



Red Iberoamericana
de Investigación
sobre Cambio
y Eficacia Escolar

ISSN: 1989-0397

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa

Volumen 8, número 2

Noviembre 2015



<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol8-num2.html>

CONSEJO EDITORIAL

DIRECTOR

F. Javier Murillo

EDITORIA

Nina Hidalgo Farran

ASESOR EDITORIAL

Manuel Lorite Becerra

CONSEJO DIRECTIVO

- Marcela Gajardo. Programa de Promoción de la Reforma Educativas de América Latina y El Caribe, PREAL.
- Sergio Martinic. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Carlos Pardo. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.
- Margarita Poggi. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación -IIPE-. UNESCO, Argentina.
- Francisco Soares. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.

CONSEJO CIENTÍFICO

- Juan Manuel Álvarez. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Patricia Arregui. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Perú.
- Daniel Bogoya. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Nigel Brooke. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
- Leonor Cariola. Ministerio de Educación, Chile.
- María do Carmo Clímaco. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), Portugal.
- Cristian Cox. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Santiago Cueto. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).
- Tabaré Fernández. Universidad de la República, Uruguay.
- Juan Enrique Froemel. Universidad UNIACC, Chile.
- Reyes Hernández-Castilla. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Rubén Klein. Fundação Cesgranrio, Brasil.
- Luis Lizasoain. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España.
- Jorge Manzi. MIDE-UC, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Joan Mateo. Universidad de Barcelona, España.
- Liliana Miranda. Ministerio de Educación de Perú.
- Margarita Peña. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES.
- Dagmar Raczyński. Asesorías para el Desarrollo, Chile.
- Héctor Rizo. Universidad Autónoma de Occidente, Colombia.
- Mario Rueda. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Guadalupe Ruiz de Cuéllar. Universidad Autonóma de Aguascalientes, México.
- Ernesto Schiefelbein. Universidad Autónoma de Santiago, Chile.
- Alejandra Schulmeyer. Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos, Brasil.
- Javier Tejedor. Universidad de Salamanca, España.
- Flavia Terigi. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Alexander Ventura. Universidade de Aveiro, Portugal.

ÍNDICE

Editorial: La Evaluación de Estudiantes como Práctica Política y Social en Tiempos Neoliberales	5
<i>F. Javier Murillo y Nina Hidalgo</i>	
Sección Temática: Evaluación del Liderazgo Escolar	
Presentación: Evaluación del Liderazgo Escolar	11
<i>Antonio Bolívar y Charo Cerrillo</i>	
Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos	15
<i>Antonio Bolívar</i>	
Modelo de Competencias como Instrumento de Evaluación de la Dirección Escolar	41
<i>Rosario Villela-Treviño y Carmen Celina Torres-Arcadia</i>	
El Desarrollo de Procesos de Autoevaluación como Capacidad del Liderazgo Pedagógico. Un Estudio en Educación Secundaria en Andalucía	57
<i>Javier Amores Fernández, Cristina Moral Santaella y Maximiliano Ritacco Real</i>	
El Equipo Directivo «E-Competente» y su Liderazgo en el Proceso de Integración de las TIC en los Centros Educativos	77
<i>María José Sosa Díaz y Jesús Valverde Berrocoso</i>	
Estudio del Liderazgo Socioformativo mediante la Cartografía Conceptual	105
<i>José Silvano Hernández, Sergio Tobón y José Manuel Vázquez</i>	
¿Qué Prácticas Eficaces de Liderazgo Desarrollan los Directivos Andaluces en sus Escuelas?	129
<i>Marina García-Garnica y Katia Caballero Rodríguez</i>	
El Estudio de un Liderazgo Enfocado a la Mejora, el Compromiso y la Justicia Social. La Experiencia de un Centro de Educación Secundaria de Granada (España)	149
<i>Marina García-Garnica y Cristina Moral Santaella</i>	
La Cohesión del Colectivo, como Factor Clave para el Trabajo Colaborativo en Educación Básica	171
<i>Omar Iván Gavotto, Leonardo David Glasserman Morales, Priscila María Monge y Lidia Isabel Castellanos</i>	

- Proyecto de Mejora en un Centro Escolar de Nivel Primaria en el Noroeste de México** 187
Marina Guadalupe Ocaño Cota, Ana Gloria Jiménez Williams y Leonardo David Glasserman Morales

Temática libre

- Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3º a 7º Básico** 203
Teresita Marchant Orrego, Neva Milicic Müller y Pilar Alamos Valenzuela
- A Avaliação nos Cursos de Engenharia Mecânica e Civil na Visão de Alunos de uma Universidade Pública no Sul do Brasil** 219
Herivelto Moreira, Rozane Zaions, Samoara Viacelli da Luz y Armando Kolbe Júnior
- Avaliando o Impacto da Qualidade da Gestão Acadêmica no Desempenho dos Cursos de Graduação. Um Estudo em Universidade Pública Brasileira** 233
João Ferreira de Lavor, Wagner Bandeira Andriola y Alberto Sampaio Lima

Editorial

La Evaluación de Estudiantes como Práctica Política y Social en Tiempos Neoliberales

F. Javier Murillo * y Nina Hidalgo **

Universidad Autónoma de Madrid

La evaluación es una de las actividades educativas que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Así, la forma en que los docentes y las escuelas evalúan, el qué se evalúa, el cuándo, el para qué y para quién, tiene enormes repercusiones en el desarrollo de los estudiantes en el aula y, con ello, en su vida presente y futura.

Vivimos en un momento de sobre-evaluación. Si hace pocos años se defendía la necesidad de fomentar en educación y una cultura de evaluación, en la actualidad se observa una obsesión por evaluar: todo, a todos y en todo momento. Evaluaciones de diagnóstico, nacionales, internacionales, regionales, externas, internas..., a docentes, escuelas, de programas... Tanto que a veces los docentes se pasan mas tiempo preocupados por los resultados de sus estudiantes en estas evaluaciones (y los de ellos mismos) que de su desarrollo integral. Esta vieja idea de *“teaching for the test”* es cada día más una realidad. ¿Qué mejor forma hay de controlar lo que hace un docente que someterle a una constante presión para que sus estudiantes rindan en pruebas externas con contenidos y formatos impuestos?

Sería interesante analizar la evolución del presupuesto educativo dedicado a las múltiples y variadas formas de evaluación, y la cantidad destinada, por ejemplo, a la investigación educativa o al fomento de la innovación educativa. Dime cómo distribuyes tu presupuesto y te diré tus prioridades: controlar lo que se hace o generar nuevas ideas o prácticas.

Esta sobre-evaluación está acompañada con la enorme repercusión que sus resultados han adquirido. Quién nos hubiera dicho hace unos años que las políticas educativas de muchos países se definirían a partir de las respuestas de unos pocos estudiantes ante una prueba de Matemáticas redactada por un grupo de expertos que no saben nada (ni les importa) de las personas que viven en ese país: de lo que quieren, de lo que esperan, de lo que necesitan...

En realidad, de lo que estamos hablando es de la utilización política de la evaluación y sus resultados. No es muy arriesgado afirmar que la función principal de la evaluación para con el Estado es de rendición de cuentas (*accountability*) (Moreno Olivos, 2014). Así, la escuela y los docentes tienen que demostrar que todo el dinero dedicado a la educación ha sido utilizado en aquello que el Estado considera relevante. La evaluación, desde esta perspectiva, se percibe como una mera herramienta para demostrar que el rendimiento de los estudiantes (en Lengua, Matemáticas, Ciencias e Inglés, es decir, las materias más instrumentales) ha mejorado. Esta rendición de cuentas no tiene en cuenta el contexto, las expectativas, los condicionantes, el nivel socio-económico, las motivaciones de las escuelas

*Contacto: javier.murillo@uam.es ** nina.hidalgo@uam.es

o familias o el origen cultural de los estudiantes, sino que se extiende como un rasero “igual” para todos. Esta evaluación tampoco se preocupa de los aspectos socio-afectivos y psicomotores del desarrollo, de la autoestima, la creatividad, el compromiso, del bienestar de los estudiantes... Frente a esta realidad, las escuelas, y por supuesto los docentes, se sienten presionados para que sus estudiantes logren los conocimientos establecidos en algunas materias del currículum obligatorio para que se demuestre que están “aprendiendo” aquello que el Estado ha establecido como necesario, creando “la mano de obra” necesaria que el capitalismo de mercado imperante ha determinado en la sociedad actual.

Pero también, estas evaluaciones y sus resultados están sirviendo como un instrumento necesario para introducir mecanismos de quasi-mercado en los sistemas educativos. La idea es sencilla, la competencia entre centros escolares “mejorará” los mismos mediante procesos de selección “natural”. Para que las familias hagan la mejor elección de escuelas, se le debe dar información. Claro la información que el Estado considera relevante: el grado de consecución de los criterios impuestos por él. Y para evitar el debate, a eso se le llama calidad de la educación.

Seguir esta lógica de rendir cuentas sobre la adquisición de los conocimientos y competencias establecidas como “necesarias”, convierte a los docentes en reproductores de la cultura y del currículum imperante. Los docentes que no reflexionan sobre su forma de evaluar, inevitablemente, están siendo partícipes del servilismo a la autoridad y al mantenimiento del *status quo*. La profesora Aurora Lacueva (1997) considera que a menudo la evaluación favorece el control social, ya que beneficia las conductas más sumisas y cercanas a las normas establecidas por el currículum imperante, con un respeto incuestionable al *status quo* social. En palabras de Delandshere (2001):

Cuando los maestros son conscientes de las consecuencias sociales de sus acciones, por defecto, contribuyen a reproducir el statu quo. Sería, por supuesto, absurdo atribuir la reproducción de las estructuras sociales exclusivamente a las prácticas escolares, enseñanza y evaluación. Otras instituciones y sistemas de valores contribuyen también en gran medida a este fenómeno. Las escuelas, sin embargo, tienen un lugar privilegiado en la selección (evaluación) de los que saben y los que no lo hacen. Las prácticas de evaluación valorando las formas particulares de conocimiento y que operan a través de un sistema jerárquico de la autoridad y el poder son en su mayoría en detrimento de los que están en la parte inferior de la jerarquía. Las prácticas de evaluación actuales reproducen el orden social [...] favoreciendo a los individuos que ya han heredado un cierto capital cultural y económico, los cuales se mantendrán y serán protegidos por las mismas personas que también pasan a ocupar posiciones de autoridad y poder. (pp. 130-131)

Siguiendo esta provocativa reflexión de Delandshere (2001), la evaluación estandarizada externamente diseñada favorece al mantenimiento del orden social establecido, favoreciendo únicamente a los estudiantes de familias de posiciones sociales más altas, en detrimento de aquellos estudiantes que no tienen el mismo nivel socio económico y cultural. De nuevo siguiendo a Lacueva (1997), añade que:

Así, la evaluación a partir de ejercicios vacíos de verdadero significado plagados de términos técnicos a memorizar, tiende a desfavorecer aún más a los estudiantes de sectores de menores ingresos, cuyos padres no pueden ayudarlos en sus estudios, cuyos hogares están desprovistos de libros o periódicos y a quienes, por estas y otras razones, les cuesta mucho más asumir una enseñanza poco pertinente y llena de convencionalismos para ellos poco conocidos. (pp.125-126)

Como docentes, es nuestra obligación reflexionar qué sociedad queremos, y diseñar evaluaciones que sean coherentes con esa sociedad (Murillo e Hidalgo, 2015a). Las

evaluaciones estandarizadas que favorecen la rendición de cuentas mantienen el *status quo* y el orden social establecido. Caminar hacia evaluaciones más equitativas, centradas en cada estudiante, sus necesidades y su contexto, optimistas y positivas, culturalmente sensibles, participativas y no jerárquicas, con un enfoque que combine inteligentemente lo cuantitativo y lo cualitativo, y orientadas hacia el aprendizaje, favorecerá que nuestros estudiantes sean más críticos, reflexivos y comprometidos con la sociedad (Murillo e Hidalgo, 2015b). Está en nuestras manos promover el cambio social, y la evaluación es una de las herramientas más potentes para lograrlo.

Referencias

- Delandshere, G. (2001). Implicit theories, unexamined assumptions and the status quo of educational assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 8(2), 113-133.
- Lacueva, A. (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2).
- Moreno Olivos, T. (2014). Posturas epistemológicas frente a la evaluación y sus implicaciones en el currículum. *Perspectiva Educacional*, 53(1), 3-18.
- Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2015a). Dime cómo evalúas y te diré qué sociedad construyes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 5-9.
- Murillo, F.J. e Hidalgo, N. (2015b). Enfoques Fundamentantes de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 43-61.



Sección temática:

Evaluación del Liderazgo Escolar

Presentación:

Evaluación del Liderazgo Escolar

Antonio Bolívar^{1*} y Rosario Cerrillo^{2**}

¹ Universidad de Granada

² Universidad Autónoma de Madrid

La mejora del liderazgo escolar, como se titulaba el programa de la OCDE (*Improving School Leadership*), se ha convertido de modo creciente en una prioridad política en muchos países, particularmente en aquellos que gozaban de una debilidad institucional. La dirección de las escuelas en España, como en otros países iberoamericanos, continúa encallada en la gestión administrativista, con escasas posibilidades de ejercicio de liderazgo pedagógico, dentro de las estructuras organizativas vigentes. En su lugar, se entiende que la responsabilidad principal de los líderes es la mejora del aprendizaje de los alumnos, lo que implica cómo contribuyen a que el profesorado aprenda a hacerlo conjuntamente mejor. Este reconocimiento a nivel de la investigación internacional (y, progresivamente, de las políticas educativas) del papel del liderazgo escolar, contrasta – sin embargo – con que, luego, en el plano de la evaluación tratamos la cuestión como si fuera algo secundario. Este monográfico quiere dar cuenta del estado del arte y de la situación en Iberoamérica.

En general, en primer lugar, se entiende como liderazgo, individual o colectivo (equipo), el proceso de influir en los demás para lograr, de mutuo acuerdo, propósitos para la organización. Esto supone, y he aquí un segundo apunte fundamental, que el liderazgo es un proceso, no un rasgo personal o ciertas características de un individuo. En tercer lugar, el liderazgo implica tener unas metas o propósitos que contribuyan a conseguir los objetivos deseables para la escuela. La introducción de un paradigma orientado al aprendizaje ha significado un importante giro en la evaluación de la dirección escolar que, en general, se ve reflejada en los artículos que recogemos. Desde esta perspectiva, nos importa evaluar el liderazgo pedagógico por su incidencia en la mejora de los aprendizajes, en particular qué prácticas de liderazgo crean un contexto para un mejor trabajo del profesorado y, conjuntamente, de todo el centro escolar, impactando positivamente en la mejora de los aprendizajes del alumnado.

Este número recoge un conjunto de trabajos que analizan y describen algunos de los procesos y condiciones para configurar las escuelas como espacios de aprendizaje y desarrollo profesional de los docentes, con el propósito de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En este contexto, importa evaluar y mostrar cómo los establecimientos escolares que tienen capacidad para mejorar cuentan con equipos directivos que contribuyen, dinamizando, a que su escuela aprenda a desarrollarse, superando los retos y dificultades a que tiene que enfrentarse, haciendo las cosas progresivamente mejor.

*Contacto: *abolivar@ugr.es **charo.cerrillo@uam.es

El liderazgo se ejerce en contexto, por lo que se ha producido en la investigación un significativo giro de los estilos o modelos de liderazgo a prácticas de liderazgo exitosas, identificadas como aquellas prácticas o modos de actuación que mejoran, a la postre, los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos. Algunos de los trabajos recogidos contrastan las prácticas evaluadas con el conocimiento aportado por la investigación educativa, cuya implementación –adaptada a cada contexto– mejora el éxito educativo de los estudiantes. Algunos de los estudios de caso contribuyen a documentar dichas actuaciones de éxito, mostrando centros educativos que han conseguido un considerable progreso o éxito educativo.

En una sociedad que acrecienta las diferencias y dualiza a la población en incluidos y marginados, de lo que se trata, en último extremo, es de cómo garantizar a toda la población en la escolaridad obligatoria, como derecho y como condición de la ciudadanía, aquel conjunto de saberes y competencias básicas que posibiliten, sin riesgo de exclusión, la integración y participación activa en la vida pública. Para eso, no basta tener algunas buenas escuelas que funcionan bien, sino hacer de cada escuela una buena escuela. El liderazgo en la enseñanza ocupa, sin duda, un lugar en la tarea de inclusión y justicia social. Esto depende, como sabemos, de la labor del profesorado en el aula y su trabajo conjunto en el establecimiento escolar. Pero la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan, a su vez, un buen trabajo en las aulas es algo que depende de la dirección. Por eso, si bien otros factores y variables tienen su incidencia, la función del equipo directivo se convierte en un “catalítico” para la justicia social.

Contamos ya con bases para construir indicadores de evaluación de la labor directiva, así como con diversos instrumentos estandarizados de evaluación. Igualmente tenemos una buena literatura sobre los propósitos y usos que puede tener la evaluación de directivos en los sistemas educativos. Determinadas revisiones ofrecen recursos e instrumentos (inventarios, cuestionarios) de evaluación de la labor de los directivos. En particular, la *Escala de estimación del liderazgo educacional del director* de Hallinger ha sido muy utilizada en las tres últimas décadas. Sin embargo, no deja de acusar el paso del tiempo, sin recoger todas las dimensiones y aspectos que actualmente estimamos relevantes. Otros instrumentos, como el “*Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)*”, se han convertido en dispositivos potentes para la evaluación.

En las pasadas tres décadas se han hecho grandes avances en todos los ámbitos de la evaluación en educación. A su vez, en esta última década se han realizado buenas aportaciones a la hora de pensar y comprender la labor de liderazgo escolar. Estamos, pues, en condiciones de, aprendiendo de las lecciones del pasado, combinar ambas dimensiones para hacer avanzar la evaluación del liderazgo escolar. El primer artículo de *Antonio Bolívar* hace una revisión del estado de la evaluación del liderazgo pedagógico, defendiendo que se debe inscribir en el marco complejo de la evaluación de la escuela y de los efectos del liderazgo. En particular se revisan dos relevantes instrumentos de evaluación: el Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED), y el *Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa (ISSPP)*. Defendiendo su necesidad, se aboga por una evaluación multidimensional, cuyos resultados puedan contribuir a la mejora escolar.

El segundo artículo toma como referencia, precisamente, el citado Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa (ISSPP) a la hora de seleccionar la muestra. En efecto, *Rosario Villela-Treviño* y *Carmen Celina Torres-Arcadia* analizan en

profundidad ocho casos de directores considerados exitosos por el ISSPP de México. Su análisis conduce a las autoras a definir dieciocho competencias que se asocian con el desempeño del director escolar exitoso. Las autoras formulan un modelo de competencias como instrumento de evaluación de la Dirección Escolar que permite la profundización en la naturaleza y características del liderazgo educativo.

Por su parte, *Javier Amores, Cristina Moral y Maximiliano Ritacco* se concentran, específicamente, en una competencia que, según subrayan, distingue al líder pedagógico: su capacidad para impulsar, o activar (verbo que los autores prefieren) procesos de autoevaluación. Los autores, que abogan por un modelo post-burocrático, profundizan, a partir de entrevistas biográficas realizadas en centros de Educación Secundaria de Andalucía, en este aspecto del liderazgo. Defienden que el liderazgo pedagógico debe asumir que es muy difícil despertar entre los docentes un deseo intenso de autoevaluarse para mejorar, pero destacan que el reto es tan difícil como necesario. Activar la autoevaluación es posible si se consideran como factores clave a la administración educativa, el profesorado, la inercia histórica (cultura escolar) y a la misma dirección.

Si los anteriores autores se centraron en la competencia relacionada con la activación de procesos de autoevaluación, *María José Sosa Díez y Jesús Valverde Berrocoso*, en el cuarto artículo, se centran en la competencia de los equipos directivos para desarrollar estrategias que fomenten la integración de las TIC. Estos autores se refieren a estos equipos como “e-competentes”. Su trabajo de investigación se realiza en Extremadura y consiste en un Estudio de Caso Múltiple (cuatro centros de Educación Infantil y Primaria). En buena medida, su artículo sugiere que existe una intensa relación entre el liderazgo del equipo directivo y la innovación, sobre todo en la integración de las TIC.

Del análisis de competencias muy concretas (capacidad para impulsar procesos de autoevaluación en el tercer artículo o para integrar las TIC en el cuarto) se salta, en el quinto artículo, a una reflexión de carácter más general que conduce a sus autores, *José Silvano, Sergio Tobón y José Manuel Vázquez*, a proponer el liderazgo socioformativo como superador del liderazgo instruccional, educativo o pedagógico. A su juicio, en el contexto de la Sociedad del Conocimiento, es necesario contemplar un liderazgo que trascienda la organización basada en el cumplimiento de tareas y funciones y promueva procesos participativos generando liderazgo en las personas e impulsando la construcción de proyectos éticos, por señalar únicamente algunos rasgos de este emergente liderazgo socioformativo sobre el que los autores nos invitan a reflexionar.

El sexto artículo adopta, sin embargo, un enfoque práctico y ofrece, a partir de los resultados obtenidos en una investigación cuantitativa basada en el proceso de construcción, validación y administración del cuestionario “Prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección”, un elenco de prácticas eficaces. Dicho cuestionario se aplicó a una amplia muestra de centros de Educación Infantil y Primaria en el contexto andaluz. Las autoras, *María García-Garnica y Katia Caballero*, distinguen en sus conclusiones entre deseabilidad y práctica, es decir ofrecen una reflexión acerca de en qué medida dichas prácticas son consideradas meramente deseables o son, además, tenidas en cuenta en la vida diaria de los centros.

En el séptimo artículo se apunta la necesidad de vincular liderazgo con justicia social. Las autoras, *María García-Garnica y Cristina Moral*, califican el liderazgo enfocado hacia la mejora, el compromiso y la justicia social como “post-heroico”. Los resultados del análisis realizado mediante un estudio de caso de un centro granadino, ponen de

manifiesto la presencia de este estilo de liderazgo, en el que los directivos luchan en un contexto desfavorable por ofrecer las mejores oportunidades al alumnado, por estar al servicio de la comunidad y por alcanzar una sociedad más igualitaria, fomentando la justicia social.

El octavo artículo, cuyos autores son *Omar Iván Gavotto, Leonardo David Glasserman Morales, Priscila María Monge y Lidia Isabel Castellanos*, retomando el enfoque de los artículos tercero y cuarto (que se centraban en competencias concretas del líder como su capacidad de activar procesos de autoevaluación o su capacidad de impulsar la integración de TIC), prestan su atención a una competencia concreta del líder: su capacidad de cohesionar. En efecto, estos autores destacan, a partir de cien encuestas (veinte a directoras mexicanas de Educación Básica y ochenta más a docentes de Educación Primaria), que el valor de la cohesión (que, según los autores, se opone a lo que denominan desconexión), es clave y, en lo posible, debe ser evaluado.

Finalmente, el noveno artículo nos invita a considerar que los procesos de evaluación son tan importantes en centros que llevan prestando servicio muchos años, como en centros de nueva creación. En efecto, *Marina Guadalupe Ocaño, Ana Gloria Jiménez y Leonardo David Glasserman* presentan un estudio de un centro de reciente creación en el noroeste de México. Destacan la importancia de utilizar un modelo educativo que permita la evaluación para detectar áreas de mejora, apelan al liderazgo compartido y subrayan la necesidad de construir valores y de impulsar la vocación y el compromiso para aprovechar, dicen, “cada oportunidad cotidiana”. En dicho proceso de evaluación es esencial que el director del centro escolar crea en el modelo y cuente con las competencias necesarias para transmitirlo y dirigir al equipo docente.

En cierto modo, los artículos se mueven pendularmente, entre lo genérico (con apelaciones a relacionar liderazgo e innovación y liderazgo y justicia social) y lo concreto; es decir, encontramos en los artículos tanto el esfuerzo por sistematizar las competencias del líder (únicamente desde esta sistematización será posible ahondar en su evaluación), como el análisis de alguna competencia concreta que se postula como importante en el tiempo presente, ya sea la capacidad de activar la autoevaluación, la capacidad de integrar las TIC o la capacidad de fomentar la cohesión, por mencionar tres de las elegidas por los autores. Sea como fuere, lo que parece indudable es que dos caminos de profundización son paralelos: el camino de profundización en la evaluación al que nos invita *Antonio Bolívar* y el camino de reflexión sobre el liderazgo mismo y sus rasgos que habrán de ser, en definitiva, objeto de evaluación.

Evaluar el Liderazgo Pedagógico de la Dirección Escolar. Revisión de Enfoques e Instrumentos

Assessing Pedagogical Leadership of Principals. A Review of the Frameworks and Instruments

Antonio Bolívar*

Universidad de Granada

El artículo hace una revisión de los enfoques e instrumentos en la evaluación del liderazgo pedagógico de la dirección escolar. El director como líder pedagógico se manifiesta en unas prácticas de éxito que deben tener sus efectos en la mejora de la escuela, de las prácticas docentes y, en último extremo, en los aprendizajes de los alumnos. La evaluación del liderazgo pedagógico se debe inscribir en el marco complejo de la evaluación de la escuela y de los efectos del liderazgo. Se revisan los instrumentos de evaluación y, particularmente, dos que estamos empleando: el Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED), y el Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa (ISSPP). Defendiendo su necesidad, se aboga por una evaluación multidimensional, cuyos resultados puedan contribuir a la mejora escolar.

Palabras Clave: Evaluación de directores, Instrumentos de evaluación, Liderazgo pedagógico, Liderazgo escolar exitoso.

The paper reviews the frameworks and instruments for evaluating the pedagogical leadership of principals. The principal as instructional leader is evidenced by successful practices that should have its effects on school improvement, teaching practices and, ultimately, on student outcomes. In the complex context of school evaluation and the effects of leadership, it should be located the appraisal of school leaders. Assessment tools are reviewed and, particularly, two are using: Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED), and the International Successful School Principal Project (ISSPP). It defending your need, it calls for a multidimensional leadership assessment, that can contribute to school improvement.

Key words: Principal evaluation, Assessment instruments, Pedagogical leadership, Successful school leadership.

Este trabajo se realiza en el marco del Proyecto I+D: "Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria" del Ministerio de Economía y Competitividad (Ref.: EDU2013-48432-P)

La investigación sobre el liderazgo de la dirección escolar crecientemente ha puesto de manifiesto cómo tiene una alta incidencia en los resultados de aprendizaje, habiendo sido descrito por algunos como el factor más importante en las escuelas que se mueven y progresan. De ahí la necesidad, como reclama Fullan (2014) de “reponer el papel de la dirección escolar como el líder pedagógico que maximiza el impacto en el aprendizaje de todos los profesores y, a la vuelta, de todos los alumnos” (p. 6). En contraste con lo anterior, sorprende el infradesarrollo que tiene la evaluación del liderazgo pedagógico de los directivos. Se da –pues– la paradoja de que, siendo tan relevantes, luego en el plano de la evaluación los tratamos como si fuera algo secundario. Por eso, un movimiento contemporáneo se está focalizando en la evaluación de la eficacia de la dirección. Este trabajo quiere dar cuenta de la situación, con una revisión del estado del arte.

Es verdad que –como revisamos– en la última década se han renovado el área del liderazgo con orientaciones teóricas relevantes, que la han enriquecido enormemente, al tiempo que han puesto de manifiesto las prácticas exitosas del liderazgo escolar (Bolívar, 2012; Day et al., 2010); así como los componentes que debían formar parte de sistemas efectivos de evaluación: En contraste, falta desarrollar instrumentos acordes de evaluación. Doug Reeves (2009) comienza su libro (*Assessing Educational Leader*) argumentando que “los sistemas de evaluación de liderazgo representan una ‘tormenta perfecta’ de fracaso”: diferentes variables conjuntas y al mismo tiempo tienen consecuencias destructivas particulares. En nuestro caso, más han servido para desalentar a los mejores y no detectar a los ineficaces, pues rara vez se han orientado a la mejora de actuación del liderazgo.

La evaluación del liderazgo escolar no puede tener los mismos formatos de la evaluación de docentes, que precisamente por haberse trasladado de modo similar, ha contado con demasiados indicadores de rendimiento. En su lugar, precisamos procedimientos e instrumentos que se centren exclusivamente en los aspectos del liderazgo que son críticos en la mejora de la educación y en el buen funcionamiento de las escuelas. Algo similar concluyen Elliott y Clifford (2014) en su amplia revisión de instrumentos de evaluación: “el campo carece de una fuerte base teórica o de un fundamento empírico sólido para la evaluación del director como un mecanismo para avanzar en la eficacia individual u organizacional” (p. 36). En USA, la National Association of Elementary School Principals y la National Association of Secondary School Principals (NAESP y NASSP, 2012) han expresado conjuntamente una creencia compartida: llegar a sistemas de evaluación más robustos comporta que deben ser informados por el liderazgo escolar y dar lugar a un mejor reconocimiento de buenas prácticas de liderazgo.

Una insatisfacción con los instrumentos existentes para examinar las prácticas de los directores, no nos puede llevar, por defecto, a emplear los resultados de las pruebas de los estudiantes para evaluar directores, por mucho que se diga que su labor deba, en último extremo, verse reflejada en la mejora del aprendizaje de los estudiantes. Como dicen Clifford y Ross, S. (2013), esto “por sí solo puede distorsionar gravemente la realidad y es lamentablemente insuficiente para dar a los directores la información que necesitan para mejorar su trabajo y sus escuelas” (p. 51). Los resultados de los estudiantes pueden introducir una dimensión objetiva, pero los evaluadores deben tener en cuenta que los efectos del liderazgo escolar son, sobre todo, indirectos, como señala el Informe de la OECD (2013).

1. Liderazgo pedagógico y prácticas de éxito

Si entendemos que la labor principal del liderazgo debiera ser la mejora de la misión de la escuela que tiene a su cargo, como es la calidad de educación que provee, su acción prioritaria se debiera dirigir a crear contextos para el aprendizaje, focalizados por unas expectativas claras de niveles de consecución. Asegurada la gestión y funcionamiento de la organización, se requiere avanzar en lo pedagógico, comprometiendo al personal, para lo que puede ser preciso rediseñar la organización. Estructuras fragmentadas, aislamiento de los colegas, limitaciones de tiempo, falta de conexión entre escuela y comunidad, dificultan –cuando no impiden– coordinar actividades o intercambiar aprendizajes, que posibiliten que los profesionales aprendan a hacerlo mejora, posibilitando el crecimiento y el aprendizaje de la organización (Murphy, 2015). De ahí que una línea de acción de un liderazgo pedagógico sea, con autonomía y competencia, organizar de otros su escuela, en modos que potencien los proyectos conjuntos de acción, incentivando el trabajo en equipo e intercambio de prácticas (Robinson, 2011).

Diversos estudios (Day, Sammons et al., 2011; Louis et al., 2010; Robinson, 2007) coinciden en destacar la importancia del liderazgo pedagógico de la dirección escolar para incrementar la calidad de los aprendizajes. El Informe de la Wallace Foundation (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004) encontró que el liderazgo pedagógico es el segundo factor, tras la propia enseñanza, que más influencia tiene en el éxito de los estudiantes, siendo aún más significativo en escuelas situadas en contextos vulnerables. Como dicen Robinson, Hohepa y Lloyd (2009, p. 40): “cuanto más los líderes centran su influencia, su aprendizaje y sus relaciones con los docentes en la actividad principal de la enseñanza y el aprendizaje, mayor será su influencia en los resultados de los estudiantes”.

Hay, pues, un cierto consenso, evidenciado por la mejor investigación (Leithwood, 2009; Robinson et al., 2009), acerca de que las escuelas que tienen capacidad para mejorar dependen, en modos significativos, de equipos directivos que contribuyen, dinamizando, a que su escuela aprenda a desarrollarse, superando los retos y dificultades a que tiene que enfrentarse. Igualmente los informes internacionales (McKinsey y Company, 2008; OECD, 2008) ponen de manifiesto que el liderazgo de los equipos directivos es un factor crítico en la mejora de los aprendizajes. Dentro de todos los factores internos de la escuela (puesto que hay otros externos o socioculturales), tras la labor del profesorado en el aula, que –obviamente– es el primero; el liderazgo es el factor que más contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, explicando – cuando ejerce un liderazgo pedagógico– alrededor de un 25% de todos los efectos escolares. A su vez, el ejercicio de un liderazgo pedagógico contribuye a la mejora del trabajo en el aula. Como describe Fullan (2014), se lidera el aprendizaje volcando la energía en desarrollar la acción didáctica del profesorado, más que focalizarse en mejorar su propio conocimiento o supervisión de la enseñanza en el aula.

El liderazgo pedagógico ha venido a ser expresión, durante décadas, del modelo añorado en una buena dirección escolar, llegando a constituirse en muchos países en un eslogan que expresa las demandas de una dirección que, no limitada a la gestión, se centra en mejorar la educación ofrecida por la escuela. El modo como se ejerce la dirección influye en todo lo que pasa en la escuela, especialmente en lo que su misión esencial: los modos cómo los enseñantes organizan y llevan a cabo la enseñanza y los alumnos aprenden. Como dice Elmore (2008, p. 42), “podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la

condición necesaria para el éxito de los líderes escolares en el futuro será su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional. Por eso, el liderazgo es la práctica de mejora”.

En España, como en una mayoría de países iberoamericanos, los directivos escolares han tenido escasas atribuciones para poder ejercer un liderazgo pedagógico (Murillo, 2012; Weinstein, Muñoz y Hernández, 2014). Concretamente, el informe TALIS de la OECD (2009) evidenciaba una de las puntuaciones más bajas en liderazgo pedagógico y, paradójicamente, también en liderazgo administrativo en España, situándose muy por debajo de la media europea. En la investigación realizada por Gago (2006a), las tareas propias de un liderazgo educacional, en España “no se consideran funciones propias del liderazgo educacional del director y, por tanto, los directores no suelen practicarlas” (p. 339). Se precisa, como de hecho está sucediendo, una progresiva convergencia con lo que refleja la investigación actual sobre el tema y las experiencias más destacables en países que progresan en una mejora de los resultados educativos.

Liderazgo es, pues, la actividad de movilizar e influir en otros para desarrollar comprensiones compartidas acerca de las metas a alcanzar por la escuela. Marcar una meta común e influir en otros para compartirla definen primariamente el liderazgo (Leithwood y Louis, 2011). En este artículo no tratamos de la evaluación de los directores o directoras, sino del liderazgo pedagógico de la dirección escolar o de otros miembros que ejercen o pueden ejercer liderazgo pedagógico. La última década ha sido fructífera para delimitar los modos de ejercicio de liderazgo (no limitado a la dirección), así como las prácticas específicas que muestran tener un impacto más significativo en los aprendizajes de los estudiantes de una escuela. A través de un conjunto de prácticas se ejerce influencia en el profesorado para generar condiciones institucionales que posibiliten una mejor educación.

El mensaje que reiteradamente aparece en la investigación (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Scheerens, 2012) es que los líderes en la enseñanza deben tener su quehacer principal en lo pedagógico, si quieren ejercer influencia en la mejora de su escuela que, al final, debe reflejarse en los resultados de los alumnos. Un cierto consenso a nivel internacional ha conducido a considerar que un liderazgo pedagógico debe tener incidencia en el incremento de aprendizajes de los alumnos (comprensión lectora, resolución de problemas matemáticos, participación e implicación en clase). Los metaanálisis de investigaciones publicadas sobre prácticas de liderazgo (Robinson, Lloyd & Rowe, 2014) muestran que el ejercicio de liderazgo pedagógico tiene mayores impactos que otros tipos de liderazgo (cuatro veces mayor que el liderazgo transformacional). Este tipo de hallazgos ofrecen apoyo a los responsables políticos y profesionales. Por eso, aun cuando no es habitual el liderazgo pedagógico en el ámbito iberoamericano, en el estudio realizado por Weinstein y Hernández (2015) se pone de manifiesto que en “casi todos los países, con excepción de Argentina, han emprendido recientemente iniciativas para promover el papel pedagógico de los directores, así como para tratar de profesionalizar la posición de director, con la expectativa de que estas acciones tendrán un impacto positivo en la calidad de la educación de las escuelas y, como resultado, en el sistema educativo en su conjunto”.

La investigación sobre el liderazgo ha oscilado de los “modelos” de liderazgo a las “prácticas” con impacto: qué procesos se emplean para comunicar, implementar, potenciar las buenas prácticas y comprometer al personal en un proyecto de mejora. De actividades de desarrollo profesional a juzgar su valor por su incidencia en los

resultados académicos de los estudiantes. Evaluar el liderazgo pedagógico por el “valor añadido” en el rendimiento de los estudiantes (“value added student achievement”) es sin duda reductor (Reeves, 2009), pero al tiempo es expresión de la sociedad “performativa” en que nos movemos, en la que primariamente importa son los resultados. Sin duda la escuela está para que los alumnos aprendan, pero es preciso situar la evaluación de la dirección en el conjunto más amplio de factores que intervienen, al tiempo que emplear múltiples fuentes y no solo test de rendimiento a los estudiantes (Goldring, Mavrogordato y Haynes, 2014).

En cualquier caso, en paralelo al incremento de demandas de responsabilidad por los resultados en la enseñanza en general, es lógico que se incremente la necesidad de evaluar la labor de los directivos, en particular sus efectos en la mejora de la educación de los alumnos de la escuela de la que son responsables. Detrás de lo que entendemos por “*successful leadership*” están dos concepciones de la educación: limitada a aprendizajes instrumentales o a educar ciudadanos en un marco más amplio de mejora de la escuela. Quizá debíamos entrar en redefinir “exitoso”, redirigiéndolo desde la eficacia a la mejora (inclusión, equidad o justicia social). Personalmente, en este contexto, prefiero la conceptualización de Elmore (2008) sobre mejora y liderazgo:

La mejora, definida como incremento de realizaciones y calidad a lo largo del tiempo, es el proceso por el que las escuelas se mueven de organizaciones relativamente atomizadas e inefectivas a organizaciones relativamente coherentes y efectivas. [...] El liderazgo, en este contexto, concierne primariamente acerca de (a) gestionar las condiciones bajo las cuales la gente aprende nuevas prácticas; (b) crear organizaciones que apoyen, mediante entornos coherentes, dichas prácticas exitosas; y c) desarrollar las habilidades de liderazgo y prácticas de otros. (p. 64)

La investigación en las últimas décadas ha aportado más evidencias sobre los tipos de prácticas de liderazgo que marcan mayores diferencias en los aprendizajes y bienestar de los alumnos (Robinson, 2011). En una excelente investigación (Leithwood, Day et al., 2006; Day, Sammons et al., 2011; Leithwood, 2009) se han descrito cuatro tipos de prácticas de liderazgo que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos: a) establecer una meta o visión, que contribuya a que la gente desarrolle una comprensión compartida sobre la organización, sobre actividades y objetivos acerca de una misión común, focalizada en el progreso de los alumnos; b) desarrollar al personal, mediante el desarrollo profesional, incentivos o apoyo se amplía la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones; c) rediseñar la organización, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, estructuran la organización para facilitar el trabajo, cambio en la cultura escolar o gestionar el entorno; y d) gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje, mediante un conjunto de tareas como supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum y seguir el progreso de los alumnos, proteger el aprovechamiento del tiempo de clase. Por su parte, Viviane Robinson (2007, 2011), apoyándose en un meta-análisis de estudios cuantitativos que vinculan liderazgo con resultados de alumnos, de modo paralelo con la anterior, define cinco dimensiones de liderazgo que lo hacen eficaz. En el Cuadro 1 siguiente podemos apreciar que ambas son confluyentes.

Cuadro 1. Dimensiones y prácticas para un liderazgo eficaz (elaboración propia)

PRÁCTICAS DE LIDERAZGO PARA EL APRENDIZAJE (LEITHWOOD, DAY ET AL., 2006)	DIMENSIONES DE UN LIDERAZGO EFICAZ (ROBINSON, 2007)
Establecer una dirección (visión, expectativas y metas del grupo)	Establecimiento de metas y expectativas
Desarrollar al personal	Obtención y asignación de recursos de manera estratégica
Rediseñar la organización	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo

Fuente: Elaboración propia.

De las cinco dimensiones, aquellas que tiene mayor incidencia en los aprendizajes de los alumnos son la 4 (Promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente), seguido de la 3 (Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo). Pero es la 4 la más relevante. Como concluyen su análisis Robinson, Lloyd & Rowe (2014): “La dimensión de liderazgo que está más fuertemente asociada con los resultados positivos de los estudiantes es el de promover y participar en el aprendizaje y desarrollo de los profesores. [...] Es la responsabilidad de los dirigentes en todos los niveles del sistema crear esas condiciones” (p. 37).

Por tanto, los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos –a medir en la evaluación– dependerán mucho tanto de las prácticas desarrolladas, como de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención (Bolívar, 2010). Posteriormente, a partir de las cuatro prácticas de liderazgo para el aprendizaje, Day et al. (2010) han ampliado a ocho las dimensiones clave para un liderazgo exitoso:

- ✓ *Definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza.* Visión fuerte y clara sobre un conjunto de valores para su escuela, que condicionan las acciones, estableciendo un sentido claro de dirección y propósito de la escuela, ampliamente compartidos.
- ✓ *Mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.* Modos en que la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos podrían ser maximizados (ambiente y estructura de instalaciones, mejora de las aulas, etc.).
- ✓ *Reestructurar la organización: rediseñar roles y responsabilidades.* Rediseñar las funciones y las formas de liderazgo en modos horizontales que promuevan el compromiso e implicación del personal.
- ✓ *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje.* Crear un ambiente de aprendizaje para que los docentes ensayan nuevos modelos y enfoques alternativos más eficaces. Incrementar la autoestima y autoeficacia.
- ✓ *Rediseñar y enriquecer el currículum.* Intervenir en el currículum como una forma de ampliar la participación y mejorar los desempeños, ampliar las oportunidades de aprendizaje y el acceso de todos los alumnos al currículum ofrecido. Cuidar la flexibilidad y continuidad entre etapas educativas.

- ✓ *Mejorar la calidad del profesorado.* Los directivos proporcionan una rica variedad de oportunidades para su desarrollo, elevando y manteniendo la motivación y el compromiso. Formación basada en la escuela conjuntada con apoyos externos.
- ✓ *Construir relaciones dentro de la comunidad escolar.* Desarrollan y mantienen relaciones positivas con el personal de todos los niveles. Preocupación por el bienestar profesional y personal. Relaciones de confianza y respeto mutuo, que engendra lealtad de los padres, el personal y los alumnos.
- ✓ *Construir relaciones fuera de la comunidad escolar.* Construcción y mejora de la imagen y reputación de la escuela y el compromiso con la comunidad como dimensiones esenciales del éxito a largo plazo. Red de vínculos entre la escuela con otras organizaciones de la comunidad local.

En esta medida, el ejercicio de liderazgo de los equipos directivos (o de otro personal de la escuela) dirige su acción a lograr el compromiso e implicación del profesorado, rediseñando los contextos de trabajo para incrementar la capacidad de mejora de la escuela, entendida como “las condiciones de la escuela que apoyan la enseñanza y el aprendizaje, permiten el aprendizaje profesional de los docentes y proporcionan un medio para que la implementación de las acciones estratégicas se dirijan a la mejora continua de la escuela” (Hallinger y Heck, 2014, p. 74). El papel del director se redefine para, en lugar de limitarse a una gestión burocrática, pasar a agente del desarrollo profesional, que aprovecha las competencias de los miembros en torno a una misión común. Como dicen Elliott y Clifford (2014), “conocer qué prácticas de liderazgo importan es clave para el desarrollo de sistemas de evaluación de desempeño, pero también medidas cualitativas debe estar presentes para determinar la calidad de la práctica de liderazgo” (p. 26).

2. Los efectos del liderazgo pedagógico

El liderazgo pedagógico se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el desarrollo y mejora de la organización, en el profesorado y, finalmente, en el aprendizaje de los alumnos. El “liderazgo instruccional” (también llamado “learning-centred leadership”), que había emergido dentro de la investigación sobre “escuelas eficaces”, tomado ahora en sentido amplio, se relaciona con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que llevan a cabo profesores y alumnos. Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para rediseñarlas en función de dichas metas. En esa medida el liderazgo pedagógico aboca a una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino enirlas alterando para que mejoren la educación y las prácticas docentes en el aula.

Los resultados de la investigación, en general, indican que la labor de la dirección tiene un impacto en el rendimiento de los estudiantes (Rice, 2010). Marzano et al. (2005), en un conocido metaanálisis de revisión de la investigación en los últimos 35 años, muestran que nunca como ahora ha sido tan fuerte la investigación sobre el liderazgo, pero también de modo similar se ha demandado que el liderazgo escolar debe incidir en incrementar los logros de los alumnos. En 5000 artículos de los últimos 30 años sólo 69 examinan relaciones cuantitativas entre liderazgo y rendimientos académicos de los estudiantes. Hallinger y Heck (1996), en su revisión de estudios cuantitativos de 1980-1995, encuentran sólo 40 estudios que analizan específicamente la relación entre liderazgo escolar y resultados en el aprendizaje de los alumnos. En suma, los estudios

sobre el liderazgo escolar, si bien destacan que es uno de los factores más significativos para el éxito de una escuela, pocos analizan específicamente cómo el liderazgo de la dirección contribuye al incremento de los resultados de la escuela. Como comentan Robinson et al. (2014), “el hecho de que haya menos de 30 estudios publicados en inglés que han examinado los vínculos entre el liderazgo y resultados de los estudiantes indica cuán desconectada está la investigación de liderazgo del negocio principal de la enseñanza y el aprendizaje” (pp. 37-38).

Witziers et al. (2003) en su revisión de 37 investigaciones concluyen que, si bien hay evidencia de que el liderazgo tiene efectos en los niveles de aprendizaje de los alumnos, estos son indirectos y débiles. Por eso, concluyen que no hay relaciones demostradas estadísticamente entre liderazgo escolar y mejora de los logros de los alumnos y que estas son elusivas. Sin embargo, una mayoría mantienen que, dentro de todos los factores relacionados con la escuela, el liderazgo es el segundo factor, después de la enseñanza en el aula, que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela. Así, Marzano et al. (2005) defienden que hay evidencias para establecer, según el nivel de liderazgo ejercido, una correlación de .25 entre actuación del liderazgo y niveles de consecución de los estudiantes. Ese mismo porcentaje de un cuarto del total le atribuyen Hallinger y Heck (1996) y Leithwood, Louis *et al.* (2004). Por tanto, el liderazgo escolar, ejercido de cierta forma, provoca un efecto significativo en los niveles de aprendizaje de los alumnos.

