analizar las diferentes prácticas que realizan los líderes escolares en sus centros educativos a partir de lo que las investigaciones han demostrado acerca de la influencia en los logros académicos y en aquellas competencias básicas a partir de una adecuada selección y combinación de contenidos curriculares (Decret 119/2015 del 23 de junio, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació pública, p.26).

Nuestra motivación se halla en el impacto e influencia del liderazgo directivo y sus efectos en toda la comunidad educativa y la clara necesidad de profesionalizar a los directores escolares en habilidades pedagógicas para el desarrollo de un liderazgo centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje (OCDE, 2009 p.4, 6, 7, 14, 16). Hay en toda esta investigación un interés personal de profundizar la relación causal que creemos que existe entre las destrezas y habilidades pedagógicas de la dirección escolar dentro del centro educativo que generan un gran impacto en las actividades dentro del aula, guiando la labor docente y arrojan, como resultado, una mejora de los logros académicos de los estudiantes y además involucra a toda la comunidad educativa y su entorno social ampliado.

3. Objetivos

Objetivo general:

Analizar las prácticas del liderazgo escolar que conducen a la mejora de los resultados académicos de los estudiantes.

Objetivos específicos:

1. Explorar la existencia de las prácticas y las características de liderazgo escolar en algunas escuelas de Cataluña mediante la entrevista a directores/as escolares, sobre liderazgo, buenas prácticas y resultados académicos.
2. Identificar, en centros educativos públicos de Cataluña, si tales buenas prácticas de liderazgo pedagógico conducen a la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.
3. Identificar las tensiones y/o impedimentos de llevar a la práctica el liderazgo escolar.

4. Marco Teórico

Tomamos como punto de inicio para nuestro trabajo, lo que Ronald Edmonds (1979) comenta acerca de dos escuelas públicas urbanas de Nueva York, Estados Unidos de América. Ambas reciben a estudiantes de clase social y económica bajas. Una de las dos escuelas tenía logros académicos satisfactorios (con resultados en comprensión lectora muy destacados) mientras que la otra no los alcanzaba. Lógicamente, surgió la necesidad de estudiar lo que las diferenciaban. La escuela con mejores resultados académicos tenía un equipo directivo que equilibraba con acierto las habilidades de gestión y las habilidades instruccionales del equipo directivo (responsabilidad centrada en el director para el establecimiento de metas de instrucción, la supervisión de los programas de enseñanza y el desarrollo de la cultura académica y de aprendizaje positivo, focalizando principalmente en el progreso académico de los estudiantes) y además había implementado un plan estratégico para resolver los bajos resultados en comprensión lectora en toda la escuela. De esta realidad surgió cierto interés en poner el foco en lo que hace el director escolar como líder más allá de la típica gestión administrativa que venían desarrollando todos los directores de las escuelas hasta el momento.

4.1 Escuelas del siglo XXI

Según la OCDE 2009, las escuelas del siglo XXI tienen como objetivo que todos los alumnos puedan desarrollar sus potencialidades y desplegar al máximo sus habilidades para que puedan insertarse en la sociedad en la que viven. Para hacer esto posible, la dirección escolar debe priorizar sus metas, pasando de la gestión administrativa de las escuelas a un liderazgo para el aprendizaje: eso nos lleva a relacionar las prácticas que pueden realizar los/las líderes escolares en el establecimiento educacional con el objetivo de lograr resultados académicos en los estudiantes.

Durante muchísimos años, el/la directora/a escolar era aquél/aquella que gestionaba con firmeza todo lo relacionado al ámbito burocrático y la gestión administrativa del centro escolar. Según Murillo (2006) se buscaba en el director un gestor profesional. El modelo burocrático, bajo una rígida jerarquía normativa, dejaba al/la directora/a en la posición de demostrar que el “control” se llevaba a cabo en su centro educativo de manera correcta ante la visita del/de la inspector/a, haciendo cumplir la ley; es decir, ejercía funciones de gestión al tener formación administrativista (Gairín, J. 2021). Tal y como comenta Mulford (2006) se produjo un agotamiento de tanta intervención administrativa, tanta presión por los resultados y por la rendición de cuentas, de planificación de reformas externas que daban lugar a los modelos burocráticos de gestión escolar. Así es como la gestión burocrática se estaba volviendo cada vez más insuficiente y tal como sucede en otras organizaciones fuera del ámbito educativo, comenzó a haber una demanda de más flexibilidad en las organizaciones escolares capaces de adaptarse a los procesos más complejos (Bolívar, 2000). Años de experiencia e investigación acabaron confirmando que un director escolar no debe ser un gestor sino un líder; uno que pueda implicar y comprometer a toda la comunidad escolar en objetivos claros. De acuerdo con lo que comentan Murillo y Gómez (2006) un líder más preocupado por las personas y no centrado en los papeles, una persona capaz de asumir responsabilidades y compartirlas, junto a las tareas y los éxitos. (p.15). Un líder que no trabaje para el “control”, ya que en la mejora escolar el control es un concepto muy dudoso porque el director no controla los procesos de mejora: los guía y los direcciona. El problema, continua Elmore (2000), es que “Leadership tends to be romanticized in American culture, especially in the culture of schooling, both because of their personal characteristics, more than

because of effort, skill, and knowledge -and because we like our heroes to have qualities that we think we don't have" (p.14).

Además, tales características parecen no influir tanto en el liderazgo escolar como sí lo hacen el conocimiento y las competencias.

4.2. ¿Rasgos de personalidad o buenas prácticas?

Según constata Scheerens (2012), los rasgos de personalidad ligados a conductas de liderazgo apenas se plantean en las nuevas investigaciones. No obstante, según Bolívar (2015), hay un conjunto de rasgos personales, no muy extenso, que podría explicar porqué algunas personas desarrollan más que otras, niveles superiores de liderazgo, sumado a las prácticas y estrategias que desempeñan tales líderes. Se ha comenzado a encontrar evidencias sobre ciertas acciones que estos líderes realizan: algunas prácticas de liderazgo, entre las que podemos mencionar el establecimiento de metas compartidas, garantizar un ambiente de trabajo ordenado y de apoyo a los docentes y otros profesionales de la educación, la supervisión del currículo, la promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, entre otros (Robinson. V, Lloyd. C y Rowe. K., 2014). Por tanto, estas prácticas contribuyen a marcar mayores diferencias en los aprendizajes junto a las características personales y la construcción del líder es aún más eficaz.

4.3. Confianza en los centros educativos

Tal como lo hemos venido comentando en el presente trabajo acerca de la tarea administrativista que principalmente se realizaba desde la dirección escolar en los años anteriores, se ha visto un giro importante y decisivo por parte de la Administración: comenzaron a depositar más confianza en los propios centros educativos para llevar adelante cambios sustanciales en sus procesos de mejora de la calidad educativa. Por lo tanto, podemos decir que el papel del/la directora/a escolar se redefine: en lugar de limitarse a una gestión burocrática, pasa a ser un agente activo de su propio desarrollo profesional y que aprovecha sus competencias y la de los miembros del centro educativo en torno a una misión común. Este giro provocó que los/las directores/as tuvieran que poner el foco en ellos/ellas mismos/as y en la organización escolar. De aquí surgió la necesidad de comenzar a mirar el ejercicio de la dirección como catalizador y pensar el rol como un líder. Toro y Mancilla (2011)

señalan “situándonos en el enfoque interpretativo de la organización escolar, que como ya hemos indicado considera a la escuela como un lugar esencialmente de interacción entre los distintos elementos y procesos que intervienen en ella, es que se sitúa la importancia de avanzar en la indagación acerca de la complejidad de dirigir las organizaciones escolares, en el entendido de que dirigir es liderar; por tanto, surge la necesidad de investigar la relación del liderazgo con los procesos institucionales tales como la cultura y el poder, al igual que el tipo de liderazgo necesario para promover el cambio en las organizaciones escolares” (p.66).

4.4. Modelos de liderazgo

De esta manera, en las últimas décadas se ha mirado con mucho énfasis todo aquello que ocurría en el mundo empresarial y se han tomado modelos de liderazgo para el ámbito educativo con diferentes denominaciones: *el liderazgo distribuido*, aquél capaz de compartir responsabilidades y tareas favoreciendo la implicación de la comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias (Toro y Mancilla, 2011), *el liderazgo instructivo*, el cual centra las tareas en el currículo, lo supervisa y apoya al profesorado para lograr una enseñanza efectiva (Robinson, et al., 2014 p.35) y por último, *el liderazgo transformacional*, que estimula el compromiso y la participación del profesorado, promueve la innovación y la transformación de la organización (Toro y Mancilla, 2011, p.68).

Se asume entonces, como lo comentan Leithwood (2006, 2008), Rodríguez-Gallego et al. (2020), Bolívar (2010), Garnica-García y Caballero (2019), Cifuentes-Medina et al. (2020), Maureira (2004) y Bolívar (2015) que la capacidad del líder de influir en la conducta organizativa del centro escolar y en la actividad docente para mejorar el aprendizaje de los estudiantes se comienza a distinguir, pues, en ciertas conductas, diferentes aspectos de los tipos de liderazgos antes mencionados en los/las directores/as escolares y que tienen una alta repercusión en toda la actividad de la comunidad educativa, por la mirada comprensiva en todos los procesos que ocurren dentro de un centro escolar, por la alta implicación en el bienestar del profesorado, por la integración de las familias en la vida escolar, por generar conexiones valiosas con su entorno y otras instituciones (Rodríguez-Gallego et al., 2020, Robinson et al., 2014).

4.5. ¿Qué es el liderazgo pedagógico?

El **desempeño y la práctica del líder escolar confluyen** en lo que hoy en día se conoce como *liderazgo pedagógico o liderazgo para el aprendizaje*. Su seña de identidad predominante es el aprendizaje (learning-centred leadership), con el foco en el currículum y la pedagogía, más que en la gestión y la administración (Bolívar, 2010). Es así como comentan Leithwood et al. (2006) que la labor de los directivos escolares se posiciona como fundamental e influyente en la mejora del centro y, en definitiva, en la mejora del sistema y calidad educativa.

4.6. Entornos educativos dinámicos

¿De qué manera, entonces, pueden los/las directores/as escolares ser efectivos/as y marcar la diferencia para lograr un impacto en los logros académicos de los alumnos? Según ten Bruggencate et al. (2012) en la práctica de un modelo más integrado que focalice en actividades de liderazgo pedagógico dejando de lado aquellos modelos específicos que se usaron con anterioridad. Es importante recordar que los entornos educativos no son estáticos y que estos cambios se ajustan a lo que hoy día reclama la sociedad contemporánea y las expectativas que las escuelas tienen con los nuevos enfoques en la enseñanza y el aprendizaje.

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) convocó a diferentes países para trabajar en conjunto en los años 2001 y 2004 al ver que las escuelas presentaban retos educativos muy significativos y que con el modelo de gestión que se venía practicando hasta entonces, no había soluciones a tal complejidad (OCDE, 2009). Por esta razón, reunió a los ministros de educación de los países participantes para ayudar a los responsables de las políticas educativas a comparar sus enfoques, identificar las prácticas innovadoras de liderazgo escolar, encontrar la causalidad entre liderazgo, escuelas eficaces y mejora escolar y ofrecer opciones para la acción (p.16). Por lo tanto, el liderazgo escolar como función decisiva en la mejora de los resultados escolares se convirtió en una prioridad política. A partir de entonces, los gobiernos se comprometieron a realizar cambios según la realidad educativa de cada país con el objetivo de aumentar la eficiencia, la equidad y la descentralización educativa entre otras, para, sobre todo, mejorar el desempeño académico de los estudiantes. También han planteado la necesidad de preparar y formar a la próxima generación de líderes escolares, pensar la profesionalización del

liderazgo escolar y hacer de ella una carrera atractiva, junto a la capacitación y el desarrollo de las competencias y habilidades necesarias para avanzar hacia la mejora educativa (p.32).

4.7. Acción y reacción

En primer lugar, y tal como comenta Spillane (2016) la interacción del proceso de aprendizaje-enseñanza que se genera en el aula es una práctica social: estas interacciones se producen entre los estudiantes y el docente y también se da en la interacción entre líderes, entre el/la directora/a y el/la docente y con las familias. No hay que pensar en acciones individuales sino en la práctica social. Agrega que la práctica se materializa en la interacción: alguien actúa y alguien reacciona. La interacción tiene, entonces, una naturaleza social.

Pues entonces, ¿qué es lo que realiza el/la líder escolar para incrementar los aprendizajes del alumnado?

Leithwood et al. (2008) se basan en la evidencia empírica y concretan siete afirmaciones acerca del éxito de los/las líderes escolares para potenciar los resultados académicos de los estudiantes:

4.8. Afirmaciones sobre el éxito de los líderes escolares

Según recogen varios autores, éstos han valorado distintas evidencias que aseguran que los líderes escolares mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje y como resultado, los logros académicos de los estudiantes, y son las siguientes:

Primera afirmación: El liderazgo escolar está siempre por detrás de la acción docente dentro del aula que es quién actúa como influencia directa en el aprendizaje del estudiante. Según Bolívar, A. (2010) para ejercer una influencia e impactos positivos en los resultados académicos de los/las estudiantes hay que pensar en las acciones que directamente inciden en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, como lo son la actividad del docente en el aula. Podemos decir entonces que el compromiso y la responsabilidad del profesorado son claves para incrementar los resultados de la escuela.

Segunda afirmación: Casi todos los líderes realizan las mismas **buenas prácticas de liderazgo**, siendo la tarea central ayudar a la mejora de la función de

los docentes: *construir una visión y establecer una dirección, comprender y potenciar a las personas, rediseñar la organización y supervisar el currículum de enseñanza-aprendizaje.*

Robinson, V. et al. (2014) afirman que evaluar, supervisar y coordinar el plan de estudios, además de monitorear el progreso del estudiante y orientar al logro, son de suma importancia para conseguir un impacto en el rendimiento de los estudiantes.

Desde luego que los/las líderes no realizan estas prácticas todo el tiempo y la manera de llevarlas a la práctica varía según el contexto en el que se encuentren. Leithwood (2006) agrega que la potencia del liderazgo para aumentar el aprendizaje de los estudiantes depende de las prácticas específicas en el aula que los líderes estimulan, alientan y promueven.

Tercera afirmación: la manera de llevar a cabo estas buenas prácticas (no tanto las prácticas en sí) muestra en los líderes una gran sensibilidad al contexto en el cual trabajan. Sin duda, los líderes son sensibles al contexto y realizan combinaciones de prácticas básicas de liderazgo de acuerdo con el ámbito en el cual se encuentran. Cabe destacar lo que se establece en la Ley de Educación de Cataluña en su artículo 85:

El gobierno debe establecer el marco reglamentario que ha de permitir calificar como centros de referencia educativa a los centros que acrediten buenas prácticas educativas. (LEC 12/2009, art 85).