Los efectos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos son, obviamente, indirectos, mediante su influencia en la capacitación, el compromiso y motivación del profesorado, y en las condiciones de trabajo en la organización. Su éxito dependerá mucho tanto de las prácticas desarrolladas, de que el liderazgo esté distribuido o compartido, así como de sus decisiones sobre en qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención (Leithwood, Day *et al.*, 2006). En una buena revisión de las investigaciones Hallinger y Heck (1998; 2014) distinguen tres posibles tipos de modelos causales: a) *Modelo A (Efectos directos)*, donde los rendimientos de los alumnos son una variable directamente dependiente del liderazgo, aun cuando se incluyan otras variables antecedentes (contexto socio-cultural, contexto organizativo, etc.); b) *Modelo B (Efectos mediados)*, donde el liderazgo es una variable interviniente entre otras (cultura escolar, organización, desarrollo profesional, prácticas docentes, etc.) en los niveles de consecución de los alumnos; y c) *Modelo C (Efectos recíprocos)*, donde la causalidad es doble, el liderazgo no solo afecta a otras variables mediadoras en el rendimiento de los alumnos sino que éste afecta al propio ejercicio de liderazgo. Mientras los resultados encontrados con el primer modelo resultan insuficientes, en los del segundo reseñan diversas investigaciones que ponen de manifiesto positivos efectos del liderazgo.

Por su parte, Leithwood y Levin (2005) apoyan que el ejercicio del liderazgo en un conjunto de dimensiones tienen efectos en la mejora de la enseñanza, pero para que las evidencias sean más concluyentes es preciso controlar mejor las variables antecedentes, moderadoras y mediadoras a través del tiempo en distintos contextos. Basándose en estas investigaciones, Lévacic (2005) construye un modelo causal simplificado de las relaciones entre liderazgo y resultados de los alumnos, que comprenda las variantes mediadoras y los posibles efectos recíprocos.

Mientras los modelos suelen quedar como conceptos abstractos que poco nos dicen sobre las acciones que implican y cómo aprenderlas, pasar de la categorización de líderes a las prácticas de liderazgo supone centrarse en identificar los efectos que tienen

dichas prácticas. Como constata Scheerens (2012) en su extensa revisión de la investigación: “los estudios empíricos que han investigado los efectos del liderazgo educativo en los rendimientos de los estudiantes tienden a concentrarse en grandes categorías de prácticas de liderazgo. Rasgos de liderazgo y estilos de liderazgo, así como rasgos de personalidad ligados a disposiciones de liderazgo, apenas se abordan ahora en la investigación” (p. 131). La investigación en las últimas décadas ha aportado más evidencias sobre los tipos de prácticas de liderazgo que marcan mayores diferencias en los aprendizajes y bienestar de los alumnos de los que son responsables (Robinson, 2011).

En otras revisiones (Robinson et al., 2009) se pone de manifiesto los efectos que determinados modos de ejercicio del liderazgo son aún mayores en escuelas situadas en contextos vulnerables y de pobreza, donde un buen liderazgo educativo puede contribuir más decididamente a incrementar sus índices de mejora. Por eso, si bien los factores externos (sociofamiliares, económicos o culturales) son condicionantes, no determinan lo que la escuela puede hacer. Estas investigaciones exploran las relaciones directas e indirectas, estadísticamente significativas, entre las acciones de los líderes y los resultados del alumnado. Del mismo modo, aquellas intervenciones en el aprendizaje profesional del profesorado que tienen un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado y el papel jugado por los líderes en crear las condiciones adecuadas para que tenga lugar. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización. Su éxito depende mucho de sus decisiones sobre dónde dedicar tiempo, atención y apoyo. Los investigadores (Robinson, Loyd y Rowe, 2014: 28) han identificado, según la referida revisión, cinco dimensiones que tienen un impacto significativo (medido de 0–1) en el aprendizaje de los estudiantes:

- ✓ Promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado (0.84)
- ✓ Planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum (0.42)
- ✓ Establecer metas y expectativas (0.35)
- ✓ Empleo estratégico de los recursos (0.34)
- ✓ Asegurar un entorno ordenado de apoyo (0.27)

En una amplia investigación, en la que han participado algunos de los mejores investigadores en educación (Day, Sammons, y Hopkins, 2009), sobre *el* impacto del liderazgo en los resultados de los alumnos, entienden que los resultados de los alumnos (cognitivos, afectivos, conducta social), dependen, en primer lugar, como variable mediadora, de las condiciones del trabajo docente, cuyo impacto en el aprendizaje se verá moderado por otras variables como el capital cultural de la familia o el contexto organizativo. Una y otra pueden verse influenciadas por quienes ejercen roles de liderazgo, produciendo –de este modo– mejoras en el aprendizaje del alumnado. En particular, cómo se puede intervenir en la cultura profesional docente, formación continua o condiciones de trabajo del profesorado en modos que favorezcan los objetivos deseados.

Por tanto, a modo de conclusión de este apartado, los líderes escolares con éxito mejoran la enseñanza y el aprendizaje y, de manera indirecta, los resultados de los alumnos, principalmente a través de su influencia en la motivación del personal, el compromiso, las prácticas de enseñanza y desarrollando las capacidades del profesorado

para el liderazgo. Los principales hallazgos de esta amplia investigación, a modo de conclusiones, son las siete siguientes:

- ✓ *El liderazgo escolar es el segundo factor, tras la enseñanza en el aula, que influye en el aprendizaje de los alumnos.* El liderazgo actúa de catalizador para que manifiesten las capacidades que existen en la organización. No se han encontrado un solo caso en que una escuela funcione bien en ausencia de un liderazgo competente.
- ✓ *Los líderes con éxito suelen compartir el mismo repertorio de valores y prácticas de liderazgo.* Los supuestos básicos son que la tarea central del liderazgo es ayudar al profesorado a mejorar sus prácticas, teniendo en cuenta sus valores, motivaciones, habilidades y conocimientos, así como las condiciones de trabajo. Estas prácticas son el resultado de un cuerpo robusto de evidencias sobre lo que hacen los líderes con éxito.
- ✓ *Los modos cómo los líderes aplican estas prácticas o estrategias, no las prácticas mismas, demuestran capacidad para adecuarse al contexto en que trabajan.* El contexto ejerce, pues, un papel determinante del contexto, pues “los estilos y estrategias de liderazgo eficaces están altamente contextualizados, por lo que cada escuela necesita un liderazgo diferente” (Hallinger y Heck, 2014, p. 85).
- ✓ *Los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje indirectamente, más particularmente mediante su influencia en la motivación, compromiso y condiciones de trabajo del profesorado.* La capacidad para influir en las competencias (capacidades y conocimientos) del profesorado es, sin embargo, menor.
- ✓ *El liderazgo escolar tiene una influencia mucho mayor cuando está ampliamente distribuido entre equipos directivos, profesorado, familias y estudiantes.* Hay una relación positiva entre el aumento de la distribución de roles y responsabilidades de liderazgo y la mejora continua de los resultados de los alumnos.
- ✓ *Algunas formas de distribución son más efectivas que otras.* La más ineficaz es un laissez-faire en las formas de ejercer el liderazgo. Las buenas escuelas, con alto rendimiento de sus estudiantes, normalmente, tienen muy distintas fuentes y personas que ejercen el liderazgo.
- ✓ *Un pequeño conjunto de rasgos personales explica una alta proporción de la variación en la eficacia del liderazgo.* Así, características de la personalidad, cualidades y relaciones personales, disposiciones, actitudes, etc. explican por qué algunas personas desarrollan niveles más altos de liderazgo que otras.

Contamos, pues, con un conocimiento acumulado sobre cómo los líderes escolares pueden contribuir a mejorar la educación ofrecida por sus centros. Ahora bien, el contexto es clave a la hora de comprender gestionar el liderazgo. Las prácticas exitosas de liderazgo dependen de “los contextos en que los líderes trabajan, debiendo ser sensibles a ellos” (Day, Sammons, Leithwood *et al.*, 2011, p. 3).

3. Evaluar el liderazgo escolar

En primer lugar, la evaluación del liderazgo escolar ha de situarse en relación con la evaluación docente y de la escuela. La OECD (2013) ha revisado los marcos de evaluación para mejorar los resultados escolares, con el propósito de que puedan

utilizarse para mejorar la calidad, equidad y eficiencia de la educación. Las responsabilidades de lo que pasa en las escuelas y de la educación de los alumnos exceden a lo que depende de los líderes individualmente considerados, por lo que estos no pueden evaluarse de modo aislado de otros factores (Reeves, 2009). Inscrita la evaluación de directores de centros educativos en marco de evaluación amplio de lo que son las escuelas, la evaluación de directores se relaciona –a su vez– con diversas dimensiones involucradas y las formas en que éstas se interconectan (ver Figura 1). Partiendo de la premisa de que el objetivo general de la evaluación de la dirección escolar reside en la mejora de las prácticas de liderazgo escolar y sus actuaciones para mejora de la enseñanza y el aprendizaje, para aprovechar todo el potencial de la evaluación, sus distintos elementos deberían formar un todo coherente.

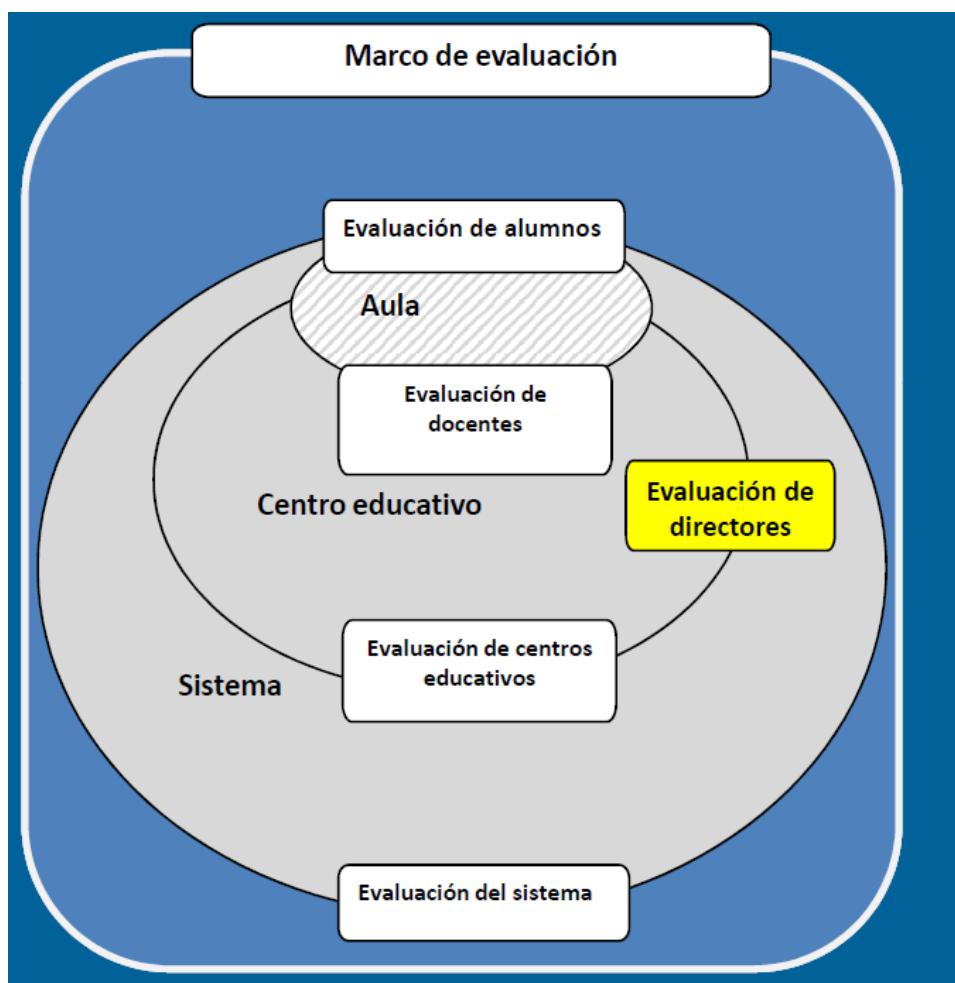


Figura 1: La evaluación de directores inmersa en un marco más amplio

Fuente: Elaboración propia.

Un enfoque holístico puede provocar sinergias entre componentes, evitar repeticiones y que los objetivos sean contradictorios. Por eso, “la evaluación de los líderes escolares, puede constituir un elemento de un amplio conjunto de políticas para fomentar un liderazgo exitoso en las escuelas” (OECD, 2013, p. 498). De ahí que estén ganando importancia los enfoques comprensivos de la evaluación del liderazgo. En este texto se plantea de qué modo ¿puede la evaluación mejorar el liderazgo escolar? En esa medida debe ser una herramienta para comunicar una visión del liderazgo escolar eficaz, al

tiempo que para influir en las prácticas y acciones de los líderes escolares, junto con una oportunidad para la reflexión, la retroalimentación y el apoyo. Analiza los sistemas de evaluación de la dirección en los países de la OECD, describiendo las funciones, alcance y efectos que suele tener.

Si, como dice la investigación, el liderazgo escolar eficaz es clave para el éxito académico de los estudiantes, se requieren instrumentos técnicamente sólidos para evaluar el desempeño y prácticas eficaces de liderazgo. Como señalan Porter et al. (2010b), “una evaluación de los directores centrada en prácticas que se sabe están asociadas con mejores en los logros de los estudiantes puede hacer que los directores se centren en la mejora de su actuación en áreas clave” (p. 137).

Representa, pues, un desafío para la calidad en países como España con una debilidad estructural del liderazgo de la dirección escolar su implementación práctica y, más aún, su evaluación y medida. Contamos ya con bases para construir indicadores de evaluación de la labor directiva, así como con diversos instrumentos estandarizados de evaluación. Condon y Clifford (2012) ofrecen una buena revisión de ocho instrumentos (inventarios, cuestionarios) de evaluación de la labor de los directivos. De modo similar, Portin, Feldman y Knapp (2006) hacen una revisión de los propósitos y usos que puede tener la evaluación de directivos en los sistemas educativos. Knapp y sus colegas (2006) analizaron las prácticas existentes en las evaluaciones educativas de liderazgo, identificando *tres usos* principales de las evaluaciones de los directores: (a) evaluación del desempeño de los líderes, (b) proporcionar retroalimentación formativa para el desarrollo del liderazgo, e (c) investigación sobre cómo mejorar las escuelas. Al tiempo encontraron que, a medida que evolucionan los supuestos sobre el liderazgo y la mejora de la escuela, también lo hacen el papel y la naturaleza de sus evaluaciones de liderazgo: de los rasgos y disposiciones de los líderes al énfasis en los resultados; mayor énfasis en la centralidad de liderazgo para mejorar el aprendizaje de los estudiantes; emplear las evaluaciones con fines de desarrollo de liderazgo; y como medio para lograr una mayor comprensión de las influencias de los contextos organizativos que afectan el liderazgo.

Contamos con extenso *corpus* de estudios e investigaciones sobre evaluación o acreditación del liderazgo escolar de los directivos, en muchos casos vinculadas a competencias o estándares en el ámbito anglosajón (Condon y Clifford, 2012; Goldring et al., 2009). En una extensa revisión, Ingvarson, Anderson, Gronn y Jackson (2006) analizan un conjunto de informes nacionales e internacionales en estándares de práctica profesional del liderazgo escolar, incluidos los enfoques de acreditación de líderes escolares. Entre sus conclusiones destacan que:

En los cinco países revisados, los estándares son cada vez más utilizados para orientar la formación y el desarrollo de líderes escolares, así como de acreditación. Las versiones recientes de estándares de liderazgo escolar resistir la tentación de abarcar las prácticas completas de liderazgo y gestión en las escuelas. Su foco prioritario es la calidad del aprendizaje de los estudiantes, y más ampliamente pretenden identificar las implicaciones de lo que los líderes escolares deben saber y ser capaz de hacer. Esta tendencia es paralela a un cambio en los enfoques de aprendizaje profesional, desde la adquisición de información a la aplicación y reflexión crítica sobre dicha información, en un contexto escolar determinado. Los enfoques comúnmente más empleados son: relaciones entre mentor y entrenador, instrumentos de tipos de autoevaluación y portafolios. (p. 108)

Cuando una evaluación, además de garantizar el rendimiento de cuentas (función sumativa), tiene una función formativa para mejorar el rendimiento, la evaluación puede ser un instrumento para indicar los factores que pueden ayudar a los líderes a

desarrollar competencias y acciones que contribuyan decididamente a mejorar el funcionamiento de una escuela. Sin embargo, en gran parte de ellas, los directores perciben que la evaluación del desempeño tienen una utilidad limitada para proporcionar retroalimentación, aprendizaje profesional, y rendición de cuentas para la mejora de la escuela (Portin, Feldman, y Knapp, 2006). Como señala el informe de la Fundación Wallace (2009), esto significa que estas nuevas orientaciones formativas de la evaluación de los líderes están aún en una primera etapa de desarrollo, prueba e implementación. No hay un solo instrumento o fórmula “correcta” a seguir. Para que se produzca este progreso, “es necesario que haya un contexto más amplio de liderazgo en que las expectativas con los recursos, desarrollo profesional y entrenamiento, y un compromiso alineado con la agenda de aprendizaje en cada escuela” (p. 11).

Dada la novedad del campo de la evaluación de directores y los debates sobre los criterios para la evaluación de la eficacia de director, es fundamental establecer un marco que abarca tanto las expectativas para la práctica principal y los resultados apropiados, junto con las medidas y métodos pertinentes. Como aparece en la Cuadro 2 dos dimensiones compondrían este marco (Brown-Sims, 2010; Condon y Clifford, 2012; Portin, Feldman, y Knapp, 2006).

Cuadro 2. Elementos clave en un marco para la evaluación de la dirección escolar

CUALIDADES RELATIVAS AL CONTENIDO
<ul style="list-style-type: none">- Propósitos de la evaluación: Gestión del personal para tomar decisiones, desarrollo del liderazgo, cambio organizacional- Quién es evaluado: Los directores solos o incluye a otros directivos; diferenciada según años de experiencia, nivel o responsabilidades; tener en cuenta el contexto sociocultural.- Qué se evalúa y mide: Prácticas de Liderazgo, eficacia docente y condiciones organizativas, resultados de los estudiantes- Fuentes de evidencia empleadas: valoraciones (a través de cuestionarios, entrevistas y grupos focales), observaciones de los directores, visita a las aulas, documentos y otros pruebas, portafolios y artefactos
CUALIDADES RELATIVAS A LA ORGANIZACIÓN E IMPLEMENTACIÓN
<ul style="list-style-type: none">- Cómo es conducida la evaluación: Frecuencia y calendario; uso de múltiples medidas- Cómo son valoradas las evidencias : uso de estándares de liderazgo para formular juicios; clasificación de las fuentes individuales de pruebas; ponderación de cada fuente de evidencia combinada en una puntuación total; generar una puntuación total que discrimina directores eficaces o eficientes- Cualidades psicométricas: Validez de contenido y de constructo; validez concurrente y predictiva, fiabilidad- Cómo el sistema de evaluación se implementa y opera: pruebas de campo del sistema de evaluación antes de su implementación; implementación operativa del sistema; evaluación de las cualidades del sistema de evaluación, implementación y uso; comentarios y mecanismos de apoyo

Fuente: Orr (2011).

De acuerdo con cada uno y su combinación variará la evaluación. Así los propósitos de la evaluación (sumativa, formativa o cambio organizacional) tendrán implicaciones en el contenido de la evaluación. Igualmente, resulta muy debatido lo que se debe medir en una evaluación de los directores en la relación entre liderazgo y resultados escolares: las prácticas directivas, influencia en prácticas docentes, clima de trabajo, cambios organizativos, resultados de los estudiantes. Por tanto, se ha de repensar, antes de diseñar una evaluación de los directores, el mapa de medidas y contenidos de los sistemas de evaluación en función de las expectativas razonables y apropiadas de trabajo los directores. En un campo poco desarrollado, los sistemas de evaluación establecidos deben ser evaluados por su validez y fiabilidad.

4. Revisar instrumentos de evaluación

Los principales instrumentos de evaluación de la dirección escolar se deben revisar desde un ejercicio del liderazgo pedagógico que tiene su impacto en la mejora de los aprendizajes. De acuerdo con este consenso en la investigación, las medidas del liderazgo se deben dirigir a las tres dimensiones: prácticas de liderazgo, desarrollo profesional y mejora de aprendizajes del alumnado, por lo que se propone. (New Leaders for New Schools, 2010):

- ✓ Revisar los *estándares existentes de liderazgo* para los directores de manera que comprendan tanto los logros de los estudiantes como los resultados de eficacia de los docentes.
- ✓ Establecer un *modelo de evaluación* de directores que determinen la efectividad del director basada en los resultados de los alumnos y en la prácticas docentes efectivas (70%) y las prácticas de liderazgo para lograr estos resultados (30%).

Contamos con bases para construir indicadores de evaluación de la labor directiva, así como con diversos instrumentos estandarizados de evaluación. Condon y Clifford (2012) ofrecen una buena revisión de ocho instrumentos (inventarios, cuestionarios) de evaluación de la labor de los directivos. De modo similar, Portin, Feldman y Knapp (2006) hacen una revisión de los propósitos y usos que puede tener la evaluación de directivos en los sistemas educativos. Por su parte, Brown-Sims (2010), en su trabajo “*Evaluating school principal*”, presenta una de las más extensas revisiones e información (incluyendo dirección on line) de los recursos e instrumentos de evaluación de la dirección.

Por su parte, Davis, Kearney, Sanders, Thomas, y León (2011) han llevado a cabo una de las revisiones más completas de la literatura para determinar lo que manifiesta la investigación sobre los sistemas de evaluación de la dirección escolar. Los autores identificaron una serie de conclusiones importantes sobre el estado y las descripciones de los sistemas de evaluación de la dirección. Identifican una docena de recomendaciones para hacer de la evaluación de directores instrumentos más eficaces, destacan tres de ellas, coincidentes con Clifford y Ross (2013):

1. Las evaluaciones deben reflejar múltiples métodos de obtención de pruebas,
2. Los sistemas de evaluación deben adaptarse a las variaciones en los contextos y entornos escolares, y
3. Las evaluaciones más efectivas de los directores son aquellas que se centran en unas pocas acciones de alto impacto.

Por su parte, Smith y Smith (2015), tras revisar la literatura sobre instrumentos de evaluación, concluyen que “nuestras prácticas actuales de evaluación de directores deben cambiar a fin de maximizar el impacto de los líderes escolares en el aprendizaje y el rendimiento de los estudiantes. ¡Es la hora para un sistema de evaluación de directores mejor y más centrado!” (p. 3). Y es que las evaluaciones de los directores debieran ser herramientas que incrementen la capacidad profesional para liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje, como defienden Clifford y Ross (2013).

Vamos a tomar como ejemplo uno de los instrumentos más utilizados. La Escala de Estimación del Liderazgo Educacional del Director (“*Principal Instructional Leadership Rating Scale*”, PIMRS) de Hallinger ha sido muy utilizada en las tres últimas décadas en más de 130 tesis doctorales (Hallinger, 2011), empleada en más de 250 estudios de

liderazgo educativo realizados en más de 30 países, como describe bien un libro reciente (Hallinger y Wang, 2015). La escala considera las siguientes funciones: metas o fines de la escuela, su comunicación, supervisión y evaluación de la enseñanza, coordinación del currículo, seguimiento del progreso de los alumnos, respeto a los períodos de clase, presencia visible en el centro, estimulación de la enseñanza, promover el desarrollo profesional y estimular el aprendizaje. A su vez, en cada uno de los ítems diferencia un plano real (frecuencia que presentan) e ideal (la frecuencia que estima debería desempeñarlas). Existe una adaptación al castellano que ha sido empleada en España en la tesis doctoral de Gago (2006a, 2006b).

Hallinger llevó a cabo, ya en 1983, el desarrollo de la PIMRS como medio de estimular un tratamiento más riguroso del liderazgo educacional del director (Hallinger, 2011). El objetivo en el desarrollo de esta escala era diseñar un instrumento que:

1. Se centrara en comportamientos específicos relacionados con el trabajo de los directores de escuelas preocupados por liderar y gestionar la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas.
2. Los focos de contenido del instrumento eran extraídos de la investigación relacionada con la dirección y la eficacia escolar.
3. El instrumento podría cumplir con los estándares de medición necesarios para su uso en la evaluación de directores, evaluación de las necesidades, la investigación y el análisis de políticas a nivel de distrito.

El PIMRS ha sido el primer instrumento desarrollado expresamente para medir el liderazgo pedagógico de la dirección. Ese es su valor pionero, por el que en las décadas siguientes, se ha convertido en el instrumento más empleado para el estudio de liderazgo de la dirección en el mundo. Sin embargo, tres décadas después, no deja de acusar el paso del tiempo, sin recoger todas las dimensiones y aspectos que actualmente estimamos relevantes. El referido libro (Hallinger y Wang, 2015) sumariza los principales dimensiones, validez y fiabilidad, así como desarrollos del PIMRS.

En la revisión de los distintos instrumentos de evaluación (Smith y Smith, 2015) en USA hay cuatro grandes instrumentos de evaluación de los directores, con sus correspondientes estándares:

1. Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC),
2. National Board Standards for Accomplished Principals
3. La evaluación de Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED),
4. Los estándares de liderazgo o marcos desarrollados por el Mid-continent Regional Educational Laboratory (McREL) (Canole y Young, 2013).

El Consorcio Interestatal para el Liderazgo Escolar (ISLLC) ha elaborado unas normas o estándares que, cuando las evaluaciones de directores están alineadas con ellas, teóricamente deben incrementar los rendimientos de los estudiantes (Babo, 2010). Como señalan Catano y Stronge (2006): “los instrumentos de evaluación del director proveen de un marco para la actuación del director. Es natural que los directores puedan aspirar a satisfacer las expectativas enmarcadas dentro de los instrumentos de evaluación” (p. 227).

Por eso, junto a otros (Volante et al., 2011; Wallace Foundation, 2009) creemos que el “Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)” es uno de los dispositivos más completos y potentes para la evaluación. El VAL-ED se inspira, como

modelo de evaluación, en una comprensión del liderazgo como “el proceso de influenciar a otros para lograr, por mutuo acuerdo, las metas de la organización” (Goldring et al., 2009: 4). Se focaliza en conductas asociadas a un liderazgo centrado en el aprendizaje (learning-centered leadership).

A su vez, dado que entendemos el liderazgo como algo distribuido o compartido en el conjunto de la organización, se necesitan que los instrumentos de evaluación puedan abarcar a todo el equipo y personal. En la importante investigación, ya citada, llevada a cabo por un importante equipo (Day, Sammons, Hopkins et al., 2009), además de emplear una metodología mixta (mixed method) cualitativa (estudios de caso) con enfoques cuantitativos, en el cuestionario diseñado (Sammons, Gu y Robertson, 2007) recogen este conjunto de contextos (Primaria-Secundaria, distribución del liderazgo, nivel sociocultural, etc.).

5. Nuestra inmersión en dos procesos

Nuestro equipo, durante 2012, dentro de dos Proyectos I+D sucesivos dedicados al liderazgo pedagógico de la labor directiva, entre otros, ha empleado cuestionarios a directivos, profesorado y alumnos. Al respecto, hemos adaptado y pasado a una muestra representativa (equipos directivos, profesorado e inspectores) el “Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)”, que es un buen instrumento (Volante et al., 2011; Wallace Foundation, 2009) para prácticas asociadas a un liderazgo centrado en el aprendizaje (learning-centered leadership).

Por otra, en el marco del RILME (Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa), dentro del acuerdo de trabajo en el “International Successful School Principalship”, como se ha puesto de manifiesto en la Conferencia ISSPP que hemos organizado (Sevilla, 31/05-3/06, 2015), estamos realizando un estudio multi-caso (multi-case-study methodology) con Institutos de Secundaria que, en contextos desfavorecidos, tienen un relativo éxito educativo, debido –entre otros– a la labor de los equipos directivos. Tras la recogida de la información estamos procediendo a su análisis en profundidad e interpretación de la información recogida en observaciones y de las entrevistas semiestructuradas (individuales) de cada centro educativo. Igualmente al cruce transversal de datos, elaboración de matrices según dimensiones comunes, extraer primeras conclusiones, a partir de un análisis transversal de los datos. Se trata de ver, de modo comparado, que prácticas de los líderes con éxito construyen y mantienen la mejora de la escuela.

5.1. Cuestionario Vanderbilt de Liderazgo en Educación

Hemos hecho la traducción, adaptación y validación del “Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED)” al contexto español (Bolívar, Caballero, López y Pérez-García, 2012). Este cuestionario se inspira, como modelo de evaluación, en una comprensión del liderazgo como “el proceso de influenciar a otros para lograr, por mutuo acuerdo, las metas de la organización” (Goldring et al., 2009: 4). Se focaliza en conductas asociadas a un liderazgo centrado en el aprendizaje (learning-centered leadership). La base del marco conceptual son las acciones y prácticas de liderazgo que aportan un “valor añadido” a los resultados conseguidos por el alumnado. Por eso mismo, algunas de los ítems resultaban extraños en el contexto español, donde la dirección –normalmente– no suele ejercer esos roles o funciones.

El modelo y las herramientas fueron desarrolladas por académicos de las universidades de Vanderbilt y Pensilvania en EE.UU.; y sus aplicaciones cuentan con evidencia de validez y aplicabilidad satisfactorias (Goldring et al., 2009; Porter et al., 2010b). El marco conceptual que organiza la evaluación del liderazgo se focaliza en dos dimensiones clave de las prácticas de liderazgo: componentes básicos y procesos clave. Se entiende que la evaluación del liderazgo escolar debe incluir medidas de la intersección de estas dimensiones. Se proponen, pues, evaluar lo que los directores o equipos de liderazgo deben realizar para mejorar el rendimiento académico y el aprendizaje social para todos los estudiantes (componentes básicos), y la forma como crea estos componentes básicos (los procesos clave). Los primeros son: objetivos de aprendizaje elevados; currículum riguroso; calidad de la enseñanza; cultura de aprendizaje y trabajo en equipo; relación con la comunidad; y responsabilidad por los resultados. Cada uno de estos “Componentes Básicos” deberá evaluarse en las siguientes “dimensiones”: planificación, desarrollo, apoyo, inclusión, comunicación y seguimiento, con un total de 72 ítems. En cada uno se marcan las principales “fuentes de evidencia” que usa para basar su evaluación, así como la “valoración del grado de eficacia” en cinco grados (Porter et al., 2008a, 2008b).

El VAL-ED fue diseñado con dos propósitos:

- ✓ Ayudar a identificar áreas de mejora y desarrollo profesional, que provee puntuaciones con “referencia a la norma” en una escala de 1 a 5, lo que posibilita la comparación de uno a otro o dentro de un grupo de líderes.
- ✓ También provee puntuaciones con “referencia al criterio”, que muestran cómo el líder está actuando en relación con un determinado estándar. Por ejemplo, cómo un director se encuentra en exhibir un liderazgo específico.

Diseñada con pretensiones de ser una evaluación integral (o de “360 grados”), por incluir aportes desde todos los ángulos (observaciones del director, de supervisores y de profesores en la escuela), proporcionando una retroalimentación de los líderes en los componentes y procesos clave del VAL-ED (Porter et al., 2010a). Los participantes reciben “feedback” sobre el grado de éxito de “por debajo de básico” a “distinguido”, y recibirá un informe de las áreas de desarrollo para mejorar sus prácticas de liderazgo.

Finalmente, como limitaciones, podemos señalar que el VAL-ED se limita a medir las percepciones que se tiene de la capacidad de liderazgo de la dirección en el profesorado y en los alumnos. Pero, como reconocen los mejores estudios sobre el tema, la evaluación del liderazgo de la dirección escolar debe ponerse en relación con los resultados e impactos que tenga sobre la mejora de la práctica docente del profesorado y el incremento de los aprendizajes del alumnado, no sólo con las percepciones. Crear un entorno favorable a esto último debe ser el objetivo principal del directivo, por lo que el VAL-ED debe ser complementado con otras variables que correlacionen ambas dimensiones (liderazgo de la dirección e impactos en la mejora de la escuela) en la realidad, no solo perceptivamente.

Hemos seguido la metodología de adaptación de un cuestionario a otro contexto cultural, para posteriormente validarla, con la comprobación de la validez y la fiabilidad, con la consiguiente aplicación del cuestionario, recogida de datos y análisis estadísticos (en particular, mediante análisis de Rasch). En nuestro caso ha sido muy costoso pues, a los habituales problemas, se unía que la dirección escolar en España no ejerce un conjunto de funciones que aparecen en el VAL-ED, lo que nos ha forzado a

darle un sentido que pueda hacerlo comprensible para directivos, inspectores y profesorado.

En este sentido, además de diseñar una versión adaptada de los cuestionarios al contexto español, como segundo paso, hemos contrastado empíricamente la validez de constructo. Se ha pasado a una población estadísticamente representativa para estos propósitos de miembros de los equipos directivos de Institutos de Secundaria, Inspectores y Profesorado de estos mismos centros. Además del análisis factorial exploratorio (AFE) lo hemos validado posteriormente mediante el modelo de Rasch, que permite, dado un buen ajuste de los datos, la medición conjunta de personas e ítems en una misma dimensión o constructo.

La adaptación de la escala VAL-ED a población española ha sido exitosa. No obstante, se recomienda que un grupo de ítems se revisen y se tengan en consideración. Nos importado indagar y contrastar la tesis de que el liderazgo escolar tiene una influencia mucho mayor cuando está ampliamente distribuido entre equipos directivos, profesorado, familias y estudiantes. En un centro que funciona como una “comunidad profesional de aprendizaje” suele existir una posible relación positiva entre el aumento de la distribución de roles y responsabilidades de liderazgo y la mejora continua de los resultados de los alumnos.

5.2. El Proyecto Internacional sobre Dirección Escolar Exitosa

El “*International Successful School Principalship Project*” (ISSPP), desarrollado en una primera fase (2001-11) en un conjunto de países (Moos, Johansson, 2009; Moos et al., 2011). En una segunda fase, ya extendido en 20 países y con más de 100 estudios de caso, en la que participamos un grupo español e iberoamericano, se pretende en los próximos años abordar una perspectiva comparada (cross-national comparisons) de prácticas de liderazgo en varios tipos de escuela de los distintos países participantes. La cuestión clave es ¿qué contribuye a que los directivos escolares tengan éxito en liderar escuelas en que los estudiantes obtienen el máximo provecho de su experiencia escolar?

El supuesto básico es que los directores exitosos realizan, y son reconocidos, por un conjunto de prácticas antes referidas, “sin embargo, hay diferencias en el grado de su énfasis percibido entre los líderes en Primaria y Secundaria, y en escuelas en contextos favorecidos frente a otras en contextos vulnerables. [...] Los directores exitosos aplican sus juicios sobre el momento y la naturaleza del cambio y dan prioridad a las estrategias de cambio en sus escuelas de diferentes maneras de acuerdo a su diagnóstico de necesidad en relación con el propósito y contexto” (Day y Sammons, 2013, pp. 25-26). Siendo, pues, comunes las prácticas de líderes exitosos, se trata de ver en cada país, mediante estudios de caso transversales, los modos diferenciales de ejercicio en cada uno de ellos según contextos.

Siguiendo el protocolo generado por la red internacional pretendemos identificar y examinar las características y estrategias de una administración y liderazgo exitoso en las escuelas secundarias. Se quiere, por un lado, analizar los factores y variables ligadas al liderazgo pedagógico que ejercen un impacto sobre los aprendizajes del alumnado; y –por otro– qué buenas prácticas de liderazgo en los Institutos de Secundaria, no limitadas al equipo directivo, contribuyen decididamente a la mejora de la educación.

El *International Successful School Principalship Project* (ISSPP) ha propuesto elegir casos combinando dos criterios: resultados (mejores o por debajo de lo que cabría

razonablemente esperar de ellas) y contexto sociocultural (buenos o malos requisitos de entrada). De este modo tendríamos cuatro situaciones de escuelas (Cuadro 3).

Cuadro 3. Clasificación de tipos de escuelas

PRERREQUISITOS Y RESULTADOS		
Resultados	Malos Prerrequisitos	Buenos Prerrequisitos
Resultados mejor de los esperados	A: Escuelas de alto rendimiento	B: Escuelas con alto rendimiento visible
Resultados peor de los esperados	C: Escuelas con bajo rendimiento visible	D: Escuelas de bajo rendimiento

Fuente: Elaboración propia.

Las escuelas en las casillas B y C son fáciles de encontrar. Nuestro interés principal está en A y D. A representan escuelas que en circunstancias difíciles han logrado conseguir buenos resultados. D son escuelas que estando en contextos favorables, sin embargo, tienen bajos rendimientos. Nos importa, particularmente, comprender qué factores y relaciones internos a la escuela pueden contribuir a este alto o bajo rendimiento. Las actuaciones de éxito que nos importan, preferentemente, son las escuelas situadas en A, como casos ejemplares por los procesos de liderazgo y trabajo conjunto que tienen lugar para la mejora.

Se emplea una metodología de estudios de caso, que ilustren las prácticas de éxito. Los datos son recogidos a través de un amplio espectro de fuentes: entrevistas individuales con los directores, entrevistas grupales con profesores, otros líderes de la escuela, consejos escolares, padres y estudiantes; y el análisis de los documentos correspondientes. Igualmente, la observación del trabajo de los directores y el funcionamiento de sus escuelas forma parte de esos estudios de casos. Si el liderazgo se entiende como algo distribuido o compartido en el conjunto de la organización, se precisa que los instrumentos de evaluación puedan abarcar a todo el equipo y personal. Se analiza cada caso de estudio para comprender cómo el director y el liderazgo contribuyeron para el éxito escolar (Garza et al., 2014). Una descripción más detallada de la metodología se puede encontrar en muchos de los trabajos de investigación del ISSPP (Gurr, 2015). Así en el libro de editado por Day y Gurr (2014) se contienen 15 historias de el éxito del liderazgo sostenido de 13 países.

Se trata de ver, de modo comparado, que prácticas de los líderes con éxito construyen y mantienen la mejora de la escuela. El propósito es documentar casos de directores escolares exitosos en contextos vulnerables, es decir, identificar qué características tienen y cómo han generado resultados destacables, pese a las condiciones desfavorables de las escuelas. Dentro de la Red RILME, nuestros respectivos Grupos de Investigación hemos empezado a trabajar dentro de este marco y metodología, del que hemos dado cuenta en distintas comunicaciones presentadas en la *International Successful Schools Principalship Conference* de Sevilla, se están realizando tesis doctorales y alguna de ellas ya se ha presentado (González-Bustamante, 2015).

6. Reconfigurar la evaluación de los directores

La evaluación de los directores debe ser reconfigurada, cuando sabemos que hay prácticas y modos de ejercer la dirección que inciden significativamente en la mejora de la escuela. Hasta ahora hemos contado con escaso acuerdo sobre qué y cómo evaluar los directores: qué métodos, medidas e información deben emplearse como evidencia de su

efectividad director (Goldring et al, 2009; Portin et al., 2006). Junto a lo anterior, persiste actualmente un movimiento crítico sobre los sistemas de evaluación de la dirección tanto por su falta de claridad de los estándares de desempeño, en lo que se pide a los directores, como por la falta de rigor en el diseño y los modos como se implementa. Como señala Reeves (2009), después de revisar muchos instrumentos de evaluación:

El problema comienza con lo que llamamos liderazgo, particularmente en el contexto de la educación. [...] El principal problema es que los estándares de liderazgo están pobres conceptualizados y mal definido su desempeño. [...] No obstante, más allá del deplorable estado general de la evaluación del liderazgo pedagógico, hay algunos esfuerzos notables en la dirección correcta [...]. Hay una alternativa a los ejercicios vacuos que ahora se llama evaluación de liderazgo. Sobre la base de las mejores prácticas en la evaluación del desempeño, es la evaluación multidimensional del liderazgo. (pp. 4 y 8)

Además, una evaluación multidimensional puede tener mayores efectos formativos, al proporcionar feedback de múltiples fuentes. Como describen Goldring, Mavrogordato y Haynes (2014), la disonancia cognitiva provocada entre objetivos pretendidos y actuaciones realizadas, evidencias por esas múltiples fuentes, provoca motivación para reducir dicha disonancia. Mientras las autoevaluaciones intrínsecamente están vinculadas a sus propias experiencias y prejuicios, múltiples perspectivas generan contrastes que motivan el cambio de conducta. Es el caso del feedback que proporciona reflejar la visión de la dirección por el profesorado: perspectivas alternativas de la actuación de la dirección, detectar dimensiones que no están funcionando como debieran, etc.

Al respecto, algunos puntos clave de la investigación reciente proporcionan ideas útiles para mejorar la evaluación de los directores. Así, como defienden Davis, Kearney, Sanders, Thomas y León (2011), la calidad de cómo se llevan a cabo evaluaciones director puede ser aún más importante que el contenido de lo que se evalúa: “la implementación triunfó sobre la instrumentación en términos de cómo de bien se llevaron a cabo las evaluaciones, y cómo estaban conectadas las evaluaciones con promover el desarrollo profesional de los directores” (p. 8).

Equilibrar debidamente las funciones de desarrollo (formativa) y rendición de cuentas (sumativa) en un único proceso de evaluación puede tener ventajas, pero también supone múltiples desafíos. Como en toda evaluación es muy importante primar el uso formativo de resultados, por medio de la retroalimentación a través del proceso de evaluación, estableciendo vínculos entre la evaluación de directores de centros educativos y su desarrollo profesional; o la posibilidad de evaluar la participación en el desarrollo profesional como uno de los aspectos evaluados. La OECD (2013) aconseja en su informe que se debiera garantizar que la evaluación informe un desarrollo profesional relevante que tenga en cuenta las necesidades individuales y de las escuelas; así como establecer oportunidades de progresión en la carrera que estén informadas por los procesos de evaluación. Sin duda, los nuevos enfoques de la evaluación de directores comparten la creencia fundamental de que “la retroalimentación proporcionada por la evaluación puede ser utilizada como una herramienta formativa para la construcción de la capacidad de liderazgo del director” (NAESP, 2012: 24).

Mientras tanto, la dirección de los centros escolares en España, como en otros países sudamericanos, continúa con escasas posibilidades de ejercicio de liderazgo pedagógico, limitándose en la mayoría de los casos a la gestión, dentro de las estructuras organizativas vigentes (Bolívar y Moreno, 2006). Predomina un perfil directivo de

gestión que, en sus mejores realizaciones, se focaliza en facilitar aquellos medios que hacen posible el trabajo cotidiano de los miembros de la organización. Para acceder a la dirección, entre los méritos profesionales para su selección, hay una evaluación positiva del ejercicio docente o directivo previo, en gran medida con un carácter burocrático por parte de la Inspección (Montero, 2011). Más específicamente, sobre la evaluación del ejercicio en la dirección, aplazada la evaluación de los docentes, en paralelo al progresivo aparcamiento del Estatuto Docente; sin embargo, tímidamente en la última década se ha ido desarrollando una evaluación de la función directiva, particularmente al final de su mandato con carácter sumativo y cuya repercusión es la asignación de complementos salariales y, en algunos casos, la renovación en el cargo. (Murillo y Hernández-Castilla, 2011). Aparte de otros déficits, estas evaluaciones debían estar ligadas dentro de un desarrollo profesional docente, al tiempo que orientadas a la mejora, y no solo en el final del mandato para confirmar el suplemento económico.

Referencias

- Babo, G. (2010). The ISLLC standards “footprints” and principal evaluation: A national study of school superintendents. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 5(1), 1-17.
- Bolívar, 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, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Edic. Aljibe.
- Bolívar, A. y Moreno, J.M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7(1-2), 19-31.
- Bolívar, A., Caballero, K., López, M.C. y Pérez-García, P. (2012). Assessing Educational Leaders: Validation and Adaptation of the Spanish Version of VAL-ED. *European Conference on Educational Research 2012* (ECER) Cádiz, 18-21 septiembre.
- Brown-Sims, M. (2010). *Evaluating school principals*. Washington, DC: National Comprehensive Center on Teacher Quality. Recuperado de http://www.gtlcenter.org/sites/default/files/docs/KeyIssue_PrincipalAssessments.pdf
- Canole, M. y Young, M. (2013). *Standards for educational leaders: An analysis*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. Recuperado de http://www.ccsso.org/Resources/Publications/Standards_for_EducationalLeadesrs_An_Analysis.html
- Catano, N. y Stronge, J.H. (2006). What are principals expected to do? Congruence between principal evaluation and performance standards. *NASSP Bulletin*, 90(3), 221- 237.
- Clifford, M. y Ross, S. (2013). A new look at prince pal evaluation. *Principal Leadership* 13(7), 51-52.
- Condon, C. y Clifford, M. (2012). *Measuring Principal Performance: How Rigorous are Publicly Available Principal Performance Assessment Instruments?*. Naperville, IL: Learning Point Associates. Recuperado de <http://www.learningpt.org/pdfs/QSLBrief2.pdf>
- Davis, S., Kearney, K., Sanders, N., Thomas, C. y Leon, R. (2011). *The policies and practices of principal evaluation: A review of the literature*. San Francisco: WestEd. Recuperado de http://www.wested.org/online_pubs/resource1104.pdf
- Day, C. y Gurr, D. (Eds.) (2014). *Leading schools successfully: Stories from the field*. Londres: Routledge.

- Day, C. y Sammons, P. (2013) *Successful leadership: a review of the international literature.*, Reading: CfBT. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546806.pdf>
- Day, C. Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/2082/1/10-strong-claims-about-successful-school-leadership.pdf>
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. y Ahtaridou, E (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*. Berkshire: McGraw Hill y Open University Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes. Final Report*. University of Nottingham y The National College for School Leadership. Recuperado de <http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- Elliott, S.N. y Clifford, M. (2014). *Principal assessment: Leadership behaviors known to influence schools and the learning of all students*. (Document No. LS-5). Recuperado de http://cedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/LS-5_FINAL_09-26-14.pdf
- Elmore, R. (2008). Leadership as the Practice of Improvement. En B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*, (pp. 37-67). Paris: OECD.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gago, F.M. (2006a). *La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Gago, F.M. (2006b). Evaluación de la dirección escolar: cuestiones y disquisiciones. *Organización y Gestión Educativa*, 15(5), 23-26.
- Garza, E., Drysdale, L., Gurr, D., Jacobson, S. y Merchant, B. (2014). Leadership for school success: Lessons from effective principals. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 798-811.
- Goldring, E., Porter, A., Murphy, J., Elliot, S.N. y Cravens, X. (2009). Assessing Learning-Centered Leadership: Connections to Research, Professional Standards and Current Practices. *Leadership and Policy in Schools*, 8(1), 1-36.
- Goldring, E., Mavrogordato, M. y Haynes, K. (2014). Evaluation Data: Principals' Orientations and Reactions to Teacher Feedback Regarding Their Leadership Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*. Recuperado de <http://eaq.sagepub.com/content/early/2014/11/04/0013161X14556152.abstract>
- González-Bustamante, A.M. (2015). *Dirección exitosa en España. Un estudio de casos*. Madrid: Universidad Autónoma. Tesis doctoral. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/666722>
- Gurr, D. (2015). A Model of Successful School Leadership from the International Successful School Principalship Project. *Societies*, 5, 136-150.
- Hallinger, P. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306.
- Hallinger, P. y Heck, R.H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5-44.