Cuarta afirmación: Los líderes escolares mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma indirecta y de manera muy convincente a través de su influencia en la motivación docente, el compromiso, las condiciones de trabajo y la organización escolar. Es decir, los efectos se ven mediados por las prácticas de los docentes. Leithwood et al. (2008) destacan que mejorar el rendimiento de los docentes influye en el aprendizaje y los logros de los estudiantes. Con esto se refieren a las motivaciones directas con el claustro docente, con su compromiso, con sus capacidades (sus habilidades y conocimiento) y también en las condiciones de trabajo.

En relación con las condiciones de trabajo, Maureira, O. (2004) habla de la satisfacción como la dimensión que más incide en los profesores, que la señala como crítica y relevante en: la paga (cantidad recibida y la sensación de equidad de esa paga), el trabajo (grado en que las tareas se consideran interesantes y proporcionan oportunidades de aprendizaje y asunción de responsabilidades), la oportunidad de

ascenso, la capacidad del director en mostrar interés por los docentes y el grado de compañerismo, competencia y apoyo entre los colaboradores.

¿Qué hacen los/las líderes para incrementar la capacidad de los/las docentes? Además de influir en las capacidades, en la motivación y en la confianza de los/las docentes también los ayuda a cambiar las estrategias en el aula. Muchas veces los directores son vistos como una fuente de asesoramiento de instrucción, lo que nos sugiere que son cada vez más accesibles y con más conocimientos sobre asuntos académicos: “líderes aprendices” que participan activamente en el desarrollo del profesorado, abiertos a las discusiones sobre los problemas específicos de enseñanza (Robinson et al. 2014)

Leithwood et al. (2009) también hacen referencia a esta influencia indirecta y agregan la importancia de proveer recursos y desarrollo profesional a los docentes para mejorar su práctica en el aula; trabajar directamente con los docentes en la evaluación, supervisión y el asesoramiento; coordinar y evaluar el currículum, la instrucción y la evaluación; hacer un seguimiento de modo regular de la enseñanza y del progreso de los estudiantes; desarrollar y mantener las normas compartidas y las altas expectativas con toda la comunidad educativa (familia, profesorado, estudiantes). Maureira, O. (2004) confirma como variable clave de la relación causal entre mejora y liderazgo en que “la colaboración tiene efectos directos sobre la satisfacción y sobre la eficacia percibida”. El éxito de los líderes también dependerá mucho de sus decisiones sobre a qué dedicar tiempo, apoyo y atención. Cabe señalar la importancia de la generación de un clima escolar positivo como factor asociado al desempeño escolar con mayor poder de predicción de los logros cognitivos de los estudiantes.

Quinta afirmación: El liderazgo escolar distribuido tiene mayor influencia en las escuelas y en los estudiantes.

Se ha medido el liderazgo de los/las directores/as y el que proviene de otras fuentes, como el que ejercen los docentes de forma individual, los equipos del personal docente, las familias, el personal administrativo, los estudiantes, el/la subdirector/a. El desarrollo del liderazgo debe ampliarse a los mandos medios y a todos /las posibles líderes de la escuela. Los autores han denominado “liderazgo total” a la influencia del liderazgo cuando proviene de todas esas fuentes. Este liderazgo emerge como una relación lateral más que vertical de un grupo de personas que trabajan juntas en torno a metas comunes, como una comunidad profesional de aprendizaje efectiva. Pensar

a la escuela como una organización es la manera más adecuada de pensar la mejora de la educación Spillane (2016).

Según comenta Elmore (2000), la idea básica del liderazgo distribuido es que, en un sistema bien organizado, la gente normalmente se especializa o desarrolla alguna competencia en particular relacionada con sus intereses, sus habilidades, sus conocimientos previos, sus capacidades y especializaciones. Muchas veces los/las docentes son mejores que los/las directores/as en alguna área en concreto por la función específica de su experiencia o su conocimiento. Organizar estas competencias tan diversas exige entender cómo funcionan estas personas, cómo las habilidades de una pueden complementar a otra, y cómo las competencias de las diferentes personas pueden compartirse y potenciarse. La Ley de Educación en Cataluña, en su artículo 100 establece:

La Administración educativa debe promover y fomentar la capacidad de liderazgo de los profesionales de la organización y gestión de centros educativos y la oferta de servicios de asesoramiento, orientación y apoyo para la gestión de la innovación en el ámbito educativo, con la participación de profesionales de los distintos ámbitos económicos y sociales, y debe proponer y adoptar a tales efectos las medidas pertinentes. (LEC 12/2009 art. 100)

Sexta afirmación: Algunos patrones de liderazgo distribuido son más efectivos que otros. Los patrones de liderazgo observados que reflejan una coordinación más amplia arrojaron mejores resultados que aquellos patrones que no tenían tal coordinación. Los autores comentan también la ineficacia del modelo de liderazgo laissez-faire para generar estas mejoras en los resultados académicos de los estudiantes comparado con el modelo distribuido. Además, destacan un tema que suele preocupar a los/las directores/as y es que no hay pérdida de poder ni de influencia por parte de los/las directores/as cuando el poder y la influencia de las otras personas aumenta en el centro escolar.

Séptima afirmación: Sólo unas pocas características personales explican la efectividad del liderazgo. Los autores se preguntan por qué algunas personas son más expertas que otras en desarrollar capacidades superiores de liderazgo. Las respuestas a estas preguntas direccionan el foco a lo que se conoce como los rasgos personales de los/las líderes exitosos/as y que señalan, al menos, el hecho de estar siempre disponibles. También se refieren a las características personales. Maureira (2004) agrega a esta incipiente lista el carisma, la consideración individual, la estimulación intelectual, la inspiración y la tolerancia psicológica.

4.9. También las competencias

Creemos conveniente también mencionar aquellos aprendizajes que se adquieren en el ámbito escolar pero que no son netamente académicos. Nos referimos a las competencias que preparan a los estudiantes para los diferentes ambientes de la vida y trabajo en el siglo XXI. La educación integral, que atiende a las capacidades afectivas, de relación interpersonal y de actuación social, la educación en valores, que enseña a una persona a convivir y a participar en ámbitos que superan lo escolar. Tal como lo expone Conde (2020): “Integrar los aprendizajes formales, informales y no formales: poner los aprendizajes en relación con distintos tipos de contenidos, utilizándolos de manera efectiva en diferentes situaciones y contextos”.

La Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre, establece:

Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes: es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio. Por esto mismo, los currículos se enfocan en ofrecer oportunidades de aprendizaje de manera transversal con los contenidos de las diferentes áreas y en promover el aprendizaje basado en competencias. (Ley Orgánica 3/2020, del 29 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa)

4.10. Tabla de las buenas prácticas del liderazgo pedagógico

Dimensión	Descripción
Construir una visión y establecer una dirección	Tener una meta compartida de trabajo, compartir la visión del centro, fomentar la aceptación de las metas grupales, tener altas expectativas de los estudiantes, motivar, inspirar, establecer roles y objetivos claros, planificar y organizar las actividades del centro educativo.
Comprender, potenciar y fomentar el desarrollo personal	Ejercer la escucha activa, el conocimiento y las habilidades docentes, el compromiso, la capacidad y la resiliencia, ofrecer asistencia individualizada, el estímulo intelectual, acordar valores y conductas comunes, apoyo, guía y reconocimiento a la labor docente, proteger a los profesores de las distracciones, proteger las horas de enseñanza de la interrupción administrativa y la retroalimentación.
Rediseñar la organización	Establecer condiciones de trabajo que potencien las motivaciones y las capacidades docentes, crear culturas de colaboración, cultivar la organización, construir relaciones de calidad con las familias y la comunidad, conectar la escuela con el contexto social ampliado, conectar en red con otros centros educativos, implicar a las familias, gestionar los conflictos, fomentar el trabajo en equipo, garantizar un ambiente ordenado
Supervisar el currículum	Dar apoyo a la enseñanza, supervisar la actividad escolar, evaluar, supervisar, coordinar el plan de estudios, monitorear el progreso de los estudiantes, orientar el logro, tener altas expectativas de logro académico.

Fuente: Leithwood et al. (2009), Yukl, G. (2008) y elaboración propia.

4.11. Necesidad de un liderazgo pedagógico

Después de tantos años de administración burocrática en los centros escolares, éste ha demostrado ser un modelo débil para conseguir el éxito educativo de los estudiantes. Se hace necesario, pues, ahondar en otras estructuras que sean capaces de innovar, escuchar, gestionar, movilizar y creer que la educación es una responsabilidad de todos/as y que las escuelas tienen la capacidad para mejorar, especialmente, si los/las directivos/as escolares toman un rol diferente del que había hasta el presente. Tal como lo plantean Robinson (2019), Leithwood et al. (2006), Bolívar (2019), hay que pasar de una dirección limitada de la gestión a una dirección pedagógica porque es un factor de primer orden para incidir en la mejora de la educación y especialmente en la labor docente en el aula que incide indirectamente en los logros académicos de los estudiantes.

Según Bolívar (2019) el liderazgo pedagógico exige rediseñar los lugares de trabajo, re culturizar los establecimientos escolares para distribuir roles donde la responsabilidad colectiva por los aprendizajes del alumnado forme parte del modo cotidiano de funcionar, en un trabajo en comunidad del profesorado, potenciado por el papel del liderazgo de la dirección.

4.12. Avance hacia la descentralización

Retomando la propuesta de la OCDE (2009), en el ámbito local se han realizado algunos cambios como respuesta al llamamiento a generar una transformación en las instituciones educativas: se ha visto un avance hacia la descentralización, haciendo que las escuelas sean más autónomas en la toma de decisiones y responsabilizándose también por los resultados. Esto se ve reflejado en la exposición de motivos en el Decreto de Dirección 155/2010 del 2 de noviembre 2010 donde se establece las funciones de la dirección, de liderazgo pedagógico, de liderazgo de la comunidad escolar y del trabajo en equipo.

El ejercicio de la autonomía en los centros públicos exige a las direcciones de los centros desarrollar liderazgo educativo, lo que conlleva disponer de capacidades y competencias profesionales específicas para formular y desarrollar propuestas pedagógicas, organizativas y de gestión al servicio de la consecución de la excelencia pedagógica en un contexto de equidad. Asimismo, el ejercicio del

liderazgo en los centros educativos se orienta a estimular la participación de la comunidad escolar, especialmente en el consejo escolar y en el claustro, de acuerdo con lo que establecen las leyes. (Departamento de Educación, Generalitat de Cataluña, Decreto 155/2010)

Determina las funciones de la dirección de estos centros, y los extiende a los ámbitos de la representación, del liderazgo pedagógico y de la comunidad escolar y al ámbito de la gestión". (Departamento de Educación, Generalitat de Cataluña, Decreto 155/2010)

Lo expuesto en este Decreto ha provocado una reacción en cadena, puesto que, hasta ese momento, los directores de escuelas sólo se centraban en la gestión escolar y ahora, sus funciones debían ampliarse exponencialmente en diferentes dimensiones, con la urgencia de incorporar competencias que hasta ahora no habían necesitado.

4.12. Distracciones que pueden debilitar las intenciones del director escolar

La presión burocrática por parte de la Administración puede condicionar el trabajo del/de la directora/a escolar y desviarlo de las buenas prácticas conducentes a la consecución de los logros académicos de los estudiantes.

Previo a la descentralización, el perfil del/de la directora/a era el de un/a administrador/a burocrático/a, a quien se le consideraba responsable del funcionamiento general de la escuela. Esta persona se encargaba de supervisar el cumplimiento de las leyes, los reglamentos y normas y rendía cuentas por el uso de los recursos. No realizaba casi tareas relacionadas con la enseñanza. Era un/a simple gestor/a. Como señala Gago (2003), cuando describe el ambiente en algunos Institutos de Secundaria, "hay una corriente de opinión bastante generalizada, directamente enraizada en la cultura profesional imperante, que considera que el director no ha de desempeñar directamente una labor pedagógica, pues debe limitarse a ser un gestor que favorezca el normal desarrollo del centro" (p.15). El Marco Español para la Dirección Escolar señala que "actualmente los equipos directivos tienen graves problemas para llevar a cabo acciones de liderazgo pedagógico (innovación y capacidad interna de mejora), entre otros, al depender de su aprobación por el claustro de profesores a falta de un proyecto de dirección con

capacidad y autonomía para ejecutarlo. Frente a la débil capacidad de liderazgo pedagógico, el objetivo del MEBD (Marco Español para la Buena Dirección) es fortalecer el rol de la dirección, no es una línea administrativo-burocrática, sino de un liderazgo pedagógico capaz de llevar adelante estas tareas y de gestionar los cambios necesarios” (Bolívar, 2019, p.5).

A medida que se instaló la idea de transformar la realidad educativa para preparar a los estudiantes con el conocimiento y las habilidades necesarias para funcionar en el mundo de hoy, se ha comenzado el proceso de la descentralización y la autonomía escolar. Esto no ha significado una disminución en la carga de trabajo, sino que ahora se presenta de forma diferente: hay más variedad de niveles intermedios como lo son las autoridades educativas locales, provinciales o estatales. La toma de decisiones siempre ha sido una cuestión muy buscada por los/as directores/as escolares y como respuesta a la descentralización y la reestructuración se exige a los líderes escolares que cumplan con más responsabilidades, junto al conocimiento más especializado posible. Ahora también se les exige responsabilidad financiera sumado al trabajo administrativo, recursos humanos y gestión junto a la comunicación, la cooperación y las habilidades de redes para conectar a la comunidad educativa. Todo este papeleo significa restringir el tiempo para los/las líderes escolares, debido a que se requiere que registren todo lo que ocurre dentro de la institución educativa. No debemos olvidar que una mayor autonomía institucional incluirá las decisiones en ámbito pedagógico. La Ley 12/2009 en su artículo 84, sobre proyectos de innovación pedagógica se establece:

El Departamento debe favorecer las iniciativas de desarrollo de proyectos de innovación pedagógica y curricular que tengan como objetivo estimular la capacidad de aprendizaje, las habilidades y las potencialidades personales, el éxito escolar de todos los alumnos, la mejora de la actividad educativa y el desarrollo del proyecto educativo de los centros que prestan el Servicio de Educación de Cataluña, y debe favorecer especialmente la investigación y los proyectos de innovación.

4.13. Carácter híbrido de la función

Por más que los líderes escolares estén centrados en la consecución de los logros académicos, también deberán enfrentarse a distracciones constantes que pueden

llegar a amenazar con obstaculizar sus buenas prácticas. Según argumenta Bolívar (2019) “en muchos casos, las demandas de la Administración educativa son incompatibles con lo que demandan sus colegas, a los que debe su elección, lo que plantea graves dilemas en su ejercicio cotidiano. Este *carácter híbrido* de su doble función suele ser fuente continua de tensiones y conflicto de roles, difíciles de conciliar en la misma persona. Los dispositivos requeridos por la Administración, a menudo, pueden ir en contra de los intereses de la escuela. Entre el representante de la Administración (central o autonómica) y el elegido (y, en gran medida, dependiente) por el conjunto del profesorado, queda poco espacio propio para la profesionalidad y, menos aún, para el ejercicio del liderazgo pedagógico” (p.6). Creemos, además, que los constantes cambios de las leyes educativas como la LODE (1985), la LOGSE(1990), la LOPEG (1995), la LOE (2006), LOMCE (2013) y la LOMLOE (2020) también afectan el ritmo de dirección pedagógica al no poder ver plasmados los resultados de los cambios implementados. Con respecto a esto último, Bolívar (2019) sostiene que “hasta siete leyes educativas se han promulgado en las últimas décadas, donde los cambios de partidos políticos en el gobierno, en paralelo, se han ido trasladando en la aprobación de nuevas leyes, que derogan, alteran o cambian la anterior” (p.6). Según lo que sugieren Robinson et al., (2014) reconocer estas distracciones e intentar dominarlas es tarea exclusiva del líder escolar.