- 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.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 71-88.
- Hallinger, P. y Wang, W.C. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Dordrecht: Springer International Publishing Switzerland.
- Ingvarson, L.; Anderson, M.; Gronn, P. y Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership. A critical review of literature*. Melbourne: ACER/Teaching Australia.
- Knapp, M. S., Copland, M. A., Plecki, M. L., y Portin, B. S. (2006). *Leading, Learning and Leadership Support*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes de la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile. Recuperado de http://www.fch.cl/wp-content/uploads/2012/08/Libro_Liethwood.pdf.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from leadership project*. Nueva York: Wallace Foundation.
- Leithwood, K. y Levin, B. (2005). *Assessing School Leader and Leadership Programme Effects on Pupil Learning*. Londres: DfES.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, O., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership: What It Is and How It Influences Pupil Learning*. Londres: DfES.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Levacic, R. (2005). Educational leadership as a causal factor. *Educational Management Administration & Leadership*, 33(2), 197-210.
- Louis, K.S.; Leithwood, K., Wahlstrom, K.L.; Anderson., S.E. et al. (2010). *Learning From Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. Recuperado de <http://conservancy.umn.edu/handle/11299/140885>
- Marzano, R.J., Waters, T. y McNulty, B.A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago de Chile: CINDE y PREAL.
- Montero, A. (2011). *Dirección pedagógica y selección de directores en el sistema educativo español*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 1-11.
- Moos, L., y Johansson, O. (2009). The International Successful School Principal Project (ISSPP): success sustained? *Journal of Educational Administration*, 47(6), 765-780.
- Moos, L. Johansson, O. y Day, C. (Eds.). (2011). *How School Principals sustain success over time: international perspectives*. Dordrecht: Springer.
- Murillo, F.J. (2012). La dirección escolar en Chile: una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 19-40). Santiago de Chile: CEPPE Fundacion Chile.

- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2011). Lecciones Aprendidas de la Evaluación de directores/as escolares de España para la evaluación del desempeño docente no universitario. *Supervisión Educativa*, 1, 17-22.
- Murphy, J. (2015). Creating communities of professionalism: addressing cultural and structural Barriers. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 154-176.
- Murphy, J., Goldring, E., Cravens, X., Elliott, S.N. y Porter, A.C. (2011). The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education: Measuring learning-centered leadership. *East China Normal University Journal*, 29(1), 1-10.
- National Association of Elementary School Principals (NAESP). National Association of Secondary School Principals (NASSP) (2012). *Rethinking Principal Evaluation: A New Paradigm Informed by Research and Practice*. Recuperado de <http://www.naesp.org/sites/default/files/PrincipalEvaluationReport.pdf>
- New Leaders for New Schools (2010). *Evaluating Principals: Balancing Accountability with Professional Growth*. Recuperado de http://www.isbe.net/peac/pdf/eval_principals.pdf
- OECD (2008). *Mejorar el liderazgo escolar: Política y prácticas*. París: OECD Publishing.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OCDE Publishing.
- OECD (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. París: OECD Publishing.
- Orr, M.T. (2011). *A Framework for Assessing Principal Effectiveness: Review of research and recommendations* Recuperado de <http://education.ky.gov/KBE/meet/Documents/December%202011%20Principal%20Effectiveness%20Framework.pdf>
- Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E.B. y Elliott, S.N. (2008a) *VAL-ED: The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education*. Nashville: Discovery Education Assessments.
- Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E., Elliott, S.N., Polikoff, M.S., y May, H. (2008b). *Vanderbilt Assessment of Leadership in Education (VAL-ED): Technical manual*. Nashville, TN: Discovery Education Assessment.
- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E. B., Murphy, J., Elliott, S. N. y May, H. (2010a). Investigating the Validity and Reliability of the Vanderbilt Assessment of Leadership in Education. *Elementary School Journal*, 111(2), 282-313.
- Porter, A. C., Polikoff, M. S., Goldring, E., Murphy, J., Elliott, S. N. y May, H. (2010b). Developing a psychometrically sound assessment of school leadership: the VAL-ED as case study. *Educational Administrative Quarterly*, 46(2), 135-173.
- Portin, B.S., Feldman, S. y Knapp, M.S. (2006). *Purposes, uses, and practices of leadership assessment in education*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Reeves, D. (2009). *Assessing Educational Leaders. Evaluating Performance for Improved Individual and Organizational*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Rice, J. (2010). *Principal effectiveness and leadership in an era of accountability: What the research says*. Washington, DC: CALDER.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V. (2011). *Student-Centered Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington: Ministry of Education.
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4e), 13-40.
- Sammons, P.; Gu, Q. y Robertson, D. (2007). *Exploring Headteacher and Key Staff Perceptions of Leadership and School Improvement: A Quantitative Report: Phase 1 Questionnaire Survey*. Department for Children, Schools and Families. University of Nottingham. Recuperado de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100113210150/dcsf.gov.uk/research/data/general/dcsf-rr018-qr.pdf>
- Scheerens, J. (Ed.). (2012). *School leadership effects revisited. Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.
- Smith, J.R. y Smith, R.L. (2015). *Evaluating Instructional Leadership. Recognized Practices for Success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Volante, P. et al. (2011). Diseño de *assessment center* para la selección de equipos directivos en establecimientos educacionales. En AA. VV., Concurso Políticas Públicas 2011. Propuestas para Chile. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Políticas Públicas, 307-338.
- Wallace Foundation (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes*. The Wallace Perspectives Occasional Series. Nueva York: Wallace Foundation.
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Hernández, M. (Coords.). (2014). *El liderazgo escolar en América Latina y el Caribe Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de la región*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Weinstein, J. y Hernández, M. (2015). Birth pains: emerging school leadership policies in eight school systems of Latin America. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603124.2015.1020344?journalCode=tedl20#.VdDOXVbOAi4>
- Witziers, B., Bosker, R.J. y Kruger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425.

Modelo de Competencias como Instrumento de Evaluación de la Dirección Escolar

Using a Competency Model to Assess School Principalship

Rosario Villela-Treviño* y Carmen Celina Torres-Arcadia

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey

Los directores escolares son actores clave en el buen funcionamiento escolar, particularmente es significativa su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que es relevante generar mayor conocimiento acerca de su rol. Esta investigación se enfoca en analizar los aspectos que favorecen el desempeño exitoso de los directores escolares, para ello se aplica una metodología mixta de investigación basado en estudio múltiple de 8 casos con la que se busca generar un perfil del director escolar exitoso en México. Derivado de la metodología, propuesta se presenta en este artículo un modelo de 18 competencias que en un nivel de escala superior se asocia con el desempeño del director escolar exitoso. Algunas de las competencias identificadas son: el ejercicio del liderazgo, la comprensión de los colaboradores escolares y la inclusión de quienes integran la comunidad escolar.

Palabras clave: Evaluación de competencias, Perfil de competencias, Liderazgo educativo, Directores escolares exitosos.

Principals are key players for the school to have a good school performance, as well as influencing the teaching-learning process so it is important to gain more understanding about their role. This research focuses on analyzing the aspects that promote the school principals successful performance. A mixed research methodology is used to generate a profile of successful school principal based on literature review and in eight cases of successful principals in Mexico; from the proposed profile a competency model is designed. The competency model has 18 competencies that in the higher scale could be associated with the performance of successful school principal. Exercise of leadership, understanding of school employees and be inclusive of participation of those who make up the school community are among other competencies, included in the proposed model.

Keywords: Competencies profile, School principal, Competencies evaluation, Successful school management, School principals.

*Contacto: villela.rosario@gmail.com

issn: 1989-0397
www.rinace.net/riei/

Recibido: 27 de junio de 2015
1^a Evaluación: 31 de julio de 2015
Aceptado: 19 de agosto de 2015

1. Introducción

El 30% del aprendizaje de los alumnos se atribuye a las condiciones de la escuela (Fernández y Blanco, 2004), donde el director es un factor clave vinculado a la calidad educativa (Murillo y Román, 2011), dado que es el “responsable directo e inmediato de tomar decisiones para el funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos” (SEC, 2011, p. 14). El director tiene la responsabilidad sobre todo lo que acontece en la institución (Pont, Nusche y Moorman, 2009), marca la pauta y la agenda para lograr el desarrollo educativo (Møller, Vedøy, Presthus y Skedsmo, 2009), y su rol es determinante en la calidad educativa (Cantón y Arias, 2008). Estas funciones señalan no sólo la importancia del puesto si no también el alto nivel de responsabilidad del director, dado que es el encargado de que la escuela funcione de manera adecuada y de alcanzar la calidad educativa.

Por lo anterior, es relevante asegurar que el desempeño del director sea adecuado. Una guía para el estudio del desempeño superior podrían ser los directores escolares que han demostrado un buen desempeño, directores que han logrado mejoras a la escuela, aquellosque en la literatura se les define como director escolar exitoso y son definidos como directores que logran resultados notables al atender de manera efectiva las cuestiones morales, sociales y éticas así como la implementación de la agenda escolar establecida para la institución (por ejemplo Day, Parsons, Welsh y Harris, 2002; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 1999; MacBeath, 1998; Southworth, 2002;).

Entre las investigaciones que han surgido para estudiar a los directores escolares, se encuentra el Proyecto Internacional de Directores Escolares Exitosos (ISSPP por sus siglas en inglés), el cual fue fundado por el Dr. Christopher Day en 2001 y da inicio en la Universidad de Nottingham en Inglaterra. El objetivo del ISSPP es documentar casos de directores escolares exitosos, al igual que busca generar mayor entendimiento sobre si lo que hace exitosa a una escuela en un país puede coadyuvar a hacer exitosa a otra escuela en otro país, además contrasta cómo se mide el éxito de una escuela entre diferentes países y analiza cómo afecta el éxito de la escuela a otras entidades asociadas a ella.

En este artículo se presentan algunos de los resultados de la disertación doctoral de Villela-Treviño (2015), en la cual se analizan qué características tiene un director escolar exitoso que pudiera distinguir su desempeño del resto de los directores, para ello se propone el uso del concepto de competencias como guía en el análisis de los elementos que diferencian el desempeño de un director escolar exitoso. Con el propósito de distinguir las competencias como elementos de análisis de un desempeño exitoso, la investigación parte de investigar y generar el perfil común entre directores identificados como exitosos por el ISSPP México y a partir de este poder formular qué tipo actitudes, conocimientos, habilidades y rasgos de personalidad son requeridos (características de las competencias).

2. Fundamentación teórica

El director escolar está relacionado con el funcionamiento de la escuela, dado que es el “responsable directo e inmediato de tomar decisiones para el funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos” (SEC, 2011:14). El director tiene la responsabilidad sobre todo lo que acontece en la institución (Pont,

Nusche y Moorman, 2009) y es quien marca la pauta y la agenda para lograr el desarrollo educativo (Møller, Vedøy, Presthus y Skedsmo, 2009); por lo que su rol y desempeño están relacionado con los resultados que impulsan a la escuela. Asimismo se considera que el director es el representante de la institución (Fernández, 2001; Valdés, 2010), y el líder formal de la escuela (Cantón y Arias, 2008; Torres, 2010). Las funciones señaladas subrayan tanto la importancia del puesto como el alto nivel de responsabilidad que tiene.

En México existen particularidades ligadas al desempeño del director de la escuela que deben considerarse como parte de una investigación sobre este rol. Entre ellas figuran limitantes como lo es el hecho de que las actividades administrativas consumen mucho tiempo e incluso rebasan la jornada laboral (García, 2007), por lo que darle un sentido pedagógico a las actividades administrativas, como lo aconseja García (2009), es un reto. Aunado a esta limitación sobresale que el director escolar en México generalmente no cuenta con una formación adecuada para ejercer las funciones del puesto (Aguilera, 2011; Camarillo, 2006; Cordero, Aguirre, Torres y Lomeli, s.f.; García, 2011; García y Aguirre, 2009; García y Carrillo, 2007; Méndez-Salcido y Torres-Arcadia, 2013).

No obstante las limitaciones mencionadas hay directores que logran la eficacia en sus escuelas, estos son directores que logran cambiar la estructura social de sus instituciones, directores que de acuerdo con Méndez-Salcido y Torres-Arcadia (2013) son agentes de cambio que logran la reestructuración, concepto propuesto por Giddens (2009). Estos directores logran el equilibrio entre objetivos, tareas educativas y necesidades grupales (Torres, 2010), direccionan todas sus acciones hacia el propósito de mejorar el aprendizaje de sus alumnos (Rosenholtz, 1985), crean estructuras y procedimientos que permiten y guían a los docentes y administrativos de la escuela a alcanzar las metas establecidas (González, 2007) y consiguen el compromiso por parte de la comunidad escolar (Moos, Johansson y Day, 2011) incluyendo la participación de los alumnos en el proceso de enseñanza, además de alianzas con los padres de familia para establecer organizaciones de aprendizaje (Schmelkes, 2002). Por lo que se observa relevante analizar cómo es que hay directores que logran ser agentes de cambio y qué atributos les facilitan el establecer metas, guiar y lograr el compromiso de todos los actores escolares para un aprendizaje-enseñanza de calidad; esto con el propósito de generar conocimiento que pueda servir de guía en la formación de otros directores escolares.

Por otro lado Stainer y Hassel (2011) indican que para comprender porque el trabajo de algunos individuos es exitoso en comparación de otros se puede hacer uso del concepto de competencias. Asimismo Uribe subraya que “para identificar y describir el accionar de un directivo y su influencia en la efectividad de la escuela, se hace necesario distinguir cuáles son las competencias que le permiten tener un adecuado desempeño en la gestión institucional y pedagógica” (2010, p. 308). Por lo que una forma de estudiar el desempeño de éxito de un director escolar y así tal vez establecer parámetros que sirvan como indicadores para la formación y evaluación del puesto es a través de las competencias.

Para ello se parte de la generación de un perfil que reúna los conocimientos, actitudes, rasgos de la personalidad y habilidades mostradas en directores escolares exitosos derivados del análisis de datos empíricos en México (específicamente 8 casos) como como las características señaladas por otros investigadores mediante la revisión en la literatura. Los 8 casos analizados corresponden a directores seleccionados como

exitosos por el ISSPP México ya que cumplen con los requisitos establecidos de: ser reconocidos como exitosos por colegas y autoridades educativas, al igual de tener más de dos años en la escuela que dirigen además de que a partir de su ingreso la institución educativa que dirigen obtuvo mejores evaluaciones y mejorías escolares como por ejemplo en la infraestructura escolar; los casos son de director escolares de nivel básico, nivel secundaria (en México el nivel básico se conforma por preescolar, primaria y secundaria). La literatura revisada está centrada en describir aspectos ligados al buen desempeño del director, además de darle preferencia a literatura enfocada al nivel básico. Una vez establecido el perfil a partir éste se diseña un modelo de competencias que retoma las características del director pero describiéndolas en el sentido de las competencias.

3. Método

Para el estudio de competencias del director escolar con desempeño exitoso se estableció una investigación exploratoria no experimental de tipo transversal con enfoque multimétodo dominante cualitativo, de la cual se obtiene un perfil y un modelo de competencias del director escolar exitoso cuya metodología se describe a continuación.

3.1. Perfil del director escolar exitoso

Como parte del estudio se establece la definición del perfil del director escolar exitoso, en donde se reúnen datos recabados de expertos provenientes de la literatura y datos empíricos de directores escolares identificados como exitosos en México. Para ello se establece un análisis de contenido de literatura y un estudio de casos múltiple, específicamente de ocho casos de directores escolares exitosos en México, para posteriormente hacer una intersección de subcategorías que forman un listado de características identificadas en ambas fuentes.

Para el análisis de la literatura se revisaron 78 materiales, entre libros y artículos que tuvieran como palabra clave en su búsqueda: “liderazgo educativo”, “director escolar eficaz”, “director escolar exitoso” y “director escolar efectivo”. En cuanto a los datos empíricos, se analizó la transcripción de las entrevistas de docentes, maestros, alumnos y directores reconocidos como exitosos. Como regla de selección de subcategorías a ser seleccionadas para la intersección fue: que las subcategorías de los datos recabados en la literatura debía estar presente en por lo menos el 20% de las fuentes revisadas y en por lo menos cinco de los ocho casos de directores escolares exitosos analizados.

El perfil se conformó con las características comunes encontradas en las dos fuentes de información, las características dispares fueron evaluadas por 15 informantes selectos entre ellos directores, docentes y coordinadores escolares de nivel básico de educación.

El perfil del director escolar exitoso se utilizó como base para el diseño del modelo de competencias del director exitoso. A continuación se explica y fundamenta el desarrollo y validación del modelo propuesto.

3.2. Diseño del modelo de competencias

En el desarrollo del modelo se retoman las características encontradas en el perfil para competencias del director escolar exitoso en México. Cada definición de competencia aunque se basa en las características del perfil incluye los elementos de asociados a las

competencias, los cuales son: 1. Verbo (una acción específica), 2. Objeto (el individuo u objeto sobre el que recae la acción), 3. Complemento (acción que caracteriza al objeto) y 4. Condición (la manera en que es llevada a cabo la acción). También el modelo presenta las dimensiones propuestas por Spencer y Spencer (1993): Intensidad de la acción y la complejidad, es decir, una escala de niveles de la intensidad de realización de la competencia y el aspecto actitudinal, procedural y conceptual que requiere, como son: conocimiento; habilidad y características individuales. De igual forma en las escalas se aplica lo indicado por Alles (2002) donde la escala de mayor nivel es la que muestra un director escolar exitoso, asimismo las escalas se presentan en un recuadro similar al propuesto por Alles aunque con parámetros diferentes desarrollados en base a la adquisición de conocimiento, y utilizando números en vez de letras.

Los parámetros que definen las escalas del modelo se basan en tres modelos de adquisición del conocimiento, los cuales son: 1. El proceso de adquisición de conocimiento de Nonaka y Takeuchi (Nonaka, Toyama y Konno, 2000; Von Krogh, Nonaka y Reschteiner, 2012) del cual se retoma el aspecto de socialización en nivel de escala 4, 2. Las etapas del saber de Wiig (1999) en el nivel de escala 1, 2 y 3 y 3. Las etapas de aprendizaje de la Programación Neurolingüística (Aneas y de Santos, 2007; IAFI, 2012; Ortiz, 2013); todo lo anterior con el propósito de examinar lo que el director sabe y evidencia en su desempeño. Los cinco tipos de escalas para cada competencia y sus bases en los modelos de adquisición del conocimiento se observan en la tabla 1.

Tabla 1. Escalas de las competencias que componen el modelo

-
- | | |
|---|---|
| 0 | INCOMPETENCIA INCONSCIENTE: El individuo desconoce la competencia y no la posee. |
| 1 | INCOMPETENCIA DESESTIMADA: El individuo tiene noción sobre el concepto de la competencia pero no hay evidencia de que la posea en su comportamiento. |
| 2 | COMPOTENCIA INSATISFACTORIA: El individuo conoce y muestra la competencia pero con un desempeño insatisfactorio, son las primeras etapas. |
| 3 | COMPETENCIA MANIFIESTA: El individuo conoce y muestra la competencia y la adapta para usarla en diferentes estrategias obteniendo un desempeño promedio |
| 4 | COMPETENCIA EFECTIVA: El individuo conoce y muestra la competencia, la adapta en estrategias diversas y la promueve como cultura escolar, mostrando un desempeño superior. |
-

Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, las competencias se agrupan dentro del modelo de acuerdo a la clasificación de competencias propuestas por CONOCER (2010) *específicas* (son competencias de un área laboral determinada o una especialidad) y *genéricas* (competencias utilizadas en diversos tipos y áreas de trabajo), además de que se propone una segunda clasificación que toma como base el tipo de funciones a la que apoya la competencia, la cual se conforma por: 1. Seguimiento al programa educativo, 2. Interacción social y 3. Funcionamiento del centro escolar.

La validez del modelo se lleva a cabo mediante dos métodos: 1. Consulta con expertos y 2. La medición de la presencia de las competencias en un director escolar identificado como exitosos por el ISSPP México mediante el diseño y aplicación de un cuestionario que evalúe las competencias del modelo.

3.2.1. Consulta con expertos

Para la revisión del modelo de competencias, se consulta con expertos con el propósito de recibir retroalimentación en cuanto al diseño, contenido y relación con el director escolar exitoso. En esta fase participaron dos expertas en ética (hay competencias ligadas a valores y actitudes), tres expertos en investigación en administración

educativa, y un experto en competencias; las competencias fueron divididas y mostradas a los expertos de acuerdo a su área de especialización a excepción del experto en competencias quien sí dio retroalimentación de todo el modelo. Una vez adaptadas las competencias el segundo paso fue la validación a través del cuestionario de medición de competencias.

3.2.2. Evaluación de un director exitoso a través de un instrumento de medición

Esta fase tiene como propósito validar que el modelo de competencias esté ligado al de un director escolar exitoso. Para ello se genera un instrumento que es un cuestionario que permite evaluar la presencia y nivel de dominio de las competencias del modelo.

Se diseña un cuestionario de 122 preguntas, de las cuales 9 son abiertas y tienen el propósito de obtener datos demográficos, restantes 114 preguntas son de opción múltiple de escala tipo Likert y tienen el propósito de medir la frecuencia de realización de actividades que evidencien la presencia de cada una las competencias del modelo.

Se llevó a cabo un prepilotaje con 10 participantes (directores escolares Mexicanos del estado de Hidalgo), que de manera electrónica dieron respuesta al primer borrador del cuestionario. Este mismo borrador fue presentado a una experta en administración educativa, una experta en competencias, dos expertas en psicométricos y varios expertos en estadística con el propósito de llevar a cabo una validez de contenido y diseño.

Una vez realizadas las adaptaciones al cuestionario se llevó a cabo el pilotaje donde participaron 58 personas (37 directores, cuatro subdirectores, cinco coordinadores, un supervisor y 11 docentes) de diferentes partes de México, principalmente Veracruz, Sonora y Nuevo León. A partir de los resultados del pilotaje se llevó a cabo la medición de confiabilidad del cuestionario a partir del alpha de Cronbach.

Finalmente a través de la coordinación del ISSPP México se contactó y entrevistó a una de las directoras escolares identificada como exitosa, a quien se le aplicó el cuestionario para validar las competencias.

4. Resultados

4.1. Perfil resultante del director escolar exitoso

Al llevar a cabo la intersección de subcategorías de los datos empíricos y la información recabada de la literatura, se obtiene un perfil conformado por 20 características del director escolar exitoso dividido en conocimiento (es toda la información que posee el director sobre diversos ámbitos ligados a la escuela y su puesto), habilidades (son las diversas capacidades que tiene el director en relación a su labor en la escuela) y características individuales (incluye los valores, actitudes y rasgos de personalidad mostradas por el director en relación a su puesto), en la tabla 2 se puede observar cómo está conformado el perfil con la definición de cada uno de sus elementos.

Tabla 2. Perfil del director escolar exitoso

CARACTERÍSTICAS INDIVIDUALES	HABILIDAD
<p><i>Incluyente:</i> El director tiene apertura para escuchar a los demás e incluir su aportación, sin embargo en ocasiones es el único que puede tomar una decisión.</p> <p><i>Responsable:</i> El director cumple con los compromisos que adquiere.</p> <p><i>Orientado a la mejora:</i> El director está orientado hacia la mejora de la escuela.</p> <p><i>Respetuoso:</i> El director reconoce y respeta las otras formas de pensar y actuar, aunque pudiera no estar de acuerdo.</p> <p><i>Congruente:</i> El director mantiene concordancia entre lo que dice y hace, es quien pone el ejemplo.</p> <p><i>Vocación al servicio educativo:</i> El director le agrada su profesión y disfruta su trabajo.</p> <p><i>Prudente:</i> El director es una persona que domina su temperamento, tiene sensatez y moderación en su trato con los demás, también una forma de mostrarlo es con tolerancia y paciencia.</p> <p><i>Perseverante:</i> El director no se da por vencido e insiste hasta alcanzar los objetivos planteados.</p> <p><i>Empático:</i> El director se pone en el lugar de otras personas para comprender mejor su forma de pensar, actuar y sentir.</p> <p><i>Organizado:</i> El director organiza los tiempos y las actividades de la escuela.</p> <p><i>Altas expectativas:</i> El director espera de los demás y de sí mismo el mejor desempeño.</p>	<p><i>Generación de compromiso:</i> Es la capacidad del director para lograr el compromiso de la comunidad escolar.</p> <p><i>Interacción social:</i> Es la capacidad del director para interactuar con otras personas.</p> <p><i>Liderazgo:</i> Es la capacidad del director de establecer una dirección y orientar a la comunidad escolar hacia una visión establecida.</p> <p><i>Comunicación efectiva:</i> Es la capacidad que tiene el director de comunicarse eficazmente al transmitir de manera clara y comprensible sus ideas además de escuchar con atención.</p>
CONOCIMIENTO	
	<p><i>Sus colaboradores:</i> El director conoce a sus colaboradores y las aptitudes que cada uno tiene, además de cómo se relaciona con su entorno.</p> <p><i>El contexto escolar:</i> El director conoce el contexto escolar y la comunidad en la que está situada la escuela.</p> <p><i>Las funciones de sus colaboradores:</i> El director conoce las funciones que le corresponden a cada uno de los puestos y personas que laboran dentro de la escuela.</p> <p><i>Sus funciones:</i> El director conoce las funciones que debe realizar, en su mayoría derivadas de la definición de su puesto y que se encuentran dentro de las normas educativas.</p> <p><i>Docencia:</i> El director conoce sobre docencia y como se lleva a cabo, al igual que sabe las estrategias para que sea efectiva.</p>

Fuente: Elaboración propia.

El perfil del director escolar exitoso es la base para el desarrollo del Modelo de Competencias, el cual se presenta a continuación.

4.2. **Modelo de competencias del director escolar exitoso**

El Modelo de Competencias se deriva de las características que conforman el perfil del director escolar exitoso, en el cual se amplían las definiciones ya que las competencias del modelo describen evidencias de que el director muestra las características definidas en el perfil encontrado, la tabla 3 se muestra el cambio de subcategorías del perfil a competencias.

Tabla 3. Cambio de subcategorías del perfil a competencias

SUBCATEGORÍAS DEL PERFIL C		COMPETENCIAS	
1. Incluyente	→	1. Inclusión de ideas	
2. Prudente	→	2. Prudencia	
3. Responsable	→	3. Responsabilidad	
4. Respetuoso	→	4. Respeto	
5. Congruente	→	5. Congruencia	
6. Altas expectativas	→	6. Altas expectativas	
7. Organizado	→	7. Organización	
8. Perseverante	→	8. Perseverancia	
9. Empático	→	9. Empatía	
10. Vocación al servicio educativo	→	10. Vocación al servicio educativo	
11. Orientado a la mejora	→	11. Orientación a la mejora	
12. Interacción social	→	12. Interacción social formal	
13. Liderazgo	→	13. Liderazgo	
14. Generación de compromiso	}		
15. Comunicación efectiva	→	14. Comunicación efectiva	
16. El contexto escolar	→	15. Diagnóstico del entorno	
17. Las funciones de sus colaboradores	}	16. Funciones educativas	
18. Sus funciones	}		
19. Sus colaboradores	→	17. Comprensión de los colaboradores	
20. Docencia	→	18. Docencia	

Fuente: Tabla adaptada de Villela-Treviño (2015).

El Modelo de Competencias del Director Escolar Exitoso se estructura en dos agrupaciones. La primer agrupación clasifica a las competencias en genéricas y específicas, como lo propone CONOCER (2010). Y la segunda agrupación considera el modelo propuesto de funciones directivas de Villela-Treviño (2015), donde se agrupan a las competencias de acuerdo con el tipo de función directiva con el que esté relacionada: 1. Seguimiento al programa educativo, 2. Interacción social y 3. Funcionamiento del centro educativo. La primera agrupación (genéricas y específicas) distingue entre competencias que pueden ser utilizadas en diversos tipos y áreas de trabajo de las que son exclusivas del área laboral de educación. Mientras la segunda agrupación clasifica a las competencias de acuerdo a las funciones definidas por el puesto del director escolar. Dentro del modelo, las competencias de funcionamiento del centro escolar son genéricas, mientras que las competencias de seguimiento al programa son específicas, y las de interacción social son competencias tanto genéricas como específicas. En la figura 1 se observan las 18 competencias integradas en las dos agrupaciones propuestas.

A continuación se presentan cada una de las competencias que conforman el modelo.



Figura 1. Modelo de competencias del director escolar exitoso

Fuente: Villela-Treviño (2015).

4.2.1. *Funcionamiento del centro escolar*

Son siete las competencias que se ubican como parte del funcionamiento del centro escolar. Las actividades relacionadas con el funcionamiento del centro escolar son tareas que permiten se realice el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque no participen en este, abordan principalmente las actividades de administración de la escuela. Las siete competencias pueden ser utilizadas en otras áreas distintas a la educación, por lo que son competencias genéricas. A continuación se presenta la definición de las competencias pertenecientes a la clasificación de funcionamiento del centro escolar.

- ✓ *Inclusión de ideas.* Muestra apertura para escuchar a los demás actores escolares e incluir sus aportaciones en la toma de decisiones, planeación y actividades de la escuela.
- ✓ *Perseverancia.* Muestra firmeza y constancia en alcanzar los objetivos que se ha planteado.
- ✓ *Orientación a la mejora.* Busca desarrollo en servicios, infraestructura y desempeño. Para ello conoce el desempeño de la escuela, sus grupos e individuos, además de las necesidades y áreas de oportunidad del instituto.
- ✓ *Responsabilidad.* Cumple los compromisos que adquiere en el tiempo y forma adecuada.
- ✓ *Diagnóstico del entorno.* Busca y analiza la información de su entorno para discernir los aspectos del contexto. Para ello requiere observar, escuchar, evaluar y relacionar la información que perciba directamente del entorno y por medio de otros actores escolares.
- ✓ *Organización.* Organiza los tiempos y actividades de la escuela. Maneja calendario de actividades, mantiene un orden en las actividades diarias de la escuela y controla que el orden se siga.

- ✓ *Congruencia.* Demuestra concordancia entre lo que dice y hace, es quien pone el ejemplo al ser el primero en realizar lo que solicita.

4.2.2. *Interacción social.*

Dentro de la clasificación de interacción social, se ubican ocho competencias ligadas a la interacción del director con otras personas. De estas competencias, siete competencias son genéricas y una competencia es específica. A continuación se presenta la definición de las ocho competencias en esta clasificación.

- ✓ *Altas expectativas.* Muestra el mejor desempeño posible en sus funciones, de igual forma espera y exige los mejores resultados en el rendimiento de sus colaboradores y de sus alumnos. Para ello monitorea el desempeño de la comunidad escolar y exige, orienta y/o retroalimenta hacia el cumplimiento de los objetivos a sus colaboradores y guía a sus alumnos hacia reconocer sus capacidades de logro (competencia *genérica*).
- ✓ *Liderazgo.* Establece una dirección y orienta hacia una visión establecida a la comunidad escolar, logrando la generación de compromiso en los actores escolares para el alcance de la visión. Para ello tiene clara la visión escolar y sabe transmitirla y que los actores escolares se comprometan en alcanzarla, ya sea que tomo sus ideas en cuenta en su formulación o porque se incluyó su participación. Por otro lado conoce la planeación, objetivos y cultura escolar deseada para la escuela y es esa la dirección en la que orienta a la comunidad escolar (competencia *genérica*).
- ✓ *Interacción social formal.* Se relaciona con los otros actores escolares de manera respetuosa, distinguiendo el tiempo y la forma adecuada para interactuar. La interacción social formal implica que logra la interacción con un individuo o un grupo de individuos (competencia *genérica*).
- ✓ *Comunicación efectiva.* Transmite de manera clara y comprensible sus ideas, además de saber escuchar con atención las ideas de los demás. Tiene la capacidad de distinguir públicos y adaptar el mensaje de acuerdo a cada uno de estos. De igual forma tiene claridad en el propósito de la comunicación. Esta comunicación efectiva implica comunicación escrita y oral, ser buen escucha, además de comunicarse con uno o más actores escolares (competencia *genérica*).
- ✓ *Empatía.* Considera las circunstancias de los otros actores escolares y así comprende su forma de pensar y comportarse, al igual que actúa en consecuencia de dichas situaciones (competencia *genérica*).
- ✓ *Prudencia.* Domina su temperamento. Mediante la paciencia y tolerancia, además que sabe discernir el momento oportuno y manera adecuada de actuar, mostrando así sensatez y moderación (competencia *genérica*).
- ✓ *Respeto.* Acepta y respeta las otras formas de pensar y actuar, aunque pudiera no estar de acuerdo con estas (competencia *genérica*).
- ✓ *Comprepción de los colaboradores.* Conoce las fortalezas, debilidades, oportunidades y necesidades (FODA) del personal a su cargo, y es capaz de

adaptar las actividades, grupos de alumnos y/o equipos a este conocimiento (competencia *específica*).

4.2.3. *Seguimiento al programa académico.*

Son tres competencias de seguimiento al programa académico, las cuales están ligadas a la forma en que surge el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela. De igual forma, dado que las tres competencias se ubican como parte del área educativa, son competencias específicas. A continuación se presenta la descripción de las tres competencias.

- ✓ *Funciones educativas.* Conoce las funciones de todos los colaboradores escolares y la forma en que deben ser llevadas a cabo. Por lo que cumple con todas las funciones que le corresponden y es capaz de clarificar las responsabilidades de sus colaboradores. En esta competencia se reúnen los conocimientos acerca de las funciones de los colaboradores y las propias responsabilidades del director dentro de la escuela.
- ✓ *Docencia.* Conoce el proceso de enseñanza y aprendizaje y su relación con la docencia. De igual forma conoce diversas estrategias educativas y discierne cuando es adecuado aplicar cada una y lo demuestra en el acompañamiento y orientación que otorga a sus maestros.
- ✓ *Vocación al servicio educativo.* Le agrada su profesión dentro del servicio educativo y disfruta su trabajo.

El modelo se valida mediante la revisión de pares y la aplicación de un cuestionario que pretende medir la presencia y dominio de la competencia, con el propósito de comprobar si las competencias de escala efectiva se relacionan con los directores escolares con desempeño exitoso. Este proceso se describe en el apartado de validación del modelo que se desarrolla a continuación.

4.2.4. *Validación del modelo*

El modelo de competencias del director escolar exitoso es validado mediante la consulta con expertos para posteriormente diseñar y aplicar un cuestionario de medición de competencias a 58 participantes. Asimismo se concluye a partir de los resultados de la medición de la confiabilidad del cuestionario mediante alpha de cronbach que el cuestionario es de utilidad para validar la presencia de las competencias por lo que se procede a llevar a cabo la aplicación a un director escolar exitoso, identificado en el proyecto de investigación del ISSPP México.

Finalmente el modelo de competencias se valida mediante la aplicación del cuestionario a una directora escolar reconocida como exitosa por el ISSPP México. Los resultados del director escolar exitoso se encuentran dentro de la escala de competencia efectiva (desempeño de nivel máximo de dominio) en las 18 competencias evaluados. Cabe señalar que dado que el cuestionario se aplica de manera presencial, la directora evaluada presenta evidencia de todas las competencias del instrumento.

En conclusión los resultados indican que el modelo de competencias es válido y está ligado al desempeño efectivo, en consecuencia el modelo describe cuáles son las competencias de los directores escolares exitosos.

5. Discusión y conclusiones

El modelo de competencias describe una serie de características relacionadas al desempeño exitoso de un director escolar. En el modelo se clasifican a las competencias de acuerdo a las funciones del director, quedando tres competencias que apoyan la función de seguimiento al programa educativo, ocho competencias de interacción social y siete competencias que coadyuvan a las actividades del funcionamiento del centro educativo. Asimismo el nivel de competencia efectiva del modelo se refiere a que el director promueve la competencia como parte de la cultura escolar, al promover que ésta sea práctica por la comunidad escolar.

De igual forma se los resultados se pueden relacionar con los estilos de liderazgo. La competencia de liderazgo incluye que el director genere de manera incluyente la visión escolar, además de asegurar la orientación adecuada hacia la dirección esperada, sin embargo el modelo completo hace evidente que los directores escolares exitosos utilizan simultáneamente diversos estilos de liderazgo, como son el estilo de liderazgo instruccional, liderazgo transformacional y liderazgo distribuido.

Por ejemplo se observan evidencias de que el director ejerce liderazgo instruccional a través de las competencias Docencia mediante la cual el director define el proceso de enseñanza-aprendizaje, promueve el aprendizaje y cuida la forma de dar clases aspecto relacionado a este estilo de liderazgo (Hallerger, 2005), también se observan ejemplos de un liderazgo transformacional a través de las competencias Congruencia e Inclusión de ideas dado que se pueden ligar las dimensiones de simbolizar valores y prácticas y desarrollar estructuras de participación en las decisiones (Leithwood y Jantzi, 2000) como además el líder desarrolla y mantiene una cultura escolar colaborativa (Leithwood y Poplin, 1992), y por último se pueden observar evidencias de un estilo de liderazgo distribuido en las competencias Funciones educativas, en donde un director escolar exitoso promueve que todos conozcan la función de todos y las actividades en que deben colaborar, favoreciendo así el ejercicio del liderazgo de otros actores escolares, y la Inclusión de ideas, en donde el director muestra apertura a las aportaciones y colaboración en la toma de decisiones, planeación y actividades escolares. Por lo tanto se puede inferir que no existe un solo estilo de liderazgo para conseguir un desempeño exitoso sino que obedece a las particularidades del contexto escolar.

Adicionalmente el modelo de competencias muestra evidencia de como el director escolar exitoso comprende y modifica las condiciones derivadas del contexto que rodea a la escuela. Específicamente la competencia Diagnóstico del entorno, le permite al director estudiar el contexto escolar y adaptar sus estrategias y acciones. Asimismo a través de la competencia de Funciones educativas el director aporta la guía para respetar y aplicar las normas educativas del país en su escuela, además del conocimiento para saber cómo adaptarlas. De igual forma se observa que el director puede utilizar diversas competencias para adaptar el ambiente a favor de las mejoras escolares, entre ellos se distingue que el director hace uso de las competencias Liderazgo, Comunicación efectiva y Organización para incluir, orientar y comprometer la participación de sus colaboradores escolares; como también a través de las competencias de Altas expectativas, Orientación a la mejora e Interacción social formal direcciona el actuar de todos los miembros de la comunidad escolar hacia la visión, metas y cultura escolar establecidas. En consecuencia el director logra la

reestructuración (Giddens, 2009) y se convierte así en el agente de cambio definido por Méndez-Salcido y Torres-Arcadia (2013), uno que a partir de la comprensión del contexto y su estructura social puede aprovechar las fortalezas de su escuela y/o hacer las adaptaciones que considere necesarias para guiar hacia la mejora.

Dado que las competencias descritas se pueden relacionar a un desempeño exitoso de quien se ejerce como director escolar, estas podrían facilitar la generación de indicadores de evaluación del puesto y funcionar como un método de evaluación del desempeño. Asimismo pudieran ser una guía para la formación de directores escolares, al menos en el contexto mexicano que es el marco de la investigación llevada a cabo.

Por otro lado la investigación tiene limitaciones que deben ser consideradas. Una de ellas es el aspecto de contexto escolar, el estudio no sólo estuvo enmarcado por el contexto mexicano, sino que además se limita al nivel de educación básico, concentrándose especialmente en el nivel de secundaria, debido que es el nivel en el que se enfoca el estudio de casos, por lo que es de relevancia validar que este modelo esté ligado a otros contextos nacionales y de nivel educativo. Es por ello que se propone entre los posibles estudios futuros replicar la investigación teniendo como base otros contextos. De igual forma un posible estudio a futuro sea el de validar que este modelo de competencias favorezca un desempeño exitoso a través de la capacitación y formación de directores escolares en estas competencias para posteriormente evaluar si han logrado mejoras en su desempeño. Sin embargo a pesar de las limitaciones derivadas del estudio y la necesidad de probar su utilidad en la formación directiva para la generación de un desempeño exitoso, los resultados de esta investigación coadyuvan en la aportación de conocimiento que sirva como guía para una mejor compresión de un puesto que es factor clave para la calidad escolar.

Referencias

- Aguilera, M.A (2011). *La función directiva en secundarias públicas. Matices de una tarea compleja* (Cuaderno 35). Recuperado de http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/CuadernosdeInvestigacion/P1C143_cuaderno35.pdf.
- Alles, M. (2002). *Desempeño por competencias. Evaluación de 360º*. Buenos Aires: Granica.
- Aneas, A. y de Santos, F.J. (2007). *Formación intercultural: Medios de comunicación*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/11663/1/Periodismo%20intercultural.pdf>
- Camarillo, J.G. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto. La gestión en la escuela primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 84-107.
- Cantón, I. y Arias, A.R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, 229-254.
- CONOCER (2010) *¿Qué es la certificación de las competencias?* Recuperado de http://www.conocer.gob.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=184.
- Cordero, G., Aguirre, L.C., Torres, L.M. y Lomeli, C. (s.f.) *¿Qué se sabe en México sobre las necesidades de formación de directores de escuela primaria?* Recuperado de <http://promepca.sep.gob.mx/archivospdf/produccion/Producto1010974.PDF>.

- Day, C.W., Parsons, C., Welsh, P. y Harris, A. (2002). Improving Leadership: Room for Improvement?. *Improving Schools*, 5(1), 36-51.
- Fernández, M.A (2001). *Dirigir centros educativos*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.
- Fernández, T. y Blanco, E. (2004). ¿Cuánto importa la escuela? El caso de México en el contexto de América Latina. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 2-27.
- García, J.M. (noviembre, 2007). El director de escuela primaria en su primer año de servicio: Un estudio de la carga administrativa que enfrenta. Trabajo presentado en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*, Mérida, Yucatán.
- García, J.R (2009). *La gestión escolar como medio para lograr la calidad en instituciones públicas de educación primaria en Ensenada, Baja California*. Recuperado de <http://iide.ens.uabc.mx/blogs/mce/files/2011/03/Tesis-Jihan-Garc%C3%ADa-Poyato.pdf>.
- García, M.V. (noviembre, 2011). *El liderazgo pedagógico del director de educación secundaria para promover la reflexión docente y mejorar los aprendizajes de los estudiantes*. Trabajo presentado en el *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*, México, D.F.
- García, J.R. y Aguirre, L.C. (septiembre, 2009). *La calidad educativa vista desde los directores de instituciones de educación primaria en México*. Trabajo presentado en el *X Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*, Veracruz, Veracruz.
- García, J.A. y Carrillo, C.C. (noviembre, 2007). *Los directores efectivos de educación primaria en el estado de Tabasco: Un acercamiento a su trabajo cotidiano*. Trabajo presentado en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*, Mérida, Yucatán.
- Giddens, A. (2009). *Sociology*. Cambridge, R.U: Polity Press.
- González, M.P (noviembre, 2007). *Impacto del trabajo del director escolar en el aprendizaje organizacional*. Trabajo presentado en el *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa del COMIE*, Mérida, Yucatán.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 1-20.
- IAFI (2012). *Curva de aprendizaje*. Artículos y noticias relacionados con Pnl, Instituto Americano de Formación e Investigación, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.iafi.com.ar/post/pnl/PNL-Etapas-del-Aprendizaje.html>
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Leithwood, K.A. y Poplin, M.S. (1992). The move toward transformational leadership. *Educational Leadership*, 49(5), 8-12
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing Times*. Buckingham: Open University Press.
- LGSPD (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- MacBeath, J. (1998). *Effective School Leadership: Responding to Change*. Londres: Paul Chapman Publishing Ltd.

- Méndez-Salcido, E. y Torres-Arcadia, C. (2013). *The practice of a successful secondary schools principal from an agency perspective*. Documento presentado en la reunión anual de la AERA (American Educational Research Association).
- MINED (2008). *Dirección escolar efectiva* (Documento No. 4). San Salvador: Ministerio de Educación.
- Møller, J., Vedøy, G., Presthus, A.M. y Skedsmo, G. (2009). Successful principalship in Norway: Sustainable ethos and incremental changes? *Journal of Educational Administration*, 47(6), 731-741.
- Moos, L., Johansson, O. y Day, C. (2011). New insights: How successful school leadership is sustained. En L. Moos, O. Johansson y C. Day (Eds.), *Studies in Educational Leadership: Vol. 14: How school principals sustain success over time* (pp. 223-230). Nueva York: Springer.
- Murillo, F.J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de Educación Primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361, 141-170.
- Nonaka, I., Toyama, R. y Konno, N. (2000). SECI, Ba a unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33, 5-34.
- Ortiz, J.L. (2013). *¿Qué es la Programación Neurolingüística y cómo funciona?*. Recuperado de: [http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/opinion+y+analisis/firmas/dr.+jose+luis+ortiz+rosales/op\(02oct13\)joseluisortiz](http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/snc/portal+informativo/opinion+y+analisis/firmas/dr.+jose+luis+ortiz+rosales/op(02oct13)joseluisortiz)
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1. Política y Práctica*. Madrid: OCDE.
- Rosenholtz, S.J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352-388.
- Schmelkes, S. (2002). Calidad de la educación y gestión escolar. En SEP (Ed.), *Primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas* (pp.125-133). México: SEP.
- SEC (2011). *Guía del director de educación básica*. Sonora: Secretaría de Educación y Cultura.
- Southworth, G. (2002). Learning centred leadership in schools. En Moos, L. (Ed.), *Educational leadership understanding and developing practice* (pp. 33-52). Copenhagen: The Danish University of Education.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at work: models for superior performance*. Nueva York: Wiley.
- Stainer, L. y Hassel, E.A. (2011). *Using competencies to improve school turnaround principal success*. Charlottesville: University of Virginia's Darden.
- Torres, M. (2010). El directivo como líder de un colectivo escolar. En A. Elizondo (Coord.), *La nueva escuela, II: Dirección, liderazgo y gestión escolar* (pp. 15-16). México: Paidós.
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 303-322.
- Valdés, M.A. (2010). El director como promotor cultural en la escuela. En M. Flores y M. Torres (Eds.), *La escuela como organización de conocimiento* (pp. 255-276). México: Trillas.
- Villela-Treviño, R. (2015). *Modelo de competencias del director escolar exitoso*. Tesis doctoral. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Monterrey, Nuevo León, México.
- Von Krogh, G., Nonaka, I. y Rechsteiner, L. (2012). Leadership in Organizational Knowledge Creation: A Review and Framework. *Journal of Management Studies*, 49(1), 240-277.

Wiig, K.M. (1999). *Comprehensive knowledge management* [Working Paper KRI #1999-4 Revision 2]. Texas: Knowledge Research Institute, Inc.