Otra de las posibles distracciones puede ser la gestión del tiempo en la institución educativa. Como comentamos anteriormente, el “carácter híbrido o dual” de la dirección escolar” según lo explica Bolívar (2019) de dedicación entre las tareas burocráticas y las de carácter pedagógico pueden incidir negativamente en el uso óptimo del tiempo como recurso para la consecución de los resultados en los aprendizajes de los estudiantes (Murillo y Hernández-Castilla, 2015).

Otro condicionante que queremos comentar es la titularidad del centro: los directores de centros públicos dedican más tiempo a la acción burocrática, a las tareas relacionadas con las peticiones de las Administraciones y la rendición de cuentas tanto a la Administración como a la comunidad escolar. Tal como lo regula el Decreto 115/2010, dirección de los centros educativos públicos y personal directivo profesional docente. 2 de noviembre. Núm. 5753 en su artículo 2.3:

La dirección está sometida al control social mediante el consejo escolar del centro y al control académico y administrativo de la administración, y se ejerce en el contexto de la autonomía de los centros. Las direcciones responden del grado de

consecución de los objetivos del proyecto educativo de acuerdo con el proyecto de dirección, y tienen que rendir cuentas a la comunidad escolar, en el marco de las funciones que el consejo escolar tiene atribuidas por ley, y a la administración educativa de su gestión, de los resultados obtenidos y, cuando proceda, de la aplicación de los acuerdos de corresponsabilidad, mediante los pertinentes procesos de evaluación. (Decreto 155/2010 de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente, art 2.3) En consecuencia, esta exigencia también sería un obstáculo para llevar a cabo el liderazgo para el aprendizaje tal como lo hemos venido comentando a lo largo del presente trabajo.

4.14. Líderes formados en la dirección escolar

Otro condicionante que queremos comentar que podría influir es la necesidad de formación y profesionalización del director escolar. Bolívar (2019) comenta “cuando el sistema de elección predominante es *primus inter pares* (locución latina que significa “el primero entre iguales”) por parte de la comunidad educativa, ése “no garantiza que se elija al candidato con un liderazgo pedagógico sólido, habitualmente prevalecen otros intereses” (p.6). Continúa diciendo “un modelo de dirección no profesional (docente que accede a la dirección) demanda la necesidad de una formación y profesionalización, siempre insuficiente cuando prima una elección por la comunidad: no se puede exigir una profesionalización previa cuando depende de la elección posterior. Y una formación tras ser nombrado es siempre “suplementaria”, porque lo que ha determinado el puesto es la elección” (Bolívar, 2019, p.6).

En Cataluña, en el Decreto 155/2010 sobre la Dirección de los centros educativos públicos del personal directivo docente, en los artículos 29.1, 29.2 y 29.3 establece:

29.1 El Departament d'Educació ha de promoure programes de formació orientats a millorar la qualitat de l'exercisi de la funció directiva i del lideratge en els centres educatius.

29.2 La participació en activitat de formació permanent de la funció directiva i la seva superació és un aspecte a valorar en la carrera docent del directors i directores i en la obtenció de l'acreditació de directiu professional docent.

29.3 L'Administració educativa ha de promoure i facilitar la participació dels directius docents en mestratges o altres programes d'actualització de la seva formació.

Por lo tanto, creemos que la elección de docentes para el cargo de dirección sin formación para desempeñar tareas directivas y de liderazgo puede comportar la falta de competencia de éstos como líderes pedagógicos. De acuerdo con la OCDE (2009), muy frecuentemente, estos docentes carecen de conocimiento en áreas de administración de personal y finanzas, así como las habilidades que hoy en día son imprescindibles para la escuela del siglo XXI, como lo es la habilidad para trabajar fuera de los límites de la escuela. Por todo esto, se hace imprescindible capacitar a los directores en aquellos contenidos que los familiaricen con la legislación vigente junto a todo lo pertinente al liderazgo escolar.

Siguiendo la línea de la OCDE (2009), a mayor autonomía escolar, la formación puede focalizarse más en el concepto más amplio del liderazgo para el aprendizaje. Aconsejan realizar un análisis de las necesidades de cada centro para desarrollar programas eficaces y moldeados a la realidad de nuestro ámbito local.

Otro tema que consideramos importante para destacar y también presenta grandes desafíos a los directores escolares en relación con su desempeño pleno para la consecución de los logros académicos de los estudiantes es la heterogeneidad del alumnado. Como también comenta la OCDE (2009), las escuelas están presionadas a ofrecer programas más inclusivos y sensibles al contexto y la multicultural de la sociedad exige adoptar métodos de enseñanza más especiales y superar los obstáculos en habilidades y en el lenguaje. Por lo tanto, los líderes escolares deben asegurar que cada estudiante que aún no ha superado los objetivos del currículum reciba una educación adecuadamente individualizada. Sin lugar a duda, estas estrategias requieren tiempo y mucho esfuerzo para el diseño especial de aprendizaje que los líderes deben integrar a la rutina de la enseñanza y ofrecer un currículum más especializado, adaptar la organización de la escuela y articular la enseñanza con el Personal de Apoyo Educativo externo. La Ley de Educación de Cataluña 12/2009, en su exposición de motivos establece:

La Ley pretende que la práctica educativa responda mejor a la diversidad de los alumnos catalanes, de forma que la institución escolar de Cataluña pueda adoptar medidas concretas para satisfacer las situaciones que presenta una sociedad

compleja y cambiante como la del siglo XXI. Para ello, la Ley desarrolla las competencias exclusivas y compartidas que en materia educativa confiere el Estatuto a la Generalidad de Cataluña para singularizar el sistema educativo catalán, mejorar su calidad y dotarlo de la estabilidad necesaria para alcanzar sus objetivos (p.5).

Entre los objetivos prioritarios de la Ley destaca el objetivo de que los centros que prestan el Servicio de Educación de Cataluña adecúen su acción educativa para atender la diversidad y las necesidades educativas específicas, promuevan la inclusión de los alumnos y se adapten mejor a su entorno socioeconómico.

La necesidad de responder rápidamente a las nuevas demandas que se explicitan y los nuevos requerimientos sociales reclaman una escuela que dé respuestas singulares y flexibles, con unos profesionales que actúen autónomamente, en equipo, en el marco de una escuela plenamente arraigada en la comunidad. Todo este nuevo planteamiento requiere, tal y como recoge la Ley, la adecuación de la actividad educativa para atender la diversidad del alumnado y la consecución de una mayor igualdad de oportunidades (p.6). (LEC 12/2009).

4.15. Más con menos

Hemos visto a lo largo de nuestro trabajo que a los líderes escolares se les exige cada vez que hagan más cosas (dirigir, gestionar, supervisar, escuchar, reconocer, implicar, potenciar, dialogar, etc.) con menos o iguales recursos (de tiempo, humano, económico) y además que respondan con mayor rapidez a las exigencias provenientes de todos los colectivos escolares y de la Administración y así, liderar el centro educativo para el aprendizaje de los estudiantes. La OCDE (2009) pone énfasis a esta exigencia y agrega que al líder escolar se le exige pericia, que es la combinación entre experiencia laboral y capacitación formal, necesarias para la mirada amplia que implica liderar en el aprendizaje (p.85).

De acuerdo con lo que manifiesta la OCDE (2009), el liderazgo eficaz no surgirá sólo de la docencia o del otorgamiento de una cualificación: se necesita un alto nivel de pericia y enormes cantidades de conocimiento que a su vez exige muchos años de formación y experiencia para la mirada amplia que implica liderar en el aprendizaje para mejorar los resultados académicos de los estudiantes (p.114).

5. Justificación del enfoque investigador

Nos referimos al estudio de casos como metodología de investigación. Éstos son estudios holísticos donde nosotras, como investigadoras, hemos tratado de observar la realidad con una visión profunda y, al mismo tiempo, hemos querido ofrecer un enfoque total del fenómeno objeto de nuestro estudio.

Cuando lo que se quiere indagar está difuso, escurridizo o controvertido (Álvarez y San Fabián Maroto, 2012) es conveniente desarrollar un estudio de casos. Cebreiro López y Fernández Morante (2004) agregan que “analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados con el contexto en el que se desarrollan, los estudios de caso son los más adecuados (p.667). Pues nosotras creemos que este tema de investigación está estrechamente relacionado con su contexto y que de él depende su avance hacia la mejora y evolución del liderazgo pedagógico para el logro de los resultados académicos de los estudiantes o su inmovilismo por falta de apoyo, de recursos, de escucha por parte de todos los actores involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el estudio de casos que presentamos, hay una mezcla de procesos, programas, personas, interacciones y/o estructuras relacionadas con las cuestiones de investigación que hacen del mismo un estudio de casos cualitativo (Cebreiro López y Fernández Morente, 2004). Es entonces que nuestra visión subjetiva es un elemento esencial de comprensión hacia el estudio que hemos realizado.

6. Estudio Empírico y fuentes

El estudio de investigación que hemos realizado se inscribe en el enfoque interpretativo de un estudio de casos múltiple.

Como tal, nos hemos guiado por los siguientes criterios de inclusión para estudiar la población que se encuentra relacionada con el liderazgo pedagógico.

1. En primer lugar, hemos escogido a todos los centros públicos de Cataluña porque deseamos saber si las buenas prácticas de liderazgo para el aprendizaje se llevan a cabo en los establecimientos de nuestro territorio: estos son 2663 centros públicos en sus etapas de Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato (Generalitat de Cataluña, 2022).

2. Además, para obtener nuestros resultados de forma más objetiva posible y, también, tener una muestra bien representativa del fenómeno que queremos investigar, creemos que deben ser centros educativos que tengan 300 o más alumnos en todas sus etapas educativas: esto nos dará un margen de gran volumen de profesorado presente en el centro y en relación directa con el alumnado y con el equipo directivo, dando lugar a múltiples interacciones entre el profesorado de las distintas etapas y la dirección. Por lo tanto, esto arroja un total de 535 centros públicos.
3. Además, hemos considerado a aquellas instituciones que poseen la misma cantidad de líneas educativas en Infantil y Primaria y que las etapas de ESO y Bachillerato sean la oferta del mismo centro: este criterio nos deja con unas 155 escuelas.
4. Hemos seleccionado aquellos centros educativos que, en sus PECs, estén reflejados los lineamientos de liderazgo pedagógico o para el aprendizaje, liderazgo distribuido o que toman medidas para alcanzar los logros académicos de los estudiantes. Finalmente, la cifra con la que contamos para nuestro estudio se sitúa en 82 instituciones educativas.
5. Por último, hemos considerado aquellos directores/as escolares con experiencia docente de al menos 8 años en el mismo centro educativo previo a ejercer el cargo de directores/as escolares: esto arroja un total de 25.

Teniendo en cuenta esta muestra, aplicaremos tres técnicas de obtención de información: una entrevista semi estructurada a la dirección escolar, una encuesta al profesorado y un grupo de discusión con expertos.

Tabla resumen de las técnicas de obtención de información que utilizaremos en nuestra investigación.

TOI	MUESTRA	NÚMERO PARTICIPANTES Y/O CENTROS
Entrevista	Muestreo intencional, 100% de los/las directores/as escolares que pertenezcan a los criterios de inclusión	N ≈ 25 ¹
Encuesta	Muestreo intencional, centros con 300 o más alumnado en todas sus etapas educativas.	N ≈ 535 ²
Dos grupos de discusión con expertos	Muestreo intencional	N ≈ 20 ³

¹ N ≈ 25 (directores/as escolares con mínimo 8 años de experiencia docente en mismo centro educativo donde ejercen el cargo)

² N ≈ 535 (primer corte de criterio realizado que se utilizará para esta TOI).

³ N ≈ 20 (participantes totales).

Con el tiempo que contamos en el contexto del máster, hemos decidido realizar una prueba piloto y hemos aplicado una entrevista semi estructurada a la dirección escolar de un centro público de la provincia de Barcelona.

La transcripción de esta entrevista se encuentra detallada más abajo junto a una aproximación de análisis de resultados.

6.1 Código de buenas prácticas de la UB

Nuestra investigación seguirá el código de buenas prácticas de la UB, en concreto: “Els principis de la integritat en la recerca han d’orientar el personal investigador a títol individual, les institucions, els editors, i en particular, els editors científics, els òrgans de finançament i les societats científiques i acadèmiques, per tal que desenvolupin les seves activitats de recerca i relacionades amb la recerca de manera responsable i fomentant la integritat. Aquest codi es basa en els sis principis següents, en especial els punts: 3.1, 3.3, 3.4, 6, 7, 9 i 12”. (Codi d’integritat, 2020)

6.2. Descripción de los escenarios

Escenario de la entrevista

El escenario para llevar a cabo las entrevistas semi estructuradas que hemos propuesto realizar a la dirección escolar de los centros públicos será siempre que se pueda, de manera presencial y en el sitio habitual de trabajo de la dirección escolar. Se podría valorar también la posibilidad de realizarlas en la modalidad online, utilizando la plataforma Zoom o Teams. En el caso en concreto que presentamos en este trabajo, se ha realizado en el despacho de dirección del centro educativo.

En la entrevista que hemos hecho como prueba piloto en el marco de nuestro Trabajo Final de Máster, ha sido de forma presencial. El centro escolar ha sido el Institut Anna Gironella de Mundet y la entrevista semi estructurada tuvo lugar en el despacho de dirección. Es un espacio abierto a una sala más amplia, donde además de la mesa de trabajo de la dirección hay una mesa redonda de reuniones. Además, dentro de esta misma sala tienen sus lugares de trabajo el jefe de estudios y el secretario. El ambiente es de cordialidad, de cercanía. (Guía de la entrevista: ver Anexos).

Escenario de la encuesta

Con relación a la encuesta que el profesorado de cada centro educativo contestará, se hará en el formulario preparado para tal fin: se les enviará un enlace del formulario Google Forms a sus direcciones de correo electrónico. Las respuestas también podrán enviarse en tiempo real con la ventaja de poder contestarse desde cualquier dispositivo móvil (se encuentra una copia del formulario más abajo). Tal como se ha comentado anteriormente, en el caso de la presente investigación y dadas las circunstancias del tiempo disponible en el contexto del Máster, el cuestionario no forma parte de la prueba piloto y se realizará más adelante. (guía de la encuesta: ver Anexos).

Escenario del grupo de discusión con expertos

En cuanto al grupo de discusión con expertos, se los convocará un día y una hora a determinar por las investigadoras en el aula 240 del Campus Mundet: esta aula cuenta con el espacio suficiente para que los participantes estén cómodos y así se pueda

generar esa interacción que se desea. Al ser una sala alejada de las puertas de acceso y donde tampoco hay tráfico automotor, podríamos decir que es un lugar silencioso. Es importante comentar que las sillas de la sala son cómodas. Además, esta aula posee medios audiovisuales: un proyector de pantalla que puede servir para la proyección de fotos, de datos o todo aquello que creamos necesario y una grabadora de audio. (guía del grupo de discusión: ver Anexos).

6.3. Técnicas de obtención de información e instrumentos (TOI)

Hemos seleccionado la entrevista, una encuesta y un grupo de discusión con expertos como técnicas de obtención de información.

En primer lugar, hemos escogido la **entrevista** porque es “una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” Díaz-Bravo et al. (2013). Nos permite obtener información muy completa y profunda alrededor de un tema determinado. En estos casos, como entrevistadoras, hemos mantenido una actitud activa durante el desarrollo de ésta. Hemos elegido una entrevista semiestructurada por su naturaleza flexible, con las preguntas dentro de una guía que podíamos ir ajustando a medida que los entrevistados lo necesitasen. En estos casos podemos explicar términos que no quedan claros, podemos identificar alguna ambigüedad y al mismo tiempo, reducir los formalismos.

La **entrevista** presenta características que son muy ventajosas para el tipo de acercamiento que deseamos tener con el entrevistado. De acuerdo con cómo lo comenta Heineman (2003) podemos averiguar hechos no observables como emociones, opiniones y valoraciones. También, los datos que obtengamos no están limitados a tiempos concretos, podemos averiguar por hechos pasados o incluso del futuro y lo que es muy importante, podemos aclarar términos o dudas.

El fenómeno que investiga nuestro trabajo abarca unas dimensiones y categorías bien delimitadas, que son:

1. las prácticas del liderazgo escolar que realiza el equipo directivo, específicamente el director/la directora del centro educativo,
2. los efectos de tales buenas prácticas en el profesorado y consecuentemente en el alumnado,

3. la necesidad de formación específica para ejercer el cargo de director/a escolar y las distracciones y/o impedimentos que imposibilitan o dificultan ejercer el cargo de dirección escolar. Y las categorías que se desprenden de tales dimensiones son:
- liderazgo pedagógico/transformacional,
 - cómo son las prácticas de observación en el aula,
 - el reconocimiento del buen trabajo al profesorado,
 - la formación profesional del profesorado y la participación de éstos en los objetivos del centro educativo,
 - la calidad educativa basada en los resultados académicos de los estudiantes para tomar acciones que conduzcan a cambios y reflexiones,
 - el liderazgo distribuido,
 - la formación específica en liderazgo pedagógico de la dirección escolar (Másters, posgrados) y
 - las distracciones y/o impedimentos que dificultan la acción directiva con el enfoque pedagógico y las buenas prácticas que hemos mencionado en el presente trabajo.

En nuestro trabajo de investigación, la entrevista consta de 22 preguntas dirigidas al/la director/a de un centro educativo y tienen como objetivo analizar e identificar las buenas prácticas de liderazgo escolar o liderazgo para el aprendizaje, los impedimentos y/o dificultades de poder llevar a cabo el cargo de dirección escolar en los centros educativos de Cataluña.

En relación con el **cuestionario** que realizaremos al profesorado, es un instrumento básico de obtención de información de forma organizada. De acuerdo con Martínez-Olmo (2002) el objetivo del cuestionario es obtener en preguntas concretas, tanto abiertas como cerradas, respuestas fiables, válidas y que se las puede cuantificar. Es de gran utilidad poder reducir la información obtenida a valores numéricos para su posterior análisis, para saber qué sucede en la realidad que estamos investigando. Teniendo en cuenta el universo de la población a la que queremos encuestar, el cuestionario es un instrumento ágil y rápido tanto para el encuestado como para las investigadoras.

El **cuestionario** cuenta con 20 preguntas y tienen por objetivo analizar cómo el liderazgo directivo/escolar/pedagógico impacta en los resultados de los estudiantes.

Las preguntas se centran en identificar las prácticas que el/la director/a escolar realiza desde el punto de vista de liderazgo pedagógico/transformacional/distribuido y se ven reflejadas en el profesorado. La encuesta comienza con preguntas socio demográficas que luego dan paso a las preguntas específicas.

En cuanto al **grupo de discusión con expertos**, creemos que es otra técnica muy adecuada para este tipo de investigaciones cualitativas, ya que, según comenta López (2010) se puede articular un discurso grupal, rico en códigos, expresiones, opiniones y silencios, que permiten un despliegue de hablas y voces y que constituyen un estímulo para la creación de sentidos y significados. López (2010) agrega que el grupo de discusión permite al equipo investigador descubrir y comprender a través de la interacción que se genera entre los participantes, aspectos clave sobre el tema de estudio, y al mismo tiempo, obtener información valiosa sobre el imaginario personal y social del colectivo participante. También es importante destacar, continua López (2010) que el grupo de discusión se concibe como una práctica de investigación dialógica y subraya su función como método para conocer y no como una finalidad. Por último, López (2010) comenta que un grupo de discusión con expertos debería reunir de seis a diez personas y suscitar entre ellas una discusión sobre el tema de interés, y que debe estar dirigida por un moderador/una moderadora.

Tiempo: se elegirán preferentemente horarios por la tarde por la posible dificultad de asistencia de convocar a los expertos por la mañana. La guía para llevar a cabo en el grupo de discusión (ver anexos) se basa en las 4 dimensiones que se incluyen en la presente investigación y son:

- las prácticas de liderazgo escolar/liderazgo para el aprendizaje que realiza el equipo directivo (4 preguntas),
- los efectos de las buenas prácticas en el profesorado (7 preguntas),
- la necesidad de formación específica para ejercer el cargo de dirección escolar y la importancia de fomentar la formación continua del profesorado (3 preguntas), y por último,
- las distracciones y/o impedimentos a la función directiva/escolar (3 preguntas).

El objetivo se centra en analizar e identificar las buenas prácticas de liderazgo pedagógico/para el aprendizaje que realiza la dirección escolar en los centros públicos de Cataluña y los impedimentos y/o tensiones a la dirección escolar.

Es importante aclarar que no se harán preguntas individuales a cada uno de los componentes ya que lo que pretendemos es la interacción del grupo y su análisis. López (2010) continúa diciendo que para evitar la fatiga de los participantes se recomienda que la duración del grupo de discusión sea entre 1 y 2 horas.

En el caso en concreto de nuestro estudio, el grupo de discusión con expertos serán convocados los coordinadores de los diferentes másteres de Dirección y Gestión de Centros Educativos de otras Universidades de Cataluña, 2 miembros del colectivo docente vinculado con las asignaturas de Dirección y Gestión de Centros Educativos, un representante de Inspección Educativa, un representante de la Asociación de directores de Cataluña y autores que han publicado artículos sobre el Liderazgo para el aprendizaje. De la misma forma que hemos comentado con el cuestionario, el grupo de discusión con expertos se realizará una vez que la prueba piloto haya sido realizada y sus datos analizados para luego dar paso a esta tercera técnica de investigación cualitativa.

Objetivo TFM	Instrumento	Agentes	Temporización
Explorar la existencia de las prácticas y las características de liderazgo escolar en algunas escuelas de Cataluña sobre liderazgo, buenas prácticas y resultados académicos y tensiones y/o impedimentos para la gestión de liderazgo escolar.	Entrevista semi-estructurada	Director/a Escolar	Finalización curso escolar
Identificar si las buenas prácticas de liderazgo pedagógico se llevan a cabo en centros educativos en Cataluña.	Cuestionario	Profesorado	Finalización curso escolar o en último claustro de profesorado.
Explorar la existencia de las prácticas y las características de liderazgo escolar en algunas escuelas de Cataluña sobre liderazgo, buenas prácticas y resultados académicos y tensiones y/o impedimentos para la gestión de liderazgo escolar.	Grupo de discusión con expertos	Coordinadores de los diferentes másteres de Dirección y Gestión de Centros Educativos de otras Universidades, profesorado que esté vinculado con las asignaturas de Dirección y Gestión de Centros Educativos, Inspección Educativa, representante de la Asociación de directores de Cataluña y escritores que han publicado artículos acerca del Liderazgo para el aprendizaje.	Finalización curso escolar.

Tabla resumen de las TOI, objetivos, agentes y temporización.

6.3.1. Fiabilidad y validez de las TOI.

Para garantizar la credibilidad de los datos, hay varias estrategias para tener en cuenta: la validez interna está garantizada por el uso del diseño adecuado de la entrevista. Además, hemos utilizado material referencial como evidencia real al basarnos en el Proyecto Educativo de Centro. También hemos cumplimentado la comprobación con los participantes cuando hemos compartido los resultados con ellos.

En relación con la transferibilidad, habrá una descripción densa y abundante del tema de investigación. En el apartado del registro y organización de los datos, establecemos pistas de revisión para que las personas interesadas sepan cómo se ha realizado la presente investigación. Por último, hemos utilizado el uso de descriptores de baja inferencia, que pueden observarse sin mayores dificultades, por lo que le confieren un tono más objetivo.

El cuestionario comienza con preguntas de tipo sociodemográficas para poder describir globalmente el colectivo de personas que responderán la encuesta. Se ha dado margen amplio de opciones en algunos ítems, garantizando mayor fiabilidad y precisión. Además, se ha mantenido el mismo formato de pregunta para no generar cambios bruscos en el encuestado a medida que avanza en el cuestionario. El redactado es sencillo y concreto, no son preguntas tendenciosas ni indiscretas (Martínez-Olmo, 2002). Son preguntas del presente y del lugar de trabajo de cada docente, o sea que no requieren esfuerzo de memoria para contestarlas. Se han controlado las posibles fuentes de error en la redacción de las preguntas, en el formato de la entrevista y del cuestionario y en el escenario donde aplicaremos las TOI.

6.4. Registro, organización, análisis e interpretación de los datos:

Cronograma de tareas para las TOI: proceso de registro y organización de los datos.

Para el análisis de los datos vincularemos las respuestas obtenidas por las personas entrevistadas y las relacionaremos con las dimensiones y las categorías que hemos planteado en nuestra investigación. Codificaremos los datos y haremos la interpretación de éstos. Nos adentraremos a las respectivas categorías y haremos

una relación entre las respuestas obtenidas por los agentes entrevistados y lo que hemos recogido de las lecturas realizadas para este trabajo, incluyendo autores que se hayan pronunciado en estas categorías y dimensiones.

(En el anexo se encuentra la guía de la entrevista, del cuestionario y el grupo de discusión con expertos).

Entrevista

Fase de la Técnica de Obtención de información	Objeto	Actividad	Fecha
Preparación	Determinar el objeto de estudio	Concretar la información que deseamos estudiar y la fuente de la que obtendremos dicha información.	20/11/2021
Primera elaboración	Delimitar el campo de estudio	Realizar revisiones bibliográficas sistematizadas. Concretar los objetivos generales y específicos de la entrevista. Recurrir al marco teórico para observar variables, obstáculos, dimensiones, etc.	10/01/2021
	Planificar la elaboración	Establecer un calendario. Decidir la forma de aplicación.	12/02/2022
	Formular las preguntas	Redactar las preguntas. Agruparlas por tipología. Agregar datos de identificación.	15/03/2022
	Decidir la forma de presentación	Decidir el número de preguntas. Comprobar que no se repitan los temas de las preguntas. Determinar el formato. Redactar un texto introductorio. Volcar las preguntas a un documento Word. Redactar un texto introductorio.	20/04/2022
Aplicación	Revisar la entrevista	Comprobar la fiabilidad Comprobar el formato en Word	15/05/2022
	Establecer contacto	Contactar con los entrevistados para acordar día entrevista	25/05/2022
	Obtener información	Preparar el material, guía de la entrevista, grabadora, libreta para apuntes. Aplicar las entrevistas	15/06/2022
	Sistematizar los datos recogidos	Análisis de contenido sistemático	20/10/2022

Análisis	Transcribir los datos a soporte informático	Datos en el ordenador. Clasificar, interpretar, gestionar la información.	15/11/2022
	Realizar interpretación de datos	Obtener la información	20/04/2023

Cuestionario

Fase de las Técnicas de Obtención de Información	Objeto	Actividad	Fecha
Preparación	Determinar el objeto de estudio	Concretar la información que deseo estudiar y la fuente de la que obtendré dicha información.	20/11/2021
Primera elaboración	Delimitar el campo de estudio	Realizar revisiones bibliográficas sistematizadas. Concretar los objetivos generales y específicos del cuestionario (encuesta). Recurrir al marco teórico para observar variables, obstáculos, dimensiones, etc.	10/01/2022
	Planificar la elaboración	Establecer un calendario. Decidir la forma de aplicación.	12/02/2022
	Formular las preguntas	Elegir tipo de preguntas. Redactar las preguntas.	10/03/2022
	Decidir la forma de presentación.	Decidir número de preguntas. Determinar el formato. Comprobar la redacción de las preguntas. Redactar un texto introductorio. Redactar las instrucciones de la aplicación.	25/04/2022
Aplicación	Revisar la encuesta.	Comprobar la fiabilidad y la validez del contenido. Comprobar formato en la plataforma Google Forms.	20/05/2022
	Establecer contacto.	Contactar con el ED para confirmación del envío por correo electrónico de la encuesta al profesorado. Preparar lista de correos electrónicos para enviar la encuesta. Enviar la encuesta por correo electrónico a cada docente del CE.	30/05/2022

Análisis	Sistematizar los datos recogidos	Codificar las preguntas. Crear matriz y “vaciar” las encuestas. Recontar las respuestas y calcular los porcentajes. Elaborar las gráficas. Redactar el informe.	Desde el 15/06/2022 al 15/12/2022
----------	----------------------------------	---	-----------------------------------

Grupo de discusión con expertos

Fases de la Técnica de Obtención de Información	Objeto	Actividad	Fecha
Fase preparatoria	Definir el objeto de investigación.	Contextualizar el fenómeno y preparar la búsqueda bibliográfica. Recurrir al marco teórico.	30/11/2021
	Elaborar las preguntas	Formular las preguntas según el marco teórico.	1/02/2022
Primera elaboración	Planificar la elaboración	Establecer un calendario. Formular una lista de los expertos que pueden formar parte.	15/02/2022
Aplicación	Revisar la guía con las preguntas.	Comprobar la fiabilidad y validez.	30/03/2022
	Contactar con los expertos.	Concretar día y hora con los expertos participantes.	25/05/2022
	Comprobar sala y material.	Comprobar que la sala y equipo multimedia funcionen adecuadamente.	28/06/2022
	Concretar el encuentro	Realizar en encuentro del grupo de discusión con expertos.	30/06/2022
Análisis	Transcribir las intervenciones.	Datos al ordenador. Clasificar, interpretar, gestionar la información.	15/07/2022
	Realizar interpretación de datos.	Obtener la información.	30/04/2023

6.5. Resultados y análisis de éstos tras la prueba piloto

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a raíz de la entrevista realizada a la dirección de un centro escolar. Se muestra, como puede observarse, una selección de las aportaciones más relevantes por categoría y dimensión. Posteriormente, se realiza un análisis e interpretación de estos datos a tenor de los aportes teóricos.