El Desarrollo de Procesos de Autoevaluación como Capacidad del Liderazgo Pedagógico. Un Estudio en Educación Secundaria en Andalucía

The Development of Self-Evaluation Processes as a Pedagogical Leadership Ability. A Study in Secondary Education in Andalusia

Javier Amores Fernández*¹, Cristina Moral Santaella² y Maximiliano Ritacco Real¹

¹ Universidad de Zaragoza

² Universidad de Granada

El estudio forma parte de un proyecto de investigación I+D sobre liderazgo centrado en el aprendizaje en Secundaria. Responde a la necesidad de apoyar el desarrollo de las capacidades del liderazgo pedagógico de la dirección escolar en Andalucía. Busca comprender, desde la teoría fundamentada de estos profesionales y el análisis de su discurso, en qué medida pueden desarrollar procesos de autoevaluación en sus centros y con el profesorado. Recoge evidencias de 15 entrevistas en profundidad a directivos escolares con una trayectoria de mejora. A grandes rasgos, concluye que la administración educativa, el profesorado, la inercia histórica (cultura escolar) y la misma dirección son los principales factores a tener en cuenta. Pero también depende del tipo de centro. Se encuentran más reticencias en contextos vulnerables, aunque una mayor iniciativa y empoderamiento de la dirección escolar.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico, Dirección escolar, Autoevaluación, Educación secundaria, Teoría fundamentada.

This study is part of a national research project about leadership focused on learning in secondary school. It responds the need to support the development of pedagogical leadership capacities in the Andalusia school centers. Seeks to understand, from the grounded theory of the principals and the analysis of his speech, how they can develop self-evaluation processes in their schools and teachers. We collect evidence from 15 in-depth interviews to school principals with an improvement work career. In general, the study concluded that educational administration, teachers, historical inertia (school culture) and the action of principals itself are the main factors to consider. But also depends on the type of center. More resistances were founded in vulnerable contexts, although greater initiative and empowerment of school management.

Keywords: Pedagogical leadership, School management, Self-evaluation, Secondary education, Grounded theory.

*Contacto: amoresf@unizar.es

issn: 1989-0397
www.rinace.net/rieel

Recibido: 7 de julio de 2015

1ª Evaluación: 31 de julio de 2015

Aceptado: 6 de agosto de 2015

1. Introducción

La creciente complejidad de los contextos sociales actuales implica nuevos retos y desafíos a nuestros centros escolares. El tener que responder por una “educación de calidad para todos los estudiantes” requiere que la escuela alcance mayores cotas de flexibilidad, autonomía y responsabilidad por los resultados educativos.

Dentro de este marco los equipos directivos cumplen un papel preponderante. En palabras de Bolívar (2012):

...Tienen la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas escolares compartidas...” [...] “...deben empoderar su capacidad de liderazgo pedagógico entendido como la capacidad de ejercer influencia en las condiciones organizativas en pos de mejorar las prácticas profesionales e incrementar los aprendizajes.
(p. 216)

En sintonía, desde los años 90’ del siglo pasado emerge del ámbito anglosajón la propuesta de un modelo post-burocrático de dirección escolar. El liderazgo compartido, las metas consensuadas y los compromisos conjuntos sentarían las bases de unas prácticas que persiguen fortalecer la organización escolar y conseguir los objetivos del programa instruccional¹.

Se trata de que la dirección tenga verdadera capacidad de liderazgo pedagógico y a su vez pueda promover cambios en la estructura organizativa de los centros. En este sentido, la autonomía delegada por la administración debe ser articulada por los equipos directivos de forma distribuida requiriendo de un sentido de comunidad y responsabilidad por parte de los profesionales implicados (Bolívar, 2010a, 2014; Bolívar y Bolívar Ruano, 2013; Escudero, 2009; Murillo, 2006).

En el caso español el telón de fondo se teje en una tradición y cultura escolar que refleja una escena rígida y fragmentada de las dinámicas organizativas de las escuelas. La inercia del pasado muestra cómo muchos directores de los centros escolares se encuentran en una situación “cautiva” entre las demandas de los niveles superiores y las del profesorado (Moral y Amores, 2014). Esta cuestión se refleja en su actividad diaria en donde se erigen las tareas administrativas y burocráticas abriendose a debate si es posible un liderazgo pedagógico dentro de un modelo que prioriza las funciones de gestión de la dirección escolar (Gimeno, Beltrán, Salinas y San Martín, 1995; Moral y Amores, 2014; Spillane, 2006; Spillane y Zuberi, 2009; Spillane, Camburn y Pareja, 2009).

El formato electivo de promoción hacia la dirección escolar reforzaría este panorama, ya que, si bien es democrático, pone en juego los intereses corporativos del profesorado y deja en un segundo plano aspectos propios de un liderazgo transformacional como pueden ser: establecer niveles de exigencia comunes o la autoevaluación de la tarea docente (Leithwood, 2009; Murillo, 2006).

Ocupar un puesto de dirección escolar tampoco supone un aliciente profesional para los docentes. A nivel salarial, el incentivo no suele estar a la altura de lo que implican las tareas burocráticas y de gestión. No menos importante es el posicionamiento

¹ En España se traduce en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y el Proyecto de Dirección (PD).

intermedio entre las demandas de la administración educativa y los intereses del profesorado, aspecto muy tenido en cuenta por los candidatos dada: la ausencia de una normativa que respalde la autoridad directiva en el centro; la estancia temporal en el cargo² y la resistencia docente a la supervisión de sus funciones (Gimeno, Beltrán, Salinas y San Martín, 1995; Moral y Amores, 2014).

El tema del profesorado es una de las claves para comprender estas cuestiones. Una vez en activo, el sistema de promoción dentro del cuerpo docente funcionarial orienta la mejora en aspectos como la movilidad o la cercanía al lugar de procedencia. Los criterios de antigüedad en el cargo y la capacitación profesional son los más valorados por la administración pública. A falta de incentivo por resultados educativos o por formación profesional y una vez conseguido el destino, la motivación por la mejora tiende a decrecer, mientras que la tarea docente tiende a atomizarse.

En este sentido, Moral y Amores (2014) reflejaron en sus investigaciones como la falta de apoyo del claustro y la ausencia de una regulación normativa que otorgue autoridad directiva eran las resistencias principales al momento de poner en juego la capacidad de toma de decisiones por parte de los directores escolares.

A pesar de estas cuestiones, se han motivado cambios legislativos y de política educativa que pretenden establecer nuevas orientaciones respecto al liderazgo escolar en España. A partir de la LOE (2006) se evidencia la búsqueda de una transición del modelo administrativista burocrático al post-burocrático de dirección pedagógica que avanza en términos de autonomía y descentralización (Bolívar, 2010a, 2010b, 2012, 2014). Sin embargo, quienes lideran los centros educativos reclaman la provisión real de medios y posibilidades que traduzcan la autonomía delegada en un empoderamiento de la dirección escolar (Moral y Amores, 2014; Spillane y Zuberi, 2009).

Así pues, la perspectiva post-burocrática de dirección pedagógica sólo cobra sentido si se consigue una mejora de los aprendizajes (Bolívar, 2010a, 2010b, 2014; Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013; Maureira, 2004, 2006; Mulford, 2006). Para ello, se entiende que el liderazgo educativo debe desarrollar un conjunto de capacidades dispuestas en diferentes niveles de consecución y dinámicas (Tabla 1).

Tabla 1. Capacidades de dirección pedagógica. Niveles de consecución y dinámicas

CAPACIDAD NIVEL 1	↓ Proveer dirección / ejercer influencia ↓
CAPACIDAD NIVEL 2	Establecer un clima para el desarrollo profesional (buenas prácticas)
CAPACIDAD NIVEL 3	Activación de un proceso de colaboración con el profesorado (buenas prácticas)
CAPACIDAD NIVEL 4	Marcar líneas, crear contextos y supervisar prácticas (buenas prácticas)
MEJORA DE LOS APRENDIZAJES	

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, el “efecto” del modelo post-burocrático de dirección pedagógica se centra en crear un ambiente de condiciones de trabajo por medio de un conjunto de buenas prácticas en el liderazgo pedagógico (Anderson, 2010; Bolívar, 2010a, 2010b, 2014; Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013; Day, Sammons, Hopkins, Harris,

² A esta cuestión Bolívar (2012) la denominó estancia “móvil” ya que el itinerario es de ida y vuelta: cuerpo docente-dirección-cuerpo docente.

Leithwood, Gu y Brown, 2010; Gago, 2006; Maureira, 2004, 2006; Mulford, 2006). En sintonía, potenciar el liderazgo del profesorado (liderazgo distribuido) sin duda crea la necesidad de que la capacitación profesional apunte a aquellos aspectos que puedan ejercer una mejora en los resultados de aprendizaje del alumnado.

No obstante, debemos ser cautelosos al hacer referencia a la horizontalidad distribuida ya que debe entenderse como una activación de la estructura no formal de la organización escolar materializada en dinámicas que se apoyen en altas cotas de democracia y participación. Para ello, el director debe estimular, motivar y desarrollar a su profesorado en pos de crear una visión comunitaria que incite a la participación y que permita la construcción de un proyecto educativo conjunto (Elmore, 2010; Leithwood, 2009; OCDE, 2008).

En estos términos, el liderazgo pedagógico, distribuido, persigue activar al personal para la mejora, promoviendo cambios en las prácticas docentes. Por ello, incentivar el desarrollo y la formación profesional del profesorado o establecer procesos para su autoevaluación, no solo deben ser entendidas como capacidades promovidas para mejora profesional, si no también, y sobre todo, como factores que inciden en la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado (Anderson, 2010; Antúnez, 1999; Krichesky y Murillo, 2011; Murillo, Krichesky, Castro, y Hernández-Castilla, 2010).

Dentro de estos parámetros una serie de autores (Hopkins, 2008; Bolívar, 2000, 2010a) señalan un conjunto de capacidades del liderazgo pedagógico con miras a la mejora de los aprendizajes del alumnado (Tabla 2).

Tabla 2. Capacidades del liderazgo pedagógico para la mejora escolar

CAPACIDAD	ÁMBITO
Capacidad en la gestión del personal	Competencias sobre el personal
	Posibilidades de intervención
	Desarrollo de proyectos propios
Autonomía y competencia en el currículum	Diseño y gestión curricular
Desarrollo de la organización	Trabajo colaborativo
	Inducción de implicación
	Resolución de problemáticas internas
	Ruptura de inercias y establecimiento de cambios
	Promover procesos de autoevaluación y auto-reflexión
Materializar la mejora	Desarrollo profesional
	Compromisos con el profesorado
	Establecer estrategias de enseñanza conjuntas
	Redes inter-centros
	Innovación

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, la capacidad interna para la mejora escolar dependerá de la creación de unas condiciones que impliquen y empoderen al profesorado en pos de promover una visión escolar compartida que se dirija hacia la renovación y al compromiso profesional.

1.1. La autoevaluación del profesorado como capacidad del liderazgo pedagógico

Teniendo en cuenta estos aspectos de teóricos, el estudio que se presenta ha indagado particularmente en la capacidad de la dirección escolar de *activar procesos de autoevaluación*. En este sentido, consideramos necesario delimitar la perspectiva de la

autoevaluación en función al sentido del liderazgo pedagógico que hemos venido referenciando.

En palabras de Santos Guerra (1988, p. 156) “la autoevaluación es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos enriquecedores de reflexión sobre la propia realidad”. Así mismo, que el profesor se “autoevalúe” debe implicar de antemano un diseño ajustado y asumido de común acuerdo entre quienes participan del proceso formativo que supone autoevaluarse (Hernández y Sarramona, 2002; Leithwood y Jantzi, 2008; MacBeath, 2011; Santos Guerra, 1988).

En sintonía, en las últimas décadas, la aproximación holística al suceso educativo, al tiempo que ha supuesto la ruptura con la perspectiva tradicionalista del enfoque evaluativo sobre el alumnado, ha empoderado el rol del docente como un elemento mejorable y evaluable dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, la implantación de las primeras autoevaluaciones docentes centró la mirada en la perspectiva del alumnado y, complementariamente, en sus resultados de aprendizaje obtenidos (Airasian y Gullickson, 1998; Farland y Gullickson, 1998; Millman y Darling-Hammond, 1997).

Por ello, subrayamos la importancia de una autoevaluación formativa que responda a un proceso sistemático en el que es el propio docente quien coge las riendas de su evaluación (Cavalli, 2006; Hernández y Sarramona, 2002; MacBeath, 2011). Para esta tarea, los instrumentos y escalas de autoevaluación más idóneos se diseñaron con el propósito de abarcar aquellas dimensiones, prácticas y rutinas que componen la actividad diaria del profesorado.

Dentro de este marco, la dirección de los centros educativos debe procurar generar espacios para que los docentes se autoevalúen y se puedan retroalimentar de sus prácticas. A su vez, para que el modelo de dirección sea “pedagógico” debe de motivar al profesorado para que se autoevalúe de forma continua (Batlle, 2010; OCDE, 2008; Rodríguez Molina, 2011).

En este proceso de intervención, es aconsejable que los líderes pedagógicos interaccionen y asesoren al profesorado. Por esta línea, las acciones de apoyo y la mediación, pueden ser entendidas como una plataforma donde los líderes escolares ponen en juego sus competencias personales para motivar y orientar a los docentes (De Federico, 2002; Nieto, 1996; SEIEM, 2009).

2. Metodología

2.1. Diseño y fundamento metodológico

Para estudiar la comprensión de la percepción del desarrollo del liderazgo pedagógico en los centros escolares, se consideró el alto grado de idoneidad de la metodología cualitativa de investigación (Flick, 2007; Smith, Flowers y Larkin, 2009; Strauss y Corbin, 2002). Por esta razón, adoptamos la técnica del análisis de contenido que incorporó, al término del proceso de reducción de los datos, ciertos matices de corte cuantitativo en referencia al recuento (frecuenciación) de las unidades del análisis (UA) extraídas del discurso de los sujetos entrevistados.

El fundamento de nuestra decisión metodológica (y su diseño) se ha basado en que la interrelación profesional como objeto de estudio es resultado de una realidad social en un contexto dado, y es inseparable de los propios sujetos intervenientes, de sus

expectativas, intenciones y sistemas de valores. Construcción (social) que se apoya en los significados compartidos (comunicación e interacción) contextualizados en una cultura, una identidad profesional, unas particulares relaciones profesionales y la propia arquitectura de conocimiento profesional fruto de la experiencia reflexionada.

Se aborda este conocimiento desde el análisis del discurso y de las percepciones de los sujetos participantes que nacen de la construcción biográfica de una teoría fundamentada emergente de su práctica profesional (Wertz, Charmaz y McMullen, 2011). Y todo ello sin violentar los principios básicos de sistematización y procedimientos propios de la investigación de la teoría fundamentada (*ground theory*) (Charmaz, 2004; Strauss y Corbin, 2002). Principalmente, identificando las unidades de significado de los propios relatos, tras observar regularidades en las unidades de registro (UR) después de reiterados usos y preguntas sucesivas sobre el tema. Y continuando el proceso la sistematización y categorización de las UR por similitudes o valores compartidos aportando la “base” para la creación de teoría. Desde este punto, proseguimos hacia el conocimiento de las diferentes capacidades que conforman el desarrollo de un liderazgo pedagógico en los centros públicos investigados. Dentro de este marco nos centramos en quienes llevan adelante la dirección escolar, en sus creencias, ideas y valoraciones acerca de dichas capacidades y que están integradas en el desempeño de su tarea diaria.

2.2. Criterios de selección y distribución de informantes clave

Se buscó un conjunto intencional de institutos y directivos escolares como informantes clave pues contaban con un amplio recorrido en innovación o como líderes en procesos de mejora. Desde sus relatos de experiencia profesional y su conocimiento sustantivo, se podrían así extraer claves de reflexión desde las que repensar sus prácticas a la hora de apoyar el liderazgo pedagógico y promover la mejora de los resultados escolares de los estudiantes.

Se configuró una muestra intencional relativamente homogénea-restringida en función de tres criterios fundamentales: 1) de conveniencia, para garantizar la accesibilidad y predisposición a participar en la investigación; 2) contextual, interesaba captar la perspectiva meso y micro de la labor de la dirección escolar en centros ubicados en contextos diferentes; y 3) una perspectiva (biográfica) cronológica y procesual de la tarea de dirección, para lo que se considera imprescindible que los sujetos entrevistados hayan estado en la dirección a lo largo de un período mínimo de 3 años.

Desde esta perspectiva seleccionamos 15 centros de educación secundaria en la provincia de Granada (Andalucía) distribuidos bajo los siguientes criterios: a) ubicación geográfica (cinco en el centro urbano, cinco en barrios aledaños al macro-centro y cinco en zonas periféricas y comarcales); b) indicadores de clase social y origen socio económico de sus estudiantes (cinco de clase media-alta, cinco de clase media y cinco de clase baja), c) oferta educativa de los centros (planes y programas de atención) y c) financiados con fondos públicos. Estos aspectos se pueden observar en la Tabla 3.

Todas las entrevistas se realizaron a los directores y directoras de los Institutos de Educación Secundaria seleccionados siendo mujeres en los centros C5, C8, C11 y C12; mientras que en el resto son varones.

Tabla 3. Criterios de selección y distribución de la muestra de centros

CENTROS EDUCATIVOS (INVESTIGADOS)	UBICACIÓN Y CONTEXTO GEOGRÁFICO	COMPOSICIÓN Y CLASE SOCIAL*	OFERTA EDUCATIVA DE LOS CENTROS	TIPO DE CENTRO
C1 al C5	Zonas periféricas y comarcales	Clase Baja o media-baja	ESO, Bachillerato, Programas de atención a la diversidad, Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)	Financiado con fondos Públicos
C6 al C10	Macro Centro urbano	Clase Media-Baja		
C11 al C15	Centro Urbano	Clase Media		

Nomenclatura de codificación de entrevista: Cnº= Centro y número identificativo; D = Directores/as.

* Datos facilitados por los centros escolares y la administración educativa (Séneca)

Fuente: Elaboración propia.

2.3. Técnicas de recogida y procesamiento de datos

Se realizaron 15 entrevistas biográficas en profundidad, no estructuradas, tematizadas en los procesos de interacción profesional entre directivos y otros profesionales del centro educativo.

El tema-guion de la entrevista se basa en indagar sobre la teoría fundamentada de los directivos acerca del desarrollo de su liderazgo, al tiempo, se pretende extraer claves comprensivas sobre cómo se apoya esta función desde labores pedagógicas y/o distribuidas. Se indaga sobre el desarrollo de las funciones en sí, así como en el tipo de intervención (grado de presencia, relevancia y apoyo) y el resultado al intentar desarrollar las capacidades de un liderazgo pedagógico.

El tiempo total de las entrevistas= 18 horas, 15 minutos (Media por entrevista=1 hora, 13 minutos). Edad de los entrevistados: Entre 63 y 37 años de edad (media de 50 años de edad), Sexo de los entrevistados= 4 Mujeres y 11 Hombres.

De forma complementaria, se utilizó el Software para el análisis de datos NVivo8 para organizar y analizar información, compararla y darle sentido de forma más rápida y segura.

2.4. El procedimiento de análisis y categorización de los datos

La reducción de los datos, entendida como la síntesis y categorización de la información, se realizó inductivamente a partir del *análisis de contenido*, la secuenciación de preguntas y la profundización sucesiva, técnicas propias de la investigación sobre teoría fundamentada (Charmaz, 2004; Strauss y Corbin, 2002). Se completó este proceso con otras indagaciones e interpretaciones emanantes del análisis de discurso (Wertz et al., 2011).

La categorización y estructuración de los datos (Tabla 5) se inició con el análisis de la información recogida en el trabajo de campo. Con la ayuda del programa Nvivo8, los datos fueron extrayéndose de las fuentes de información y organizándose en unidades de registro (UR). De forma sucesiva, las UR se reconvirtieron en *indicadores* (I) al someterse a un “1º vuelco” y conformar un conjunto de pre-categorías. En la siguiente Tabla 4 se presenta, por centro y tipología de centro, el número de unidades de análisis (UA) y unidades de registro (UR) e indicadores (I) resultante de la primera fase del proceso de categorización. Al respecto, a priori a los resultados de la investigación, se

observa la tendencia: menor clase de centro mayor cantidad de indicadores que hacen referencia al liderazgo pedagógico, es decir, mayor cantidad de referencias al liderazgo pedagógico en los contextos con mayor riesgo de exclusión/fracaso.

Tabla 4. Clasificación por tipo de centro de unidades de análisis (UA) y unidades de registro (UR) e indicadores (I) resultantes del proceso de categorización

CENTRO	UNIDADES DE ANÁLISIS (UA) (PÁRRAFOS ANALIZADOS)	UNIDADES DE REGISTRO (UR)	
		INDICADORES (I)	
Centro 1	19	107	
Centro 2	17	169	
Centro 3	23	133	
Centro 4	17	44	
Centro 5	18	67	
Total Clase Baja	94	520	
Centro 6	28	87	
Centro 7	22	153	
Centro 8	18	27	
Centro 9	23	76	
Centro 10	23	82	
Total Clase Media-Baja	114	425	
Centro 11	22	49	
Centro 12	18	64	
Centro 13	18	37	
Centro 14	21	57	
Centro 15	17	68	
Total Clase Media	96	275	
Total analizado	304 UA	1220 UR – I	

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con la estructuración de los datos, luego del 1º vuelco y con un bajo nivel de concreción, las pre-categorías emergentes pudieron ser organizadas en grupos. Posteriormente, un “2º vuelco” favoreció la reorganización de los indicadores en una serie de categorías ya consolidadas. En este punto, la información se presentaba de forma tal que emergía como una de las más referenciadas la categoría que evidenciaba la capacidad de la dirección a la hora de intentar motivar procesos de autoevaluación en el profesorado.

En la fase final, se aplicó un análisis por medio de esquemas de relación (con flechas, tipos de redes y nexos), el cual nos permitió observar la forma en que se predisponían sus indicadores (I) en un conjunto de sub-categorías emergentes:

- ✓ Administración educativa
- ✓ Dirección
- ✓ Inercia histórica y cultura escolar
- ✓ Profesorado

Una vez presentadas las sub-categorías emergentes, se les asignó un índice de frecuencia categorial (IFC) establecido por el número de indicadores (I) que contenían³.

³ Sin ser estadístico, sino aproximativo, el índice de frecuencia categorial (IFC) representa el peso significativo de la información contenida en las UR. Dicha frecuencia responde al porcentaje proporcional del IFC total de la categoría superior.

Una vez calculado y otorgado el IFC a las variables de interés del estudio (tipo de centro, referencias positivas y negativas) fue posible obtener algunos datos preliminares que aportaron una perspectiva previa a los resultados finales del estudio.

Tabla 5. Fases del proceso de estructuración sometidas al análisis de contenido

↓ Análisis de contenido documentos↓		
ENTREVISTAS (Unidades de registro) ↓		
↓ Indicadores o unidades de análisis UA (esquemas de relación) ↓		
↓ 1º Vuelco de Unidades de Análisis (UA) ↓		
Estructuración de categorías Nvivo8	PRE- CATEGORÍAS	Reducción de datos Nvivo8
	↓ 2º Vuelco de Unidades de Análisis (UA) ↓	
	CATEGORÍAS CONSOLIDADAS	↓
↓ Índices de Frecuencias Categorial (IFC) ↓		
↓ Categoría capacidad de la dirección a la hora de intentar motivar procesos de autoevaluación en el profesorado ↓		
↓ Organización de Indicadores (Esquemas de relación) ↓		
↓ Sub-categorías (IF por Sub-categorías) ↓		
Análisis de discurso de las unidades de significado		

Fuente: Elaboración propia.

Algunas de estas cuestiones se pueden observar en el grafico 1 evidenciando como la administración educativa (42% IFC) y el profesorado (28% IFC) son centrales cuando el director pretende desarrollar procesos de autoevaluación. Entre ambas sub-categorías ocupan el 70% del IFC total. No menos importante son: la inercia histórica y la cultura escolar (18% IFC) y el propio papel que realiza la dirección (12% IFC).

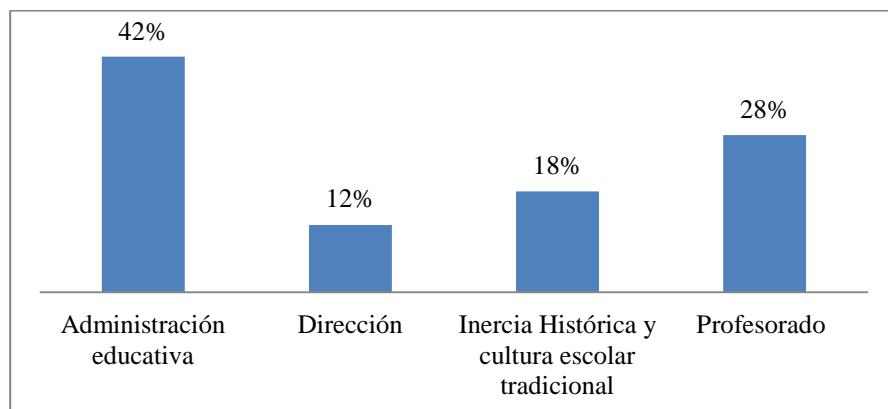


Gráfico 1. Total IFC por sub-categoría. Categoría capacidad del liderazgo pedagógico en el desarrollo de procesos de autoevaluación del profesorado

Fuente: Elaboración propia.

Avanzando, si prestamos atención a la variable “tipo de centro” es posible observar cómo en tres de las cuatro sub-categorías los centros de clase baja registran el porcentaje de IFC mas alto (administración educativa 22% IFC; dirección 7% IFC; profesorado 10% IFC). Así mismo, la administración educativa en los centros de clase baja emerge como el cruce más referenciado (22% IFC). Por otro lado, la cuestión del profesorado parece preocupar en la misma medida a los tres tipos de centro (clase baja 10% IFC; clase media 9% IFC; clase alta 9% IFC). No obstante, mientras que las actuaciones de la dirección (7% IFC) respecto al desarrollo de la autoevaluación son

más referenciadas en los centros de clase baja, la inercia histórica y cultura escolar parecen afectar más a los centros de clase media (9% IFC) y alta (7% IFC).

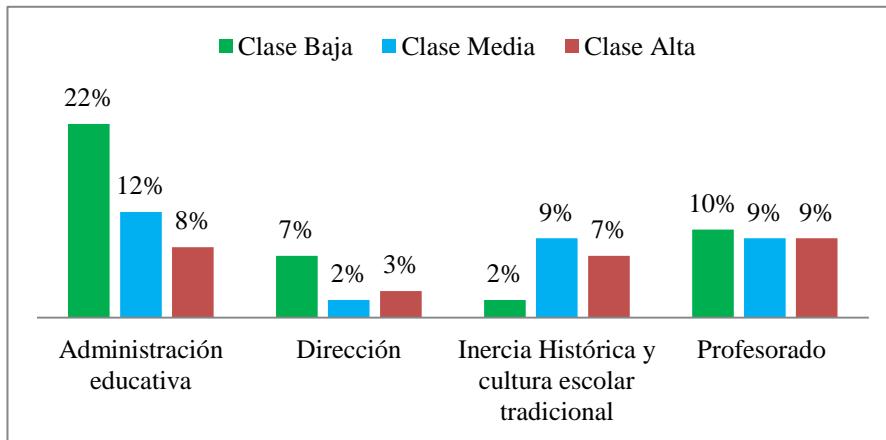


Gráfico 2. IFC por tipo de centro y sub-categoría. Categoría capacidad del liderazgo pedagógico en el desarrollo de procesos de autoevaluación del profesorado

Fuente: Elaboración propia.

Continuando con la estructura de nuestra investigación, en el próximo apartado presentaremos los resultados del estudio acompañados de los fragmentos extraídos de las entrevistas realizadas a los directores de los centros. Dichos fragmentos al tiempo que representan las unidades de significado emanantes del análisis del discurso, suponen el fundamento empírico contenido en las sub-categorías emergentes.

3. Resultados

En el siguiente gráfico 3 se refleja la distribución de las referencias en función del sentido dado por los entrevistados al momento de poder desarrollar su capacidad de impulsar procesos de autoevaluación. Al respecto, las referencias positivas harían mención a cuestiones, aspectos o factores que favorecen el desarrollo de la autoevaluación, en caso contrario, se han registrado como referencias negativas. Atendiendo a los porcentajes, podemos observar cómo las referencias negativas prevalecen sobre las positivas sumando un 68% del IFC total de la categoría. En sintonía, será la sub-categoría que hace mención a la administración educativa la que presenta el mayor porcentaje de IFC en términos de referencias negativas (32% IFC) seguida con la sub-categoría profesorado (28% IFC) y la que refiere a la inercia histórica y la cultura escolar tradicional (18% IFC). Rompiendo esta tendencia (negativa), emerge la sub-categoría dirección la cual, si bien presenta el IFC más bajo (11% IFC), integra únicamente referencias positivas.

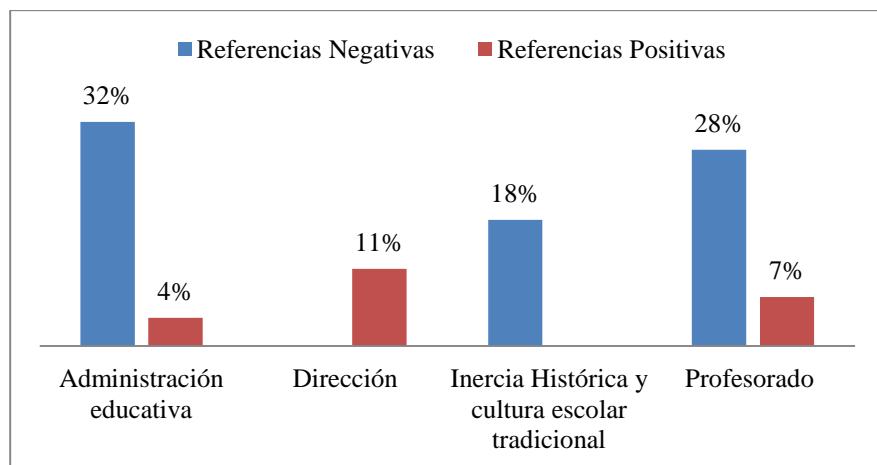


Gráfico 3. Referencias positivas y referencias negativas por sub-categoría. Categoría capacidad del liderazgo pedagógico en el desarrollo de procesos de autoevaluación del profesorado

Fuente: Elaboración propia.

Por último, el gráfico 4, suma la variable “clase de centro” en un “cruce” con cada una de las sub-categorías emergentes. Así mismo, se destaca cómo los centros de clase baja, manifiestan en las sub-categorías administración y profesorado los mayores porcentajes de referencias negativas (43% IFC-45% IFC). No obstante, en la sub-categoría dirección, son los mismos centros de clase baja los que presentan el porcentaje de IFC más alto, aunque de referencias positivas (55% IFC). Por otro lado, el cruce revela una amplia distribución de porcentajes en la sub-categoría profesorado la cual abre el discurso a los dos tipos de referencia en los tres tipos de centros. Dicho comportamiento categorial no ocurre en las sub-categorías inercia histórica y cultura escolar tradicional y dirección que únicamente manifiestan referencias negativas (inercia...) o positivas (dirección) en los tres tipos de centro.

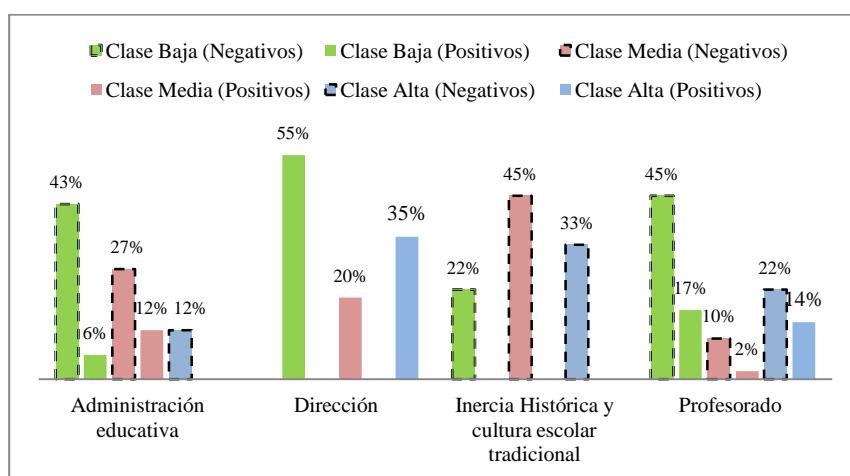


Gráfico 4. Referencias positivas y negativas por clase de centro y sub-categoría. Categoría capacidad del liderazgo pedagógico en el desarrollo de procesos de autoevaluación del profesorado

Fuente: Elaboración propia.

Teniendo en cuenta los gráficos 3 y 4 desplegaremos el análisis de forma particular en cada de las sub-categorías emergentes.

3.1. Administración educativa

La tendencia negativa manifestada por los entrevistados en referencia a su capacidad de desarrollo de la autoevaluación y el vínculo con la *administración educativa* encuentra explicación en una serie de aspectos. Intentando establecer un orden en el análisis de los hechos relatados podemos apuntar, en primer término, la ausencia de una *propuesta clara* por parte de la *administración educativa* en referencia al desarrollo de procesos de autoevaluación del profesorado. Así lo manifiestan los responsables de la dirección en centros de clase media:

Hace tres años la administración planteó la posibilidad del que el profesorado, a título personal, se autoevalúe, y ¿Qué ha pasado desde entonces? Pues ha quedado en la nada. (C6) [...] No existe un proceso de autoevaluación clara y de planteamiento de objetivos claros. (C9) [...] Entiendo que la consejería me tiene que evaluar y además tenemos que autoevaluarnos, pero ellos me tienen que posibilitar procesos para esto. (C7) [...] tengo predisposición para la autoevaluación pero ¿Qué es lo que realmente tengo que hacer? ¿Cómo? y ¿Tengo los medios para hacerlo?

A pesar de estas cuestiones, la *administración educativa* ha buscado impulsar la autoevaluación en los centros, sin embargo, los directores expresan que la iniciativa parece adolecer de un *planteamiento procesual* tanto en contenido como en forma:

La administración ha impuesto la autoevaluación [...] no lo ha planteado de forma adecuada [...] debería hacer un poco de pedagogía y explicar objetivos, procesos, etc. [...] A las personas les molesta hacer cosas sin saber el porqué, y si no le ven la utilidad piensan que los distraen de su trabajo y es peor. (C8)

En este sentido, la normativa que sustenta la elaboración y aplicación de la autoevaluación tampoco parece aportar un *diseño* que de preponderancia al profesorado. Así lo expresan dos directores de centros de clase baja:

Siguiendo la normativa, la autoevaluación debe ser elaborada por el equipo directivo y por un equipo de evaluación conformado por los padres, el conserje, el alumnado, etc., [...] la administración se olvida que el protagonista debería ser el profesorado (C11) [...] Por querer ser muy participativo y democrático dejamos a un lado al profesorado. (C13)

A su vez, dicho *diseño* debería conectar con la realidad escolar, sin embargo, en la práctica, parece dificultar aún más la buena predisposición de los profesionales de la educación para con la autoevaluación. Esta cuestión atañe a directores de centros tanto de clase alta como baja:

Para la autoevaluación debemos elegir cuatro ámbitos para desarrollar con ítems donde tú tienes que llenar de una forma muy encorsetada [...] son encuestas súper largas y el formato es muy poco preciso [...] son más teóricas que prácticas y no me llevan a ver realmente que debo mejorar. (C2) [...] no está funcionando y no está sirviendo [...] nos exigen y el diseño es contradictorio [...] nos piden que nos autoevaluemos y no sabemos de que, no sabemos cómo, ni las consecuencias que tiene. (C4) [...] No sé si materialmente se podría hacer y no sé cómo hacerlo bien [...] dos años teniendo que hacer autoevaluación y no está bien hecho, damos palos de ciego [...] no encuentro apoyo ni orientación práctica y real. (C13)

Sumada a esta cuestión, se encuentra el margen de decisión (empowerment) que otorga la administración educativa al director para poder contar con la participación de un profesorado que parece no “encontrarse” dentro de este planteamiento:

Las aportaciones las hace quien está interesado, y el que no...no las hace ¡y no pasa absolutamente nada! (C14) [...] yo no puedo decirle a mis docentes “perdona, pero hay que autoevaluarse” (C15) [...] al final lo que hacemos es obligar sin garantías a la gente

a evaluarse, pero claro, yo me expongo y así la gente no avanza porque no le ve utilidad.
(C11)

No menos importante es lo que acontece en los centros de clase baja al término de la aplicación de la autoevaluación. En esos momentos, las actuaciones de la inspección educativa nos revelan, a través del testimonio de los entrevistados, una racionalidad ciertamente tecnocrática e instrumental:

Al término de la autoevaluación la administración nos obliga a entregarle al inspector una extensa memoria [...] dicho documento lo aprueba el consejo escolar, ni siquiera el claustro (C14) [...] todo se tuvo que centrar en un informe del profesorado explicando por qué había suspendido más de un 50% del alumnado (C15) [...] Ante la posición fiscalizadora del inspector es muy difícil, ya que no viene a ayudarte, a reflexionar contigo...a buscar soluciones [...] la gente no funciona obligada a la fuerza (C13) [...] La actitud de la inspección, es fiscalizadora, censora e inquisitorial (C11) [...] la administración no ayuda, fiscaliza, y además empieza de la peor manera posible, que es a través de la dirección.

Como enlace y representante directo de la administración educativa con los contextos escolares se espera una postura más comprensiva de la inspección educativa ante la situación en la que se encuentran estos centros. No obstante, si se pretende mejorar la aplicación de la autoevaluación se requiere un serio replanteamiento de nuestro modelo directivo hacia un fortalecimiento de las competencias del director que permita empoderarlo de cara a la gestión real de estos procesos (Moral y Amores, 2014; Leithwood, 2009; Anderson, 2010; Maureira, 2004, 2006).

3.2. Profesorado

La segunda sub-categoría más referenciada hace mención al *profesorado*. La organización de la información refleja una resistencia a priori a la implantación de la autoevaluación sin distinción de la clase del centro:

La autoevaluación no está al día, no es lo normal, no se ve bien, y no se hace [...] si yo ahora mismo se lo pido al profesorado la reacción va a ser mala (C7) [...] Cuando los equipos técnicos plantearon la autoevaluación saltaron ampollas en el profesorado (C15) [...] Algunos docentes piensan que tratamos de meternos en un terreno que no nos compete (C9) [...] La autoevaluación en el profesorado ha sido muy regular entendida y resistida (C3).

Avanzando sobre la comprensión de estas afirmaciones, el análisis del discurso permitió identificar uno de los factores principales que podrían explicar la resistencia del profesorado a auto-evaluarse:

La autoevaluación es hacer un esfuerzo de autocritica de mejorar lo que se hace y eso le cuesta al profesorado (C13) [...] Cuesta mucho trabajo mirar hacia adentro, es para mí la principal dificultad de la autoevaluación, analizar los posibles fallos y hacer propuestas de mejora, ahí hay reticencias (C11) [...] ya hubo resistencia hacia la autoevaluación [...] hay quien se sintió herido con el planteamiento. (C15) [...] Somos poco autoexigentes y cuando los resultados no son lo que esperamos hay poca autocritica y se culpa al alumnado. (C8) [...] En la autoevaluación el nivel de autocritica es en general bajo. (C6) [...] Hacer autocritica y reconocer fallos es muy complicado y sobre todo cuando muchos profesores se blindan por no reconocer la frustración de no saber llegar al alumnado. (C3)

Como se manifiesta, el hecho de que el profesorado deba realizar un ejercicio de autocritica y auto-reflexión (compartir sus conclusiones) le supone que tiene que exponerse y enfrentarse a lo que De la Herrán (2002) denominó “ego docente”. Dicha cuestión, entre otras, convierte a la autoevaluación en una práctica ciertamente compleja. No obstante, el planteamiento de estas propuestas posibilita que este tipo de

comportamientos no queden a la sombra de una cultura escolar que da lugar a la atomización y al aislamiento profesional (De la Herrán y González, 2004).

3.3. Inercia histórica y cultura escolar tradicional

Responsables de la dirección escolar de los tres tipos de centro han manifestado que al momento de desarrollar la autoevaluación la *inercia histórica* se convierte en un factor negativo (y un sesgo) que inclina la balanza hacia la reticencia de este tipo de propuestas. Así lo expresan los entrevistados:

La autoevaluación es imprescindible, pero es verdad que no se tiene ningún tipo de costumbre. (C12) [...] No estamos acostumbrados los profesores a esto y nos sienta regular. (C3)

En otros contextos, desde una perspectiva más generalista, se introducen los términos “cultura” y “tradición”:

Lo veo muy difícil porque nos falta la cultura autoevaluación. (C5) [...] El profesorado de Andalucía tiene muy poca cultura de la autoevaluación. (C6) [...] Hay mucha resistencia y depende también de la falta de tradición en autoevaluación. (C14)

Lejos de ajustarse a una implementación comprensiva y procesual de la autoevaluación, la cual facilitaría el panorama, las actuaciones de la administración educativa parecen no poder revertir la *inercia histórica*:

La autoevaluación es complicadísima porque no estamos acostumbrados y si lo hacemos es porque nos obligan. (C1) [...] Nos falta la cultura y la formación, y hacerlo de repente a golpe de decreto está claro que no funciona. (C4) [...] Hasta que la administración no comience a andar en este tema yo no puedo tirar...tienen que empezar a andar ellos, después voy yo y luego el centro. Integrar la autoevaluación es un proceso que debe estar asumido de forma integrada. (C8)

La interpretación de los fragmentos refleja una discrepancia clara entre la perspectiva situacional de los directores y la racionalidad (tipo de gestión) que adopta la administración educativa sobre estos temas. No obstante, como lo manifiesta el último testimonio, estar en sintonía podría ser una de las claves para el óptimo desarrollo de la autoevaluación.

3.4. Dirección escolar

A diferencia de las anteriores sub-categorías, la que hace mención a la *dirección escolar* subraya un conjunto de aspectos positivos que desde la dirección ayudan a potenciar el desarrollo de la autoevaluación. Presentes en los tres tipos de centro, aunque con una presencia mayor en los de clase baja (55% IFC) los responsables de la dirección relatan cómo se hace indispensable tomar la *iniciativa* de cara a activar procesos de autoevaluación:

Analizamos y elaboramos diferentes cuestionarios de autoevaluación, la convertimos en propuesta y la llevamos a la administración [...] mi función en este caso es canalizar, llevar propuestas y en base a ellas mejorarnos. (C12) [...] Nosotros llevamos la propuesta, era complejo, pero ya estamos comenzando con algo de autoevaluación...y también del equipo directivo, nosotros nos autoevaluamos también. (C15) [...] Las propuestas van relacionadas con la autoevaluación que hacemos al final del curso y pensando en la mejora para el curso que viene. (C11)

Por la situación de su alumnado y su emplazamiento, entre otros factores, los centros de clase baja deben enfrentarse a diario a un hándicap que los singulariza. Las dificultades y el desafío de afrontar una tarea en contextos en desventaja

(disadvantaged contexts), en muchos casos, empodera a los equipos directivos en clave proactiva sin esperar a que las iniciativas lleguen desde fuera.

En sintonía, entre las prácticas identificadas capaces de promover la autoevaluación, destacamos aquellas que hacen alusión al liderazgo pedagógico en los centros estudiados. En este sentido, y como lo afirma Bolívar (2012), se considera central que el director busque estrategias para implicar al personal. Distribuir y delegar competencias en pos de un proyecto común lo conducen a establecer una línea democrática que potencia al profesorado:

Nosotros la autoevaluación la planteamos por medio del jefe de departamento [...] le explicamos la propuesta de autoevaluación y acordamos [...] de esta forma el jefe de departamento se ha implicado y lo ha hablado con el profesorado [...] ha promovido el proceso. (C8) [...] No se puede imponer la auto-evaluación porque si no estás condenado al fracaso, entonces tienes que llegar a conocer la gente, recoger sus aportaciones, oírlas e ir llevándolas, canalizándolo todo [...] conduciéndolos hacia las líneas donde acordamos proyectar al centro. (C2)

Considerando las resistencias y reticencias mencionadas en las sub-categorías anteriores, se hace necesario que el director desarrolle (y ponga en juego) un conjunto de *habilidades sociales* que predispongan de forma positiva al profesorado de cara a materializar propuestas como la autoevaluación:

Para este tipo de cosas nuevas, complejas, la labor fundamental del equipo directivo no es el despacho, es el recreo, es el pasillo, los cambios de clase, en medio de las clases, en la sala de profesores, saber qué es lo que les pasa a mis compañeros [...] ese el trabajo de base. (C4) [...] a los compañeros para convencerlos y demostrarles con hechos que lo que planteamos funciona y que si lo hacemos juntos que sale mejor [...] nada de obligarlos, la gente funciona mejor por el convencimiento [...] (C11) [...] lo más importante es la convivencia en el centro, porque desde ahí, desde abajo, es como se va formando a la gente [...] mano dura pero con guante de seda [...] informando, no obligando y explicando el porqué de esto y no de lo otro [...] en la relación [...] me centro en las relaciones, en el clima del centro. (C9)

La construcción de un clima del centro basado en la confianza y el respeto mutuo son las bases de una autoridad moral que genera implicación y compromiso, ambos indispensables para poder desarrollar propuestas que, como la autoevaluación, pueden suponer un desafío de logro para los directores escolares.

4. Conclusiones y discusión

Es de común reconocimiento que el ejercicio de un liderazgo de tipo pedagógico es un dispositivo para la mejora de los resultados de aprendizaje del alumnado. En estos términos fue calificado por el Informe McKinsey, sumando el dato de ser el segundo factor institucional en potenciar indirectamente el logro de los aprendizajes. Dicha afirmación se completa con el despliegue de una serie de capacidades directivas que en la práctica diaria abarcan un amplio abanico de funciones.

Ahora bien, si nos situamos desde una perspectiva organizacional de la escuela y pretendemos entenderla como una unidad básica de mejora, debemos asociar al liderazgo pedagógico a sus acepciones más citadas, según el caso, distribuido, horizontal, democrático, instruccional, etc. Dichas características, no son ni más, ni menos, que los ejes transversales que soportan y empoderan el ejercicio de un liderazgo pedagógico que se expresa por medio del ejercicio de sus capacidades. No obstante, para su desarrollo óptimo, se hace necesario un marco de acción que de forma horizontal (centro educativo) y vertical (administración educativa) le permita un cierto

margen de autonomía en sus actuaciones y no le ofrezca resistencias (Bolívar, 2014, 2010a, 2010b, 2011; Bolívar, López-Yañez y Murillo, 2013; López-Yañez y Lavié, 2010; Mulford, 2006; Murillo, 2006).

Desde esta perspectiva, uno de los retos del modelo español será crear unos patrones de gestión y regulación que repercutan positivamente en el fortalecimiento de la dirección pedagógica como un elemento clave para la mejora de la organización y del profesorado (Elmore, 2010; Leithwood, 2009; OCDE, 2008).