Dimensión	Categoría	Respuestas entrevista
Prácticas de liderazgo escolar / liderazgo para el aprendizaje que realiza el equipo directivo.	Liderazgo pedagógico / liderazgo transformacional: elementos clave. Observación en el aula, reconocimiento al profesorado.	<p>“Yo pienso que la formación es muy importante. Es importante también conocer el ámbito donde te mueves, en este caso la institución educativa, las características, el alumnado, las familias, al profesorado. Conocer muy bien la propia práctica. Después tener un buen equipo, yo creo que es importantísimo, un buen equipo”. (E1P5)</p> <p>“...necesitan acompañamiento, el profesorado también necesita ese acompañamiento”, “como equipo directivo también puedes implicarte de alguna manera, eso es también una manera de acompañar, que no crean que tú estás lanzando una mejora y te parece maravillosa y de involucrarte tú también, para que realmente vean que tú crees en eso y estar allí, para estar con ellos”. (E1P12)</p> <p>“... en toda la parte de innovación y formación hemos estado trabajando los últimos años, hemos dado mucha importancia a esas relaciones, ¿no? precisamente. Yo creo que hay que crear cultura de trabajo colaborativo y hay que crear un espacio de bienestar y es que ahora estamos muy con eso”. (E1P16)</p> <p>“ en los docentes, se ve con mucha resistencia por parte del docente. Todavía es una asignatura pendiente en las observaciones, pero no por parte de la dirección” (E1P19)</p> <p>“sensible, para mí es importante, ¿no? Entender... Y mucha capacidad de entender y de ponerte, empatizar, con los diferentes grupos de interés. Y después buscar como cualquier liderazgo, ¿no?, tienes que ser valiente” (E1P6)</p>
	Formación profesional, participación del profesorado en objetivos de centro	<p>“Sí, pero mucho menos de lo que nos gustaría, porque aquí, claro, hay otros factores, que también dificultan todo este, esta tarea de liderazgo, ¿no?” (E1P8)</p> <p>“Sí, sí, sí, porque además como somos, nuestro modelo de gestión se basa en la calidad” (E1P9)</p> <p>“Sí, sí, además yo creo, aquí es prescriptivo en Cataluña todos los centros tenemos que tener un plan de formación interna” (E1P11)</p> <p>“Sobre todo la formación, yo creo”, “ por el hecho de formar parte de todas estas redes que nos dan oportunidades de aprendizaje, como comunidad”. (E1P17)</p>

Efectos de las buenas prácticas	Calidad educativa con los resultados obtenidos	<p>“Sí pero deberíamos hacer, a ver, en esto todavía estamos muy incipientes”, ” pero a veces es esa falta de tiempo de poder parar y reflexionar. Yo creo que eso es una tarea pendiente. (E1P10)</p> <p>“siempre que yo participo y tengo oportunidad de participar en una formación, en un encuentro de directores, en un encuentro de centros, en una red, todo esto que yo tengo oportunidad de participar, como oyente o como ponente, si luego hay una transferencia al equipo, ya es una manera, ¿no? Porque, porque, cuando yo participo o algún miembro del equipo directivo participamos en algún encuentro en algún foro, nuestro objetivo último es...” (E1P18)</p>
	Liderazgo distribuido	“Sí, sí, sí, totalmente”. (E1P14)
Necesidad de formación específica para ejercer el cargo de dirección escolar	Formación en liderazgo	<p>“A ver, sí, formación así reglada creo que hay una parte que se aborda de liderazgo en el máster, en el propio máster de dirección de instituciones educativas”. (E1P3)</p> <p>“si hablamos de tiempo o dentro de lo que serían las 40 horas semanales, no. Todo eso son muchos extras, en principio, no”. (E1P4)</p> <p>“Totalmente, totalmente, totalmente, totalmente. Es necesario. Yo no me puedo imaginar cómo hace unos años podía acceder un docente sin tener formación específica y haber pasado por una experiencia previa de gestión también”. (E1P22)</p>
Distracciones y / o impedimentos que imposibilitan ejercer el cargo en la dirección escolar	Distracciones / impedimentos funciones	<p>Pues yo creo que está repartido bastante equitativamente. Sí que hay una carga importante de gestión, pero, pero la parte pedagógica, como yo he estado muchos años siendo la jefa de estudios y he trabajado, muy coordinada, precisamente con la coordinadora pedagógica, son diez años en el equipo directivo, esa parte todavía la sigo desarrollando. (E1P2)</p> <p>”Claro, la presión nunca ayuda, esa es la verdad” “Hay una presión real, sí”. (E1P21)</p>

A raíz de la primera entrevista realizada y a tenor de las dimensiones establecidas por distintos autores, hemos realizado una relación entre las respuestas obtenidas de la entrevista, según las dimensiones que han aparecido como relevantes.

Respecto a la dimensión del liderazgo pedagógico y transformacional tal como hacen referencia de las mismas Murillo y Gómez (2006), interpretamos que los elementos clave que la dirección escolar señala es la formación profesional del profesorado: pone en valor la formación para generar redes de trabajo, conectar para mejorar. Como comenta el agente entrevistado al respecto:

“Siempre que yo participo y tengo oportunidad de participar en una formación, en un encuentro de directores, en un encuentro de centros, en una red, todo esto que yo tengo oportunidad de participar, como oyente o como ponente, si luego hay una transferencia al equipo, ya es una manera, ¿no? Porque, porque, cuando yo participo o algún miembro del equipo directivo participamos en algún encuentro en algún foro, nuestro objetivo último es...” (E1P18)

Además, de acuerdo con lo que mencionan Rodríguez-Gallego et al. (2020) acerca de la alta implicación de la dirección escolar en el bienestar del profesorado, la persona entrevistada comenta que desde la dirección escolar se acompaña toda la labor del profesorado, se empatiza y se da mucha importancia a las relaciones interpersonales.

“... en toda la parte de innovación y formación hemos estado trabajando los últimos años, hemos dado mucha importancia a esas relaciones, ¿no? precisamente. Yo creo que hay que crear cultura de trabajo colaborativo y hay que crear un espacio de bienestar y es que ahora estamos muy con eso”. (E1P16)

“sensible, para mí es importante, ¿no? Entender... Y mucha capacidad de entender y de ponerte, empatizar, con los diferentes grupos de interés. Y después buscar como cualquier liderazgo, ¿no?, tienes que ser valiente” (E1P6)

Destaca la capacidad de entender. No obstante, no se aprecia reconocimiento al profesorado por realizar su trabajo correctamente ni tampoco se realiza observación en el aula de la práctica docente. Esto último lo conecta con la resistencia que ofrecen los docentes a ser observados y reconoce que es un tema delicado.

“ en los docentes, se ve con mucha resistencia por parte del docente. Todavía es una asignatura pendiente en las observaciones, pero no por parte de la dirección” (E1P19)

Tal como hemos comentado en el presente trabajo, la literatura que nos ofrecen Leithwood (2006, 2008), Rodríguez-Gallego et al. (2020), García-Garnica y Caballero (2019), Bolívar (2020), Cifuentes-Medina et al. (2020) tanto la capacidad de influir en la condición organizativa del centro escolar como el ejercicio de ciertas prácticas pedagógicas y desarrollo del profesorado no están claramente presentes en el centro educativo de la prueba piloto.

En relación con la dimensión de formación profesional del profesorado (Leithwood, 2008) la persona entrevistada comenta que en Cataluña es prescriptiva y que aprovechan cualquier oportunidad de cursos, jornadas, capacitaciones, para seguir desarrollando a los/las docentes para seguir siendo parte de las redes de aprendizaje.

“Sí, sí, además yo creo, aquí es prescriptivo en Cataluña todos los centros tenemos que tener un plan de formación interna” (E1P11)

“Sobre todo la formación, yo creo”, “ por el hecho de formar parte de todas estas redes que nos dan oportunidades de aprendizaje, como comunidad”. (E1P17)

En cuanto a la dimensión de la formación específica para ejercer el cargo de director/a escolar tal como lo expresa Bolívar (2019) que además se encuentra reflejado en el Decreto 155/2010 sobre la Dirección de los Centros educativos públicos del personal directivo docente, lo cree muy necesario: indica que le es difícil imaginar un docente

sin formación en el cargo de dirección escolar. Agrega, de forma más personal, que dispone de poco tiempo para seguir formándose fuera de las 35 horas semanales con las que trabaja en el centro (de las cuales algunas horas son de docencia).

“A ver, sí, formación así reglada creo que hay una parte que se aborda de liderazgo en el máster, en el propio máster de dirección de instituciones educativas”. (E1P3)

“si hablamos de tiempo o dentro de lo que serían las 40 horas semanales, no. Todo eso son muchos extras, en principio, no”. (E1P4)

“Totalmente, totalmente, totalmente, totalmente. Es necesario. Yo no me puedo imaginar cómo hace unos años podía acceder un docente sin tener formación específica y haber pasado por una experiencia previa de gestión también”. (E1P22)

En el apartado de calidad educativa y la mejora a partir de los resultados académicos obtenidos, así como lo reflejan Robinson et. al (2014) y Leithwood et al. (2009) la persona entrevistada lo ve como muy importante, aunque muy difícil de llevar a cabo, por falta de tiempo para reflexionar sobre los resultados y poder tomar decisiones acordes que conduzcan a mejorar los resultados académicos de los estudiantes.

“Sí pero deberíamos hacer, a ver, en esto todavía estamos muy incipientes”, ” pero a veces es esa falta de tiempo de poder parar y reflexionar. Yo creo que eso es una tarea pendiente. (E1P10)

Además, en la categoría de tener altas expectativas en el alumnado, como lo han analizado y nosotras hemos reflejado en el presente trabajo, Leithwood (2009), ten Bruggencate et al. (2012) y Maureira (2004), el agente entrevistado dice es vital, pero de difícil concreción.

En cuanto a las cuestiones de delegar responsabilidades y distribuir roles, liderazgo distribuido también introducido en la investigación que hemos realizado según la literatura de Toro y Mancilla (2011) y Leithwood et al. (2009), la persona entrevistada nos ha comentado que sí, que en el centro educativo donde ejerce la dirección escolar, se practica este liderazgo distribuido.

Por último, en la dimensión de los impedimentos o las distracciones a la dirección escolar, como hemos reflejado en el presente trabajo con la literatura que hemos investigado de Gairín (2021) y Gago (2003), la persona entrevistada nos ha manifestado que distribuye de forma equilibrada la parte de gestión administrativa y la pedagógica y que comenta que, gracias a sus años anteriores de jefa de estudios y coordinación pedagógica, puede hoy en día, equilibrar ambas. Aún así, evidencia gran presión burocrática por parte de la Administración y que no ayuda en el día a día de su gestión.

“Pues yo creo que está repartido bastante equitativamente. Sí que hay una carga importante de gestión, pero, pero la parte pedagógica, como yo he estado muchos años siendo la jefa de

estudios y he trabajo, muy coordinada, precisamente con la coordinadora pedagógica, son diez años en el equipo directivo, esa parte todavía la sigo desarrollando. (E1P2)

7. Conclusiones provisionales

En función del análisis de las aportaciones teóricas y la prueba piloto realizada, procedemos a aportar algunas primeras conclusiones sobre nuestros objetivos de estudio.

En **relación con los objetivos** que nos hemos planteado al inicio de este trabajo de investigación y a tenor de lo que hemos analizado en la prueba piloto, la dirección escolar no realiza prácticas conducentes que se vinculen con los resultados académicos de los estudiantes, aunque se ha mostrado muy interesada en saber más de tal relación. Tal como se ha comentado en el presente trabajo, la gran mayoría de los directores escolares tienen experiencia como docentes, lo cual no suele generar los conocimientos pedagógicos amplios que se requieren para llevar a cabo las funciones ampliadas del liderazgo para establecer metas, medir los avances, dirigir y colaborar con entidades externas a la escuela. Es así que de aquí se podría derivar que el liderazgo pedagógico se encuentra escasamente desarrollado.

En cuanto a la **identificación de los centros públicos en Cataluña** que realizan las buenas prácticas que conduzcan a la mejora de los logros académicos de los estudiantes, en el centro escolar de la prueba piloto, no se acaban de detectar tales buenas prácticas: pareciera más un buen hacer de la dirección escolar en muchas de las acciones que realizan en vez de llevar a cabo prácticas conscientes y a partir de la reflexión con un objetivo definido. No obstante, en el PEC de esta institución se halla detallado que uno de los objetivos que se han propuesto es impulsar la mejora de los resultados educativos de todo el alumnado de acuerdo con los principios de excelencia y equidad. Además, uno de los criterios de inclusión de los centros educativos a formar parte de la presente investigación ha sido exactamente que este objetivo estuviese incluido en su Proyecto Educativo de Centro. Sin embargo, después de la entrevista realizada a la dirección escolar, no se constata que haya acciones que relacionen ese objetivo con las Buenas prácticas comentadas en el presente trabajo que conduzcan a los logros académicos de los estudiantes.

Por último, **las tensiones o impedimentos** de llevar a cabo las buenas prácticas que hemos analizado en el centro escolar de la prueba piloto, la presión burocrática es la más comentada, junto con la falta de tiempo para realizar diferentes acciones, como

es la de reflexionar sobre los resultados académicos de los alumnos para tomar decisiones. También la resistencia por parte del profesorado a ser observados fue otra tensión que la dirección escolar reconoció como barrera, tal vez por falta de cultura escolar evaluativa.

8. Propuestas para la mejora

Con toda la revisión bibliográfica realizada para la investigación que hemos llevado a cabo en el presente trabajo y la primera de las entrevistas realizadas que valoramos como prueba piloto, creemos que la formación específica para ejercer el cargo de director/a escolar es un requisito fundamental para conseguir un impacto, no sólo ya en los resultados académicos de los estudiantes, sino en el profesorado, en las redes escolares, en las familias, por mencionar algunos, que consecuentemente, tendrán su resultado positivo en los logros académicos del alumnado.

Los másteres universitarios de profesionalización de Dirección escolar deberían contener una asignatura, al menos, con el enfoque hacia un liderazgo pedagógico de los futuros directivos escolares, una mirada más pedagógica de toda la función de la dirección, porque el impacto que éstos tienen en los aprendizajes de los alumnos está bien fundamentado en la literatura que hemos aportado a la presente investigación. Queremos enfatizar que la docencia no comienza ni acaba con el profesorado en el aula y para ello habría que resaltar los puntos teóricos y prácticos que fundamentan las buenas prácticas de liderazgo para el aprendizaje, basándose en las cuatro dimensiones anteriormente descritas:

1. Construir una visión común y establecer una dirección acordada con el profesorado, aceptando las reglas grupales, tener altas expectativas de los estudiantes, establecer roles claros, motivar e inspirar.
2. Comprender, potenciar y fomentar el desarrollo personal del profesorado (escucha activa, compromiso, capacidad, resiliencia, asistencia individualizada, guía a la labor docente, protección a las horas de enseñanza, la retroalimentación).
3. Rediseñar la organización (condiciones de trabajo que potencien la motivación y las capacidades docentes, culturas de colaboración, cultivar la organización, conectar el centro educativo con entorno, fomentar el trabajo en equipo).

4. Supervisar el currículo (dar apoyo a la enseñanza, supervisar la actividad en el aula, evaluar, orientar al logro, altas expectativas de logro académico de los estudiantes).

9. Líneas futuras de investigación

Creemos que nuestro trabajo genera otras líneas de investigación:

En primer lugar, realizar el estudio completo propuesto, es decir, implementar las tres TOI que se han desarrollado en este trabajo y su posterior análisis.

En segundo lugar, seguir explorando las formas por las que la dirección escolar puede seguir mejorando todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y qué decisiones se deben tomar para que cada vez sea más efectiva esa mejora.

Además, profundizar en los contenidos de formación de la dirección educativa y en la problemática que presenta la falta de recursos (humano, económico, tiempo, por mencionar algunos).

10. Limitaciones del estudio

En lo que se refiere al presente trabajo de investigación, la falta de tiempo con la que contamos en el contexto del máster. Además, en el momento de contactar a distintos agentes de la dirección escolar, la falta de respuesta a colaborar con el presente estudio o la falta de disponibilidad a causa de exceso de trabajo ya sea por cuestiones burocráticas o por cuestiones personales no han favorecido los tiempos establecidos para obtener entrevistas.

11. Referencias bibliográficas

Álvarez Álvarez, C., y San Fabián Maroto, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.
<https://doi.org/10.30827/Digibug.20644>

Álvaro Page, M. et al. (1990). Hacia un modelo causal del rendimiento académico. Madrid: MEC.

Antúnez Marco, S., Castillo Armijo, P, y Puigdellívol Agudé, I. (2017). El liderazgo compartido como factor de sostenibilidad del proyecto de comunidades de aprendizajes. *Estudios pedagógicos*. 43(1) p.41-59

Antúnez Marco, S. (2004). Gestión eficaz de la autonomía en un centro educativo. Imagen y personalización de los centros educativos. *Conocimiento educativo*. Ministerio de Educación y Ciencia. (p.8-14)

Bolívar Botía, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades. Madrid: La Muralla.

Bolívar Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.

Bolívar Botía, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 8(2), 15-39.

Bolívar Botía, A. (2019). Marco español para la buena dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones. Archivos de Políticas Educativas, 27(114). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>

Castaño Molina, Ma., Carrillo García, C., Martínez Roche, M., Sánchez, J., Ríos, M. y Nicolás Viguera, M. (2017). Guía Práctica de Grupos de Discusión para principiantes. Universidad de Murcia. [Documento de Trabajo]. [PDF].

<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/54260/3/GU%c3%8dA%20PR%c3%81CTICA%20DE%20GRUPOS%20DE%20DISCUSI%c3%93N%20PARA%20PRINCIPIANTES.pdf>

Catalán Cueto, J.P., Lara, R.E., & Urtubia, C.E. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA): Una Revisión Teórica para la Gestión Directiva y el Logro del Liderazgo Pedagógico en las Escuelas del Siglo XXI. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*.

Cebreiro López, B. y Fernández Morante, M.C. (2004). “Estudio de casos”, en Mata, F.S, Rodríguez Diéguez, J.L. y Bolívar Botía, A. *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Aljibe.

Cifuentes-Medina, J., González-Pulido, J. y González-Pulido, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*. 14(26). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>

Codi d'integritat en la Recerca de la Universitat de Barcelona (2020). Consell de Govern. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/166917/3/11636_497723_3145.pdf

Cruikshank, V. (2017) *The Influence of School Leadership on Student Outcomes*. *Open Journal of Social Science*, 5, 115-123. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.59009>

Decret 119/2015 del 23 de junio. D'ordenació dels ensenyaments d'educació primària. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació.

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)

Edmons, R. (1979) Effective School for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, p. 16-17.

Elmore, R. (2000). Building a new structure for School Leadership. The Albert Shanker Institute. [Archivo PDF].

Fernández-Enguita, M. (2009). Centros, redes, proyectos. *Cuadernos de Pesquisa: pensamiento educacional*. [Archivo PDF]

https://www.researchgate.net/publication/264999534_Centros_redes_proyeCtos/citation/download

Folgueiras Bertomeu, P. (2016). *La entrevista*. [Documento de Trabajo]. [Archivo PDF]. <http://hdl.handle.net/2445/99003>

García-Garnica, M. y Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? 23(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>

Gairín Sallán, J. (2021) *La Autonomía Institucional, Un Reto Pendiente*. Barcelona. PRAXIS.

Gago Rodríguez, F. (2003). La dirección de los Institutos: El liderazgo educativo que nunca existió. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 14-23.

Generalitat de Catalunya, (2010). Decreto 155/2010 de 2 de noviembre de la dirección de los centros educativos públicos del personal directivo profesional docente. <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=563091>

Generalitat de Catalunya, (2022). Institut d'Estadística de Catalunya. Educació. <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=3>

Hallinger, P. y Heck, R.H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2) 157-191. <https://doi.org/10.1080/0924345980090203>

Hargreaves, A. & Fink, D. (2003) Sustaining Leadership. *Phi Delta Kappan*, 84 (9) p.693-700
<https://doi.org/10.1177/003172170308400910>

Heineman, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica en las ciencias del deporte*. Editorial Paidotribo.

LEC (Llei d'educació) 12/2009 de Educación. [Parlament de Catalunya]. Art 85, art. 100.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership. University of Nottingham.

Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008) *Seven strong claims about successful school leadership. School Leadership and Management*, 28(1), p.27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

Leithwood, K, Mascal, B. y Strauss, T. (editores) (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. New York: Routledge.

Ley Orgánica 3/2020 del 29 de diciembre para la mejora de la calidad educativa. Preámbulo IV. BOE-A-2020-17264. p.5 <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

López Francés, I. (2010). *El grupo de discusión como estrategia metodológica de investigación: aplicación a un caso*. Edetania: estudios y propuestas socioeducativas. 38. p.147-156.

Martínez-Olmo, F. (2016). Cálculo del tamaño de una muestra y del error muestral para estudios descriptivos sobre proporciones y muestreos aleatorios. (Web). <https://fmartinezo.wixsite.com/personal/calcul-d-una-mostra?lang=es>

Martínez-Olmo, F. (2002). *El Cuestionario. Un Instrumento para la Investigación de las Ciencias Sociales*. Laertes Editorial. Barcelona.

Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). (Web) <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5537>

Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la Calidad de la Educación Secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 10(1).

Murillo Torrecilla, F. y Gómez Marín, J. (2006). Pasado, presente y futuro de la Dirección Escolar en España: entre la profesionalización y la Democratización. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana de Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(4). [Archivo PDF].

Murillo Torrecilla, F. y Hernández-Castilla, R. (2015). Liderazgo para el aprendizaje: ¿Qué tareas de los directores y las directoras escolares son las que más inciden en el aprendizaje de los estudiantes? *Relieve*, 21(1). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/RELIEVE/article/view/17235/0>

OCDE (2009). *Mejorar el liderazgo escolar*. Volumen 1: Política y Práctica. [Consulta 13 diciembre 2021] [Archivo PDF]

Proyecto de Dirección Institut Anna Gironella de Mundet.

<https://agora.xtec.cat/insagmundet/projecte-educatiu/projecte-de-direccio-21-25/>

Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio (Towards a strong leadership centered on the student: facing the challenge of change). *Revista eletrónica de Educação*. 13(1), 123-145.

Rodríguez-Gallego, M.R., Ordóñez-Sierra, R. y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*. 38(1), 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>

Santamaría Conde, R. M., y Corbí Santamaría, C. (2020). Evolución de la educación en valores y su proyección social en la escuela inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 38(3), 317-337. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.452931>

Scheerens, J. (Ed.). (2012). School Leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies. Dordrecht:Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2768-7>

Spillane, J. (2016). Entrevista Educativa. El liderazgo escolar distribuido. [2:50"-3:58"] [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4wSXwzJaeF4>

ten Bruggencate, G., Luyten, H., Scheerens, J. y Slegers, P. (2012). Modeling the Influence of School Leaders on Student Achievement: How Can School Leaders Make a Difference? <https://doi.org/10.1177/0013161X11436272>

Toro Quevedo, J. y Flórez Mancilla, A. (2011). Liderazgo y cultura en las organizaciones escolares: Un estudio de casos sobre el desarrollo educativo. *Revista Praxis* 7. p. 60-75.

UNESCO. (2017). Biblioteca Digital. Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. Educación 2030. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

Yukl, G. (2008). *Liderazgo en las organizaciones*. Pearson Education. [Archivo PDF] <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/1965>

12. Anexos

Protocolo de la entrevista

Soy Alumna del Máster de Dirección y Gestión de Centros Educativos de la Universitat de Barcelona y la siguiente entrevista es parte de mi trabajo de campo de mi Trabajo Final de Máster sobre el Liderazgo para el aprendizaje, conocido también Liderazgo pedagógico, sobre cómo el liderazgo directivo impacta en los resultados de los estudiantes.

Nuestro objetivo es profundizar sobre las prácticas del liderazgo escolar y los impedimentos que se pueden presentar, las responsabilidades de este liderazgo escolar, los efectos que han producido en los logros académicos de vuestros alumnos y la necesidad de formación específica de los/las directores/as escolares. La información que se obtenga se tratará de acuerdo con la Ley orgánica 3/2018 del 5 de diciembre sobre la protección y confidencialidad de datos y se incorporarán a los archivos del estudio, de los cuales es responsable la que os está haciendo la entrevista en este momento, la investigadora Silvina Libran Ferrari, con la única finalidad de este estudio. Toda la información que esta entrevista recoja quedará en los archivos de la Universitat de Barcelona. La participación en este estudio no comporta ningún tipo de riesgo ni la percepción de compensación. El tiempo estimado de respuestas es de 20 minutos. Por cualquier duda sobre la presente entrevista, os podéis poner en contacto con Silvina Libran Ferrari en sillibran@gmail.com.

Muchas gracias por la colaboración y buena predisposición.

Batería de preguntas:

1. Antes de ser director/a de este centro escolar, ¿qué actividad docente realizaba?
2. ¿A qué dedica más tiempo: a la parte de gestión o a la parte pedagógica?
3. ¿Posee formación en liderazgo? ¿Qué tipo de formación?
4. ¿Dispone de tiempo para seguir formándose? ¿Qué jornadas/cursos realiza o ha realizado desde que es director/a escolar?
5. ¿Cuáles son los elementos clave para ejercer un buen liderazgo escolar?

6. En su opinión, ¿qué requisitos debe cumplir un líder escolar?
7. Un estudio de la OCDE del 2014, donde España participó junto a otros países del mundo, se reflejó que las tareas específicas de los líderes escolares tienen un impacto o ejerce mayor influencia en los logros académicos de los estudiantes. ¿Qué opinión tiene sobre esta afirmación?
8. ¿Con qué frecuencia os reunís con los profesores para analizar las prioridades pedagógicas del centro para, por ejemplo, revisar las programaciones didácticas?
9. ¿Hacéis partícipes a los docentes a la hora de establecer objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar? ¿Cuál es el procedimiento? ¿Qué opinan los docentes al respecto?
10. ¿Qué procedimiento seguís con los planes de mejora basados en los resultados de las evaluaciones?
11. ¿Cuáles son las oportunidades de formación docente que se ofrecen a los profesores? ¿Cuál es el procedimiento?
12. El docente está en contacto directo con los estudiantes dentro del aula todos los días, ¿de qué manera podéis influenciar en los profesores para mejorar su práctica y así obtener mejores logros educativos en el alumnado?
13. ¿De qué manera vuestro centro educativo colabora con otras instituciones para la mejora de los procesos educativos?
14. ¿Cómo se desarrolla la delegación de responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo?
15. ¿Cómo incentiva a los profesores que realizan su trabajo correctamente?
16. ¿Qué acciones tomáis para crear una cultura de trabajo colaborativo en el cuál todos trabajen conjuntamente en un ambiente de cordialidad y empatía?
17. ¿Qué oportunidades ofrecéis para desarrollar al personal de la escuela?
18. ¿Qué prácticas realiza para liderar el centro educativo con el objetivo de aumentar el rendimiento de los estudiantes?
19. ¿Cómo aborda la observación de los docentes en sus clases con el objetivo de la mejora de los resultados académicos de los alumnos?
20. ¿Qué opinión le merece la cultura de fomentar altas expectativas de logro en los resultados de los alumnos?

21. ¿Cómo equilibra, en su día a día, la presión burocrática por parte de la Administración y su focalización en la promoción y participación del proceso de enseñanza-aprendizaje?
22. ¿Qué papel le otorga a la formación específica para ser director/a escolar?

En cuanto al Institut Anna Gironella de Mundet, encontramos en el Proyecto de Dirección, los siguientes objetivos en relación a la excelencia educativa, la mejora de los resultados académicos, la garantía de calidad y la satisfacción de la comunidad educativa.

Objectius:

1. Donar continuïtat al procés de transformació educativa.
2. Impulsar la millora dels resultats educatius de tot l'alumnat en el marc d'un sistema inclusiu d'acord amb els principis d'excel·lència i equitat.
3. Garantir l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema incusiu que asseguri la coeducació i la perspectiva de gènere.
4. Garantir la Qualitat i la satisfacció de la comunitat educativa.

Y también encontramos el impacto de los objetivos del proyecto de dirección en los ámbitos de gestión:

Lideratge i gestió, Relació amb l'entorn, Benestar de les pesones, Convivència, Pedagògic, Recursos i logística, Gestió Administrativa

Entrevista a la directora del Institut Anna Gironella de Mundet

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA PERSONA ENTREVISTADA

NOMBRE:	APELLIDOS:
LUGAR DE NACIMIENTO:	FECHA DE NACIMIENTO:

GÉNERO:	EDAD:

DATOS IDENTIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA

DÍA DE LA ENTREVISTA:	HORA DE LA ENTREVISTA:
25 de abril 2022	12.40
LUGAR DE LA ENTREVISTA:	DURACIÓN DE LA ENTREVISTA:
Despacho de dirección	25:39

Transcripción de la entrevista.