En cuanto a activar procesos de autoevaluación, el liderazgo pedagógico debe asumir, desde el punto de vista funcional, que esta tarea supone un cambio de antemano en las prácticas docentes. Al respecto, la inercia del modelo burocrático y la estructura organizativa de los centros suelen pro-formar una rutina que lo aleja no solo del desarrollo de esta capacidad, sino también de su meta fundamental, la mejora de los resultados de aprendizaje.

No obstante, en nuestro contexto de investigación constatamos que activar la autoevaluación es posible siempre y cuando se consideren como factores clave a: la administración educativa, al profesorado, a la inercia histórica y cultura escolar y a la misma dirección (y/o equipo directivo). En este mismo orden también se ha reflejado el grado de dificultad que supone para los directores poder llevar a cabo este proceso.

Así pues, el tema de la administración educativa está presente e inquieta en diferente medida a los líderes de los tres tipos de centro. Sin embargo, una tendencia preocupa, la que sitúa a los directores de los de clase baja con mayores discrepancias en su relación con la administración educativa. Dicha situación podría estar dando cuenta de que en aquellos contextos escolares donde las dificultades (y resultados) “no cuadran” dentro de los estándares preformados por administración educativa, no se están aplicando parámetros ni propuestas a la altura de las circunstancias que se viven a diario. Esta afirmación se refleja en el descontento general con la falta de una propuesta clara (por parte de la administración), procesual, portadora de un diseño liderado por el profesorado y flexible a la realidad que se vive en los centros. Al respecto, se revela en la aplicación el poco margen de decisión real que poseen los directores al momento de ofrecer una iniciativa de mejora escolar.

En referencia al profesorado, en los tres tipos de centro se detectan parcelas que se resisten a la autoevaluación. Una vez más, es en los de clase baja donde esta cuestión es más referenciada. Cabe resaltar que mayormente las discrepancias del profesorado son al modelo de autoevaluación propuesto por la administración educativa, pudiendo reflejar un desajuste a medida que nos dirigimos hacia contextos con más dificultades y con resultados educativos menos satisfactorios. Esta cuestión no quita que se refleja una resistencia a la autoevaluación por parte del profesorado que lejos de restarle responsabilidad muestra su rechazo hacia la auto-crítica y la auto-reflexión compartida, así como deja a la luz el cobijo que encuentra en una cultura escolar que no condena el ego-docente, ni su aislamiento (De la Herrán y González, 2004).

El tema de la inercia histórica y la cultura escolar tradicional también es considerado de forma compartida como un factor negativo de cara a la implantación de la autoevaluación. En este sentido, el hecho de no tener “costumbre”, “cultura” o “tradición”, pretende, pero no llega, a justificar la negativa de quienes no quieren asumir el compromiso que supone ajustarse a una implementación comprensiva y procesual de la autoevaluación. Ya sea por parte del profesorado, la dirección o la

administración educativa, el comienzo del final de la inercia histórica será cuando cada una de las partes asuma su responsabilidad y avancen conjuntamente hacia el objetivo común de mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado (Antúnez, 1999; Anderson, 2010).

Por último, se expresó positivamente acerca de papel que, en general, desarrolla la dirección escolar en los tres tipos de centro. De base, se reconoce que el director debe poner en práctica un conjunto de habilidades sociales y competencias de relación que potencien la creación de un clima de confianza y respeto (Moral y Amores, 2014). De esta forma, los vínculos no se establecen a partir de la autoridad formal del director, son personales y con un hándicap de implicación profesional que supera la obligatoriedad y alcanza altas cotas de compromiso. En sintonía, será en los centros de clase baja donde los directores y sus equipos directivos actúan tomando iniciativas que se materializan en estrategias proactivas de cara a la autoevaluación. A estas prácticas se suman aquellas que buscan la implicación docente mediante la distribución de responsabilidades y el ejercicio democrático del liderazgo en la toma de decisiones.

Como se constata, las prácticas de un liderazgo que pretende tener impacto en el aprendizaje debe implicar la incorporación de procesos de autoevaluación. Los esfuerzos de los líderes escolares por avanzar en esta línea llegarán a buen puerto si se cuenta con una autonomía real y un rango de acción que logre empoderar a los directores, y por ende, al profesorado. A su vez, para que puedan crear espacios para la autoevaluación, será necesario que los líderes trabajen en la horizontalidad con los docentes, que los puedan acompañar y asesorar en pos de la mejora de su labor pedagógica. Entendidas como “acciones de apoyo e intervención pedagógica” (Rodríguez Molina, 2011) se pretende que estas actuaciones no solo incidan en la gestión administrativa de la escuela, sino también en “lo pedagógico” con impacto en todas las esferas que componen la institución educativa (curricular, organizativa, administrativa, comunitaria, etc.)

De forma general, de la investigación realizada emergen numerosos canales de análisis, dejando un espacio abierto a numerosas vías y posibles incursiones tales como: el estudio de otras capacidades del liderazgo, el impacto del liderazgo pedagógico en centros ubicados en contextos en desventaja, la identificación de buenas prácticas en el liderazgo escolar, estudios de caso en referencia al ejercicio del liderazgo pedagógico en el contexto español, entre otros.

Referencias

- Airasián, P. y Gullickson, A. (1998). *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao: ICE Universidad Deusto.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras, factor de calidad, necesidad y problema: El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89-110.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Batlle, F.A. (2010). Acompañamiento docente como herramienta de construcción. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 5(8), 102-110.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A. (2010a) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(julio-diciembre 2010). Recuperado de <http://www.javeriana.edu.co/magis/>
- Bolívar, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2014). Construir la capacidad de mejora escolar: Liderazgo compartido y Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2).
- Bolívar, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolívar, A. y Bolívar Ruano, M.R. (2013). Construir la capacidad de mejora: liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Educ@rnos*, 10-11(julio-diciembre), 11-33.
- Cavalli, M. (2006). La evaluación de la práctica pedagógica. *Revista Iberoamérica de Educación*, 35(4), 29-46.
- Charmaz, K. (2004). Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry. Handbook of Qualitative Research*. (pp. 509-535). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Day, C. Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- De la Herrán Gascón, A. y González Sánchez, I. (2004). *El ego docente, punto ciego de la tarea profesional del maestro*. Madrid: Centro Nacional de Educación Ambiental.
- De Federico, F. (2002). Un modelo de supervisión escolar democrático y centrado en lo pedagógico: la supervisión ampliada. Ponencia desarrollada para el *Congreso de Innovaciones Educativas REDUC 2002*, Argentina.
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Escudero, J.M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31.
- Farland, D.S. y Gullickson, A.R. (1998). *Guía para la elaboración de un manual de evaluación del profesorado. Un metamanual*. Bilbao: Mensajero.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gago, F. (2006). *La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre liderazgo educacional*. Madrid: CIDE-Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gimeno, J., Beltrán, F., Salinas, B. y San Martín, A. (1995). *La dirección de centros: Análisis de tareas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Hernández Prudencio, M. y Sarramona López, J. (2002). La autoevaluación docente. Una propuesta para la formación profesional. *Bordón*, 54(4), 559-575.
- Hopkins, D. (2008). *Hacia una Buena escuela, experiencias y lecciones*. Serie Liderazgo Educativo. Santiago de Chile: Fundación Chile y Fundación CA.

- Krichesky, G.J. y Murillo, F.J. (2011). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile. Recuperado de http://www.fundacionchile.com/archivos/Libro_Liethwood.pdf
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: the contribution of leader efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 496-528.
- López-Yáñez, J. y Lavié, J. M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 71-92.
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Maureira, O. (2004). Liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-20.
- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 1-10.
- Millman, J. y Darling-Hammond, L. (1997). *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- Moral Santaella, C. y Amores Fernández, F. J. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Secundaria. *Bordón*, 66(2), 121-138.
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: Algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1-22.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Murillo, F.J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández-Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la justicia social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186.
- Nieto, J.M. (1996). *La autoevaluación del profesor*. Barcelona: Praxis.
- OCDE (2008). *Mejorar el liderazgo escolar: Política y prácticas*. París: OCDE.
- Rodríguez Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y educadores*, 14(2).
- Santos Guerra, M.A. (1998). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y aprendizaje*, 41, 143-158.
- SEIEM (Servicios Educativos Integrados al Estado de México) (2009). Procedimientos y formas de trabajo de los equipos de supervisión. *Cuaderno Pedagógico*, nº 4. México: SEIEM.
- Smith, J.A., Flower, P. y Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Londres: Sage.
- Spillane, J.P. (2006). *Distributed leadership*. Londres: Jossey-Bass.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M. y Pareja, A.S. (2009). Schools principals at work. A distributed perspective. En K. Leithwood, B. Mascall, y T. Strauss (Eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (pp. 87-110). Nueva York: Routledge.

- Spillane, J. y Zuberi, A. (2009). Designing and piloting a leadership daily practice log: using logs to study the practice of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375-423.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Universidad de Antioquia.
- Wertz, F.J., Charmaz, K. y McMullen, L.M. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. Nueva York: The Guilford Press.

Anexo 1

Ejemplo de proceso de análisis de datos

Fragmento a indicador:

Ej.1: "...cuando el inspector viene es que se sienta, no cómo estamos tu y yo, sino que él se sienta allí, tu aquí en el frente como el profesor y le dice "usted! ¿Porque suspende tanto?"

Indicador y codificación: C.3.5 [55] Establecer procesos de autoevaluación → factor inspección-administración (negativo) → redición de cuentas – fiscalización sin reparar en causas.

Ej.2: "...la actitud de la inspección, es fiscalizadora, y es un profesor que pasa 30 horas en toda la semana, pues le sienta muy mal que el inspector le diga "¿Y tú porque suspendes?! ¿Por qué los niños no estudian?" porque encima de todo es como una actitud censora fiscalizadora, inquisitorial de "¿A ver qué pasa?!"

Indicador (UR) y codificación: C.3.5 [56] Establecer procesos de autoevaluación → factor inspección-administración (negativo) → fiscaliza, no repara en las causas de los resultados.

Indicador a unidad de análisis

Categoría: Administración educativa

Sub-categoría: Inspección

Ej.1: Indicador y codificación: C.3.5 [55] - localizador (UA)

Ej.2: Indicador y codificación: C.3.5 [56] – localizador (UA)

Frecuenciación

Categoría: Administración educativa:

Clase baja: 15 Clase media: 10 Clase alta: 6

Sub-categoría: Inspección: 5 negativos

Cruces y gráficas

-Por clase de centro (categorías y sub-categorías)

-Por capacidad de liderazgo (categorías y sub-categorías)

Fuente: Elaboración propia.

El Equipo Directivo «E-Competente» y su Liderazgo en el Proceso de Integración de las TIC en los Centros Educativos

Digitally Competent Principals and its Leadership in the Process of Integration of ITC in Schools

María José Sosa Díaz* y Jesús Valverde Berrocoso
Universidad de Extremadura

El liderazgo existente en los centros educativo es uno de los factores más importantes en el proceso de integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Este trabajo contribuye a la comprensión de cómo la cultura organizativa de un centro educativo influye en el proceso de introducción y utilización de las TIC. Se analiza la relevancia del papel del equipo directivo y de su liderazgo en el desarrollo de dicho proceso. Para ello, se ha utilizado un diseño de investigación basado en un Estudio de Caso Múltiple en tres momentos diferentes, desde un enfoque de Teoría Fundamentada. Se ha identificado una tipología de equipo directivo «e-competente» que se caracteriza principalmente por su fuerte liderazgo pedagógico, transformacional y distribuido, además de su motivación en desarrollar medidas y estrategias para fomentar la integración de las TIC. En este sentido, se ha comprobado que el liderazgo del equipo directivo es un factor clave en la promoción de la innovación educativa, sobre todo, en la integración de las TIC en sus colegios, pues influye en la organización y la toma de decisiones, actuando como catalizador y facilitador de dicho proceso.

Palabras clave: Integración de las TIC, Organización escolar, Equipo directivo, Liderazgo pedagógico, Liderazgo transformacional, Liderazgo distribuido, Competencia digital.

One of the most important factors in the process of integrating ICT has to do with the existing leadership in schools. This work begins with the purpose to understand how dynamics of the organization of a school have an influence in the process of introduction and use of ICT, especially the importance of the role of the headship team and its leadership in the development of this process. To accomplish that, it has been used a research design based on the analysis of a multiple Case Study at three different moments, from a Grounded Theory approach. A type of headship team 'e-competent' has been identified, which is mainly characterized by its strong educational, transformational and distributed leadership and motivation to develop measures and strategies to promote the integration of ICT. As a result, it was found that the management leadership is a key factor in promoting educational innovation, especially in the integration of ICT in schools, as it will greatly affect the organization and decision-making, acting as a catalyst and facilitator of this process.

Key words: Integration of ICT, School organization, Headship team, Educational leadership, Transformational leadership, Distributed leadership, Digital competence.

*Contacto: mjosesosa@unex.es

issn: 1989-0397
www.rinace.net/riee/

Recibido: 05 de febrero de 2015
1^a Evaluación: 10 de marzo de 2015
2^a Evaluación: 15 de abril de 2015
Aceptado: 23 de abril de 2015

1. Marco teórico

1.1. *El equipo directivo y su liderazgo como agente de cambio*

Es una realidad que la escuela del siglo XXI se enfrenta a una sociedad cambiante e influenciada por las tecnologías (García, 2010). En este sentido, los centros educativos deben ser organizaciones que se adapten, actualicen y asuman los cambios acontecidos en la sociedad del conocimiento, especialmente la integración de las TIC en sus prácticas educativas. No obstante, esta responsabilidad, no debe ser atribuida tan sólo al docente, sino que la dirección escolar tiene el papel más importante a la hora de promover los cambios necesarios para la mejora de la enseñanza y del aprendizaje, y en este caso la integración de las tecnologías. Como señala Bolívar (2010b), “no hay un proyecto de dinamización o de mejora en un centro que no esté el equipo directivo detrás, aunque no sea el protagonista directo”. Así pues, la capacidad para mejorar la organización escolar y desarrollar los procesos de cambio y mejora están estrechamente vinculados con el liderazgo de la dirección dentro de la institución escolar (Bolívar, 2010a; Cayulef, 2007; García, 2010).

Seleccionamos dos definiciones que nos pueden servir de referencia para nuestro estudio. Por un lado, Leithwood (2009, p. 20) define el liderazgo como la “labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr intenciones y metas compartidas en la escuela”, y por otro, Elmore (2010, p.13) afirma que “consiste esencialmente en crear, alimentar y desarrollar la capacidad de los docentes y estudiantes para que se involucren en un buen aprendizaje”.

Por lo que se puede considerar el liderazgo como las acciones que una persona realiza para dinamizar, apoyar o animar a otras para perseguir un proyecto común de cambio y mejora de la institución o la organización (García, 2010). No obstante, estas acciones se ven influenciadas por la aptitud y actitud de la persona líder (Cayulef, 2007; García, 2010). Por este motivo, nos centramos en un enfoque competencial, desde el cual se considera que lo que importa no es considerar las funciones o tareas que debe cumplir un líder, sino identificar las competencias precisas del equipo directivo como líder del proceso de integración de las TIC.

La literatura habla de distintos tipos de liderazgo, que nos puede servir en el reto de esclarecer que tipo de competencias son necesarias para afrontar el proceso de integración de las TIC como el liderazgo pedagógico, transformacional, o distribuido.

El liderazgo instruccional, educativo o pedagógico, es aquel que promueve las mejores condiciones organizativas y profesionales del profesorado para incrementar el aprendizaje del alumnado y la adaptación a los cambios educativos (Bolívar, 2010a, 2010b). Una característica fundamental del liderazgo pedagógico es la función de facilitador, aquella que ejerce el poder a través de los demás y no sobre ellos. Para cumplir esta función, el líder busca la implicación personal y compromiso de los profesores a través de sus inquietudes y el desarrollo profesional de los implicados (García, 2010; Murillo, 2006).

El liderazgo necesariamente también tiene que tener una labor transformadora, pues debe ir alterando aquellas condiciones del centro y del aula como los valores, creencias, modo de pensar o cultura escolar, a la vez que consigue mantener el esfuerzo del profesorado para que mejoren sus prácticas docentes (Bolívar, 2010a). Este proceso de reconstrucción cultural es un factor clave en la capacidad de afrontar el cambio y entender la mejora (Martín, Mominó y Carrere, 2013). Entre las capacidades más

importantes del liderazgo transformacional se pueden incluir la capacidad de entusiasmar e inspirar confianza, de construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos, de crear culturas de colaboración, y proveer apoyo psicológico, estimulación y reconocimiento al personal (Bolívar, 2010a; Murillo, 2006).

No obstante, el equipo directivo debe asumir el liderazgo distribuido. El liderazgo no depende de una cadena de mando, sino que existe un sentido de comunidad, con misiones y propósitos compartidos, lo que supone la implicación, la iniciativa y la cooperación del personal (Bolívar, 2010a, 2010b, 2011). Es importante precisar que el liderazgo distribuido no significa delegar funciones o asignar tareas, sino que los directivos tienen la responsabilidad de coordinar el equipo de trabajo que compone la comunidad escolar. En este esquema los directivos van identificando y proponiendo metas, hacen un filtro catalizador y generan un clima de confianza, reflexión, apertura y colaboración (Cayulef, 2007). De esta forma, se aprovechan las capacidades y destrezas de todos, pues los papeles y tareas a menudo se intercambian según las actuaciones requeridas en cada caso (Longo, 2008; Murillo, 2006).

Con todo ello, los estudios realizados por Robison, Hohepa y Lloyd (2009) señala cinco dimensiones de prácticas eficaces del liderazgo en la mejora de resultados:

- ✓ Establecimiento de metas y expectativas.
- ✓ Obtención y asignación de recursos de manera estratégica.
- ✓ Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo.
- ✓ Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado.
- ✓ Asegurar un entorno ordenado y de apoyo.

Esta sugerente propuesta nos exige repensar en forma diferente la formación inicial y la formación continua que están recibiendo los directivos. Los equipos directivos necesitan más capacitación específica para el desarrollo de todas estas competencias, especialmente en lo referido al desarrollo de actitudes más democráticas y participativas, y pasar de experiencias unipersonales, solitaria e individualistas a una dirección compartida (Bolívar, 2011; Cayulef, 2007).

1.2. El liderazgo de la dirección como elemento clave en la integración de las TIC

Uno de los factores más importantes en el proceso de integración de las TIC en los centros, tiene que ver con el liderazgo de los equipos de dirección. Las investigaciones sobre la dirección como elemento clave en la integración de las tecnologías en los centros educativos, es escasa. Sin embargo, como anteriormente se ha señalado, los estudios existentes le dan al equipo directivo, y sobre todo a los directores, un papel protagonista en el proceso de integración TIC, puesto que son los principales agentes de cambio (Correa y Blanco, 2004; Lorenzo y Trujillo, 2008; Miller, 2007; Nachmias, Mioduser, Cohen, Tubin y Forkosh-Baruch, 2004; Sanz, Martínez y Pernas, 2010; Sosa y Valverde, 2014). Así pues, la literatura científica respecto al tema considera que el liderazgo del equipo directivo es una condición necesaria para lograr el cambio y la innovación con TIC (Hadjithoma y Karagiorgi, 2009; Vanderlinde, Dexter y Van Braak, 2012; Vanderlinde y Van Braak, 2010; Vanderlinde, Van Braak y Dexter, 2012; Wong, Li, Choi y Lee, 2008).

En este sentido, diversas investigaciones establecen una relación entre la realización de iniciativas y proyectos innovadores con la presencia de equipos directivos dinámicos y

concienciados con el uso de las tecnologías (Alonso et al., 2010; De Pablos, Colás y González, 2010; Gargallo et al., 2004). Otros estudios concluyen que aquellos proyectos TIC que reciben el apoyo del director son más propensos a la participación y a la motivación del profesorado (Fernández y Bermejo, 2012; García-Valcarcel y Tejedor, 2010; Gargallo y Suárez, 2002; Nachmias et al., 2004). Incluso, existen trabajos que revelan una fuerte asociación entre el uso de las TIC en la escuela y el uso de las TIC por parte del director (Mulkeen, 2003). Queda patente la importante labor y responsabilidad de liderazgo que la dirección de las escuelas tienen en el proceso de integración de las TIC, ya que actúan como catalizador y facilitador del proceso (Correa y Blanco, 2004; Sosa y Valverde, 2014; Tondeur, Van Keer, Van Braak y Valcke, 2008).

Considerando la revisión bibliográfica realizada, el liderazgo pedagógico del director es fundamental para canalizar el cambio tecnológico, y transmitir al profesorado el entusiasmo y la dedicación necesaria. Acciones que se convierten en elementos esenciales que facilitan el proceso de creación de una cultura tecnológica dentro del centro (Lorenzo y Trujillo, 2008; Sanz et al., 2010).

En esta línea, existen investigaciones que concluyen que el desarrollo de un liderazgo transformacional en la escuela es determinante en el éxito del proceso de integración de las TIC, ya que es éste el que suministra la visión y los objetivos que compartirá todo el profesorado, imprescindibles para la construcción del "Proyecto de Educación Digital" y su implementación (Valverde, 2015). De tal manera, que en aquellos centros educativos con directores que ejercen su liderazgo para promover una visión TIC, es más probable que se produzca la integración de las tecnologías de forma satisfactoria (Miller, 2007; Nachmias et al., 2004; Staples y Pugach, 2005; Tondeur, Van Keer, et al., 2008). Siempre y cuando, estas acciones promuevan el uso de la tecnología no sólo con palabras, sino también con acción y el uso modélico de las TIC. Los equipos directivos que desean consolidar una cultura tecnológica en el centro tienen que "arremangarse y participar" (Baylor y Ritchie, 2002; Moses, Bakar, Mahmud y Wong, 2012).

No obstante, también se debe desarrollar un liderazgo transformacional, que facilite los procesos de cambio desarrollando estrategias centradas en las personas, relaciones, sentimientos, actitudes y creencias (Hadjithoma y Karagiorgi, 2009; Wong, Li, Choi, y Lee, 2008). En este sentido, el líder debe ser una persona con la capacidad de convencer al profesorado, de modificar ciertas actitudes y creencias hacia las TIC, y comprometerle en la participación de los proyectos innovadores (De Pablos et al., 2010). Algunas de las medidas a través de las cuales puede conseguir dichos retos son proporcionar oportunidades de aprendizaje profesional, realizar reconocimiento docente hacia la innovación o favorecer dinámicas y estructuras organizativas necesarias para conseguir las tecnologías (De Pablos et al., 2010; Hadjithoma y Karagiorgi, 2009; Mcleod y Richardson, 2011).

Además, el proceso de integración de las TIC será más exitoso en aquellos centros en los que el papel del director experimente un liderazgo distribuido. Donde se fomente activamente un clima de colaboración y las decisiones sean consideradas y compartidas por toda la comunidad educativa (Colás y Casanova, 2010; Hadjithoma y Karagiorgi, 2009; Sosa y Valverde, 2014; Wong et al., 2008). Siempre que se acompañen con otras estrategias de liderazgo transformacional como la capacitación profesional y el reconocimiento a la labor docente en el centro (Correa y Blanco, 2004; Sosa y Valverde, 2014; Wong et al., 2008).

Por tanto, como Vanderlinde, Dexter et al. (2012) identifican, existen tres competencias básicas de liderazgo que tiene que desarrollar la dirección dentro de un centro escolar para promover el uso de las TIC entre el profesorado:

- ✓ Definición de dirección: Fomentar el desarrollo de una visión compartida del sentido y objetivos de la organización, involucrando a docentes en la toma de decisiones.
- ✓ Desarrollo de las personas: Proporcionar desarrollo profesional bien diseñado para establecer modelos deseados de conocimientos y comportamientos.
- ✓ Gestión de la organización: Comprensión y facilitación de los procesos de cambio y la modificación del uso del tiempo y otros recursos para ayudar a un cambio exitoso.

Sin embargo, algunos resultados de investigación señalan que los directivos escolares en la práctica no se involucran activamente en los proyectos innovadores con TIC y afirman que muchos de ellos se sienten abrumados por la tarea de implementación de la tecnología, ya que a menudo carecen de capacitación formal o experiencia con las TIC (Stuart, Mill y Ulrich, 2009). Por todo ello, apoyar a los equipos directivos para el desarrollo de proyectos de innovación pedagógica con TIC y promover la formación de sus miembros debe ser una prioridad. Es necesario que los equipos directivos desarrollen creencias y actitudes positivas y visión de futuro hacia las TIC, y los directores aprendan competencias y habilidades de liderazgo (Gargallo et al., 2004; Miller, 2007; Otto y Albion, 2004; Stuart et al., 2009; Tondeur, Van Keer et al., 2008).

2. Metodología

2.1. Contexto de la investigación

Si tenemos en cuenta el entorno en el que se desarrollan nuestras sociedades, la relevancia del tema está fuera de toda discusión. La realidad social se caracteriza por la omnipresencia de las denominadas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). No obstante, a pesar de las políticas educativas TIC, y pese a asumir las innumerables ventajas y potencialidades del uso de las Tecnologías de la Comunicación y la Información (TIC) en el ámbito educativo, en la mayoría de los centros no se percibe una plena integración de las TIC en las aulas (Alonso et al., 2010; Area, 2004, 2010; Gargallo et al., 2004; Kopcha, 2012; Marchesi y Martín, 2003; Otto y Albion, 2004; Peirants, San Martín y Sales, 2006; Pérez, Vilán y Machado, 2006; Sigalés, Monimó y Meneses, 2009; Tondeur, Valcke y Van Braak, 2008; Wong, Li, Choi, y Lee, 2008; Yang, 2012; Zhao y Frank, 2003). La literatura científica respecto al tema considera que el liderazgo del equipo directivo es un factor determinante para lograr el cambio y la innovación con TIC (Hadjithoma y Karagiorgi, 2009; Vanderlinde, Dexter y Van Braak, 2012; Vanderlinde y Van Braak, 2010; Vanderlinde, Van Braak y Dexter, 2012; Wong, Li, Choi y Lee, 2008). No obstante, las investigaciones sobre el liderazgo y las competencias necesarias en un “buen” equipo directivo para el desarrollo de la integración de las tecnologías en los centros educativos, es escasa.

La intención a lo largo de la investigación ha sido profundizar en los procesos de integración de las TIC en los centros educativos de primaria e infantil, de tal forma que se pueda conocer el estado actual de este proceso y los fenómenos que se están produciendo alrededor del mismo. En este sentido, el objetivo específico de esta investigación es comprender cómo el papel del equipo directivo y de su liderazgo

influye en el proceso de introducción y utilización de las TIC y en la dinámica de organización de un centro educativo para afrontar los cambios tecnológicos:

- ✓ Identificar el tipo de liderazgo llevado a cabo por los equipos directivos en el proceso de integración de las TIC en su centro educativo.
- ✓ Establecer las competencias necesarias en los equipos directivos para promover un proceso de integración TIC adecuado.
- ✓ Analizar las estrategias llevadas a cabo por los equipos directivos y sus consecuencias en el proceso de integración TIC.
- ✓ Para la consecución de dichos objetivos era necesario establecer preguntas de investigación y dirigir la atención y el proceso que se llevaría a cabo:
 - ✓ ¿Quién o quiénes son las personas que lideran el proceso de integración de las TIC en el centro?
 - ✓ ¿Qué papel o responsabilidades tiene el equipo directivo en dicho proceso?
 - ✓ ¿Cuáles son las competencias que debe desarrollar el equipo directivo para promover o guiar un proceso de integración de las TIC en los centros?
 - ✓ ¿Cuáles son las medidas y estrategias desarrolladas por los equipos directivos para promover la integración de las TIC? ¿Qué tipo de estrategias son más eficaces?

Según las características de nuestro problema de investigación y los objetivos planteados, se ha seleccionado una metodología de corte cualitativo por distintas razones. La investigación cualitativa implica una aproximación interpretativa y naturalista del mundo (Stake, 1998, p.46), lo cual nos permite estudiar las cosas en su contexto natural, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas le dan (Denzin y Lincoln, 2005, p.3). Para nuestra investigación este aspecto es muy importante ya que nos interesa la “realidad”, tal y como la interpretan los sujetos, respetando el contexto donde dicha “realidad social” es construida. Así pues, en esta investigación la subjetividad será un aspecto muy tenido en cuenta, ya que se pretende acceder al mundo privado o personal de los sujetos mediante la interacción con ellos, con los cuales se adoptará distintos puntos de vista con respecto al objeto de estudio y asumiendo la intersubjetividad como valor.

Dentro del desarrollo de una metodología cualitativa se ha creído conveniente desarrollar un Estudio de Caso múltiple (cuatro centros educativos) desde un enfoque de análisis de datos de Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*), pues nos interesa comprender los fenómenos producidos en un caso singular y generar una teoría explicativa de la realidad (Glaser y Strauss, 1967).

2.2. El Estudio de Caso

En los últimos años, el Estudio de Caso ha sido utilizado, como estrategia metodológica de análisis, en muchos trabajos de investigación que tienen como objeto de estudio el uso o incorporación de las TIC en el Sistema Educativo (Vidal, 2006). Ya que esta estrategia metodológica permite “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. (Stake, 1998, p.11-20). Al igual que dichos trabajos, a fin de dar respuesta a los interrogantes se utilizará como unidad de análisis del estudio de caso la totalidad de un centro educativo, y dentro de él, las subunidades de análisis: Profesorado con prácticas

educativas TIC; Coordinador TIC; Equipo Directivo; Padres/Madres; Asesores TIC del Centro de Recursos y Profesores.

Por tanto, como se recoge en la siguiente tabla en el estudio de investigación se ha optado por desarrollar un Estudio de Caso múltiple de manera longitudinal. Se analizan cuatro centros de Educación Primaria e Infantil de la Comunidad de Extremadura (España). En el diseño de investigación se estudian los mismos centros educativos a lo largo del tiempo, evaluando repetidamente el proceso de integración de las TIC en tres momentos diferentes del proceso. No obstante, cada fase del estudio tiene unos objetivos y características diferentes. Así pues, en el primer estudio de investigación se llevó a cabo en cuatro centros educativos, con el objetivo de indagar sobre las especificidades y aspectos organizativos que caracterizaban a estos centros en cuanto a las TIC se refiere. En un segundo estudio de investigación se desarrolla en un centro educativo que se consideró adecuado para indagar en las características del equipo directivo y su liderazgo. Y por último, en el tercer estudio de investigación, se vuelve a implementar en los cuatro centros educativos, para confirmar resultados y conclusiones, con el objetivo de formular generalizaciones y teorías.

Tabla 1. Desarrollo longitudinal de la investigación

FASE	PARTICIPACIÓN	OBJETIVO
1º Estudio	4 CEIP	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Identificar y comprender todos los aspectos organizativos del centro respecto a la integración de las TIC
2º Estudio	1 CEIP	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Indagar sobre el papel del equipo directivo y su liderazgo respecto a la integración de las TIC.
3º Estudio	4 CEIP	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Generalizar y teorizar

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de los datos en esta investigación se ha optado por técnicas puramente de conversación y narración, puesto que únicamente se utilizará la entrevista semiestructurada acompañada de un guión de preguntas (Vallés, 2003). La entrevista permite recoger información por medio de la interacción verbal, tanto sobre determinados hechos como acerca de las percepciones personales de los informantes, de una forma relativamente cómoda y económica. Como señalan Rodríguez et al. (1999, p.168) con este instrumento se puede “contrastar una idea, creencia o supuesto, sino acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros. No es el propio conocimiento o explicación lo importante, lo realmente interesante son las explicaciones de otros”.

Para elaborar el protocolo de las entrevistas se ha tenido presente que las cuestiones deberían profundizar en las grandes dimensiones que se determinaron en la primera revisión bibliográfica. Sin embargo, los siguientes protocolos de entrevistas responden a la necesidad de indagación de cada una de las dimensiones que el investigador determina al obtener los resultados de estudio anterior.

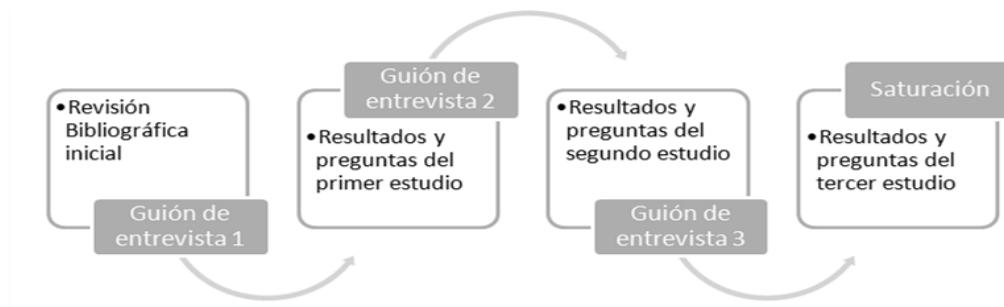


Figura 1. Proceso de elaboración de protocolo de entrevistas

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 2 se presenta la totalidad de entrevistas individuales y grupales que se realizaron a lo largo de los tres estudios de investigación. En ella se señala el rol que cumple el entrevistado, así como la etapa educativa a la que pertenece y el código que se le ha asignado para la exposición de las citas a lo largo de los resultados.

Tabla 2. Resumen de participantes en las entrevistas individuales

ESTUDIO	SUBUNIDAD	ETAPA EDUCATIVA	CÓDIGOS
Primer estudio (E1)	Profesores	Coord. TIC	C01, C02, C03, C04
		Ed. Primaria	P02, P09, P11
		Ed. Infantil	P01, P12, P14-P15
		Esp. Educación física	P03, P13
		Esp. inglés	P04
		Esp. AL-PT	P05-P06, P10
	Eq. Directivo	Esp. Religión	P07
		Esp. Música	P08
	AMPA	Sin determinar	MP01, MP02, MP03, MP04.
	Eq. Directivo	Sin determinar	ED01, ED02, ED03, ED04.
Segundo estudio (E2)	AMPA	Sin determinar	PreAMPA, SecAMPA, AMPA1, AMPA2, AMPA3,
	Asesores TIC	Sin determinar	TecCPR, AsCPR1, AsCPR2
	Coord. TIC	Ed. Primaria	CoorTIC
	Eq. Directivo	Ed. Primaria	DirEQD, JefeEQD,
Tercer estudio (E3)	Profesores	Ed. Infantil	SecEQD
		Ed. Primaria	ProfINF1, ProfINF2, ProfINF3,
	Eq. Directivo	Ed. Infantil	ProfPRI1, ProfPRI2, ProfPRI3,
		Ed. Primaria	Dir_cp01, Dir_cp02, Dir_cp03, Dir_cp04
	Coord. TIC	Ed. Infantil	Coor_cp03, Coor_cp04
		Ed. Primaria	Coor_cp01, Coor_cp02

Fuente: Elaboración propia.

2.5. Análisis de datos: Teoría Fundamentada

Según la finalidad que pretendemos conseguir con la investigación, se decidió que el análisis de los datos se realizaría desde un enfoque de Teoría Fundamentada (*Grounded Theory*) (Glaser y Strauss, 1967). La Teoría Fundamentada ha sido la clave para interpretar los resultados cualitativos de la presente investigación. Utilizar la Teoría Fundamentada ha sido de gran utilidad ya que hace explícitos los procedimientos de análisis cualitativo y ayuda a los investigadores a desarrollar conceptualizaciones útiles de los datos (Cuesta, 2006), es posible generar un modelo teórico, aumenta la comprensión del fenómeno y proporciona una guía significativa para la acción (Strauss y Corbin, 2002, p.13). En este sentido, Glaser y Straus (1967) coinciden en los procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada y se centran principalmente en dos estrategias de análisis que como se observa en la figura 2 guiará el proceso de investigación: el método de la comparación constante y el muestreo teórico.

2.5.1. Muestreo teórico

Este procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada es denominado por Glaser y Strauss (1967, p.221), como "muestreo teórico", éste consiste en realizar de forma simultánea el análisis y la recolección de datos, lo cual permitirá al investigador ampliar la muestra cuando se necesite más información. En la medida que hayan emergido los conceptos principales, categorías y propiedades, se requerirá de más datos procedentes de nuevos sujetos y/o contextos de estudio, permitiendo decidir qué datos podrán ser seleccionados próximamente y en dónde podrían ser encontrados, permitiendo así la generación de teoría. Así pues, se puede decir que el diseño de investigación está concebido como una espiral, a través de la cual conocemos qué tipo de grupos, informantes o nuevos escenarios deben explorarse para lograr conformar la teoría (Trinidad, Carrero, y Soriano, 2006 et al., 2006:30). Al mismo tiempo que se analizan los datos e iba emergiendo la teoría el investigador se planteaba nuevas preguntas cuyas respuestas precisan de nuevos datos (Abela, García-Nieto y Pérez, 2007, p.53) y que conducían a nuevos estudios de casos. En nuestra investigación, finalmente se llegó a realizar tres estudios de casos de investigación en distintos momentos históricos.

2.5.2. Método de comparación constante

La teoría fundamentada es un método comparativo en esencia. Glaser y Strauss integran la codificación y la generación de teoría de un modo sistemático mediante un procedimiento analítico de comparación constante, desarrollando categorías y propiedades (Abela et al., 2007, p.53). Por tanto, el método comparativo constante consiste en la búsqueda de semejanzas y diferencias a través del análisis de los incidentes contenidos en los datos (Trinidad et al., 2006, p.30) a través de los procesos simultáneamente de codificación y análisis, con el propósito de ir generando la teoría de forma sistemática. En la presente investigación se ha seguido el procedimiento de comparación constante que según Glaser y Straus (1967) dividen en cuatro etapas:

1º Codificación abierta, comparación de los datos: En este procedimiento se ha fragmentado, examinado, comparado, conceptualizado y categorizado la información y los datos concretos fruto de los documentos oficiales, observaciones de aula, las entrevistas y las discusiones de grupo que se ve reflejado en la creación de memorandos en los que se puntuallizan las primeras impresiones de los datos recogidos.

2º Codificación axial, integración de cada categoría con sus propiedades: Se ha realizado profundo análisis para sintetizar y seleccionar sólo aquello que se considera más importante y posteriormente, para seguidamente relacionarlo con la categoría central o con otras categorías, a través de mapas conceptuales.

3º Codificación selectiva, delimitar la teoría que comienza a desarrollarse: El investigador vuelve a regresar a las unidades o segmentos y los compara con su esquema emergente para fundamentarlo y poder delimitar las categorías y perfilar la teoría. Para ello se ha realizado una escritura teórica, la cual narre las relaciones entre las categorías a partir de un concepto central, describiendo el proceso o fenómeno, todo ello como resultado de la investigación y parte de nuestra teoría.

4º Saturación teórica de los incidentes propios de cada categoría: Se da por concluida la recogida de datos, al no surgir nuevas ideas y relaciones que amplíen la investigación, por lo que se procede a la construcción de la teoría (Abela et al., 2007, p.53; Rodríguez et al., 1999; Trinidad et al., 2006, p.30).

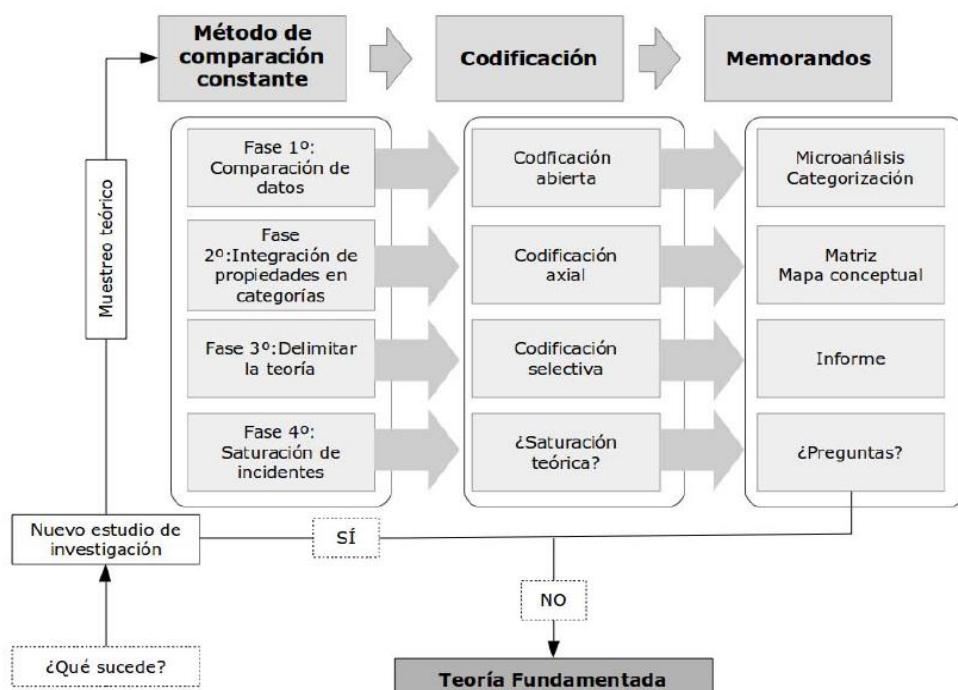


Figura 2. Desarrollo de la investigación desde la Teoría Fundamentada

Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

A través del análisis de las entrevistas de los tres estudios de investigación, se puede afirmar que el liderazgo del equipo directivo influye en gran medida en la introducción de las TIC en sus colegios. No obstante, no todos los equipos directivos tienen el mismo tipo de liderazgo. En el presente estudio, se ha identificado un tipo de equipo directivo, que hemos denominado «e-competente», que se caracteriza principalmente por el fuerte liderazgo que asumen dentro del centro educativo y, que según los resultados obtenidos, influye de manera muy positiva en el uso de las TIC por parte de los profesores.

Ahí está el equipo directivo que lidere ese proyecto para que la gente vaya reenganchando. Yo creo que es importantísimo el papel del equipo directivo. (ED01, referencia 1, FUTIDEA, E1)

3.1. El equipo directivo «e-competente» construye la visión TIC del centro

El equipo directivo del centro CP_01, durante los tres estudios de investigación se ha caracterizado principalmente por un carácter innovador, poseer un fuerte liderazgo en el centro y la promoción de la calidad de su oferta educativa. Es un equipo directivo que reflexiona sobre los objetivos dirigidos a la mejora de la práctica educativa, y las medidas que debe de llevar a cabo para que ésta sea efectiva. Por ello, en cuanto a la introducción de las TIC, el equipo directivo tiene claro cuáles son sus objetivos generales y las medidas o estrategias que tienen que desarrollar para conseguirlos. Así lo confirman los asesores TIC del CPR, profesores y distintos miembros del equipo directivo al concretar cuáles son sus metas a conseguir en el centro (ED01, referencia 1, FUTIDEA, E1): “Bueno pues ellos sí, ellos saben lo que quieren, entonces todo lo que sea...”. (AsCPR1, referencia 1, OBJETIC, E2)

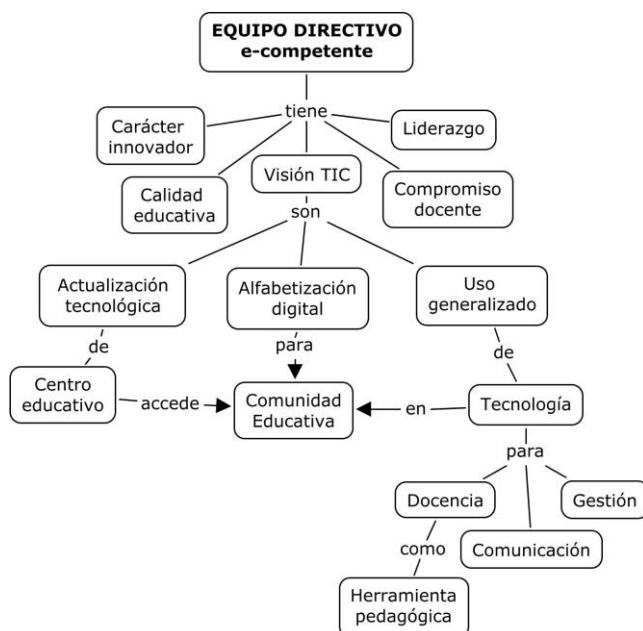


Figura 3. El equipo directivo «e-competente» establece la visión TIC

Fuente: Elaboración propia.

El equipo directivo está motivado para fomentar el uso de las tecnologías en el aula y el centro, como mejora de la calidad de los servicios educativos que ofrece. En este sentido, se identifica una visión TIC que comparte todos sus miembros, basada en la necesidad de actualización de los centros escolares como una preocupación principal, pues las instituciones educativas deben abrirse al entorno y dar respuesta a las necesidades que plantea esta sociedad del conocimiento (ProfiINF3, referencia 1, OBJETIC, E2). Además, la dirección entiende que los centros educativos son un agente primordial para reducir la brecha digital que existe entre personas con niveles socio-económicos diferentes (SecEQD, referencia 4, OBJETIC, E2). No obstante, el equipo directivo «e-competente» no reconoce que el uso de las TIC como objeto de enseñanza sea adecuado, sino que debe hacerlo como herramienta educativa (JefeEQD, referencia 1, OBJETIC, E2). Así pues, este equipo considera que no es suficiente con el simple uso

de las tecnologías dentro del aula. El empleo de las TIC dentro del centro debe ser habitual, y como recurso o herramienta en tres aspectos diferentes (DirEQD, referencia 13, OBJETIC, E2):

- ✓ Como objeto y herramienta de aprendizaje por parte de los profesores en la docencia.
- ✓ Como una herramienta de comunicación para favorecer una relación más estrecha entre todos los miembros de la comunidad educativa del centro.
- ✓ Como recursos para garantizar la efectividad de todos los aspectos de organización, gestión y administración.

Sin embargo, en el primer estudio de investigación, este tipo de equipo directivo reconoce que, por ahora, la utilización de las tecnología es escasa (DirEQD, referencia 12, OBJETIC, E2). Por todo ello, se plantean el objetivo principal de generalizar el uso de las TIC en todas las prácticas educativas como una herramienta transversal, sin que el docente necesite ayuda.

El objetivo último sería que cualquier profesor utilizara las tecnologías en su aula, en cualquier materia y sin necesidad de ayuda, no como estamos ahora, porque ahora estamos como estableciendo puentes entre equipo directores y los profesores, vamos como estableciendo parches y con ayuda de compañeros expertos y tal. El ideal es que cada uno fuera autónomo, eso sería.... y tener la programación. (ED01, referencia 4, FUTIDEA, E1)

Al igual que con otros proyectos educativos que se desarrollan en el centro CP_01, el equipo directivo cuenta con el compromiso de los profesores para conseguir dichos objetivos. Por lo que el claustro está preparado para seguir las instrucciones de la dirección para comenzar a trabajar para lograr las metas propuestas (ProffINF2, referencia 2, OBJETIC, E2).

3.2. El equipo directivo «e-competente» establece distintas estrategias y medidas TIC

El equipo directivo «e-competente», al establecer la visión y los objetivos respecto a la integración de las TIC dentro de su centro, elabora y establece iniciativas para procurar que dicho proceso consiga la meta establecida. La dirección ha planteado diferentes medidas y estrategias que consideran como imprescindibles para favorecer el uso generalizado de las TIC en las tareas docentes, de gestión y comunicación de toda la comunidad educativa.

En primer lugar, se reconoce la importancia de los documentos institucionales como el Proyecto Educativo de Centro y los documentos de concreción curricular como el Proyecto Curricular y las Programaciones de Aula. Consideran que es de vital importancia que en ellos se vea reflejado la introducción de las TIC y los procedimientos a seguir para trabajar con ellas (DirEQD, referencia 9, OBJETIC, E2; ED01, referencia 2, FUTIDEA, E1). En este sentido, la mayor iniciativa promulgada por el equipo directivo es la elaboración de una programación “vertical” a nivel de centro (ED01, referencia 3, FUTIDEA, E1). Esta programación establece las competencias que deberá tener cada estudiante al terminar el curso o el ciclo (ED01, referencia 4, FUTIDEA, E1). Así se favorecerá la continuidad de los contenidos enseñados y la colaboración entre docentes (DirEQD, referencia 6, ESTRATIC, E2).

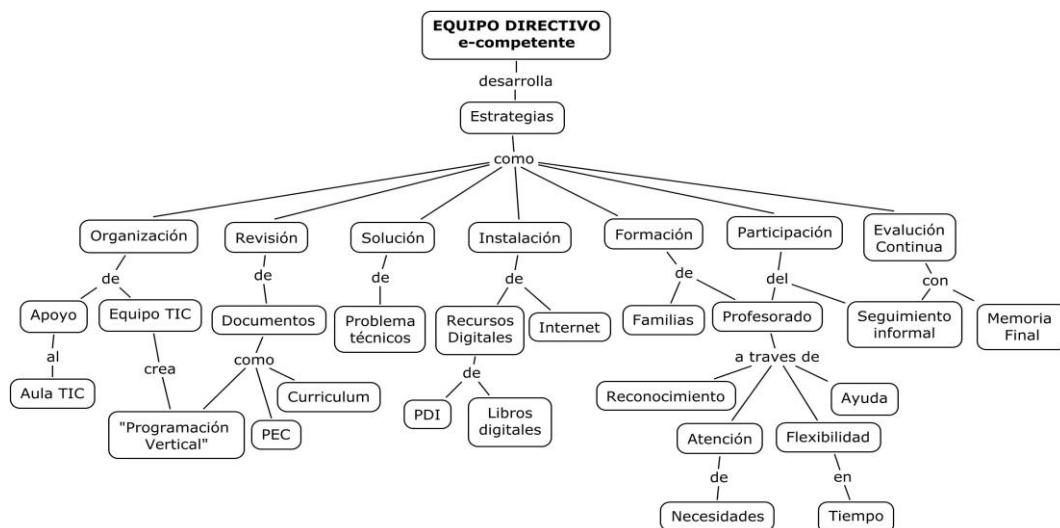


Figura 4. El equipo directivo «e-competente» establece distintas estrategias y medidas TIC

Fuente: Elaboración propia.

“Yo creo que lo más importante es hacer una programación a nivel de centro, una 'programación vertical'. Que no la tenemos elaborada. Vamos no está escrita no está en papel, pero yo más o menos los que estamos metidos en la historia TIC, sí que lo tenemos visto, pero nos falta sistematizarlo y bueno convencer a las compañeras de que no tienen que tener miedo” (ED01, referencia 2, FUTIDEA, E1).

En segundo lugar, se establecen medidas organizativas para promover el uso de las TIC entre los profesores del centro. El equipo directivo afirma que gozar de un ambiente de colaboración y solidaridad en el centro educativo es un factor fundamental para llevar a cabo cualquier proyecto innovador (ED01, referencia 2, MOTPROF, E1). Así pues, durante un tiempo han organizado ayudas entre los compañeros más expertos en TIC y aquellos profesores que tienen menos competencias tecnológicas, para conseguir que estos últimos aprendan a utilizar las TIC en el aula (ED01, referencia 2, FACINTR, E1; SecEQD, referencia 2, ESTRATIC, E2). Además, se ha creado un equipo TIC con el objetivo de organizar y coordinar el trabajo para el fomento del uso de las tecnologías dentro del aula, así como de crear la programación TIC (DirEQD, referencia 3, EQUITIC, E2; ED01, referencia 1-2, EQUITIC, E1).

Según lo que tenemos está bien, está bien hecha. El año pasado por ejemplo intentamos que todo el mundo fuera con apoyo al aula, y este año como ha habido restricciones del personal y tal hemos quitado los apoyos, hemos dejado algunos, pocos, pero hemos dicho que si alguien necesita apoyo se lo busque. (SecEQD, referencia 2, ESTRATIC, E2)

En tercer lugar, conseguir motivar a todo el profesorado para trabajar con las tecnologías digitales. Para ello la dirección idea pequeñas estrategias con el fin de que el claustro utilice las tecnologías sin obligar de una manera drástica a los docentes. Para motivar al profesorado hacia el uso educativo de las tecnologías, se establecen estrategias dirigidas a conseguir un buen clima escolar que favorezca, no sólo el empleo de las TIC, sino también la participación en los distintos proyectos de innovación educativa que se llevan a cabo en el centro. Así pues, la dirección ofrece el tiempo necesario para la coordinación, el trabajo en equipo, la realización de actividades de convivencia, así como para ayuda y formación a los docentes que lo requieran (ProfINF1, referencia 1, ESTRATIC, E2; ED01, referencia 3, MOTPROF, E1).

También, se desarrollan otras medidas que favorecen el buen clima escolar en el centro y como consecuencia la innovación educativa con TIC, como el reconocimiento de la labor de cada docente, responder a las demandas, ser flexibles o proporcionar recursos, entre otros (ED01, referencia 1, MOTPROF, E1; ED01, referencia 4, MOTPROF, E1; ProfINF3, referencia 1, LIDERTIC, E2; ProfINF2, referencia 5, LIDERTIC, E2; AsCPR2, referencia 1, LIDERTIC, E2). En este sentido, se puede afirmar que la directora cuenta habilidades sociales como la empatía, la escucha activa o la argumentación, que le ayudan a desarrollar tácticas que le permiten convencer al profesorado a participar en los diferentes proyectos educativos (ProfINF1, referencia 2, LIDERTIC, E2).

Entonces las palmaditas en la espalda, que lo estás haciendo muy bien, que eso se nota muy bien, son reforzadores muy positivos, yo creo que es importante que te reconozca, eso por un lado, y por otro, el tiempo. (ED01, referencia 4, MOTPROF, E1)

En cuarto lugar, este equipo directivo tiene en cuenta, también, la evaluación continua del proceso de introducción de las TIC en el centro. Así pues, la dirección está preocupada por la reflexión, la valoración y adecuación de cada una de las medidas que están llevando a cabo, para poder cambiar y mejorar cualquier aspecto que implica que no esté dando los resultados previstos. En el primer estudio de investigación, se establecen cuales son los criterios de evaluación que deben tener en cuenta para valorar si estas medidas son adecuadas o no y qué hacer para mejorárlas.

Yo aquí en el proyecto tengo unos criterios de evaluación, así generales, pero que lo que llevábamos, nos hemos puesto..., hemos reflexionado a nivel de centro. A mí no me gusta como está, yo quiero... [...] A mí me gusta reunirme a las nueve de la mañana que las tenemos para la dirección y ir viendo las cosas que no van funcionando bien y que hay que introducir mejoras. (ED01, referencia 1, VALOTIC, E1)

Por tanto, los criterios de evaluación señalados son:

- ✓ Organización y distribución de los recursos informáticos.
- ✓ Elaboración de planes de integración de las TIC.
- ✓ Grado de utilización en las áreas curriculares.
- ✓ Participación de los profesores.
- ✓ Presencia del centro institucional en la red.
- ✓ Valoración del uso de las TIC en las tareas de gestión.
- ✓ Grado de satisfacción de los miembros de la comunidad.

No obstante, el seguimiento que realiza la dirección no es una evaluación formal. El equipo directivo se basa en la observación y la información que transurre por la red de equipos de coordinación, obteniendo la información necesarias para modificar y mejorar el proceso de introducción de las TIC (AsCPR1, referencia 1, LIDERTIC, E2; DirEQD, referencia 3, VALOTIC, E2). En algunas ocasiones, también se realizan cuestionarios de sugerencias de mejoras al terminar el curso escolar, cuyas conclusiones formarán parte de la memoria final y que determinará qué se puede cambiar, modificar y mejorar en la elaboración de la próxima Programación General Anual (DirEQD, referencia 4, DECISTIC, E2). Por tanto, como señala un docente, la memoria final, se convierte en el documento que contiene las principales conclusiones de la evaluación y las propuestas de mejora para el próximo año (ProfINF3, referencia 1, VALOTIC, E2). A través de esta práctica, el equipo directivo está creando en el centro una cultura evaluadora, que está permitiendo a los docentes perder el miedo a ser evaluados y a entender la importancia de la evaluación para la mejora educativa.

Yo creo que esto también ha sido. Y hacemos seguimientos... Yo creo que ya no hace falta ni reunirse con el seguimiento es que, en cuanto no funcionaba la cosa, ya están los ciclos que dicen ¡Oye! [...] y la evaluación como te decía, al final por supuesto, a la hora de hacer la memoria se evalúan las TIC, todo. Las TIC como aspecto importante igual que como biblioteca, en el mismo nivel. (DirEQD, referencia 3, VALOTIC, E2)

En quinto lugar, la dirección considera importante la obtención de más recursos tecnológicos y la mejora de su mantenimiento. Se afirma con ello tener el objetivo de facilitar el acceso tecnológico a toda la comunidad educativa para adaptarse a la sociedad del conocimiento (MP01, referencia 1, FUTIDEA, E1; DirEQD, referencia 13, OBJETIC, E2). En el segundo estudio de investigación, este equipo directivo pretende instalar la conexión por cable con una empresa privada (SecEQD, referencia 1, OBJETIC, E2). Además, tiene en cuenta vías alternativas de financiación para comprar suficientes Pizarras Digitales Interactivas para todas las aulas del centro con el objetivo de que los docentes puedan hacer uso de ellas sin horarios establecidos (SecEQD, referencia 3, OBJETIC, E2).

En sexto lugar, el equipo directivo no sólo se preocupa de ampliar los recursos tecnológicos y darle un adecuado mantenimiento. También tiene el compromiso de adquirir materiales didácticos digitales, como son los libros electrónicos, con el objetivo de ofrecer más posibilidades didácticas a los docentes de todas las materias (DirEQD, referencia 5, ESTRATIC, E2).

Hemos conseguido una licencia de libros electrónicos [...], pues nos han dado tres licencias, a mi de lengua, a X de matemáticas y a Y de conocimiento del medio. Se le han dado a X pero es que eso, utilizar el libro electrónico que también es otro punto. (DirEQD, referencia 5, ESTRATIC, E2)

En séptimo lugar, la dirección establece medidas para lograr el acceso generalizado de toda la comunidad educativa a las TIC, y dotarlos de las competencias necesarias para utilizarlas. Por un lado, el equipo directivo permite a las familias tengan acceso los equipos informáticos que están en la biblioteca (AMPA3, referencia 1, TICFACIL, E2). Y por otro lado, la realización de cursos de formación para las familias, que deseen aprender a utilizarlas y adquirir las competencias digitales necesarias para ayudar a sus hijos con las tareas escolares, realizar el seguimiento académico y comunicarse con los docentes a través de la plataforma RAYUELA (SecEQD, referencia 4, OBJETIC, E2). Según la dirección, debido a la atención recibida a través de las distintas medidas dirigidas a las familias, obtiene el respaldo del AMPA para desarrollar y participar en las diferentes iniciativas TIC en el centro.

Tenemos el respaldo. [...] Y las familias también participan y confían en nosotros. Hemos recibido muchas felicitaciones, la verdad que sí, aquí los padres se comunican por correo electrónico. (ED01, referencia 1, APOYOED, E1)

Sin embargo, a pesar de que el equipo directivo tiene claro los objetivos y estrategias que pretenden implementar para mejorar la integración de las TIC en el centro. En el segundo estudio de investigación, según el ex-coordinador TIC, la inclusión de las tecnologías ha dejado de ser un objetivo prioritario para la dirección. En este sentido, se señala que se está dificultando que el proceso de integración de las TIC siga madurando para conseguir los objetivos propuestos inicialmente (ProfINF3, referencia 1, PROYINNO, E2).

Yo creo que hay otras cosas ¿no? El colegio está metido en una serie de proyectos, ahora está con grupos interactivos, ¿eh? con la escuela cooperativa no se qué... en fin. Yo creo que, este, esto este año desde luego se ha paralizado; y es una pena porque el año pasado era, y los anteriores, era prioridad número uno y ahora, ha pasado a prioridad cero. No entiendo ¿no?. (ProfINF3, referencia 1, PROYINNO, E2)

Se puede afirmar que las TIC en el centro educativo CP_01, han pasado a un objetivo secundario. Incluso en este estudio, el equipo directivo no señala la integración de las tecnologías como seña de identidad, al igual que hace con otros proyectos de innovación, como el de biblioteca, el de escuela por la paz, comunidades de aprendizaje, u otros proyectos transversales realizados en el centro (DirEQD, referencia 5, PROYINNO, E2). Por tanto, los esfuerzos del equipo directivo están centrados en dichos proyectos de innovación que se están desarrollando.

Por tanto, el equipo directivo del CP_01, sin lugar a dudas es innovador, preocupado por mejorar en la calidad educativa, y seguir creciendo como centro en el que se desarrollan experiencias educativas que favorezca la educación de todo su alumnado. Es por ello, que en su colegio se desarrollan gran cantidad de proyectos innovadores, iniciativa principalmente de la dirección del centro. Sin embargo, el desarrollo de muchos proyectos educativos, puede llegar a ser perjudicial para la integración de las TIC, sobre todo, si este proceso no está muy avanzado. De este modo, el uso de las tecnologías dejan de ser una prioridad para todo el centro, puesto que los esfuerzos del equipo directivo y de los docentes van encaminados, evidentemente, a desarrollar de la mejor manera dichos proyectos. Es por este motivo, como señala el excoordinador TIC, que es necesario volver a priorizar las estrategias para mejorar la integración de las TIC en el centro “Por ejemplo, yo creo que se deberían priorizar más el tema TIC en el centro” (ProfPRI3, referencia 1, OBJETIC, E2).

3.3. El equipo directivo «e-competente» combina el liderazgo pedagógico con el distribuido

El liderazgo escolar es uno de los factores claves para el desarrollo de la innovación dentro de un centro educativo, y más concretamente, la integración de las tecnologías. En los equipos directivos «e-competentes» se identifica dos tipos de liderazgo: técnico y pedagógico.

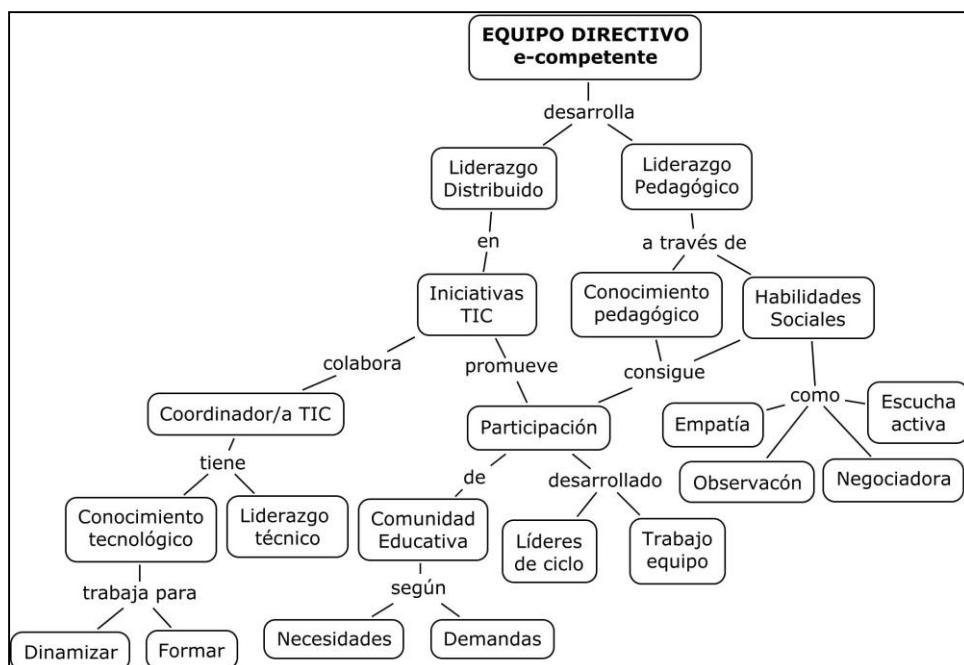


Figura 5. El liderazgo pedagógico del equipo directivo “e-competente”

Fuente: Elaboración propia.

Por un lado, el liderazgo técnico dentro de los centros con equipos directivos «e-competentes» es sustentado por el coordinador TIC, una figura relevante y bajo el cual recae las funciones de promoción del uso de las tecnologías digitales entre sus compañeros docentes. El coordinador TIC, apoyando la labor del equipo directivo, es el encargado de dinamizar por excelencia las TIC en el colegio. Esta figura representa a la persona más experta en cuanto a los aspectos técnicos y didácticos del uso de las TIC, teniendo altas competencias para investigar y crear materiales didácticos. Es, por tanto, una figura de referencia en el uso de las TIC dentro del centro, a la que todos los docentes pueden acudir para solicitar asesoramiento y formación.

“Tiene que ser el dinamizador, creo que debe estar bien formado, desde el punto de vista técnico y desde el punto de vista didáctico, pedagógico, es decir no solamente debe ser un cerebrito de la informática, eso a última hora debe ser más secundario que lo otro, debe de ser una figura que tenga, que conozca recursos educativos, que sea capaz de transmitir que esos recursos sirven, que es lo difícil, que además de eso sea capaz en cierto modo de buscar una aplicación educativa de todas las herramientas que se ponen a nuestra disposición y que sea capaz no solamente de hacerlo él, sino de formar a sus compañeros, debe de ser un formador dentro del centro, debe ser el pilar, en el que se apoya realmente las nuevas tecnologías, porque eso es fundamental, no se concibe que cada uno vaya por un lado, sino que debe ser apoyarse todo el mundo ahí, y esa figura pues debería de tener su tiempo para dedicarse a eso, para programar, investigar, buscar, crear, enseñar, porque al final y al cabo es de lo que se trata, que esa persona luego lo que él sabe, para que los demás lo apliquen, lo usen y lo investiguen” (C03, referencia 1, COMPCOOR, E1).

Por otro lado, el liderazgo pedagógico, sustentado por el equipo directivo, tiene como objetivo principal propiciar un buen clima escolar y desarrollar proyectos innovadores dentro del centro educativo. Este tipo de liderazgo es indispensable y muy importante dentro de las instituciones escolares, pues desde éste los equipos directivos contribuyen a crear las condiciones idóneas para animar a los docentes a utilizar las TIC. Este líder no necesariamente cuenta con los conocimientos y competencias digitales suficientes para desarrollar actividades educativas a través de las TIC, sin embargo, debe estar comprometido con la necesidad de que en su centro se desarrollen este tipo de prácticas educativas.

Un líder TIC y un líder pedagógico. Tiene que haber las dos cosas. Las dos cosas. Porque el líder TIC estamos todo el mundo: "Venga, y no sé qué". El líder TIC, muchas veces dice: "Es que a mí no me van a llegar todas las cosas". Y tiene razón. Claro. (Dir_cp03, referencia 1, LIDERTIC, E3)

Tradicionalmente, en el centro escolar CP_01 el ejercicio del liderazgo pedagógico recae especialmente sobre la directora. En los tres estudios de investigación, esta persona es considerada como líder pedagógica del centro ya que es muy valorada por toda la comunidad educativa, tanto en el plano profesional como en el plano personal, lo cual definen los dos factores más importantes que lleva a la dirección a ser un buen líder dentro del centro.

En cuanto al plano personal, los entrevistados señalan que cuenta con habilidades sociales muy importantes para el desempeño del liderazgo pedagógico en cualquier institución. Así pues, algunas de estas habilidades son:

Observación y valoración de las necesidades, características y demandas de las personas.

Conoce los puntos débiles y los puntos fuertes de los docentes, para adaptarse a la manera de relacionarse de cada una de las personas. (DirEQD, referencia 4, LIDERTIC, E2)

Negocia y argumenta las ideas con críticas constructivas, en un estilo de comunicación asertivo basado en el respeto hacia las ideas de las demás personas. A través de la imparcialidad y el uso del diálogo y la escucha activa resuelve los conflictos que se producen en el centro (Dir_cp01, referencia 3, LIDERTIC, E3). Así pues, llega a una comunicación efectiva que le permite llegar a soluciones aceptables para ambas partes (CoorTIC, referencia 3 y 4, LIDERTIC, E2).

Escucha activa, con comprensión y tratando de transmitir que se ha recibido el mensaje y que este será tenido en cuenta (DirEQD, referencia 4, LIDERTIC, E2).

Muestra empatía, puesto que comprende y experimenta el punto de vista de los demás profesores, sin tener que estar de acuerdo con el otro. De esta forma, según se señala, los docentes están predispuestos a recibir consejos y propuestas de mejoras educativas, animando al profesorado a utilizar las TIC (ProfINF1, referencia 2, LIDERTIC, E2).

Yo es que, claro, me tocas mucho mi papel. Yo creo que hay que saber que la dirección no puede ser gestora, que tiene que ser líder pedagógico y tiene que estar ahí a pie de... con los compañeros. Yo, por ejemplo, en todas las actividades de formación que hacemos, en las programaciones y tal. [...] Está estupendo, pero tú le tienes que ir metiendo por dónde ir. Pero podríamos avanzar por aquí. Tienes que hacer como un seguimiento. [...] Aunque mi claustro es mi grupo de profesores, yo los tengo que conocer y animar, y ponerme en la situación de cada uno. Los hay que necesitan... Bueno, como los alumnos, igual, ¿para qué te voy a explicar? Entonces yo creo que tiene que ser eso, y ganarse la confianza del claustro. Yo me siento querida por el claustro y ahora mismo es que me pillas en un buen momento, porque estas actividades que estamos realizando, es que le puedes preguntar a cualquiera, es que nos está uniendo y nos están diciendo: "Chica, sigue porque es que esto realmente lo necesitábamos. (Dir_cp01, referencia 1, LIDERTIC, E3)

Desde un plano más profesional, la directora es apreciada por los altos conocimientos pedagógicos que posee, y que le permite ayudar, orientar y asesorar a todo el claustro en el desarrollo de todos los proyectos educativos, la docencia y la gestión de ésta (JefeEQD, referencia 2, LIDERTIC, E2). Además, la directora es especialmente valorada, ya que está teniendo un liderazgo clave en el promoción y desarrollo de las iniciativas TIC en el centro, pues es quien toma las decisiones en esta materia (ProfINF3, referencia 1, LIDERTIC, E2).

En el segundo estudio de investigación, en el que se analizan más detenidamente los procesos de toma de decisiones que se realizan desde los equipos directivo más «e-competentes», según se apunta, la directora considera las necesidades y propone las iniciativas más adecuadas, las cuales son transmitidas a la CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica), en la que son debatidas y aprobadas.

El equipo directivo detecta, detecta necesidades, elabora documento, se lleva a la CCP, de la CCP a los ciclos, se debate, se devuelve, con recorte si no gusta y tal, se aprueba en el CCP, se generaliza y luego se lleva a claustro. (ED01, referencia 2, ORGTIC, E1)

Así pues, la dirección señala que intenta favorecer que toda la comunidad educativa participe en las decisiones del centro y pretenden crear una dinámica democrática y de consenso dentro del centro educativo. Los entrevistados evidencian que, desde el liderazgo de la dirección, se intenta escuchar cada una de las demandas e ideas realizadas por los docentes o las familias. Este hecho confirma que un objetivo primordial en la integración de las TIC en los centros es favorecer el clima escolar, la

implicación y la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (DirEQD, referencia 2, DECISTIC, E2).

Pero claro, hay que hacer las cosas democráticamente porque eso, vamos eso si que lo tengo yo... y en usar el consenso y se te convencen con argumentos pues mira, si yo les decía sí y tiene que ser no, yo cedo. Incluso hay veces que tienes que ceder, aún sabiendo que la decisión era errónea porque, a la gente le gusta también que se les escuche, yo creo que eso es.. eso es como una norma que no sé, elemental ¿no? De convivencia. (DirEQD, referencia 2, DECISTIC, E2)

Por ejemplo, la dirección establece mecanismos alternativos para escuchar las ideas y propuestas de las familias como las comisiones de representantes de familias y alumnos que participan de forma activa en las decisiones del centro, a través de los equipos de coordinación específicos de cada proyecto educativo (ProfINF1, referencia 1, ORGTTIC, E2). Así pues, según la secretaria del equipo directivo, no sólo son informados sobre aquellos aspectos que les competen, sino que también son escuchadas sus demandas e ideas y participan en las decisiones tomadas en dichas comisiones (SecEQD, referencia 2, DECISTIC, E2).

En este sentido, según los técnicos informáticos entrevistados, las decisiones en este tipo de centro educativo son fruto de un proceso de reflexión y análisis de las posibles soluciones, recurriendo si es necesario a la opinión del claustro o al asesoramiento externo. Así lo confirma el técnico informático, que asegura que, en algunas ocasiones, han demandado su asesoramiento para tomar algunas decisiones relativas a las TIC (TecCPR, referencia 1, DECISTIC, E2).

Asimismo, la dirección desde su liderazgo durante años ha estado preocupada por fomentar la labor de equipo, y el trabajo por un objetivo común, ya que es consciente de la importancia de generar trabajo colaborativo y que todos los esfuerzos docentes estén dirigidos hacia una meta común (DirEQD, referencia 8 y 9, LIDERTIC, E2; Dir_cp01, referencia 4, LIDERTIC, E3). De tal forma que, según la directora, delega algunas funciones de trabajo en líderes pedagógicos de confianza en cada uno de los ciclos educativos. Se crea así una red de trabajo en equipo que permite a la directora tener conocimiento general sobre el centro y garantiza el buen desarrollo de los distintos proyectos (DirEQD, referencia 4, LIDERTIC, E2).

Eso es complicado, pero yo ya será los años de experiencia; yo ya tengo como mucha, a ver tengo muchos contactos en cada ciclo, tengo líderes pedagógicos, el liderazgo de la dirección, o del equipo directivo, pero si uno no tienen potencial, si uno no tienes personas, como te decía antes, si no tienes personas que te acompañen, que te sigan ese liderazgo. Entonces la estrategia es tener en cada ciclo gente de tu confianza, gente que te sigue, que está por ti y utilizarlos como, sin que se de cuenta el claustro. (DirEQD, referencia 4, LIDERTIC, E2)

Por tanto, la figura del director es una pieza clave para el funcionamiento y organización del centro escolar, ya que es a través de sus inquietudes y experiencias desde las que se toman las decisiones (DirEQD, referencia 1, NORMTIC, E2), sin olvidar la importancia de la participación del profesorado y otros miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones, intentando llegar siempre a un consenso entre todos (ProfINF2, referencia 1, DECISTIC, E2). Se puede afirmar que la directora del CP_01 disfruta de un fuerte liderazgo distribuido que promueve el uso de las TIC en el centro educativo.

Sin embargo, algunos entrevistados señalan un inconveniente a la hora de contar con este liderazgo dentro del centro. El liderazgo de todo el centro, en cualquier tema educativo es asumido por la directora, y esta circunstancia puede desarrollar en el

claustro demasiada dependencia de la labor de la dirección, corriendo el riesgo de desmoronarse esta dinámica en el momento de cambio de legislatura (ProfPRI3, referencia 3, LIDERTIC, E2).

¡Que eso es malo!, jeh? Lo digo, que es malo. Porque nos acostumbramos muy mal: ellos por un lado a tirar siempre de mí, y yo por otro lado a que lo más cómodo es decir. "¿Te pasa esto? No te preocupes. Punto. (Coor_cp03, referencia 1, LIDERTIC, E3)

3.4. Propuestas y sugerencias para desarrollar un liderazgo «e-competente»

Los entrevistados señalan que el equipo directivo es un factor importante en la introducción de las TIC en los centros educativos, puesto que es el responsable principal del centro. En este sentido, se valora la importancia de liderazgo “e-competente” de los equipos directivos, y se plantean competencias que deben desarrollar para mejorar el proceso de integración de las TIC en el centro. Estas recomendaciones son interesantes de analizar, puesto que nos ofrecen una visión de cuáles son aquellos factores que dependen del equipo directivo para llevar a cabo la inclusión de las tecnologías.



Figura 6. Los equipos directivos «e-competente» deben liderar el proceso TIC
Fuente: Elaboración propia.

El equipo directivo debe liderar el proceso de integración de las TIC, fomentando el desarrollo de iniciativas educativas con las TIC y animando a los docentes en el uso de los recursos tecnológicos disponibles en el centro escolar (Coor_cp03, referencia 1, RESED, E3). Así pues, es necesario desarrollar estrategias de formación para aquellos profesores que aún son reacios a la utilización de las tecnologías y que no tienen las competencias necesarias para su uso (TecCPR, referencia 1, PRODIR, E2; AsCPR1, referencia 1, PRODIR, E2; P11, referencia 2, PRODIR, E1). Además, de establecer apoyos en el uso de las tecnologías para facilitar al profesorado el trabajo docente y sea ayudado en el caso de sufrir algún problema técnico (Dir_cp03, referencia 2, OBJTIC, E3). Sólo de este modo podrán afrontar los obstáculos encontrados en el proceso de integración de las TIC y proponer iniciativas educativas con el uso de éstas (SecEQD, referencia 1, PRODIR, E2):

Aquí... No sé..., sí que podría mejorar algo. Hay compañeros quizás que no..., que lo usas poco entonces... bueno animar a esos compañeros a que lo utilizaran un poco más en el aula para sus alumnos. (P03, referencia 1, PRODIR, E1)

El equipo directivo es el responsable de escuchar las demandas del profesorado y ofrecer soluciones, apoyando así las iniciativas que se proponen desde el profesorado más innovador y no poniendo obstáculos a la realización de este tipo de experiencias (Coor_cp04, referencia 1, E3). El equipo directivo debe desarrollar un liderazgo distribuido. Es esencial saber delegar y confiar en el coordinador TIC, como líder TIC, en la toma de decisiones relativas a la organización de las tecnologías en el centro, ya que éste tiene capacidades tecnológicas como especialista.

Y tiene que darle libertad y... potestad al coordinador TIC para que él tome decisiones. Aquí, en ese sentido, no hay problema, porque, además, al pie de la letra, se hace lo que... Yo me equivocaré 20 veces, pero la opinión del coordinador TIC, sí se tiene muy en cuenta, tanto a la hora de programar actividades como de buscar recursos... Siempre y cuando repercuta, lógicamente, en el centro. Ya te digo... hacer eso: intentar integrar en los centros con las TIC, o intentar integrar la biblioteca con las TIC o el café de diario. (Coor_cp03, referencia 1, RESED, E3)

La principal responsabilidad que tiene la dirección escolar es promover las medidas necesarias y adecuadas para que el profesorado no encuentre ninguna barrera en el uso de las tecnologías. El equipo directivo es responsable de dotar de recursos tecnológicos dentro de sus posibilidades y organizarlos de tal forma que estén disponibles para la mayor parte del profesorado (Dir_cp02, referencia 2, RESED, E3). Además, el equipo directivo debe hacerse responsable de que funcionen los recursos tecnológicos. Aunque no es su función el mantenimiento, ni la reparación de los problemas técnicos surgidos en el centro educativo, el equipo directivo debe plantear soluciones o estrategias para que los recursos tecnológicos siempre estén en buen estado y accesible para su uso (Dir_cp03, referencia 1, OJATIC, E3). Si es necesario debe incluso mediar como agente de presión con la Administración (AsCPR1, referencia 1, PRODIR, E2). Por tanto, es el órgano que debe optimizar los recursos tecnológicos con los que cuenta el centro.

Bueno, optimizar recursos siempre ¿no? optimizar recursos, pero ten encuentra que los recursos nos los da la Administración. Claro, o sea es que volvemos siempre al mismo sitio ¿sabes? Entonces si a mí la Administración me da cinco ordenadores yo no puedo tener ocho ¿sabes? y tengo que optimizar, esos cinco ordenadores su uso y su explotación, pero claro si hay ocho profesores que quieren un ordenador en sus clases como haces ¿sabes? entonces ¿qué vamos a hacer los centros? Pues malabarismos, ¿no? malabarismos con lo que tenemos, ver lo que tenemos y intentar optimizarlo, ni más ni menos. (Coor_cp02, referencia 1, RESED, E3)

El equipo directivo debe fomentar la revisión continua de los documentos institucionales y curriculares del centro educativo: elaborar una programación TIC, o mencionar las tecnologías en el Proyecto Educativo de Centro. De esta forma se sistematizará el proceso de integración de las TIC (P02, referencia 1, PRODIR, E1):

Creo que se tenía que sistematizar un poquito más, el uso de las TIC en la escuela, como que hubiera una programación, de la misma manera que hacemos una programación de Lengua, Matemáticas... (CO1, referencia 1, PRODIR, E1)

La dirección debe llevar a cabo una evaluación del proceso de integración de las TIC en el centro educativo, en el cual se reflexione y debata sobre todo los aspectos que se pueden modificar y mejorar las prácticas docentes. Según los entrevistados, en este proceso también han de establecerse los criterios e indicadores de evaluación a través de las distintas competencias digitales que el alumnado debe adquirir.

Y nada más. Pero no hemos reflexionado. Entonces yo, este año, me he propuesto reflexionar sobre la evaluación. Digo: "Vamos a ver, chicos: los criterios de evaluación son prescriptivos, y los hemos... para hacerlos más operativos los hemos desmenuzado en indicadores. (Dir_cp01, referencia 2, VALOTIC, E3)

Que quizás sea ese el paso que tenemos que dar, es decir, sentarnos a analizar qué estamos haciendo. Se supone que la mayoría de las cosas que se están haciendo, por mal que nos salgan, son buenas, serían modificables, mejorables, ¿no?. (ED03, referencia 1, PRODIR, E1)

El equipo directivo también debe compartir experiencias educativas exitosas, además de transmitir aquellos conocimientos, competencias y habilidades que son necesarios para llevar a cabo una adecuada labor como equipo directivo. De este modo, otros equipos directivos tendrían una formación y preparación previa al cargo que mejoraría el liderazgo y las funciones realizadas dentro de la dirección (AsCPR2, referencia 1, E2; DirEQD, referencia 11, LIDERTIC, E2).

Por último, los entrevistados señalan que la dirección debe ofrecer a las familias la información y formación necesarias sobre herramientas TIC que permiten la comunicación con los docentes y ayudar a sus hijos en las tareas de aprendizaje, y así participar de manera activa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (AMPA1, referencia 1, PRODIR, E2). Además de ofrecer acceso, fuera de horario lectivo, a los recursos tecnológicos de los que dispone el centro a toda la comunidad educativa.

Que faciliten, es que aquí lo hay el acceso al aula, o sea, se ha facilitado, si yo me tengo que venir por la tarde puedo entrar perfectamente a trabajar, si yo me quiero reunir con los padres, que den facilidades a toda la comunidad educativa. (P01, referencia 1, PRODIR, E1)

4. Conclusiones

Considerando todos los aspectos analizados, entre los distintos equipos directivos se ha encontrado un equipo «e-competente». Este tipo de equipo directivo aborda sus funciones desde un liderazgo transformacional que entiende el cambio y la adaptación a las nuevas necesidades sociales como aspectos esenciales para la mejora educativa. De esta manera, atienden de una forma clara a las ideas relacionadas con las necesidades del centro educativo y la importancia de las tecnologías, conformando así una visión TIC. Para ello es necesario promover una cultura de reflexión, valoración y adecuación de las estrategias didácticas en el centro y en consecuencia, establecer las medidas y estrategias que han de implementar dentro del centro para promover el uso de las TIC. Así pues, como se ha podido comprobar en los resultados, desarrollar un liderazgo transformacional en el equipo directivo es más eficaz coincidiendo con conclusiones afines de otros trabajos de investigación (Alonso et al., 2010; De Pablos et al., 2010; Fernández y Bermejo, 2012; García-Valcarcel y Tejedor, 2010; Sosa y Valverde, 2014). No obstante, al contrario de lo que concluye Mulkeen (2003), para el desarrollo de esta función, la dirección no tiene porque contar con las competencias digitales, aunque sí que debe estar comprometido con la necesidad de que en su colegio se integren las tecnologías de forma efectiva y tener los objetivos claros.

Para tomar las medidas y estrategias adecuadas y crear las condiciones idóneas para animar a los docentes a utilizar las TIC una característica indispensables de los equipos directivos «e-competentes» es el fuerte liderazgo pedagógico que sustenta en el centro. Pues a través del cual se adquiere el compromiso y la implicación del profesorado para el uso e implementación de las tecnologías en la práctica docente. Por lo que se puede afirmar que el liderazgo pedagógico es un factor muy importante en la introducción de las TIC en los centros educativos, ya que este aspecto será el que guíe dicho proceso (Miller, 2007; Vanderlinde, Dexter et al., 2012; Vanderlinde, Van Braak et al., 2012), debido a su influencia en la manera organizativa y la toma de decisiones relativas a las

tecnologías dentro del colegio (Mulkeen, 2003; Nachmias et al., 2004; Sosa y Valverde, 2014; Tondeur, Valcke et al., 2008). Según los resultados obtenidos, para consolidar un liderazgo pedagógico es necesario que el equipo directivo: desarrolle tácticas sociales como la observación, la escucha activa, la empatía y el acuerdo; responda a las demandas y ofrezcan apoyos; proporcionen los recursos tecnológicos necesarios; y otorguen el tiempo preciso para la coordinación y la formación del profesorado, así como para la convivencia y las relaciones personales dentro del centro. Por tanto, se puede resumir la labor del equipo directivo en catalizador y facilitador del proceso de integración de las TIC (Correa y Blanco, 2004; Sosa y Valverde, 2014; Tondeur, Van Keer et al., 2008). Para ello sí que es necesario que los equipos directivos cuenten con altos conocimientos pedagógicos, creencias y actitudes positivas hacia las TIC, y habilidades sociales como la observación, la escucha activa o la empatía.

No obstante, la dirección “e-competente” no debe asumir el liderazgo de la integración de las TIC de forma exclusiva, sino que este debe de ser un liderazgo distribuido. El proceso de integración de las TIC será más exitoso si se fomenta activamente un clima de colaboración y las decisiones son consideradas y compartidas por toda la comunidad educativa (Colás y Casanova, 2010; Hadjithoma y Karagiorgi, 2009; Sosa y Valverde, 2014; Wong et al., 2008). En este sentido, el equipo directivo debe buscar la cooperación y colaboración de toda la comunidad educativa y establecer responsabilidades coordinadas, delegando si es necesario en otros líderes en el centro como es el coordinador TIC o equipos de trabajo establecidos para tal fin.

Finalmente, se puede concluir que un director «e-competente» debe liderar el proceso de integración de las TIC, fomentando medidas y estrategias que favorezcan los demás factores organizativos como son la micro-política TIC del centro, los recursos tecnológicos, el clima escolar, y la coordinación y participación de toda la comunidad educativa (Robison, Hohepa y Lloyd, 2009; Vanderlinde, Dexter et al., 2012). Así pues, la dirección tiene cuatro ámbitos de responsabilidad con relación a:

- ✓ Micro-política Educativa TIC: debe liderar, supervisar, y garantizar que el proceso de construcción de una visión TIC se realiza adecuadamente y de forma coherente con los objetivos del centro.
- ✓ Recursos tecnológicos: debe buscar las estrategias alternativas para adquirir y mantener actualizados y accesibles los recursos tecnológicos.
- ✓ Clima escolar: es el responsable de favorecer las condiciones necesarias para un buen clima escolar entre los distintos miembros de la comunidad educativa, sobre todos entre el profesorado, fomentando así el trabajo en equipo.
- ✓ Equipos de Coordinación: tiene la tarea de asegurar que el trabajo en el centro se realice de manera coordinada, y en el que participen y se tengan en cuenta las ideas y propuestas de cada uno de los miembros de la comunidad educativa.

Para desarrollar estas estrategias es necesario desarrollar las competencias necesarias en los equipos directivos, lo que nos exige replantear la formación inicial y la formación continua (Bolívar, 2011; Cayulef, 2007) que debe ser una prioridad para la administración educativa (Tondeur, Valcke et al., 2008). Es necesario que los equipos directivos desarrollen creencias y actitudes positivas y visión de futuro hacia las TIC (Gargallo et al., 2004; Miller, 2007; Otto y Albion, 2004; Stuart et al., 2009; Tondeur, Van Keer et al., 2008), y que los directores aprendan competencias y habilidades de liderazgo, especialmente en actitudes más democráticas y participativas, para llevar a

cabo una dirección compartida del proceso de integración de las TIC (Bolívar, 2011; Cayulef, 2007).

Referencias

- Abela, J.A., García-Nieto, A. y Pérez, A.M. (2007). *Evolución de la Teoría Fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Alonso, C., Casablancas, S., Domingo, L., Guitert, M., Moltó, Ó., Sánchez, J.A. y Sancho, J. (2010). De las propuestas de la Administración a las prácticas del aula. *Revista de Educación*, 352, 53–76.
- Area, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Madrid: Pirámide.
- Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77–98.
- Baylor, A.L., y Ritchie, D. (2002). What factors facilitate teacher skill, teacher morale, and perceived student learning in technology-using classrooms?. *Computers & Education*, 39(4), 395–414.
- Bolívar, A. (2010a). ¿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, A. (2010b). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2).
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253–275.
- Cayulef, C. (2007). El liderazgo distribuido una apuesta de dirección escolar de calidad. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 144–148.
- Colás, P., y Casanova, J. (2010). Variables docentes y de centro que generan buenas prácticas con TIC. *Revista teoría de la educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 11(3), 121–147.
- Cuesta, C. (2006). Teoría y Método: La teoría fundamentada como herramienta de análisis. *Cultura de Los Cuidados*, 20(2), 136–140.
- Correa, J. M. y Blanco, J. M. (2004). El proyecto Eskolaberri: Evaluación de una experiencia de formación de directivos escolares para la integración de la nueva tecnología en centros de educación primaria. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3(1), 467–480.
- De Pablos, P., Colás, P. y González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352, 23–53.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Londres: SAGE Publications.
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Fernández, J.M. y Bermejo, B. (2012). Actitudes docentes hacia las TIC en centros de buenas prácticas educativas con orientación inclusiva. *Enseñanza y Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 30(1), 45–61.
- García del Valle, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Revista Omnia*, 16(3), 19–36.

- García-Valcárcel, A. y Tejedor, F.J. (2010). Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Catilla y León. *Revista de educación*, 352, 125–147.
- Gargallo, B. y Suárez, J. (2002). La integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la escuela. Factores relevantes. *Revista teoría de la educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 3. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_03/n3_art_gargallo-suarez.htm
- Gargallo, B., Suárez, J., Morant, F., Marín, J. M., Martínez, M. y Díaz, I. (2004). *Un primer diagnóstico del uso de internet en los centros escolares de la Comunidad Valenciana. Procesos de formación y efectos sobre la calidad de la educación*. Recuperado de <http://www.mec.es/cide/espanol/publicaciones/investigacion/estudios/inv2004tic/02.pdf>
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Hadjithoma, C., y Karagiorgi, Y. (2009). The use of ICT in primary schools within emerging communities of implementation. *Computers & Education*, 52, 83–91.
- Kopcha, T.J. (2012). Teachers' perceptions of the barriers to technology integration and practices with technology under situated professional development. *Computers & Education*, 50, 1109–1121.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Longo, F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital Humano*, 226(Noviembre), 84–91.
- Lorenzo, M. y Trujillo, J. M. (2008). Los Equipos Directivos de Educación Primaria ante la Integración de las TICs. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 91–110.
- Marchesi, A. y Martín, E. (2003). *Tecnología y Aprendizaje. Investigación sobre el impacto del ordenador en el aula*. Madrid: Editorial SM.
- Martín, J., Mominó, J. y Carrere, J. (2013). La planificación estratégica, un indicador sobre el liderazgo pedagógico. *TESI: Teoría de La Educación, Sociedad de La Información*, 14(2), 292–315.
- Mcleod, S. y Richardson, J.W. (2011). The Dearth of Technology Leadership Coverage. *Journal of School Leadership*, 21, 216–240.
- Miller, M.L. (2007). A mixed-methods study to identify aspects of technology Leadership in elementary schools. Regent University.
- Moses, P., Bakar, K.A., Mahmud, R. y Wong, S.L. (2012). ICT infrastructure, technical and administrative support as correlates of teachers' laptop use. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 59, 709–714.
- Mulkeen, A. (2003). What can policy makers do to encourage integrations of information and communications technology? Evidence from the Irish school system. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(2), 277–294.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11–24.
- Nachmias, R., Mioduser, D., Cohen, A., Tubin, D. y Forkosh-Baruch, A. (2004). Factors involved in the implementation of pedagogical Innovations Using technology. *Education and Information Technologies*, 9(3), 291–308.

- Otto, T.L., y Albion, P.R. (2004). Principals' beliefs about teaching with ICT. A model for Promoting Change. Comunicación presentada en el *International Conference of the Society for Information Technology and Teacher Education*, Georgia.
- Peirants, J., San Martín, Á. y Sales, C. (2006). Interacción organizativa y curricular de las tecnologías informáticas en los centros educativos. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 149–164.
- Pérez, M., Vilán, L. y Machado, J.P. (2006). Integración de las TIC en el sistema educativo de Galicia: respuesta de los docentes. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 177–189.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Sidney: Ministry of Education.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Algibe.
- Sanz, M. D., Martínez, E., y Pernas, E. (2010). Innovación con TIC y cambio sostenible. Un proyecto de investigación colaborativa. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 319–337.
- Signalés, C., Monimó, J., y Meneses, J. (2009). TIC e innovación en la educación escolar española. Estado y perspectivas. *Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 78. Recuperado de <http://sociedadinformacion.fundacion.telefonica.com/telos/articulocuaderno.asp?idarticulo=4yrev=78.htm>
- Sosa, M.J. y Valverde, J. (2014). Centros educativos e-competentes en el modelo 1:1. el papel del equipo directivo, la coordinación TIC y el clima organizativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(3), 41–62.
- Stake, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Staples, A. y Pugach, M. (2005). Rethinking the Technology Integration Challenge: Cases from Three Urban Elementary Schools. *Journal of Research on Technology in Education*, 37, 285–311.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Stuart, L., Mill, A. y Ulrich, R. (2009). School leaders, ICT competence and championing innovations. *Computers & Education*, 53(3), 733–741.
- Tondeur, J., Valcke, M. y Van Braak, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(6), 494–506.
- Tondeur, J., Van Keer, H., Van Braak, J., y Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. *Computers & Education*, 51, 212–223.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada "Grounded Theory". La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vanderlinde, R., Dexter, S. y Van Braak, J. (2012). School-based ICT policy plans in primary education: elements, typologies and underlying processes. *British Journal of Educational Technology*, 43(3), 505–519.
- Vanderlinde, R. y Van Braak, J. (2010). The e-capacity of primary schools: Development of a conceptual model and scale construction from a school improvement perspective. *Computers & Education*, 55, 541–553.