1. Investigadora: Antes de ser directora de este centro escolar, ¿qué actividad docente realizaba? 1:24

Persona entrevistada: Bueno, actividad docente, ¿eh? Bueno, yo soy profesora, ahora mismo soy profesora de la ESO, de Informática, de Educación Secundaria Obligatoria. He dado clases también en formación profesional, por mi formación, de hecho, vengo más bien de la rama de la formación profesional. 1.45
2. I: ¿A qué dedica más tiempo: a la parte de gestión o a la parte pedagógica? 1.50

P.E.: Pues yo creo que está repartido bastante equitativamente. Sí que hay una carga importante de gestión, pero, pero la parte pedagógica, como yo he estado muchos años siendo la jefa de estudios y he trabajado, muy coordinada, precisamente con la coordinadora pedagógica, son diez años en el equipo directivo, esa parte todavía la sigo desarrollando. 2:17
3. I: ¿Posee formación en liderazgo? ¿Qué tipo de formación? 2:20

P.E.: A ver, sí, formación así reglada creo que hay una parte que se aborda de liderazgo en el máster, en el propio máster de dirección de instituciones educativas, y además, siempre que he tenido oportunidad, aquí, el anterior equipo directivo también lo fomentó, en un momento determinado y todos los

cargos de coordinación y equipo directivo hicimos esta formación en liderazgo. Siempre que tengo oportunidad, la verdad es que creo que es muy importante.
2:51

4. I: ¿Dispone de tiempo para seguir formándose? ¿Qué jornadas/cursos realiza o ha realizado desde que es director/a escolar? 2:55

P.E.: (se sonríe) La verdad es que el tiempo al final es que ... Este es mi primer año como directora y el tiempo, claro, si hablamos de tiempo o dentro de lo que serían las 40 horas semanales, no. Todo eso son muchos extras, en principio. Pues sí, yo creo que el tiempo, como dije, no, sea que, cuando uno está motivado encuentras el tiempo. Ese es el tema. 3:24

5. I: ¿Cuáles son los elementos clave para ejercer un buen liderazgo escolar? 3:29

P.E.: Es una pregunta muy compleja de contestar. Yo pienso que la formación es muy importante. Es importante también conocer el ámbito donde te mueves, en este caso la institución educativa, las características, el alumnado, las familias, al profesorado. Conocer muy bien la propia práctica. Después tener un buen equipo, yo creo que es importantísimo, un buen equipo. 4:06

6. I: En su opinión, ¿qué requisitos debe cumplir un líder escolar? 4:10

P.E.: Yo creo que tiene que ser, es contestar de nuevo, ¿no? Pero yo pienso que debe estar relacionado: sensible, para mí es importante, ¿no? Entender, y en el caso de una institución educativa es muy complejo, porque, porque tienes diferentes grupos de interés, con diferentes intereses. Tienes las familias, por una parte, los alumnos, los profesores, el PAS. Entonces tienes que tener mucha capacidad y si no la tienes, desarrollarla, de escucha. Y mucha capacidad de entender y de ponerte, empatizar, con los diferentes grupos de interés. Y después buscar como cualquier liderazgo, ¿no?, tienes que ser valiente, ¿no? a la hora de tomar decisiones, ¿no? que evidentemente en una comunidad como ésta, tan grande, pues, pueden generar resistencias, pero yo creo que también es importante. 5:15

7. I: Un estudio de la OCDE del 2014, donde España participó junto a otros países del mundo, se reflejó que las tareas específicas de los líderes escolares tienen un impacto o ejercen mayor influencia en los logros académicos de los estudiantes. ¿Qué opinión le merece esta afirmación? 5:33

P.E.: Sí, yo creo que sí. Además, yo creo que, a partir de qué año, ahora no lo recuerdo, pero aquí en España no era obligatorio, no tener, acreditar una formación específica para ser director y yo creo el cambio fue una muy buena propuesta. Claro, tu puedes liderar un centro, en el caso de los centros públicos, que al final somos docentes que en un período determinado ejercemos de directores, pero no somos directores profesionales, como hay otros, en otros países, así que se ha profesionalizado, pero aquí no es así. Yo, es lo más posible y lo más probable, yo en unos años me incorpore también como docente, Entonces, si uno pasa por la dirección, sin tener claro que al final tu papel, tu cometido, no lo vas a hacer tu solo, evidentemente, sino en equipo, pero tiene que estar cargado de sentido pedagógico, porque sinó, en una institución educativa es eso, al final estamos aquí para preparar a los alumnos de la mejor manera posible, entonces, ese es el punto número uno. Y tiene que ser así, claro si uno pasa por la dirección, bueno, a mantener y a contentar y yo paso por aquí y me quedo como estoy, esto no funciona. Evidentemente que tiene un impacto, sí. 6:54

8. I: ¿Con qué frecuencia os reunís con los profesores para analizar las prioridades pedagógicas del centro para, por ejemplo, revisar las programaciones didácticas? 7:01

P.E.: Sí, pero mucho menos de lo que nos gustaría, porque aquí, claro, hay otros factores, que también dificultan todo este, esta tarea de liderazgo, ¿no? En nuestro caso, en la escuela pública, aquí, en Cataluña, los profesores, ha habido un cambio, entonces solamente hacen de dedicación en el centro, horas en el centro, solamente son 24 horas semanales, de las cuales, 19 horas están en el aula y 3 o 4 tienen que hacer de sustitución, entonces se reduce muchísimo la posibilidad de tener encuentros pedagógicos, claustros pedagógicos para tener poder abordar, aún y así damos prioridad y este año hemos intentado, no, hemos decidido una franja precisamente para poder ... Lo que pasa es que muchas veces es insuficiente, tal como viene ahora el mundo educativo, el mundo de la docencia, quizá hace unos años en un instituto, la docencia la hacía uno de manera muy autónoma y muy independiente. Y ahora cada vez más vamos a un modelo en que eso no es así. Claro, para poder proponer proyectos transversales que son significativos para el alumno, que valoren competencias, necesitas coordinarte y eso son

horas, con otros profesores, pero aquí tenemos el problema de la dedicación, pero sí, sí ... 8:25

9. I: ¿Hacéis partícipes a los docentes a la hora de establecer objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar? ¿Cuál es el procedimiento? ¿Qué opinan los docentes al respecto?

P.E.: Sí, sí, sí, porque además como somos, nuestro modelo de gestión se basa en la calidad, pues de alguna manera cada curso, todos los profesores y todos los ámbitos, se proponen, todas las coordinaciones tienen una serie de objetivos que al final son evaluados. Y a partir de ahí, pues, la mejora, ¿no? 8:53

10. ¿Qué procedimiento seguís con los planes de mejora basados en los resultados de las evaluaciones 8:31

P.E.: Deberíamos hacer, a ver, en esto todavía estamos muy incipientes. Debería ser así y vamos hacia aquí, eh, pero, pero a veces es esa falta de tiempo de poder parar y reflexionar. Yo creo que eso es una tarea pendiente.

11. I: ¿Cuáles son las oportunidades de formación docente que se ofrecen a los profesores? ¿Cuál es el procedimiento? 9.26

P.E.: Aquí es prescriptivo en Cataluña todos los centros tenemos que tener un plan de formación interna, que también si quieres te puedo compartir esta carpeta donde tenemos toda esta información. Y... sí, sí, cada curso además, más o menos, sobre esta época, hacemos un poco prospección: preguntamos a los profesores en qué les gustaría más formarse, para poder diseñar en esa formación interna, sí. 9:55

12. I: El docente está en contacto directo con los estudiantes dentro del aula todos los días, ¿de qué manera podéis influenciar en los profesores para mejorar su práctica y así obtener mejores logros educativos en el alumnado? 10:06

P.E.: Yo creo que aquí, siempre que lanzas un plan de mejora, siempre tienes que pensar, igual que en los alumnos, necesitan acompañamiento, el profesorado también necesita ese acompañamiento. Yo creo que sobre todo es eso, ¿no? y como equipo directivo también puedes implicarte de alguna manera, eso es también una manera de acompañar, que no crean que tú estás lanzando una mejora y te parece maravillosa y de involucrarte tú también, para que realmente vean que tú crees en eso y estar allí, para estar con ellos. 10:42

13. I: ¿De qué manera vuestro centro educativo colabora con otras instituciones para la mejora de los procesos educativos? 10:48
- P.E.: Bueno, formamos parte de una red de transformación desde hace ya 6 cursos y aquí hay muchas oportunidades. Y después, bueno, también formamos parte de una red de centros de formación profesional que también incluye a empresas, que también es una oportunidad porque muchas veces algunos programas no los puedes lanzar por falta de financiación, que también es interesante formar parte de estas redes que también incluyen empresas que todos los años lanzan, vamos a decir, concursos, para darte esa oportunidad de presentarte a un proyecto y que ellos te lo puedan financiar en una parte. 11:26
- I: Muy interesante. 11:28
- P.E.: Sí, eso es interesante. 11:30
14. ¿Cómo se desarrolla la delegación de responsabilidades educativas en docentes con capacidad de liderazgo? 11:35
- P.E.: Yo pienso que el equipo, no es fácil tampoco la parte de delegar. Yo, por ejemplo este año, yo he hecho el viaje este, de jefa de estudios a directora, de dejar de ser jefa de estudios para ser directora, aún estoy en ello. Y, pero el equipo, el equipo, las coordinaciones, los jefes de departamento. No es fácil por eso, ¿no? Porque delegar es dar esa responsabilidad pero también esa confianza. Esa confianza, es decir 12:05
- I: El otro también la necesita 12:06
- P.E.: El otro también la necesita, entonces, es difícil pero, sí, sí, sinó se muere, si no delegas, se muere 12:16
15. I. ¿Cómo incentiva a los profesores que realizan su trabajo correctamente? 12:20
- P.E.: Pues es que eso es complicado, también (sonríe). Porque en la pública es ... Bueno, yo creo el incentivo cuando uno ... yo creo que el profesorado, lo que más valora ... todos los profesores lo que más queremos es que, es que nuestros alumnos aprendan. O sea, yo pienso que lo más gratificante e incentivador para un profesor es ver que realmente lo que hacen en el aula tiene un impacto, ... yo creo que es así, yo lo pienso así. Más allá de que digas: bueno, no tenemos posibilidades de trabajar una carrera profesional porque ni siquiera está pensado para la propia administración pública, ¿no? que la

carrera profesional aquí ya es muy limitada. Pero yo pienso que lo, lo que más valora un docente es eso, realmente ver y también porque es muy excepcional, porque muchas veces tu planificas, esto nos ha pasado a todos, programas una sesión y vas con todas tus expectativas y no funciona y dices, ostras, y a veces te lo encuentras, lo has programado y entonces tú haces unos cambios y funciona. Entonces, yo pienso que esto es la manera más clara de incentivar. También el reconocimiento, ¿no? 13:37

I: No es retribución, sino... 13:38

P.E.: No, sí, hombre, el reconocimiento está, el reconocimiento está, el reconocimiento cae, la oportunidad y la celebración, ¿no? cuando hay un programa que realmente funciona, pues esa parte de la celebración que ya es un reconocimiento también es importante. Lo que pasa es que no siempre se percibe. No siempre se percibe como tal, porque claro, pero sí, sí, el reconocimiento, por supuesto. 14:02

16. I: ¿Qué acciones tomáis para crear una cultura de trabajo colaborativo en el cuál todos trabajen conjuntamente en un ambiente de cordialidad y empatía?

P.E.: Bueno, por ejemplo, en el ... en toda la parte de innovación y formación hemos estado trabajando los últimos años, hemos dado mucha importancia a esas relaciones, ¿no? precisamente. Yo creo que hay que crear cultura de trabajo colaborativo y hay que crear un espacio de bienestar y es que ahora estamos muy con eso, ¿eh?. Por los dos últimos años que hemos pasado 14:39

I: Por la pandemia lo dices. 14:40

P.E.: Claro, de la pandemia, o sea, el profesorado y los alumnos se tienen que sentir ... tenemos que encontrar ese espacio de bienestar. Nosotros ahora en el proyecto estamos dando mucha importancia a esto y ahora nos están asesorando un equipo externo, que realmente te hace entender muchas cosas. O sea, cómo se tiene que gestionar. Claro, a veces entendemos el bienestar a cero estrés, pero no no, o sea el estrés nosotros lo vamos a tener, porque tenemos un trabajo con una gran responsabilidad, entonces eso genera situaciones de estrés. El tema es cómo gestionas ese estrés: si lo haces desde el dolor, desde el sufrimiento o si lo haces desde una posición más sana. Esa es nuestra ambición. Y bueno, intentamos favorecer así de manera más práctica crear una franja de encuentro dentro de esas 24 horas y que el

- profesorado tenga esa hora y media para poderse reunir, aunque sea limitada y sea poco pero bueno, ya es una primera aproximación. 15:47
17. I: ¿Qué oportunidades ofrecéis para desarrollar al personal de la escuela?
15.52
- P.E.: Sobre todo la formación, yo creo. Yo creo que la formación. Yo sí que pienso que es un centro, incluso algún profesorado que se ha incorporado de nuevo, nos lo ha verbalizado: “aquí os preocupáis mucho por el alumno”. Y aquí se hacen muchas cosas. Yo creo que el que tiene ganas, realmente es un centro que un profesional se puede desarrollar muchísimo por las posibilidades de aprendizaje, por las maneras, por el hecho de formar parte de todas estas redes que nos dan oportunidades de aprendizaje, como comunidad. 16:27
18. I: ¿Qué prácticas realiza para liderar el centro educativo con el objetivo de aumentar el rendimiento de los estudiantes? 16:34
- P.E.: Esta pregunta ... qué prácticas como ...
- I: Tú como directora, si realizas alguna práctica, que sobresalga del común de tus tareas directivas, que tengan, que te conduzcan o que conduzcan a la mejora de los logros educativos de los alumnos. 16:56
- P.E.: Bueno, yo creo es que que, que siempre que ... 17:02
- I: Que seas consciente de ello. 17:03
- P.E.: Que sea consciente de ello. Yo creo que cada, siempre que yo participo y tengo oportunidad de participar en una formación, en un encuentro de directores, en un encuentro de centros, en una red, todo esto que yo tengo oportunidad de participar, como oyente o como ponente, si luego hay una transferencia al equipo, ya es una manera, ¿no? Porque, porque, cuando yo participo o algún miembro del equipo directivo participamos en algún encuentro en algún foro, nuestro objetivo último es, bueno, vamos a poner el oído, para ver cómo hacen otros centros, cómo han mejorado este aspecto, cómo han mejorado el otro, para poderlo transferir. 17:44
- I: Claro, porque vosotros directores tenéis una transferencia inmediata al docente. 17.49
- P.E.: Exacto. 17:49
- I: Mediata al alumno, esa es la idea, ¿no? 17:55
19. I: ¿Cómo aborda la observación de los docentes en sus clases con el objetivo de la mejora de los resultados académicos de los alumnos? 18:01