- Vanderlinde, R., Van Braak, J. y Dexter, S. (2012). ICT policy planning in a context of curriculum reform: Disentanglement of ICT policy domains and artifacts. *Computers & Education*, 58(4), 1339–1350.
- Vallés, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valverde-Berrocoso, J. (Coord.) (2015). El proyecto de educación digital en un centro educativo. Guía para su elaboración y desarrollo. Madrid: Síntesis.
- Vidal, M. del P. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5, 539–552.
- Wong, E.M.L., Li, S.S.C., Choi, T. y Lee, T. (2008). Insights into Innovative Classroom Practices with ICT: Identifying the Impetus for Change. *Educational Technology y Society*, 11(1), 248–265.
- Yang, H. (2012). ICT in English schools: transforming education. *Technology, Pedagogy and Education*, 21(1), 101–118.
- Zhao, Y. y Frank, K. (2003). Factors affecting technology uses in schools: An ecological perspective. *American Educational Research Journal*, 40(4), 807–841.

Estudio del Liderazgo Socioformativo mediante la Cartografía Conceptual

Study of Socioformative Leadership through the Conceptual Mapping

José Silvano Hernández *, Sergio Tobón y José Manuel Vázquez

Centro Universitario CIFE

El concepto de liderazgo fue desarrollado principalmente en el ámbito organizacional para estimular a los trabajadores en el logro de las metas establecidas, lo cual a través del tiempo provocó que este término se utilizara en otros ámbitos como el deportivo, gerencial y político. Recientemente en el campo educativo se busca desarrollar el liderazgo de manera pedagógica, distribuida y transformacional en los equipos directivos y docentes de las instituciones para mejorar los resultados de aprendizaje.

Con base en la evolución del concepto de liderazgo en los procesos educativos, se realizó un análisis documental con el objetivo de proponer mejoras en la construcción del concepto, teoría y metodología.

Se empleó la cartografía conceptual como estrategia para la organización de la información recabada, siguiendo los ocho ejes de análisis de esta metodología, tomado como base fuentes primarias y secundarias recuperadas de google académico y bibliografía complementaria sobre la temática.

Los resultados ilustran la importancia de gestionar el talento humano en las instituciones educativas mediante procesos de colaboración, metacognición y fortalecimiento del proyecto ético de vida de quienes participan en la formación de las nuevas generaciones, esto llevará a un liderazgo que trascienda la ejecución de tareas (funciones y roles), y se garantice el desarrollo de personas éticas y autorrealizadas.

Palabras clave: Socioformación, Formación integral, Calidad educativa, Docencia, Colaboración.

The concept of leadership was developed mainly in the organizational level to encourage workers in achieving the goals set, which over time caused that this term will be used in other areas such as sports, managerial and political. Recently in the field of education aims to develop leadership in a teaching way, distributed and transformational in the management teams and of the educational institutions to improve learning outcomes.

Based on the evolution of the concept of leadership in educational processes, a documentary analysis was conducted with the objective to propose improvements in the construction of the concept, theory and methodology.

Employment is the conceptual mapping as a strategy for the organization of the information collected, in accordance with the eight pillars of analysis of this methodology, taken as a base primary and secondary sources retrieved from Google scholar and supplemental bibliography on the topic.

The results illustrate the importance of managing the human talent in the educational institutions through collaborative processes, metacognition and strengthening of the ethical project of life of those involved in the formation of the new generations, this will lead to a leadership that transcends the execution of tasks (functions and roles), and ensure the development of self-fulfilling and ethical people.

Key words: Socioformacion, Integral formation, Educational quality, Teaching, Collaboration.

*Contacto: josesilvanofernandez@gmail.com

issn: 1989-0397
www.rinace.net/riee/

Recibido: 09 de enero de 2015
1^aEvaluación: 25 de febrero de 2015
Aceptado: 06 de marzo de 2015

1. Introducción

El artículo describe los diferentes elementos teóricos y metodológicos que conforman el liderazgo en el campo educativo, a partir una revisión documental que considera la evolución de este concepto y sus ejes clave empleando la cartografía conceptual como metodología (Tobón, 2004). La importancia de este proceso investigativo considerando la literatura actual sobre el tema, radica en construir un referente teórico-conceptual que apoye sistemáticamente a las instituciones para adaptarse a contextos sociales más complejos que requieran de flexibilidad en la formación de sus integrantes para aprender a desarrollarse y hacer frente al cambio (Díaz Castillo et al., 2014).

El cambio en el siglo XXI es crear escuelas que aseguren, a todos los estudiantes en todos los lugares, el éxito educativo, es decir, una buena educación (Darling-Hammond, 2001 citado en Bolívar, 2010c), y este “liderazgo para el aprendizaje” es uno de los pilares fundamentales para el logro de las metas educativas trazadas en una época de transformaciones vertiginosas a partir de los avances tecnológicos y científicos.

El liderazgo se ha desarrollado primordialmente en el ámbito organizacional (Hersey et al., 1998; Yukl et al., 1992), y uno de los exponentes más reconocidos es Bass (1985) quien desarrolló de forma sistemática un modelo de liderazgo a partir de lo que Burns (1978) planteó como dos tipos de liderazgos opuestos en continuo: el transaccional y el transformacional (Bass, 1999). Sin embargo, en la educación el liderazgo tradicionalmente se ha basado en el control, vertical y burocrático, y por ende, ha perdido la confianza de directivos y docentes, ya que los cambios planificados externamente para mejorar los procesos didácticos de enseñanza y aprendizaje han terminado en fracasos, como lo demuestran las reformas que han surgido y tratado de implementarse de esta forma. Para evitar esto, las investigaciones más recientes han postulado que los cambios deben iniciarse desde dentro, de modo colectivo, llevando a los actores del proceso educativo a la búsqueda de sus propios objetivos de desarrollo y mejora, como actualmente se ha observado en las comunidades profesionales de aprendizaje (Bolam, Stoll, Thomas y Wallace, 2005; Escudero, 2009; Stoll y Louis, 2007).

En consecuencia, el liderazgo se entiende como la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que estás puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción (Bolívar, 2010c), proveer dirección en torno a metas comunes y que el personal se mueva en torno a ellas (Leithwood, 2009), evitando el verticalismo y la burocracia. Cuando los esfuerzos se dirigen a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, hablamos de liderazgo educativo o pedagógico.

A pesar de que en la actualidad el liderazgo pedagógico se está constituyendo en un factor de primer orden a nivel internacional y es una prioridad en las agendas de política educativa (Barber y Mourshed, 2007; OECD, 2009), en países iberoamericanos como Chile, el liderazgo encabezado por la dirección escolar aparece como una debilidad estructural y con graves limitaciones para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes (Mineduc, 2007; Ministerio de Educación, 2007).

En cuanto a la literatura actual, derivada de los estudios sobre la eficacia y mejora de la escuela, se ha destacado el papel del liderazgo pedagógico en organizar buenas prácticas educativas y contribuir a la mejora de los resultados de aprendizaje (Bolívar, 2010b).

El éxito del liderazgo en la formación de los estudiantes dependerá de las prácticas desarrolladas, así como de las redes de colaboración y la toma de decisiones sobre los aspectos relevantes a atender en la estructura escolar. En la mayoría de las investigaciones (Leithwood, Seashore-Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009), se hace referencia a los tipos de práctica del liderazgo que tienen impacto en el aprendizaje de los alumnos (citado en Bolívar, 2010b).

En la socioformación, un enfoque surgido en Iberoamérica que tiene sus bases en el constructivismo social y la epistemología de la complejidad (Tobón, 2001, 2002, 2013a), se enfatiza en buscar acciones concretas que permitan a las autoridades educativas, directivos, docentes, estudiantes, familias y diferentes organizaciones abordar la educación con flexibilidad, ética, dialógica y pertinencia a partir de proyectos que ayuden a satisfacer las necesidades de crecimiento personal y del contexto (Tobón, 2001, 2011). Es aquí en donde el liderazgo pedagógico y distribuido se constituyen como uno de los antecedentes y referentes del liderazgo socioformativo, pues se requiere asegurar la calidad en los procesos de aprendizaje de las competencias mediante la planeación, ejecución y evaluación de acciones puntuales dirigidas a la formación integral de los estudiantes, identificando las prácticas de liderazgo que se ejercen actualmente, con el fin de tomar conciencia de ellas, modificarlas (si es el caso) y buscar generar las condiciones necesarias que lleven a tener personas con alto compromiso ético, autorrealización, emprendimiento e idoneidad para afrontar los diferentes retos del contexto. Este proceso de transformación constituye el aporte fundamental del liderazgo socioformativo, ya que no basta con establecer las líneas de distribución y la formación pedagógica de los actores educativos, es imprescindible establecer con claridad los conceptos y sus correspondientes procesos metodológicos para ponerlos en marcha.

La revisión documental sobre la temática y su posterior revisión y mejora a partir de la consulta a pares expertos sobre el tema, así como la integración de una propuesta metodológica respecto al abordaje del liderazgo socioformativo, pretenden actuar como ejes orientadores en las acciones que tanto docentes como directivos emprendan considerando los referentes conceptuales investigados.

2. Metodología

2.1. *Tipo de estudio*

En la presente investigación se ha seguido el análisis del discurso centrado en el estudio conceptual de las disciplinas académicas o científicas mediante la revisión documental a partir de literatura reciente sobre la temática, con las siguientes características (Campos, 2012).

1. Se basa en identificar y organizar la información que hay en torno a un concepto, teoría o metodología, que con frecuencia está fragmentada.

2. Busca organizar y comprender la información siguiendo unos determinados lineamientos o ejes, de acuerdo con una línea de construcción del conocimiento teórico.
3. Determina la posible ausencia de elementos conceptuales necesarios para darle coherencia al concepto, teoría o metodología.
4. Propone mejoras en la construcción del concepto, teoría o metodología, que luego deberán discutirse y ponerse en acción por la comunidad académica del área.
5. Analiza la inter y transdisciplinariedad del concepto, teoría o metodología y plantea acciones para lograr esto a través de la vinculación.
6. Busca ejemplos concretos de aplicación del concepto, teoría o metodología que permitan avanzar en su comprensión y aplicación.

2.2. Estrategia de investigación

Se aplicó la cartografía conceptual, la cual es propuesta por el enfoque socioformativo (Tobón, 2004, 2012a) y se basa en los mentefactos conceptuales y en los mapas mentales. Se define como una estrategia para sistematizar, construir, comunicar y aprender conceptos académicos altamente relevantes, tomando como base fuentes primarias y secundarias y siguiendo ocho ejes con sus correspondientes preguntas centrales básicas. Estos ejes y preguntas se describen en la Tabla 1.

En la cartografía conceptual se trabaja con preguntas orientadoras para facilitar la búsqueda, análisis y organización del conocimiento en torno al concepto de liderazgo socioformativo. Los componentes describen los elementos que se deberán considerar para dar respuesta a las preguntas orientadoras.

La investigación documental se ha realizado utilizando las siguientes palabras clave “socioformación, competencias y liderazgo” mediante la búsqueda a través de Google Académico. Cada documento debió cumplir los siguientes criterios para ser seleccionado:

1. Abordar las tres palabras claves.
2. Enfocarse en la socioformación en la línea propuesta por Tobón (2001, 2002, 2013a).
3. Tener autor, año y responsable de la edición (editorial, centro de investigación, universidad o revista).

En la tabla 2 se presentan los documentos que cumplieron los tres criterios. En total fueron 8 documentos y en la tabla 3 la revisión documental complementaria.

Tabla 1. Ejes de la cartografía conceptual

EJE DE ANÁLISIS	PREGUNTA CENTRAL	COMPONENTES
1. Noción	¿Cuál es la etimología del concepto liderazgo socioformativo, su desarrollo histórico y la definición actual?	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Etimología del término o de los términos. ▫ Desarrollo histórico del concepto. ▫ Definición actual.
2. Categorización	¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto liderazgo socioformativo?	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Clase inmediata: definición y características. ▫ Clase que sigue: definición y características.
3. Caracterización	¿Cuáles son las características centrales del concepto liderazgo socioformativo?	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Características claves del concepto teniendo en cuenta la noción y la categorización. ▫ Explicación de cada característica.
4. Diferenciación	¿De cuáles otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto liderazgo socioformativo?	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Descripción de los conceptos similares y cercanos con los cuales se tiende a confundir el concepto central. ▫ Definición de cada concepto. ▫ Diferencias puntuales con el concepto central.
5. Clasificación	¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto liderazgo socioformativo?	<ul style="list-style-type: none"> ▫ -Establecimiento de los criterios para establecer las subclases. ▫ -Descripción de cada subclase.
6. Vinculación	¿Cómo se vincula el liderazgo socioformativo con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?	<ul style="list-style-type: none"> ▫ -Se describen uno o varios enfoques o teorías ▫ que brinden contribuciones a la comprensión, construcción y aplicación del concepto. ▫ -Se explican las contribuciones de esos enfoques. ▫ -Los enfoques o teorías tienen que ser diferentes a lo expuesto en la categorización.
7. Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje del liderazgo socioformativo?	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Pasos o elementos generales para aplicar el concepto.
8. Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto liderazgo socioformativo?	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Ejemplo concreto que ilustre la aplicación del concepto y aborde los pasos de la metodología. ▫ El ejemplo debe contener detalles del contexto.

Fuente: Tobón (2012a, pp. 11-12).

Tabla 2. Documentos analizados

TIPO DE DOCUMENTO	AÑO DE PUBLICACIÓN	REFERENCIA	TEMAS ABORDADOS
Libro	2010 México	Tobón et al. (2010)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Bases filosóficas de la socioformación ▫ Planeación de secuencias didácticas y ejemplos ▫ Proceso de valoración ▫ Teoría de los proyectos formativos ▫ Concepto y metodología del portafolio
Artículo	2011 Colombia	Beltrán et al., (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de currículo. ▫ Concepto de competencias. ▫ Metodología del currículo desde la socioformación.
Capítulo de libro	2011 México	Tobón (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de socioformación ▫ Problemas del currículo tradicional ▫ El currículo desde la socioformación ▫ Procesos del currículo desde la socioformación ▫ Competencias desde la socioformación
Capítulo de libro	2012 México	Tobón (2012b)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de competencias. ▫ Características de las competencias. ▫ Metodología de las competencias. ▫ Concepto de mediación. ▫ Descripción de las acciones clave de la mediación.
Artículo	2013 Cuba	García González et al. (2013)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de competencias profesionales. ▫ Concepto de desempeño profesional. ▫ Concepto de concepción didáctica. ▫ Metodología de la formación de competencias profesionales.
Capítulo de libro de investigación	2014 Venezuela	Amarista (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de competencia investigativa ▫ Descripción de la competencia investigativa siguiendo la socioformación ▫ Se sigue el enfoque socioformativo
Experiencias (tesis)	2014 Perú	Díaz Castillo et al. (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Identificación de las competencias para los directivos de instituciones de educación secundaria ▫ Perfil de competencias gerenciales desde la socioformación
Artículo	2014 México	Hernández et al. (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de socioformación ▫ Concepto de docencia socioformativa ▫ Metodología de evaluación en la docencia socioformativa.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Revisión documental complementaria

TIPO DE DOCUMENTO	AÑO DE PUBLICACIÓN	REFERENCIA	TEMAS ABORDADOS
Cap. de libro	1978, EUA	Burns (1978)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de líder.
Libro	1985, EUA	Bass (1985a)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de liderazgo en las organizaciones.
Libro	1992, EUA	Yuckl et al. (1992)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de liderazgo en las organizaciones.
Libro	1994, España	Delgado (1994)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de liderazgo en los centros escolares. ▫ Técnicas de formación reflexiva y colaborativa para líderes.
Libro	1994, España	Morin et al. (1994)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de pensamiento complejo. ▫ Principios fundamentales del pensamiento complejo.
Libro	1994, EUA	Senge et al. (1994)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de sinergia.
Libro	1998, México	Hersey et al. (1998)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de liderazgo aplicado a la administración de empresas.
Artículo	1999, EUA	Bass (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de liderazgo transaccional. ▫ Concepto de liderazgo transformacional.
Libro	1999, Francia	Morin (1999)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ El error y la ilusión. ▫ Los principios de un conocimiento pertinente. ▫ Enfrentar las incertidumbres.
Ponencia publicada	2001, España	Bolívar (2001)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de liderazgo educativo. ▫ Concepto de reestructuración. ▫ Concepto de liderazgo transformacional.
Libro	2001, Colombia	Tobón (2001).	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Inicios de la socioformación ▫ Concepto de aprender a emprender. ▫ Características del aprender a emprender.
Libro	2002, Colombia	Tobón (2002).	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Fundamentos del enfoque de competencias. ▫ Metodología del enfoque de competencias. ▫ Inicios de la socioformación. ▫ Definición de socioformación
Memorias de congreso	2004, España	Tobón (2004)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Construcción de conceptos científicos ▫ Propuesta de la cartografía conceptual (6 ejes)
Libro	2004, Canadá	Leithwood et al. (2004)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de liderazgo centrado en el aprendizaje.
Libro	2005, Inglaterra	Bolam et al. (2005)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de liderazgo. ▫ Características de la competencia de liderazgo.
Artículo	2006, España	Murillo (2006)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de liderazgo educativo. ▫ Estilos de liderazgo. ▫ Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido.
Informe	2007, PREAL	Barber et al. (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Importancia del liderazgo educativo en la agenda internacional.
Informe	2007 España	Ministerio de Educación (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de liderazgo educativo.

Tabla 3. Revisión documental complementaria (continuación)

TIPO DE DOCUMENTO	AÑO DE PUBLICACIÓN	REFERENCIA	TEMAS ABORDADOS
Libro	2007, Chile	Mineduc (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de desempeño. ▫ Concepto de buena dirección escolar.
Libro	2007, Inglaterra	Stoll et al. (2007)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de comunidades profesionales de aprendizaje.
Artículo	2009, España	Escudero (2009)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de buenas prácticas en diversos ámbitos de las políticas sociales y educativas.
			<ul style="list-style-type: none"> ▫ Naturaleza compleja y multimensional de una buena práctica. ▫ Definición funcional de liderazgo escolar.
Libro	2009, Chile	Leithwood (2009)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Efectos del liderazgo transformacional sobre las condiciones organizacionales y el compromiso de los alumnos en la escuela. ▫ Concepto de liderazgo distribuido.
Libro	2009, OECD	OECD (2009)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de docencia efectiva. ▫ Concepto de ambientes de aprendizaje.
Artículo	2009, Nueva Zelanda	Robinson et al. (2009)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de liderazgo en las organizaciones.
Artículo	2010, España	Bolívar (2010a)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de liderazgo instruccional o pedagógico. ▫ Concepto de liderazgo transformacional.
Artículo	2010, España	Bolívar (2010b)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Dimensiones del liderazgo en la investigación. ▫ Prácticas eficaces de liderazgo. ▫ Efectos del liderazgo en la mejora de los logros académicos. ▫ Concepto de liderazgo distribuido.
Artículo	2010 España	Bolívar (2010c)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de liderazgo centrado en el aprendizaje. ▫ Investigar el liderazgo.
Libro	2010 Inglaterra	Gronn (2010)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de liderazgo en la organización.
Libro	2011 México	Pardo et al. (2011)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Articulación de la Reforma Integral de la Educación Básica. ▫ Concepto de competencias.
Artículo	2012 Chile	Campos (2012)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Características del análisis del discurso en la investigación cualitativa.
Libro electrónico	2012 México	Tobón (2012a)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Metodología de la cartografía conceptual.
Artículo en revista de divulgación	2013 México	Tobón (2013)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de socioformación ▫ Principios de la socioformación ▫ Concepto de proyectos formativos ▫ Metodología de los proyectos formativos

Tabla 3. Revisión documental complementaria (continuación)

TIPO DE DOCUMENTO	AÑO DE PUBLICACIÓN	REFERENCIA	TEMAS ABORDADOS
Libro	2013, Colombia	Tobón (2013a)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Teoría del enfoque socioformativo ▫ Historia de las competencias ▫ Concepto de competencias desde la socioformación ▫ Proceso de diseño curricular desde la socioformación ▫ Proyectos formativos desde la socioformación ▫ Docencia socioformativa ▫ Competencias docentes desde la socioformación ▫ Concepto de valoración ▫ Niveles de desempeño socioformativos
Libro electrónico	2013 México	Tobón (2013b)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de proyectos formativos. ▫ Metodología de proyectos formativos. ▫ Desarrollo de competencias. ▫ Concepto de socioformación.
Libro electrónico	2013, México	Tobón (2013c)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de metacognición desde la socioformación. ▫ Características de la metacognición. ▫ Metodología MADFA.
Libro	2014, México	Tobón (2014)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Cartografía conceptual de los proyectos formativos ▫ Ejemplos de proyectos formativos ▫ Ejemplos de lo que no es un proyecto formativo
Libro electrónico	2014, México	Tobón et al. (2014a)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de mediación socioformativa. ▫ Características de la mediación socioformativa. ▫ Metodología de la mediación sociformativa.
Libro	2014, México	Tobón (2014b)	<ul style="list-style-type: none"> ▫ Concepto de currículo desde la socioformación ▫ Concepto de ciclos propedéuticos ▫ Teoría de los ciclos propedéuticos desde la socioformación

Fuente: Elaboración Propia.

2.3. Fases del estudio

El estudio conceptual se llevó a cabo siguiendo las siguientes fases:

Fase 1. Búsqueda de fuentes primarias y secundarias. Se hizo un análisis de la literatura académica sobre el tema de liderazgo socioformativo para establecer cada uno de los ejes clave de la cartografía conceptual que deben estar en condiciones de aportar una visión integradora y metodológica a los docentes y directivos de las instituciones educativas.

Fase 2. Selección de las fuentes pertinentes al estudio. Se seleccionaron las fuentes con base en criterios de pertinencia, congruencia y practicidad para su abordaje de manera sistemática.

Fase 3. Realización del análisis mediante la cartografía. Se desarrollaron los ejes clave de la cartografía conceptual considerando los aportes de la bibliografía

revisada y las experiencias generadas con base en los principales referentes temáticos.

Fase 4. Revisión y mejora a partir de la consulta a pares expertos en el tema. Se presentó el estudio a dos expertos en socioformación y se tuvieron en cuenta sus sugerencias.

3. Resultados

A continuación se describe la sistematización del conocimiento obtenido en la revisión documental y la codificación selectiva (Glaser, 1978) generada a partir de la revisión de la literatura en torno al liderazgo socioformativo empleando los ocho ejes de la cartografía conceptual.

3.1. Noción ¿Cuál es la etimología del concepto liderazgo socioformativo, su desarrollo histórico y la definición actual?

El liderazgo es un término que la RAE (2012) ha definido como: “situación de superioridad en que se halla una institución u organización, un producto o un sector económico, dentro de su ámbito”. Tradicionalmente, el liderazgo en la educación ha tenido una connotación individual en donde un héroe dirige a la tropa, como ha dicho Senge y Suzuki (1994) y que actualmente carece de credibilidad.

En el ámbito organizacional Bass (1985) desarrolló de forma sistemática su modelo de liderazgo transformacional a partir de lo que Burns (1978) planteó como dos tipos de liderazgos opuestos en continuo: el transaccional y el transformacional (Bass, 1999). El liderazgo transaccional consiste en el intercambio entre el líder y sus seguidores, donde estos reciben un valor a cambio de su trabajo y mediante éste se confirma una relación costo-beneficio. Mientras tanto, el liderazgo transformacional estimula el emerger de la conciencia de los trabajadores, los cuales aceptan y se comprometen con el logro de la misión de la organización dejando de lado los intereses personales, para enfocarse en los intereses del colectivo. Por lo tanto, el liderazgo transformacional es aquel que motiva a las personas a hacer más de lo que ellas mismas esperan y en consecuencia, se producen cambios en los grupos, organizaciones y la sociedad (Bass, 1985).

Ante la necesidad de actualizar el liderazgo en la educación se han formulado variantes. Una de las nuevas definiciones de liderazgo subraya la interdependencia de las personas en el desempeño de su trabajo, buscando construir y mantener la confianza en curso, que de otro modo quedarían como conjunto de habilidades o competencias dispersas (Gronn, 2010). Sin embargo, falta considerar el papel de la formación y los retos de la sociedad del conocimiento.

Siguiendo los aportes de Bolívar (2010a; 2010b; 2010c) para lograr la formación integral y en consecuencia, la mejora de los resultados académicos de los estudiantes, es preciso que los directivos y docentes desarrollen un liderazgo en donde la formación pedagógica, la claridad de las metas de desempeño y la distribución del liderazgo en la estructura organizacional se articulen mediante la colaboración, el emprendimiento, la gestión del conocimiento y el proyecto ético de vida (Tobón, 2013).

De esta manera, el liderazgo socioformativo al ser un conjunto de acciones que cada participante dentro del proceso formativo realiza para garantizar la formación integral en el marco de la sociedad del conocimiento, se apoya en la gestión del conocimiento y tiene como base el proyecto ético de vida.

3.2. Categorización ¿A qué categoría (o clase) mayor pertenece el concepto de liderazgo socioformativo?

El liderazgo socioformativo forma parte de la gestión del talento humano. La gestión del talento humano se refiere a lograr que las personas tengan un pleno desarrollo de todas sus potencialidades con el fin de hacer frente a los retos actuales y futuros de los diferentes contextos en los cuales se desenvuelven. Esto implica iniciativa y creatividad en la obtención de los recursos necesarios, como también en el mismo desempeño para lograr las metas con el mayor éxito posible. Para ello se requiere procesos de selección del talento humano, formación, evaluación, trabajo colaborativo, certificación del desempeño y promoción (Tobón, 2013).

A su vez, la gestión del talento humano forma parte de la búsqueda del desarrollo social integral sostenible y sustentable con el ambiente ecológico. Así, se busca la calidad de la vida y el bienestar del planeta.

3.3. Caracterización ¿Cuáles son las características centrales del concepto liderazgo socioformativo?

El liderazgo socioformativo está basado en prácticas que tienen como principal propósito la mediación socioformativa (Tobón et al., 2014a) que se entiende como un proceso complejo que busca formar de manera integral a todos los actores educativos para ser emprendedores con un sólido proyecto ético de vida, en el marco del trabajo colaborativo, la gestión del conocimiento y la metacognición (Tobón, 2014b).

A continuación se describen las principales características del liderazgo socioformativo:

✓ ***Emprendimiento***

Un líder desde la socioformación planea y ejecuta proyectos con otras personas buscando la identificación, el análisis, la argumentación y la resolución de problemas, buscando el desarrollo del talento en las personas, la convivencia, la calidad de vida y el desarrollo sustentable.

✓ ***Trabajo colaborativo***

Es el proceso mediante el cual varias personas comparten ideas, recursos y competencias para alcanzar una meta que han acordado, uniendo sus fortalezas y trabajando con comunicación assertiva (Tobón, 2013c). En el trabajo colaborativo es prioritario generar experiencias de inter-aprendizaje de manera sinérgica entre las personas dentro del contexto organizacional, científico, académico, etc. De esta forma el liderazgo se distribuye no solo de forma horizontal, sino que implica el logro de las metas a través de la resolución de dificultades y conflictos con diálogo, actitud positiva y responsabilidad frente a los compromisos adquiridos.

✓ **Gestión del conocimiento**

En el liderazgo socioformativo se busca que las personas gestionen el conocimiento en el proceso de resolución de problemas. La gestión del conocimiento consiste en buscar, procesar, comprender, adaptar, crear, innovar y aplicar el conocimiento. Esto favorece el desarrollo del pensamiento complejo.

✓ **Metacognición**

Consiste en alcanzar las metas establecidas por medio de la mejora continua y la reflexión en torno a lo que se hace (Tobón, 2013). Un líder socioformativo previene, reconoce y corrige los errores a tiempo, tomando conciencia de los retos que presenta en su desempeño para asumirlos con compromiso. Este liderazgo trasciende el discurso pedagógico en la medida que sus acciones demuestran el nivel de logro de la meta establecida. No basta con demostrar los saberes en torno a un área específica del conocimiento en cuestión, sino que es necesario generar evidencias integrales que permitan determinar cómo las personas afrontan los diversos problemas de la vida desarrollando y poniendo en acción sus saberes. Con base en las evidencias, se determina el nivel de desempeño que se posee, los logros y los aspectos a mejorar, considerando unos determinados criterios (Tobón, 2012b).

✓ **Proyecto ético de vida**

El liderazgo socioformativo emerge como necesidad ante la búsqueda de la plena realización personal acorde con las necesidades vitales y aplicando los valores universales (responsabilidad, honestidad, solidaridad, equidad, autonomía, compromiso, respeto, amor a la vida, etc.). Esto implica procesos de concientización, direccionamiento y análisis de las propias acciones en un contexto determinado.

3.4. Diferenciación ¿De qué otros conceptos cercanos y que estén en la misma categoría se diferencia el concepto liderazgo socioformativo?

El liderazgo socioformativo se diferencia del liderazgo instruccional, educativo o pedagógico según se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Diferencias entre el liderazgo socioformativo y el liderazgo instruccional, educativo o pedagógico

ASPECTO	LIDERAZGO SOCIOFORMATIVO	LIDERAZGO INSTRUCCIONAL, EDUCATIVO O PEDAGÓGICO (MURILLO, 2006)
Finalidad	Se centra en lograr la formación integral y desarrollo de competencias en las personas para resolver problemas del contexto de forma sinérgica y pertinente, mediante el emprendimiento de proyectos.	Se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el profesorado o en la organización y, de modo indirecto o mediado, en el aprendizaje de los alumnos.

Tabla 4. Diferencias entre el liderazgo socioformativo y el liderazgo instruccional, educativo o pedagógico (continuación)

Proceso	Se ejecuta mediante proyectos colaborativos que buscan la resolución de problemas del contexto. Cada integrante debe ser líder.	Se relaciona, en sentido amplio, con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje.
Reto	Se valora el proceso con evidencias que dan cuenta de los procesos de mejora que los actores del sistema educativo tienen en su actuación de manera integral.	Esto implica ir más allá de la gestión de las realidades presentes para “rediseñarlas” en función de esas metas.
Papel del líder	Implicación de todos los integrantes en el proceso de emprendimiento buscando que coordinen acciones de manera articulada. Esto implica continuos procesos formativos centrados en el proyecto ético de vida.	Conlleva una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino que va alterando aquellas condiciones del centro y del aula para que mejoren la educación ofrecida y las prácticas docentes en el aula

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Clasificación ¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto liderazgo socioformativo?

El liderazgo socioformativo se divide en distintos tipos de acuerdo al contexto en donde se ejerce (instituciones educativas, organizaciones y comunidad). Por tanto, se tiene: liderazgo socioformativo institucional, liderazgo socioformativo organizacional y liderazgo socioformativo comunitario. En la tabla 5 se describe cada uno de estos tipos de liderazgo socioformativo.

Tabla 5. Tipos de liderazgo socioformativo.

ASPECTO	LIDERAZGO SOCIOFORMATIVO INSTITUCIONAL	LIDERAZGO SOCIOFORMATIVO ORGANIZACIONAL	LIDERAZGO SOCIOFORMATIVO COMUNITARIO
Finalidad	Impulsar altos niveles de desempeño mediante la colaboración, la resolución de problemas del contexto y la mejora continua para lograr la formación integral en el marco de los perfiles institucionales.	Impulsar la actuación bajo criterios de calidad del desempeño para emprender procesos de formación continua y lograr las metas organizacionales.	Impulsar el aprendizaje permanente para vivir en sociedad atendiendo las necesidades del crecimiento humano, los valores universales y el proyecto ético de vida.
Elementos clave	Gestión curricular. Trabajo colaborativo. Evaluación del desempeño.	Selección, formación y evaluación con base en criterios de calidad.	Gestión de recursos para garantizar el aprendizaje permanente.

Adaptado de Tobón, Parra-Acosta, Hernández-Mosqueda y Pimienta (2014a).

3.11. Vinculación ¿Cómo se vincula el liderazgo socioformativo con determinadas teorías, procesos sociales-culturales y referentes epistemológicos que estén por fuera de la categoría?

El liderazgo socioformativo se vincula con el pensamiento complejo y la sociedad del conocimiento en los siguientes aspectos:

El pensamiento complejo aporta una visión de conjunto en donde las interacciones dentro del sistema educativo están interconectadas entre sí (Morin et al., 1994), y que nos permiten analizar, vincular y articular el conocimiento en un contexto de desorganización y caos, como lo puede ser la dinámica institucional, en donde el liderazgo socioformativo debe permitir la visualización de lo que no es visible de manera cotidiana, y que requiere del establecimiento de metas y problemas del contexto para su organización.

Con base en esta visión de la complejidad como una oportunidad de crecimiento, el liderazgo socioformativo aporta de manera estratégica, algunas herramientas para la planificación, ejecución y evaluación del contexto interno y externo institucional, considerando la flexibilidad y la mejora continua como criterios fundamentales.

La sociedad del conocimiento, es aquella que actualmente está emergiendo a nivel global y se encuentra inmersa en una dinámica de causa-efecto entre la complejidad, el conocimiento y el riesgo (Pardo, 2011). Conforme crece la complejidad de las sociedades, se requiere de diferentes tipos de conocimiento cada vez más especializado en diversas áreas y en consecuencia crecen también los problemas, los desafíos y los riesgos. Por lo anterior, se requiere que las personas estén en condiciones para identificar e interpretar mejor las problemáticas socialmente relevantes, hacer diagnósticos adecuados y saber buscar, comprender, sistematizar, analizar y aplicar el conocimiento para plantear soluciones viables y realistas a dichos problemas.

En consecuencia, el liderazgo socioformativo considera los problemas del contexto a resolver con pertinencia, idoneidad y ética. Puesto que es necesario aplicar el conocimiento, no basta con poseer una gran cantidad de información, en la sociedad del conocimiento se requieren personas capaces de transformar su entorno apoyándose en él.

En suma, cabe considerar las aportaciones que hace Tobón (2013b) para contribuir al desarrollo de la sociedad del conocimiento:

- ✓ Pasar del énfasis en la información, tal y como sucede en la actualidad, a trabajar con el conocimiento. Para ello es necesario analizar críticamente la información, comprenderla, organizarla de forma sistémica y buscar su pertinencia.
- ✓ Centrarse en el conocimiento requiere que éste se encuentre accesible a través de diferentes medios, principalmente los tecnológicos, que son los que facilitan el acceso.
- ✓ Formar personas con un sólido proyecto ético de vida, con un propósito claro en la vida y la actuación con base en los valores universales, comprometidas con la resolución de los problemas del contexto local y global

- ✓ El liderazgo socioformativo contribuye a la construcción de la sociedad del conocimiento pues aporta innovación, gestión, producción y socialización de los conocimientos que se adquieren mediante la resolución de problemas del contexto de forma sistematizada y analítica.

3.12. Metodología ¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje del liderazgo socioformativo?

El liderazgo socioformativo implica un cambio en la forma de ejercer la figura del líder en su papel como dinamizador y mediador dentro de la comunidad educativa. Ya no basta con tener claridad en las funciones de su rol para mediar y lograr la formación integral de los estudiantes y docentes, sino también deben contar con un nivel mínimo de logro en las competencias necesarias para gestionar dicha formación con pertinencia e idoneidad. Lo expresado anteriormente, implica un cambio significativo en la concepción del liderazgo, ya que tanto el liderazgo pedagógico como el transformacional (Bolívar, 2001; Delgado, 1994) no consideran de forma metodológica el logro de ciertas metas con idoneidad, pertinencia y ética, ni el nivel de desempeño que los líderes educativos deben mostrar en sus actuaciones frente a problemas del contexto.

A continuación se describe la metodología que se sugiere considerar para el logro de un liderazgo socioformativo, dependiendo del contexto en el que se lleve a cabo. Cabe mencionar que no se pretende establecer un orden rígido, sino más bien, una descripción de los procesos fundamentales que deben aparecer en algún momento, o bien, a lo largo de todo el trayecto como ejes transversales:

1. Establecimiento de las metas a alcanzar.
 - ✓ Identificar las principales necesidades de la comunidad incluyendo las de tipo académico, laboral, administrativo, etc.
 - ✓ Realizar una selección de aquellas que son clave para el logro de las metas establecidas en el ámbito institucional, organizacional o comunitario, ya sea por tener mayor relación con el proyecto o por considerarse urgentes para el crecimiento o mejora de la comunidad.
 - ✓ Establecer problemas y retos del contexto para sensibilizar y dinamizar el proceso.
2. Implementar el trabajo colaborativo.
 - ✓ Planear y ejecutar el trabajo colaborativo necesario para lograr las metas. Es importante que durante el trabajo colaborativo se establezcan roles y actividades en donde se subrayen los logros que las personas van alcanzando en el proceso, de manera que se genere motivación y sinergia.
 - ✓ En un segundo momento, para garantizar la mejora continua también es indispensable establecer acciones a mejorar de forma colegiada.
3. Gestionar el conocimiento
 - ✓ Es necesario establecer líneas de actuación con base en principios y referentes teórico y metodológico pertinentes, de preferencia siguiendo un enfoque o teoría consistente.

- ✓ El establecimiento de criterios y análisis personal, institucional o comunitario debe poseer referentes pertinentes al ámbito que se desea transformar.
4. Revisión y análisis de la normatividad (institucional, organizacional o comunitaria)
- ✓ A partir de los perfiles establecidos en la normatividad se sugiere identificar los criterios que hacen referencia a las capacidades que deben poseer los distintos participantes de acuerdo al rol que juegan.
5. Identificación de las prácticas educativas y/o administrativas a transformar
- ✓ Con base en las prioridades establecidas en el paso 1 y en los criterios de actuación identificados en la normatividad, se sugiere seleccionar aquellas prácticas que son clave para lograr las metas, para esto es importante considerar:
 - Puestos administrativos, gerenciales, de autoridad o académicos clave para el logro de las metas.
 - Actividades clave para la mejora común en el ámbito seleccionado.
 - Criterios de actuación a considerar de acuerdo al perfil del participante.
 - Capacidades o competencias requeridas en el participante de acuerdo a una teoría o epistemología relevante en este campo.
6. Diseño de los instrumentos para la documentación del proceso
- ✓ Diseñar los instrumentos de evaluación pertinentes a cada puesto administrativo, laboral o académico que aporten elementos de análisis y valoración a las acciones y competencias o capacidades de cada participante en torno al logro de las metas establecidas.
 - ✓ Diseñar instrumentos que permitan la recolección de información y su sistematización para su posterior análisis y validación.
 - ✓ Se sugiere emplear instrumentos que aporten información cuantitativa como cualitativa, de tal manera que su análisis contribuya a la valoración integral de las acciones en el marco de la gestión del talento humano y la formación integral.
7. Análisis metacognitivo de los resultados obtenidos
- ✓ Realizar el análisis de resultados obtenidos requiere un alto nivel de humildad para reconocer los posibles retos, así como de motivación para consolidar los logros obtenidos de manera implícita en el proceso.
 - ✓ Para lograr un liderazgo socioformativo es necesaria la implicación de todos los miembros de la comunidad que está emprendiendo el proceso de crecimiento y transformación. Esto conlleva espacios de sensibilización, trabajo colaborativo, metacognición y evaluación en sus diferentes modalidades (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, etc.) empleando la comunicación asertiva.
 - ✓ Los resultados obtenidos deben ser socializados en estos espacios tanto a nivel individual como grupal, considerando en todo momento los valores universales y teniendo como referencia el nivel de desempeño obtenido

para de ahí partir hacia los niveles superiores. Es importante que a partir de los resultados se establezcan acciones de mejora, así como la detección de logros alcanzados.

8. Construcción del proyecto ético de vida

- ✓ Para lograr un sólido proyecto ético de vida es necesario que las personas afronten problemas del contexto en escenarios reales o simulados para demostrar su desempeño.
- ✓ Lo idóneo es establecer procesos formativos que favorezcan la gestión del conocimiento, el análisis, la reflexión y el mejoramiento continuo de los participantes.
- ✓ Esta dinamización puede ser realizada durante todo el proceso del liderazgo socioformativo, siendo de vital importancia que las personas reconozcan sus propios avances y retos en cada fase del trayecto.

9. Reestructuración institucional para garantizar el emprendimiento

- ✓ Todo proceso de crecimiento implica la toma de decisiones para la mejora. El liderazgo socioformativo conlleva de forma inherente algunas acciones que pueden denominarse como “reestructurantes”, ya que pretenden dar movilidad, flexibilidad y autorregulación a los sistemas humanos en que se implementa.
- ✓ Se sugiere considerar los principios del pensamiento complejo (Morin y Packman, 1994) en todo proceso de reestructuración, en donde el liderazgo socioformativo contribuya a garantizar el emprendimiento de forma creativa para el logro de la sociedad del conocimiento.

3.13. Ejemplificación ¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto liderazgo socioformativo?

El liderazgo socioformativo como se ha mencionado anteriormente, puede realizarse en distintos contexto educativos o formativos, pues tiene que ver con la formación integral de las personas.

El instituto CIFE ha acompañado diversas experiencias de transformación en Iberoamérica para lograr altos niveles de calidad en la formación frente a la sociedad del conocimiento que nos urge en este nuevo siglo. A continuación se describe una de estas experiencias, en donde el liderazgo socioformativo ha jugado un papel trascendente para el logro de las metas trazadas en la institución.

1. Establecimiento de las metas a alcanzar.

- ✓ De manera colegiada, el consejo administrativo y directivo estableció líneas de acción y formación a partir de los resultados académicos, el análisis de satisfacción del cliente (padres de familia) y las altas y bajas del alumnado en los últimos años.
- ✓ A partir de dicho análisis se seleccionaron dos aspectos como prioritarios para el logro de las metas institucionales para los próximos años:
 - La formación de profesores y directivos en los nuevos enfoques educativos y la didáctica de los mismos.
 - La implementación de un proyecto de ciencias que dinamice a la comunidad escolar y provea del espíritu investigativo a todos los participantes.

- ✓ El reto que los miembros de la institución deben afrontar es el de estas brindar nuevas expectativas, renovar y movilizar la dinámica institucional para lograr la formación integral de personas que trasciendan en la sociedad actual como agentes de cambio.

2. Implementar el trabajo colaborativo.

- ✓ Para lograr las metas establecidas anteriormente, se ha designado un equipo conformado por docentes, directores administrativos y académicos, y se ha requerido de un consultor externo que acompañe la experiencia de manera sistemática.
- ✓ Como parte del trabajo colaborativo se ha establecido un rol para cada miembro del equipo y que favorecerá el espíritu de responsabilidad compartida, así como la sinergia.

3. Gestionar el conocimiento.

- ✓ Para establecer los criterios de mejoramiento académico en el desempeño de los docentes y directivo se consultó bibliografía y se consultó a expertos en la gestión curricular por competencias.
- ✓ El equipo coordinador realizó un taller sobre “gestión curricular” y “estrategias de coaching” para identificar aspectos a mejorar en la dinámica institucional.

4. Revisión y análisis de la normatividad.

- ✓ El equipo requiere de antecedentes institucionales que aporten la visión y los fundamentos necesarios de la institución antes de establecer las acciones de mejora y/o transformación.
- ✓ La revisión de la normatividad consistió en un análisis exhaustivo de los perfiles docentes, administrativos y directivos, así como de los procedimientos administrativos y operativos vigentes que orientan la dinámica entre los distintos miembros de la comunidad.

5. Identificación de las prácticas educativas y/o administrativas a transformar.

- ✓ A partir de la revisión de la normatividad y de los procesos establecidos dentro de la comunidad, el equipo identificó dos aspectos clave para dinamizar las acciones de la institución hacia la formación integral de personas que trasciendan en la sociedad actual como agentes de cambio:
 - Depurar y eficientar los procedimientos administrativos actuales que requieren de una gran cantidad de tiempo y laboriosidad a los docentes, restándoles dinamismo y compromiso para la realización de acciones formativas de alto impacto con los estudiantes, generando una mentalidad de cumplimiento burocrático.
 - Formar al equipo directivo en su papel de mediadores pedagógicos, para que complemente las funciones administrativas que realizan actualmente. Esto brindará una mayor implicación y pertinencia a los directivos en el direccionamiento del equipo docente para transformar sus prácticas dentro de las aulas.

6. Diseño de los instrumentos para la documentación del proceso.

- ✓ Ambos aspectos clave identificados afectan directamente a los miembros del equipo directivo, por lo cual se hace necesario establecer con claridad las competencias que los directores, ya que su labor es clave para lograr las competencias de los estudiantes.
- ✓ Con base en la experiencia y en los estudios que el Instituto CIFE ha realizado en diversos contextos se ha enfatizado una que aporta criterios relevantes en este proceso (Tobón, 2013a):
 - Gestión del talento humano: Gestiona el talento del personal a su cargo con el fin de cumplir con los propósitos de formación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes, de acuerdo con la normatividad vigente, la planeación estratégica de la institución y la transparencia en las acciones.
- ✓ A partir del establecimiento de esta competencia como fundamental en el actuar del directivo, se procedió a la construcción de una rúbrica y una lista de cotejo para evaluar los siguientes aspectos:
 - Lista de cotejo: evalúa los criterios de desempeño que el directivo debe considerar para la realización de actividades en su actuar cotidiano. Por ejemplo: determinar los perfiles de puesto por competencias del personal a su cargo; gestionar el reclutamiento, selección y contratación del personal a su cargo; gestionar la formación y evaluación de su personal de acuerdo con los perfiles establecidos, etc.
 - Rúbrica de desempeño: evalúa los principales criterios en la actuación de los directivos, pero a diferencia de la lista de cotejo, la rúbrica muestra de manera gradual las actuaciones y las evidencias realizadas tanto en el proceso como de manera final.