P.E.: Aquí sí que estamos muy ... aquí la cultura ... la cultura evaluativa en general, en España, en los docentes, se ve con mucha resistencia por parte del docente. Todavía es una asignatura pendiente en las observaciones, pero no por parte de la dirección, sino yo creo que hay otros países en los que se hace y es muy interesante la observación entre iguales. También del director, pero yo pienso que la observación y la evaluación como .. como ... como oportunidad de mejora, no como algo censor, sino como oportunidad de mejora. Pero aquí sí que estamos muy muy muy verdes. Muy verdes en este aspecto. 18:46

I: ¿Has querido proponerlo, has querido incluirlo? 18:51

P.E.: Queremos incluirlo, esta observación, entre iguales, entre iguales. Y sí que estamos por ejemplo, ahora está precisamente el coordinador de bachillerato en un Erasmus en Dinamarca, para poner en práctica esto. Hemos estado, yo estuve trabajando el año pasado en el programa Erasmus, y entonces, entre todos hicimos una rúbrica, ¿no? de observación del aula. Super interesante porque cuando tú haces la rúbrica, solamente el hacer la rúbrica, ya estás aprendiendo ¿no? porque ya te estás fijando en cosas que quizás, como no tienes ese momento que quizás, lo que nos pasa es que somos muy de acción, muy de acción. Y nos cuesta esa parte de la reflexión previa que es super necesaria. Yo creo que por ahí, pero estamos verdes todavía. Pero sí sí, lo tenemos como objetivo también. 19:41

20. I: ¿Qué opinión le merece la cultura de fomentar altas expectativas de logro en los resultados de los alumnos? 19:48

P.E.: Total, total. Y eso es difícil, ¿eh?. Es también una cultura difícil, sobre esto incluso hay estudios del impacto que tiene para un joven, un adolescente, que tres adultos tengan altas expectativas sobre su rendimiento. 20:05

I: Funciona. 20:06

P.E.: Funciona, o sea, eso es, yo creo que es lo que más impacto tiene, ¿no? por eso preocupan tanto estos alumnos y a veces nos cuesta verlos, ¿no? a los profesores nos cuesta verlos. Cuando tienes un alumno vulnerable, con una familia que no puede tener expectativas porque están en un ... 20:24

I: en un clima, ¿no? 20:25

P.E.: en un clima ya de exclusión social del qué es muy difícil salir, ¿no?. Y claro, piensas: este chaval sin los tres adultos que tengan altas expectativas

sobre su rendimiento escolar, van a tener que ser de aquí del centro. Porque fuera no tiene ese adulto. 20:42

I: No tiene esa contención. 20:43

P.E.: No tiene, claro es super importante, es .. y de hecho hay estudios, no es que sea importante para mí, es que hay estudios y hay investigación que lo acreditan. 20:54

21. I: ¿Cómo equilibra, en su día a día, la presión burocrática por parte de la Administración y su focalización en la promoción y participación del proceso de enseñanza-aprendizaje? 21:03

P.E.: Claro, la presión nunca ayuda, esa es la verdad. Y, no ayuda. A veces ...21:11

I: Esta presión es real. 21:12

P.E.: Hay una presión real, sí. Ahora por ejemplo, nos hemos despresurizado un poco porque teníamos estos dos últimos de pandemia (ríe) además de la versión burocrática habitual, hemos tenido también la presión burocrática de tener que hacer de gestores covid en los centros. A veces, claro, esta presión burocrática, que la entendemos como una presión burocrática, en algunos casos es comprensible, claro, y se entiende que sea así, ¿no? Pero a veces te puede llegar a ahogar. O sea, hay momentos que la presión burocrática no ayuda, sino que incluso te ahoga, ¿no? y te quita tiempo para poder, precisamente, centrarte y focalizarte en lo que es importante. 21:54

I: en lo importante 21:55

P.E.: eso es así. 21.57

I: Es una pena 21: 59

P.E.: Es una pena, sí. Yo creo que, no lo sé, esto es igual un poco arriesgado, según quien lo oiga, pero realmente yo creo que en los centros, faltan profesionales. En las instituciones educativas. 22:17

I: ¿Qué tipo de profesionales? 22:19

P.E.: Por ejemplo, aquí, yo creo que necesitaríamos, no sé, por ejemplo, todo el tema emocional. Aquí por docentes, profesional que pueda ayudarnos, no sé, en un centro como éste, por ejemplo, con más de mil alumnos, un enfermero, una enfermera. Profesionales, ya no hablo meramente de docentes porque todo eso también te crea una presión. 22:40

I: Sí, es verdad, porque es como una mini ciudad. 22:43

P.E.: Es una mini ciudad, exacto. Un orientador, perfiles orientadores, incluso, no sé, aquí tenemos... 22:53

I: Sí, pero vosotros habéis tomado ciertas acciones, cuando vinimos a la visita, de los maestros, los profesores de catalán que tienen el perfil ..23:03

P.E.: sí, sí, de orientación23:04

I: yo no lo había escuchado nunca y me pareció muy muy rompedor, muy innovador 23:06

P.E.: Sí, es innovador. A ver es innovador, es como digo yo, ¿no? al final tu puedes, ... cuando tienes oportunidad de hacerlo, tu puedes decir: a ver, a ver, es que necesitaríamos más gente aquí, ¿no? Claro, yo no puedo juzgar porque yo no he trabajado en la administración educativa fuera de un centro escolar. Seguramente, las personas en el Consorci de educación o en el Departament de Educació de la Generalitat, hacen muchísimo trabajo, pero a veces, te da la sensación de que quizás, tendrían que venir más para aquí. Pero al final tú con esos recursos limitados, ¿por qué se nos ocurren estas ideas innovadoras? Por la necesidad, porque tu ves que realmente necesitamos este perfil de orientador, y si no lo tienes, tienes que buscarlo entre las piedras. El tema informático: tenemos un montón de ordenadores. O sea, se ha disparado, no está previsto. O sea, en una empresa privada, mil usuarios y mil ordenadores, más de mil ordenadores tendría un departamento de informática. Y aquí tenemos un profesor, que tiene un descuento de 8 horas a la semana. Es ridículo, es ridículo, claro todo esto te genera una presión ya no burocrática, una presión por todo lo que tienes que abordar, y por la falta de personal para poderlo hacer, ¿no? Esto también te genera mucho estrésv24:28

I: Y ansiedad, ¿no? 24:29

P.E.: sí, y ansiedad 24:29

22. I: ¿Qué papel le otorga a la formación específica para ser director/a escolar? 24:33

P.E.: Totalmente, totalmente, totalmente, totalmente. Es necesario. Yo no me puedo imaginar cómo hace unos años podía acceder un docente sin tener formación específica y haber pasado por una experiencia previa de gestión también. Yo pienso que el tema de las prácticas que se preparan para el curso

que viene, lo veo muy interesante. Creo que es muy interesante. Porque al final el papel también lo aguanta todo ¿no? 25:06

I: Tu hiciste gestión, antes de ser directora. 25:07

P.E.: Aquí, claro, estuve como jefa de estudios. También te da otra otra visión, otra perspectiva, que a veces caer de cero a cien, también hay gente que lo ha hecho, del anterior director. Bueno, tenía experiencia también previa. Yo pienso que es complicado, ¿eh? Si no has tenido oportunidad de ver un equipo directivo por dentro, tiene que ser muy dura la adaptación, sinó ser director es imposible.

Guía de la encuesta

Cómo el liderazgo directivo impacta en los resultados de los estudiantes

Soy alumna del Máster de Dirección y Gestión de Centros Educativos de la Universidad de Barcelona y estoy haciendo el presente cuestionario como parte de mi Trabajo Final de Máster sobre cómo el liderazgo directivo impacta en los resultados de los estudiantes. Mi objetivo es recoger la opinión de los diferentes docentes de vuestro centro educativo sobre las prácticas pedagógicas de la dirección escolar. Rogamos la sinceridad cuando expreséis vuestra opinión. La información que se obtenga se tratará de acuerdo a la Ley orgánica 3/2018 del 5 de diciembre sobre protección y confidencialidad de datos y se incorporarán a los archivos del estudio. La participación en este estudio no comporta ningún tipo de riesgo ni la percepción de compensación. El tiempo estimado para responder es de 8 minutos. Si tenéis alguna duda sobre el presente estudio, podéis contactar con Silvina Libran Ferrari a la dirección de correo electrónico siguiente: sillibran@gmail.com
Marcar con una cruz la respuesta elegida.

sillibran@gmail.com (no compartidos) [Cambiar de cuenta](#) [Borrador restaurado](#)

***Obligatorio**

¿Estás de acuerdo en el siguiente estudio? *

Sí

No

[Siguiente](#) [Borrar formulario](#)

Cómo el liderazgo directivo impacta en los resultados de los estudiantes

sillibran@gmail.com (no compartidos) [Cambiar de cuenta](#) [Borrador restaurado](#)

***Obligatorio**

Datos socio demográficos

1. ¿Edad? *

42

2. Género *

Masculino

Femenino

Prefiero no decirlo

No binario

3. ¿Cuál es tu función en el centro educativo? *

	Sí	No
Técnico Especialista	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
EAP	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Auxiliar	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Coordinador	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Profesor/a ESO	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Profesor/a Bachillerato	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
Profesor/a Ciclos Formativos	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

4. Años de experiencia en el cargo *

- Menos de 5 años
- De 5 a 10 años
- De 11 a 15 años
- Más de 15 años

Cómo el liderazgo directivo impacta en los resultados de los estudiantes

sillibrán@gmail.com (no compartidos) [Cambiar de cuenta](#)

*Obligatorio

Liderazgo escolar: Impacto de la dirección escolar en los estudiantes y logros académicos.

Prácticas de liderazgo escolar, calidad docente, apoyo al profesorado, redes escolares.

5. ¿Cuáles crees que son las acciones o situaciones que más ayudan a conseguir logros académicos en los estudiantes? (puedes marcar más de una opción) *

	Sí	No
El compromiso del profesorado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El compromiso del equipo directivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La comunicación fluida con el líder escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La implicación personal del líder escolar en la coordinación de la enseñanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formación del líder escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La formación docentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La experiencia docente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los procesos de seguimiento del profesorado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El diseño del currículum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tener alta expectativa de progreso de los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Establecer objetivos claros.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La titularidad de la escuela.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Las condiciones laborales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los recursos disponibles.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Los libros de texto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

La cultura escolar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Una buena relación con las familias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Indica el grado de implicación de la dirección escolar en la planificación del currículo *

	0	1	2	3	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

7. Indica el grado de apoyo que el líder escolar os brinda en el desarrollo profesional del profesorado. *

	0	1	2	3	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

8. Indica el grado de participación que tenéis en ajustar el currículo *

	0	1	2	3	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Mucho

9. Indica el grado de interés del líder escolar por revisar las programaciones de aula para alcanzar logros en los aprendizajes de los estudiantes. *

0 1 2 3
Nada Mucho

12. Indica el grado de reconocimiento que el líder escolar manifiesta hacia aquellos docentes que trabajan con eficacia. *

0 1 2 3
Nada Mucho

10. Indica el grado de disponibilidad del líder escolar para atender cuestiones de índole pedagógicas. *

0 1 2 3
Nada Mucho

13. Indica el grado de confianza del líder escolar en vuestra capacidad docente. *

0 1 2 3
Nada Mucho

11. Indica el grado de motivación del líder escolar por desarrollar actividades formativas docentes utilizando los recursos del centro educativo. *

0 1 2 3
Nada Mucho

14. Indica el grado de influencia del líder escolar en la motivación docente. *

0 1 2 3
Nada Mucho

15. Indica el grado de acierto del líder escolar en crear un clima de colaboración dentro del centro educativo. *

0 1 2 3
Nada Mucho

18. Indica el grado de capacidad del líder escolar para resolver conflictos. *

0 1 2 3
Nada Mucho

16. Indica la frecuencia de visitas al aula del líder escolar para observar el proceso de enseñanza y aprendizaje. *

0 1 2 3
Nada Mucho

19. Indica el grado de conexión con otros centros educativos para potenciar la capacidad transformadora de vuestro centro escolar. *

0 1 2 3
Nada Mucho

17. Indica el grado de intervención del líder escolar frente a presiones indebidas por parte de los padres. *

0 1 2 3
Nada Mucho

20. Indica el grado de interés del líder escolar por compartir responsabilidades con los docentes. *

0 1 2 3
Nada Mucho

Atrás

Enviar

Borrar formulario

Enlace al formulario de la encuesta

<https://docs.google.com/forms/d/1qj4i66KAfYCYZwvUqkTjwNlfNYsDwW8IS87I0v9shuRs/edit>

Guía del grupo de discusión con expertos

Dimensiones

1. Dimensión Prácticas de liderazgo escolar /liderazgo para el aprendizaje que realiza el Equipo Directivo.
2. Efectos de las buenas prácticas en el profesorado
3. Necesidad de formación específica para ejercer el cargo de la dirección escolar
4. Distracciones y / o impedimentos de la función de dirección escolar.

Preguntas:

Dimensión: prácticas de liderazgo escolar / liderazgo para el aprendizaje que realiza el equipo directivo

1. ¿Cómo se logra tener una meta compartida de trabajo (valores y conductas comunes, objetivos académicos, etc) con el profesorado y resto del equipo directivo?
2. ¿Creéis necesario establecer roles y delegar tareas a aquellos docentes con un perfil adecuado?
3. ¿Qué pensáis de tener altas expectativas del alumnado?
4. ¿Con qué frecuencia el equipo directivo supervisa y adapta el currículo junto al profesorado?

Dimensión de los efectos de las buenas prácticas en el profesorado

1. ¿Cómo se puede motivar, inspirar a los estudiantes desde la dirección para que logren resultados académicos satisfactorios?
2. ¿Creéis que hay que re-diseñar la organización escolar para generar cambios que conduzcan a la mejora de los resultados escolares de los estudiantes?
3. ¿Cuánto puede hacer el equipo directivo para establecer condiciones de trabajo adecuadas?
4. ¿Procuran los equipos directivos crear culturas de colaboración entre el profesorado, las familias y el contexto externo?

5. ¿Qué acciones toma un equipo directivo para potenciar la relación con las familias?
6. ¿De qué manera ofrecéis apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje?
7. ¿De qué manera puede un equipo directivo reconocer la labor positiva y eficiente del profesorado comprometido con la enseñanza y el logro académico de los estudiantes?

Dimensión: Necesidad de formación específica para ejercer el cargo de la dirección escolar y, además, fomentar la formación continua en el profesorado.

1. ¿Cómo se fomenta la participación del profesorado en las actividades que creéis conducen a lograr resultados académicos satisfactorios en los estudiantes?
2. ¿Qué medidas puede un equipo directivo adoptar para la formación continua del profesorado?
3. ¿Qué opinión tenéis de la formación específica para ejercer el cargo de director?

Dimensión: Distracciones y / o impedimentos de la función de dirección escolar.

1. ¿Qué disponibilidad de tiempo tienen los directores escolares para ejercer el liderazgo pedagógico?
2. ¿Qué hacer ante la presión burocrática de la Administración?
3. Desde que existe más autonomía escolar, ¿cómo percibís la presión burocrática por parte de la Administración? ¿Habéis visto cambios?