7. Análisis metacognitivo de los resultados obtenidos.

Los resultados del nivel de logro de la competencia directiva se obtuvieron del siguiente procedimiento:

- ✓ Determinar los criterios fundamentales y las evidencias que los demuestran.
- ✓ Ejecutar las acciones formativas durante un periodo determinado, emprendidas por el directivo con sus colaboradores.
- ✓ Realizar un monitoreo de dichas acciones formativas con base en la lista de cotejo diseñada previamente.
- ✓ Realizar una heteroevaluación del docente al directivo, para identificar los logros y aspectos a mejorar empleando la lista de cotejo.
- ✓ Solicitar al directivo las evidencias que dan cuenta del nivel de logro de la competencia “gestión del talento humano” establecida al inicio del proceso, e identificar el nivel de desempeño alcanzado empleando la rúbrica diseñada para tal efecto.
- ✓ Una de las evidencias da cuenta del proceso de depuración y eficiencia de los procedimientos administrativos establecidos. Se realiza el análisis de dicha evidencia mediante la revisión del manual de procedimientos administrativos mejorado.

- ✓ La socialización del proceso de evaluación del desempeño se realiza en un espacio de intercambio personal con el directivo, en donde se comentan las evidencias realizadas, así como los comentarios de heteroevaluación de sus colaboradores. Finalmente se establecen logros y aspectos a mejorar para próximas acciones.

8. Construcción del proyecto ético de vida

- ✓ Para lograr la formación integral de las personas es imprescindible que éstas resuelvan problemas del contexto en tornos reales o simulados. Por lo tanto, es deseable que una vez identificado el nivel de desempeño alcanzado por el directivo en su actuar, se realice un proceso de actualización y formación que consolide su gestión académica y administrativa.
- ✓ Aunque el equipo docente ya ha realizado procesos formativos para desarrollar sus competencias, los directivos requieren estar a la altura de los docentes para orientarles y trazar posibles caminos de mejora continua en relación a su ámbito de actuación, y esto no se logra sin una capacitación y formación en aspectos como la mediación, las estrategias de aprendizaje, la evaluación con base en el desempeño, la gestión curricular, etc.

9. Reestructuración institucional para garantizar el emprendimiento

- ✓ A partir del proceso de formación emprendido por el equipo directivo, se detectaron algunas acciones “reestructurantes” que favorecen el logro de las metas establecidas por la institución, y que contribuyen a lograr mayores niveles de impacto de los docentes en la formación de los jóvenes estudiantes. A continuación se mencionan algunas de estas acciones reestructurantes identificadas por el equipo encargado de coordinar y liderar este proceso de cambio institucional:
 - Actualizar los perfiles de puesto que solo consideran las funciones en un nivel operativo, para que las personas puedan autoevaluarse en las capacidades o competencias que poseen para realizar las actividades que les han sido asignadas, y lograr de esta forma, un mejor desempeño a partir de la mejora continua.
 - Implementar una evaluación “dialógica”, es decir, que surja del contacto directo entre los diversos miembros de la comunidad, en espacios de intercambio y trabajo colaborativo.
- ✓ Mejorar los manuales de procedimientos administrativos haciendo énfasis en la calidad de los productos que los docentes y directivos realizan de forma gradual, didáctica y con fundamentos. Esto genera mayor impacto en la motivación de las personas que realizan “evidencias clave” y se evita el cumplimiento mecánico de formatos sin propósitos claros.

4. Discusión

El liderazgo socioformativo promueve tanto el liderazgo individual como colectivo en las instituciones, organizaciones y comunidades que desean contribuir a la formación integral de sus miembros. Este liderazgo integra aspectos del pensamiento complejo (Morin, 1999), la sociedad del conocimiento y la gestión de la calidad. En el siglo XXI la figura del líder que arrastra grandes masas ha caído en crisis debido a los avances tecnológicos y científicos que influyen en la psicología de las masas y que ha vuelto necesario desarrollar tipos de liderazgo como el distribuido y pedagógico (Bolívar, 2010a); sin embargo, para lograr transformaciones significativas en la realidad educativa no basta con distribuir el liderazgo entre los colaboradores (Bolívar, 2010b), sino que se hace necesario un liderazgo que aporte cambios sistemáticos, mediante la colaboración, el análisis fundamentado y la propuesta de instrumentos y evidencias basadas en criterios establecidos y socializados de manera colegiada (Hernández et al., 2014).

La revisión documental desarrollada en este artículo aporta una visión integral del concepto de liderazgo socioformativo para brindar a docentes, instituciones e investigadores educativos, de manera clara y fundamentada, los elementos que se requieren para fortalecer o iniciar los procesos de acompañamiento y mejora en la formación docente y directiva, que promueva este liderazgo activamente.

El liderazgo socioformativo contribuye a generar plataformas de cambio en las instituciones, organizaciones y comunidades que pretendan construir la sociedad del conocimiento empleando el pensamiento complejo y la gestión del talento humano, y de esta manera se generan cambios desde dentro de las instituciones y sistemas de educación, provocando una mayor implicación de los actores de la formación (Leithwood, 2009).

En esta revisión documental se ilustra la importancia del liderazgo socioformativo como una serie de acciones que tanto directivos, docentes o investigadores educativos pueden desarrollar con una metodología base para su implementación en las instituciones educativas o de gestión del talento humano en el ámbito organizacional. A continuación se mencionan algunos aspectos para la discusión de quienes, interesados en profundizar en la temática, pretendan gestionar la transformación de prácticas educativas que impliquen el liderazgo en cualquiera de sus facetas.

1. El liderazgo socioformativo trasciende la organización basada en el cumplimiento de tareas y funciones que caracteriza a la sociedad industrial, y se centra en las competencias que los distintos miembros de una comunidad, organización o institución educativa deben desarrollar para lograr las metas con idoneidad, pertinencia y ética (Tobón, 2014b).
2. El liderazgo socioformativo promueve procesos participativos generando liderazgo en las personas mediante el establecimiento de criterios, evidencias a realizar y planes de acción que pueden ser evaluados y mejorados con base en la metodología propuesta desde la socioformación (Hernández et al, 2014).
3. Se sugiere motivar procesos de investigación desde la socioformación que contribuyan a consolidar la metodología del liderazgo socioformativo como una respuesta a la formación de personas competentes, integrales y con un

proyecto ético de vida sólido para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento (Tobón, 2013a).

Referencias

- Amarista, M. (2014). Competencias investigativas en maestrantes en docencia universitaria desde su cosmovisión contextual. En A. Jaik y S. Malaga (Coords.), *Las competencias y su relación con... La Gestión, la Investigación, la docencia y el Desarrollo Profesional* (pp. 89-116). México: REDIE.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos.* Recuperado de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations.* Nueva York: The Free Press.
- Bass, B. (1999). Two decades of research and development in transformational leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9-13.
- Beltrán, A., Álvarez, A. y Ferro, F. (2011). Identificación de competencias profesionales acordes con la perspectiva socioformativa. *Revista de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Militar Nueva Granada*, 19(2), 153-169.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (Coords.). (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities.* Informe de investigación RR637. Bristol: University of Bristol y Department for Education and Skills, DfES.
- Bolívar, A. (2001). Liderazgo educativo y reestructuración escolar. Ponencia en el *I Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español* (pp. 95-130). Recuperado de http://www.encuentrodirectivos.org.mx/6toencuentro/manuales_pdf/liderazgo_educativo.pdf
- Bolívar, A. (2010a). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 18(1), 15-20.
- Bolívar, A. (2010b). ¿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, A. (2010c). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
- Burns, J.M. (1978). *Leadership and Followership.* Nueva York: Harper & Row.
- Campos, V.S. (2012). Análisis del discurso y psicología: A veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología*, 21(1), 185-208.
- Delgado, M.L. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes: técnicas de formación reflexiva y colaborativa.* Madrid: La Muralla.
- Díaz Castillo, D.M. y Delgado Leyva, M. (2014). *Competencias gerenciales para los directivos de las instituciones educativas de Chiclayo: una propuesta desde la socioformación.* Lima: USAT.
- Escudero, J.M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 107-141.
- García G.M. y de la Flor Santalla, A. (2013). Propuesta de una concepción didáctica para la adecuación del plan de estudio y la formación de competencias profesionales

- generales en las carreras socio-humanistas de la modalidad semipresencial. *Pedagogía Universitaria*, 14(2), 61-80.
- Gronn, P. (2010). Leadership: its genealogy, configuration and trajectory. *Journal of Educational Administration and History*, 42(4), 405-435.
- Hernández M.J.S., Tobón, S. y Vázquez A.J.M. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Revista "Ra Xim hai: El mundo, el universo, la vida"*, 10(5), 89-99.
- Hersey, P., Blanchard, K.H. y Johnson, D.E. (1998). *Administración del comportamiento organizacional: liderazgo situacional*. México: Prentice Hall.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minneapolis: Center for Applied Research and Educational Improvement. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc (2007). *Marco para la buena dirección. Estándares para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación de España (2007). *School leadership in Spain. OECD Country Background Report* (Basado en informe de Joaquín Gairín). Bruselas: Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD, Directorate for Education. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/33/51/38529289.pdf>.
- Morin, E. y Packman, M. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: first results from TALIS* (Teaching and Learning International Survey). Disponible en: <http://www.oecd.org/TALIS>.
- Pardo, C.R.G., Herrera M.A., Piña A.A.G., Salazar, R.M.P., Huerta, M.B., Parra C.P., Valladares R.L., Díaz B.R., Alcázar N.P. y Arnaud B.A. (2011). *Reforma Integral de la Educación Básica. Diplomado para Maestros de Primaria: 3º y 4º grados*. Módulo 1: Fundamentos de la Articulación de la Educación Básica. México: UNAM/SEP.
- RAE (2012). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: RAE.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, Crown. Recuperado de <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60169/60170>.
- Senge, P.M. y Suzuki, J. (1994). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Nueva York: Currency Doubleday.
- Stoll, L. y Seashore-Louis, K. (eds.) (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Tobón, S. (2001). *Aprender a emprender. Un enfoque curricular*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2002). *Modelo pedagógico basado en competencias*. Medellín: Funorie.
- Tobón, S. (2004). *Cartografía conceptual*. Recuperado de <http://www.uv.mx/ecoestad/cc.pdf>

- Tobón, S., Pimienta, J., y García-Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2011). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. En A.J. Dipp y A. Barraza (Coords.), *Competencias y educación. Miradas múltiples de una relación* (pp. 14-24). México: Instituto Universitario Anglo Español.
- Tobón, S. (2012a). *Cartografía conceptual: estrategia para la formación y evaluación de conceptos y teorías*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2012b). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes clave para transformar la educación. México: CIFE. En S. Tobón y A. Jaik Dipp (Coords.). *Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional* (pp. 3-31). México: REDIE.
- Tobón, S. (2013). Socioformación: hacia la gestión del talento humano acorde con la sociedad del conocimiento. *Revista Multiversidad Management*, 4, 32-37.
- Tobón, S. (2013a). *Formación integral y competencias*. Bogotá: ECOE.
- Tobón, S. (2013b). *Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2013c). *Trabajo colaborativo e inter-aprendizaje*. México: CIFE.
- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: teoría y metodología*. México: Pearson.
- Tobón, S. (2014b). *Curriculum y ciclos propedéuticos desde la socioformación. Hacia un sistema educativo flexible y sistémico*. México: Trillas.
- Tobón, S., Parra-Acosta, H., Hernández-Mosqueda, J.S. y Pimienta-Prieto, J. (2014a). La mediación socioformativa: un estudio desde la cartografía conceptual. *Revista Acción Pedagógica*, en prensa.
- Yukl, G. y Van Fleet, D.D. (1992). *Theory and research on leadership in organizations*. Nueva York: Consulting Psychologists Press.

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

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

Marina García-Garnica* y Katia Caballero Rodríguez

Universidad de Granada

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

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

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

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

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

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

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

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

*Contacto: mgarnica@ugr.es

issn: 1989-0397
www.rinace.net/rieel

Recibido: 04 de julio de 2015
1ª Evaluación: 08 de agosto de 2015
Aceptado: 2 de septiembre de 2015

1. El Liderazgo Escolar importa y marca la diferencia

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

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

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

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

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

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

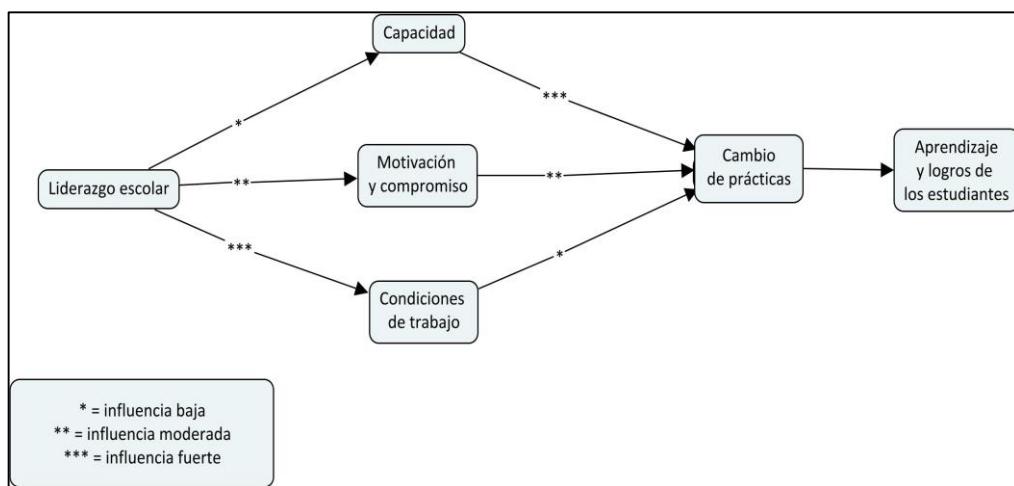


Figura 1. Los efectos del liderazgo escolar

Fuente: Leithwood et al. (2006).

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

2. Prácticas eficaces de liderazgo escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

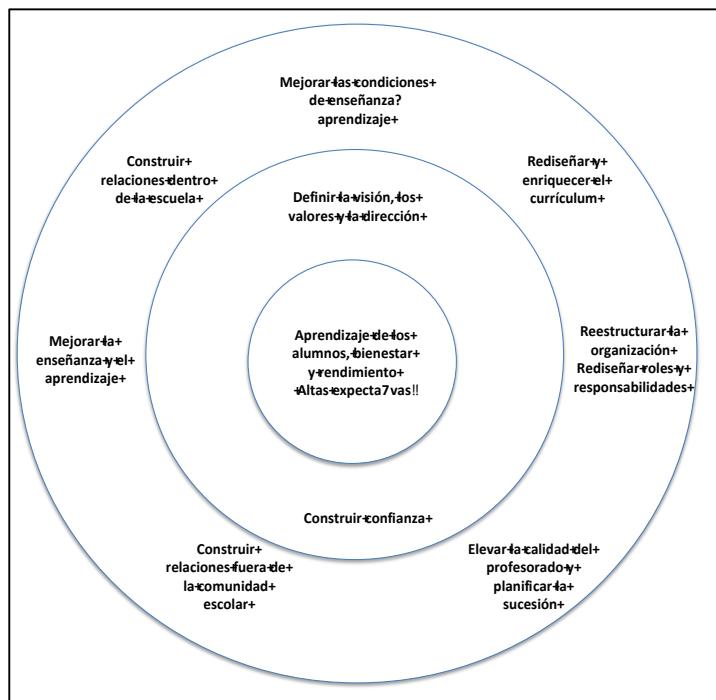


Figura 2. Las dimensiones del liderazgo exitoso

Fuente: Day y Sammons (2013).

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

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

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

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

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

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

3. Método

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

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

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

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

3.1. Población y muestra

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

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

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

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

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

Fuente: Elaboración propia.

3.1.1. Descripción de la muestra

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

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

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

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

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

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

4. Resultados

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

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

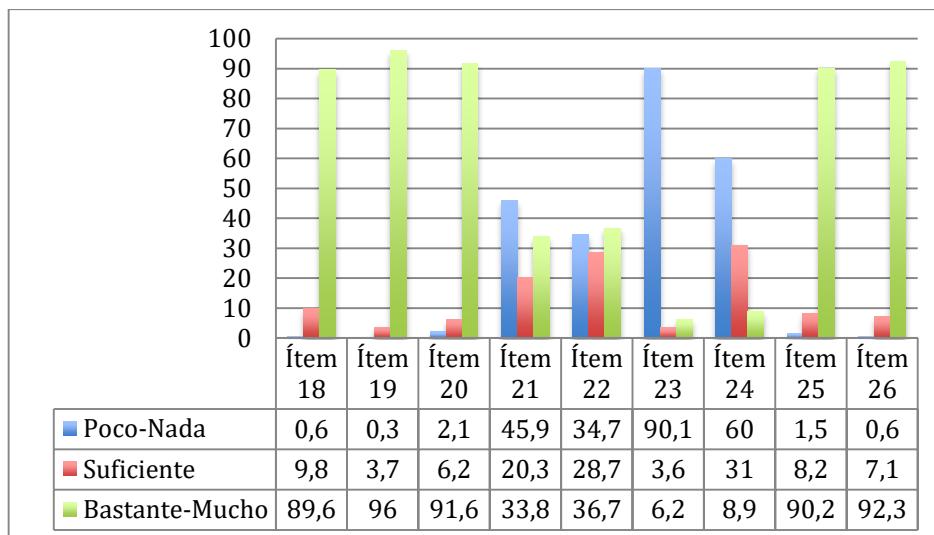
4.1. Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica: Gestión estratégica de los recursos.

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

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

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

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



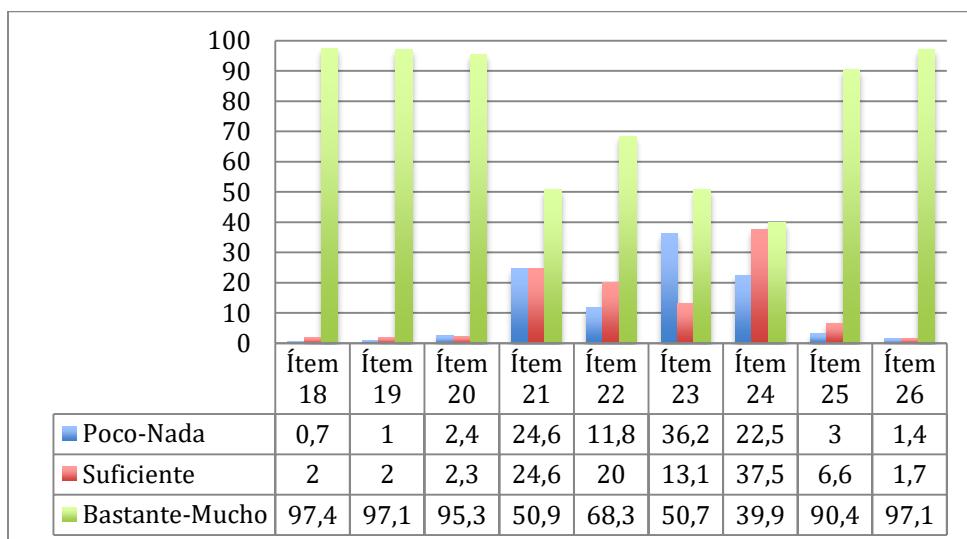
Gráfica 1: Distribución de porcentajes sobre cómo percibe la dirección su capacidad para gestionar con eficacia los recursos disponibles en el centro.

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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



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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

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

Fuente: Elaboración propia.

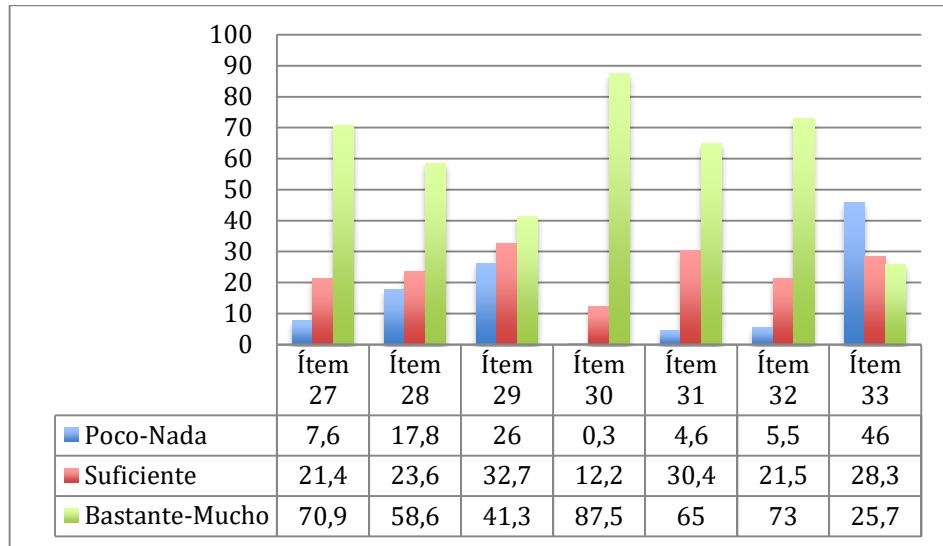
4.2. Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica: Colaboración más allá de la escuela

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

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

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

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

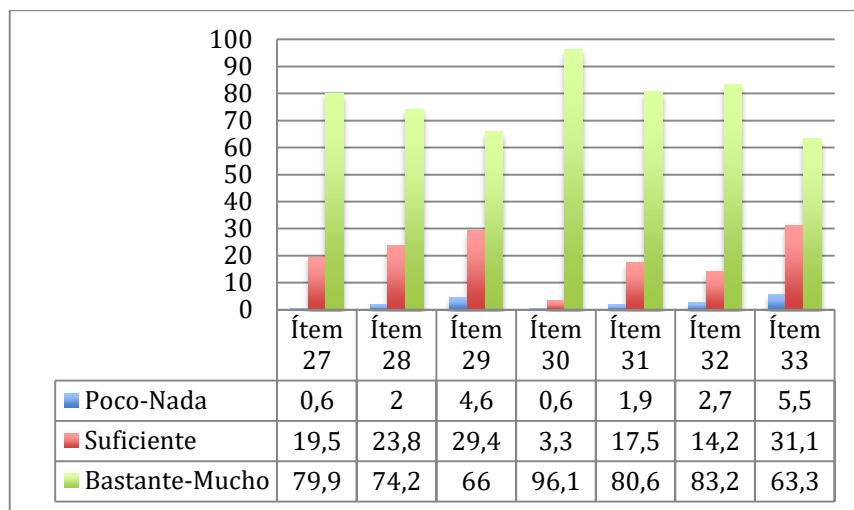


Gráfica 3: Distribución de porcentajes sobre cómo percibe la dirección que desempeña las labores de colaboración con el entorno.

Fuente: Elaboración propia.

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

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



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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

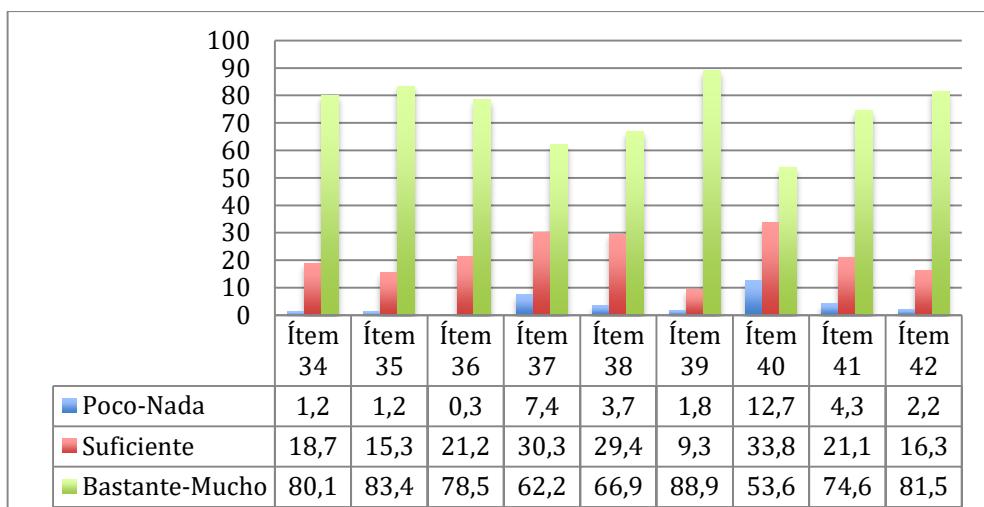
Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

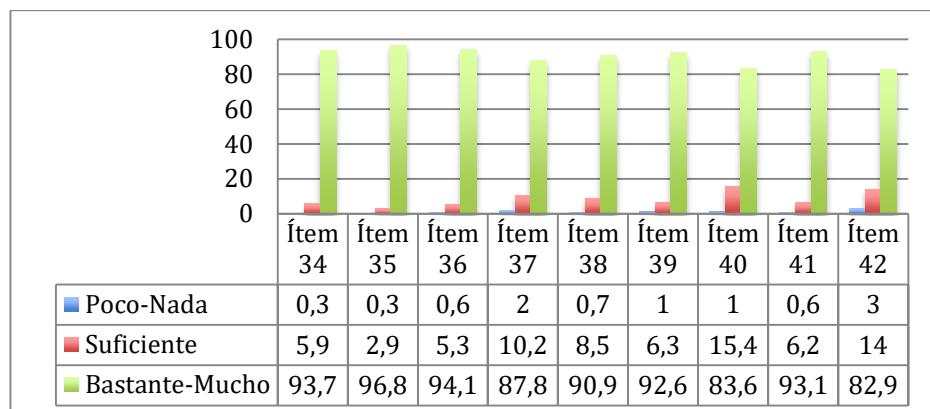
- Ítem 34. La dirección se reúne con los maestros/as para analizar las prioridades pedagógicas del centro, con 262 respuestas (80,1%).□
- Ítem 35. La dirección establece objetivos claros para la mejora del rendimiento escolar en el Proyecto Educativo, con 272 respuestas (83,4%).□
- Ítem 36. La dirección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



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

Fuente: Elaboración propia.

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



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

Fuente: Elaboración propia.

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

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

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

Fuente: Elaboración propia.

5. Discusión y conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias

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

- Cawelti, G. (1987). How effective instructional leaders get results. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Association of School Administrator*, New Orleans, LA.
- Cea D'Ancona, M.A. (2004). *Métodos de encuesta: teoría y práctica, errores y mejora*. Madrid: Síntesis.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cook, T.D. y Reichardt, C.S. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Day, C. y Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Nottingham: CfBT Education trust.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Estruch, J. (2002). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*, 329, 77-90.
- Fernández Enguita, M. (2007). Dirigir, en España, es morir. Resistencias corporativas y estilos de dirección en los centros docentes. *Revista de Educación*, 344, 511-532.
- García-Garnica, M. A. (2013). *Medir el liderazgo pedagógico: construcción y validación de un cuestionario*. En A. Villa (Ed.), *Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores* (pp. 645-657). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Heck, R.H. y Hallinger, P. (2005). The study of educational leadership and management: Where does the field stand today? *Educational Management, Administration and Leadership*, 33(2), 229-244.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje-Informe español. *Boletín de Educación Educaíne*, 33, 1-4.
- Leithwood, K.A., Begley, P. y Cousins, J.B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (2012). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: DfES/NCSL.
- Montero, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, 347, 275-298.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. México: OCDE.
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why*. Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Stoll, L. y Temperley, J. (2011). *Mejorar el liderazgo escolar. Herramientas de trabajo*. México: OCDE.
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnicas y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Villa, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Revista padres y maestros*, 361, 8-11.
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: a review of theory and research. *Journal of Management*, 15(2), 251-289.

El Estudio de un Liderazgo Enfocado a la Mejora, el Compromiso y la Justicia Social. La Experiencia de un Centro de Educación Secundaria de Granada (España)

The Study of a Leadership Focused on the Improvement, Commitment and Social Justice. The Experience of a Secondary School in Granada (Spain)

Marina García-Garnica* y Cristina Moral Santaella

Universidad de Granada

Este trabajo representa uno de los estudios de caso, que desde la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME), se están realizando en diferentes centros de España, para contribuir al "International Successful School Principal Project" (ISSPP). El estudio en cuestión se ha desarrollado en un centro de educación secundaria ubicado en la provincia de Granada. El objetivo de la investigación concuerda con el objetivo general de dicho proyecto (Day, 2005a): analizar los rasgos y, especialmente, las estrategias que desarrollan los líderes escolares exitosos. Para ello, durante el curso académico 2013-2014, bajo el método del estudio de caso, se han llevado a cabo entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa del centro (equipo directivo, profesores, madres y padres, alumnos y representantes de la administración), empleando los guiones propuestos por el proyecto ISSPP y se ha realizado un grupo focal con profesores. De este modo, se ha recogido información desde distintas perspectivas, al tiempo que, se han analizado algunos documentos del centro (Proyecto Educativo de Centro e Informe definitivo de resultados curso escolar 2013/2014). Los resultados recogidos en la investigación evidencian el desarrollo de prácticas eficaces de liderazgo por parte de la dirección, al tiempo que muestran la presencia de un estilo de liderazgo post-heroico (Gurr y Day, 2014); en el que la dirección, apoyada en el trabajo del profesorado, impulsa la capacidad de mejora del centro y promueve el compromiso por una educación para la justicia social.

Palabras clave: Liderazgo escolar, Prácticas eficaces, Mejora escolar, Compromiso, Justicia social.

This paper represents one of the case of studies, that are being realiced by the group of research on leadership and educational improvement (RILME) at differents schools of Spain, to contribute to the "International Successful School Principal Project (ISSPP)". This study was developed in a secondary school located in Granada. The objective of this research is similar to the overall objective of the project: analyze the features and strategies that successful school leaders develop. For the academic year 2013-2014, we have conducted interviews to different members of the educational community in a Secundary School (management team, teachers, mothers and fathers, students and representatives of the Administration). We have used the scripts offered by ISSPP. So is picked up information from different perspectives, at the time that we have analyzed documents of the school. The result findings show a style of leadership post-heroico (Gurr and Day, 2014); the management team, based on the teachers' work, promotes the improvement ability of the school and promotes commitment to education for social justice.

Key words: School leadership, Successful practices, School improve, Commitment, Social justice.

*Contacto: mgarnica@ugr.es

issn: 1989-0397

www.rinace.net/riee/

Recibido: 15 de julio de 2015

1ª Evaluación: 12 de agosto de 2015

Aceptado: 21 de septiembre de 2015

1. Introducción

El Proyecto Internacional de Dirección Escolar Exitosa (ISSPP) se estableció en 2001 en una reunión convocada en Nottingham por su fundador, Christopher Day, en la que se reunieron académicos de ocho naciones.

El objetivo de este proyecto era trabajar con expertos en liderazgo de diferentes países, para crear un conjunto de estudios de caso que examinaran la dirección exitosa y sostenida en escuelas de Australia, Canadá, China, Dinamarca, Inglaterra, Noruega, Suecia y Estados Unidos (National College, 2010). Su principal interés era encontrar respuestas para la pregunta: ¿qué contribuye al éxito de los directores a la hora de liderar sus escuelas para conseguir que sus alumnos alcancen el máximo provecho de su experiencia escolar?, y generar principios comunes que expliquen el liderazgo exitoso (Moos, Day y Johansson, 2011).

Bajo esta línea de trabajo, se han producido en los últimos años más de 100 estudios de caso, más de 70 artículos en revistas internacionales, y otras muchas publicaciones. Además, se han sumado al proyecto nuevos países, contribuyendo a lo que se ha convertido en la mayor y más duradera red de investigación sobre directores de escuela exitosos (National College, 2010).

España es uno de los países que se ha involucrado recientemente en este proyecto internacional, a través de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME), de la que son miembros grupos de investigación de las Universidades de Sevilla, Autónoma de Madrid, Huelva, Granada y Murcia.

Desde el equipo de investigación español se contribuye a la línea de investigación del ISSPP con distintos estudios de caso. El trabajo que se presenta constituye uno de ellos, realizado en un centro situado en un contexto desfavorecido, con poblaciones conflictivas, con alumnado muy diverso a nivel cultural, y que produce buenos resultados dentro de sus límites.

El objetivo de esta investigación se corresponde con el objetivo general del ISSPP, pues se identifican características, cualidades y estrategias de liderazgo eficaz (Day y Gurr, 2014), empleando la metodología de investigación y los instrumentos de recogida de datos propuestos por dicho proyecto, para contribuir al mismo en la búsqueda de aspectos comunes que expliquen el liderazgo exitoso de la dirección escolar, a través de un caso que resulta relevante y representativo, y responde a los criterios establecidos por el proyecto.

2. Un liderazgo que impulsa la capacidad de mejora

El liderazgo es un factor esencial asociado a la calidad y la mejora de las escuelas; pero, un liderazgo que genere una mejora interna del centro, focalizada en los procesos de enseñanza y en los aprendizajes de los alumnos, requiere de un líder con unas características concretas, que sea capaz de desarrollar un estilo de liderazgo compartido, y generar una comunidad profesional de aprendizaje (Harris y Jones, 2011).

Efectivamente, el éxito de los centros educativos depende en gran medida de la capacidad que tienen los líderes para aprovechar el capital disponible en el centro,

enganchar los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y construir comunidades de responsabilidad (Slater, 2008).

La investigación ha puesto en entredicho la visión tradicional, individualista y jerárquica del liderazgo, y se posiciona cada vez más a favor de un sistema de responsabilidad compartida, que no se centra en la figura del líder como individuo (Harris, 2003); las evidencias encontradas apuestan por un liderazgo ampliamente distribuido, que tiene mayores efectos en la mejora de las escuelas (Day et al., 2010; Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006).

El director no es un héroe capaz de desempeñar todas las funciones que se le asignan, y resolver todos los asuntos del centro con sus conocimientos; tampoco su visión de qué es el centro y hacia dónde debe encaminarse es siempre la mejor. En la actualidad los problemas son tan ambiguos y complejos, que abordarlos requiere la participación de más de un líder.

(...) En un mundo complejo y acelerado, el liderazgo no puede descansar sobre los hombros de unos pocos. La carga es demasiado grande. En organizaciones altamente complejas, basadas en el conocimiento, la inteligencia de todos es necesaria para ayudar a la organización a responder, reagruparse y reformularse ante las imprevisibles y a veces abrumadoras demandas. Encerrar la inteligencia en el líder individual crea rigidez y aumenta la probabilidad de errores y faltas. Pero cuando nos basamos en lo que Brown y Lauder llaman 'inteligencia colectiva' (...) la capacidad de aprendizaje y de perfeccionamiento se amplifica muchas veces. Por estas razones, se realizan esfuerzos cada vez mayores para reemplazar a líderes individuales por más liderazgo distribuido (...). (Hargreaves y Fink, 2004, pp. 10-11)

Esta visión supone abandonar la idea del director como líder unánime de la organización, y asumir un liderazgo compartido entre distintos miembros de la misma (González González, 2011). Sin embargo, como afirma Crawford (2005), un liderazgo distribuido no elimina la importancia del líder principal, figura que debería ser encarnada por el director del centro educativo; ya que éste tiene un papel clave en la creación de las condiciones adecuadas para que el liderazgo pueda distribuirse.

Con el liderazgo compartido se subsana una de las principales críticas realizadas al liderazgo pedagógico: el excesivo protagonismo que concede esta corriente a la figura del director como líder único. Se rompe entonces con la concepción jerárquica y vertical del liderazgo, para evolucionar hacia otra más democrática.

Siguiendo a MacBeath (2005), la distribución del liderazgo por parte de la dirección presenta también ciertas dificultades y dilemas, pues requiere confianza, visión del potencial de liderazgo y renuncia:

- ✓ El director debe confiar en sí mismo y en los demás para distribuir el liderazgo. Pues en última instancia él es el responsable de la organización y a quien la administración exige una rendición de cuentas.
- ✓ Debe captar el potencial de liderazgo que presentan el resto de miembros de organización.
- ✓ Tiene que renunciar a concentrar todo el poder (entendido como capacidad de toma de decisiones, de influir en otros, de tomar decisiones) para compartirlo con otros que presenten potencial y en los que confíe. □

Por otra parte, hay que tener un cierto cuidado en cómo se entiende este concepto, pues es mucho más que la mera delegación de tareas por parte del líder. Supone crear una cultura participativa y de compromiso en la que prime la iniciativa, de modo que todos

los miembros de la comunidad escolar realicen propuestas e innovaciones, y sean parte activa en la toma de decisiones. Como afirma MacBeath (2005), distribuir el liderazgo no consiste en delegar, se trata de una relación recíproca de simbiosis en la que existe el implícito de dar y tomar en un nivel de respeto mutuo, que alcanza su desarrollo máximo cuando sobrepasa el personal docente extendiéndose al alumnado y a las familias (Hargreaves y Fink, 2003).

Pero que este tipo de liderazgo se haga realidad no es tarea sencilla, y requiere transformar la cultura individualista que prima hoy en los centros en una cultura de compromiso, en la que todos los miembros se impliquen y responsabilicen con los asuntos del mismo. En esta situación las funciones culturales del director resultan fundamentales, concienciando a la comunidad escolar para que se comprometa con las metas del centro educativo, entendiendo que la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje es tarea de todos.

Realmente, la realidad que se observa en los centros demuestra que se mantiene un liderazgo individualizado, pues las condiciones estructurales y la propia administración dificultan que se establezcan las bases para construir una comunidad de responsabilidad (Harris, 2012). Este estilo de liderazgo tradicional, centralizado y jerárquico no funciona para lograr la mejora de la escuela (Timperley, 2005), en su lugar se aboga por un liderazgo compartido y la creación de una comunidad de aprendizaje, que propicie un ambiente que produzca la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Spillane, 2013).

La investigación sobre el liderazgo plantea la necesidad de profundizar en la capacidad de mejora de la escuela, concibiéndola como una tarea compartida en la que todos los miembros están implicados actuando como agentes de cambio, y en la que la dirección se posiciona en el centro impulsando dicha capacidad.

Este trabajo tiene el propósito de analizar cuál es el modelo de liderazgo que predomina en el centro estudiado, y profundizar en las prácticas de liderazgo eficaz que emplea la dirección para impulsar la capacidad de mejora de la escuela.

3. Metodología

Ésta es una investigación de corte cualitativo, que emplea como método el estudio de caso. Éste representa una forma esencial de investigación en ciencias sociales, que permite estudiar en profundidad y desde múltiples perspectivas un fenómeno concreto, buscando una respuesta a cómo y por qué ocurre (Chetty, 1996).

En este estudio se emplea una perspectiva similar a la del International Successful School Principal Project, utilizando las mismas técnicas de recogida de datos: entrevistas con la comunidad escolar y revisión de documentos (Day, 2005a); a las que se ha añadido la realización de “focal groups” con profesores (Callejo, 2001) para afianzar los datos recogidos. Las entrevistas realizadas siguen los guiones establecidos en dicho proyecto, e incluyen:

- ✓ Tres entrevistas al director y a la vicedirectora del instituto.
- ✓ Tres entrevistas a tres profesores, seleccionados por ser representativos de las diferentes líneas de trabajo que se desarrollan en el instituto.
- ✓ Una entrevista con padres y madres de alumnos, representantes de la AMPA.

- ✓ Una entrevistas con alumnos y alumnas de educación secundaria del centro, que presentan diferentes edades y realidades sociales y educativas, que han sido seleccionados por la dirección para participar en la entrevista.
- ✓ Una entrevista con el inspector del centro.

De otra parte, en el grupo focal ha participado el conjunto de docentes que se encontraba en la sala de profesores en el momento en el que el investigador se desplazó al centro; concretamente han intervenido un total de 9 docentes.

Constituyen un total de quince entrevistas y un grupo focal, que ofrecen una perspectiva angular sobre el liderazgo de la escuela; a lo que hay que añadir, el análisis de la información obtenida a través de documentos del centro, como el Proyecto Educativo o el Informe definitivo de resultados del curso escolar 2013/2014, en base a los indicadores homologados para la autoevaluación de centros que imparten educación secundaria (AGAVE Junta de Andalucía, 2014). El uso de múltiples fuentes de datos nos permiten cumplir con el principio de triangulación, y garantizar la validez interna de la investigación (Yin, 1989).

Con el análisis de esta información es posible dar respuesta al objetivo del estudio: identificar cualidades personales y competencias profesionales de los directores y líderes exitosos, así como comprender en profundidad las prácticas que éstos desarrollan.

El procedimiento que se ha seguido para analizar los datos es el siguiente (Martínez-Carazo, 2006):

- ✓ Obtención de los datos: se han realizado las entrevistas a diferentes miembros de la comunidad educativa, el grupo focal, y se han solicitado a la dirección los documentos pertinentes.
- ✓ Transcripción de los datos de las entrevistas y el grupo focal.
- ✓ Creación de un sistema de categorías inductivo, basado en las cuestiones establecidas en las guías de entrevistas y en los datos solicitados por el ISSPP para la redacción del informe final (Tabla 1).
- ✓ Categorización de la información utilizando el software NVivo (versión 10.1.3).
- ✓ Análisis profundo de los datos.
- ✓ Elaboración del informe final.

Tabla 1. Dimensiones y categorías establecidas para el análisis cualitativo.

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN
Escenario (ESC)	Contexto político, social y económico (CONT)	Descripción del contexto político, social y económico en el que se ubica el centro escolar
	Condiciones físicas del entorno (COND)	Descripción de las condiciones físicas del entorno de la escuela
	Características comunidad (CCOM)	Detalles sobre la comunidad (situación laboral, familias monoparentales, cuestiones sobre salud y seguridad, etc.)
	Características alumnado (CAL)	Composición del alumnado (edad, bagaje socioeconómico y cultural, etc.)
	Nivel de desempeño (NIV)	Resumen del desempeño del centro escolar en los últimos años
	Número de alumnos, profesores y personal no docente (NUM)	Número de alumnos, profesores y personal no docente

Tabla 1. Dimensiones y categorías establecidas para el análisis cualitativo
(Continuación)

Características del centro (CAR)	Historia del centro (HIS)	Historia del centro escolar (especialmente desde que este director está al frente)
	Situación actual (SIT)	Situación actual (cuáles son sus fortalezas)
	Trayectoria y evolución (TRA)	Trayectoria del centro escolar (evolución y tendencias durante el mandato del actual director)
	Composición equipo directivo (EQU)	Descripción de la estructura de gestión del centro. Composición del equipo directivo
	Estructura del currículum (CUR)	Estructura del currículum, programas de apoyo y actividades extracurriculares
Biografía y perfil del director (DIR)	Niveles de implicación (IMP)	Implicación de las familias y la comunidad educativa (implicación del centro hacia la comunidad y de la comunidad hacia la escuela)
	Historia del director (HIS.DIR)	Breve historia del director del centro: experiencia previa, edad, género, cualificación/ formación previa a la llegada al centro escolar, año de llegada, primer cargo ocupado, año de asunción de la dirección, formación/cualificación posterior y desarrollo profesional
	Satisfacción y motivación (MOT)	Satisfacción con el trabajo y motivación (en los diferentes períodos)
	Nivel de logro (LOG)	Nivel de logro ante los retos que plantea el centro escolar (habilidades y fortalezas personales / profesionales, “sabiduría” profesional, apoyo social tanto dentro como fuera del centro escolar)
	Visión, estrategia y acciones (VIS)	Visiones, estrategias y acciones del director hacia la escuela a lo largo del tiempo
Características y estrategias de liderazgo (EST)	Rol de liderazgo (ROL)	Percepciones del director sobre el rol de liderazgo (cómo entiende el liderazgo, su rol profesional dentro del equipo directivo, cómo distribuye su tiempo y sus prioridades, principales desafíos como líder en este centro escolar, su papel en la motivación y dirección del personal de la escuela, hasta qué punto mantiene una visión general sobre las estructuras y culturas que se requieren para satisfacer las necesidades de alumnos y docentes a fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje).
	Cualidades y contribuciones del director (CONT)	Cualidades percibidas y contribuciones realizadas por el director y el equipo directivo (desde la perspectiva de distintos actores)
	Desafíos y estrategias usadas (DES)	Principales desafíos del centro escolar identificados desde la llegada del director al puesto. Estrategias que han sido empleadas exitosamente para abordar estos desafíos (los ejemplos deben incluir, si es posible, cuestiones relacionadas con: el desarrollo profesional del equipo directivo, la distribución del liderazgo, el cambio curricular, los cambios en las relaciones con la comunidad, usos innovadores de los recursos, cambios en la cultura, cambios en la plantilla, logros y aprendizajes del alumnado, participación del alumnado)

Tabla 1. Dimensiones y categorías establecidas para el análisis cualitativo (Continuación)

	Trabajo con alumnos de distintos medios (DIV)	Trabajo con alumnado proveniente de distintos medios socioculturales y aumento de los niveles de rendimiento
	Problemas persistentes (PRO)	Problemas persistentes: estrategias de liderazgo y de gestión propuestas
	Nuevos desafíos (NDES)	Nuevos desafíos: estrategias de liderazgo y de gestión propuestas
	Cambios desde la llegada del director (CAM)	Principales cambios desde la llegada del director al cargo relacionados con los retos a los que se enfrenta el centro y con los fines/objetivos deseados. Especialmente los relacionados con la atención al alumnado procedente de contextos socio-culturales desfavorecidos y a la mejora del rendimiento.
Efectos (EFE)	Efectos en la cultura del centro (ECUL)	Efectos sobre la cultura del centro escolar
	Efectos en los alumnos (EAL)	Efectos sobre el comportamiento y el aprendizaje del alumnado
	Efectos en la comunidad (ECON)	Efectos sobre la comunidad
	Efectos no intencionados (ENO)	Resultados no intencionados y efectos colaterales

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la muestra del estudio, hay que especificar que ésta no ha sido seleccionada de forma aleatoria, sino que cumple con los criterios establecidos en dicho proyecto. Concretamente, el instituto elegido corresponde al primer cuadrante de la tabla 2, que hace referencia a aquellos centros que ubicados en un contexto complejo obtienen resultados por encima de lo esperado.

Tabla 2. Tipos de centros en base al contexto y los resultados obtenidos

PRERREQUISITOS/RESULTADOS	Malos prerequisitos	Buenos prerequisitos
Resultados por encima de lo esperado	Instituto estudiado	
Resultados por debajo de los esperado		

Fuente: Elaboración propia.

Las valoraciones obtenidas por el centro en el conjunto de indicadores establecidos por la AGAVE (2014), que muestran los resultados respecto a la promoción escolar de los alumnos, estableciendo la tendencia positiva/negativa o rendimiento sostenido de excelencia y su relevancia en función de una comparativa con otros centros de índice socioeconómico similar, demuestran que este instituto está avanzando en la mejora de sus resultados de aprendizaje. Además, este centro refleja un buen clima y un ambiente seguro y propicio para la convivencia y el aprendizaje; y así lo constata un estudio realizado en este centro de manera paralela, consistente en la administración del cuestionario “Social and Civic Objectives Scale, SCOS” (Ahlström, 2010).

4. Resultados

4.1. El centro escolar: contexto y características

El instituto se encuentra ubicado en Granada, en la comarca de los Montes Orientales, concretamente en el municipio de Iznalloz. Se trata de una zona desfavorecida desde un punto de vista social, económico y cultural, cuyas principales características se resumen en:

- ✓ Gran superficie y baja densidad de población.
- ✓ Pérdida constante de población.
- ✓ Elevada tasa de emigración impulsada por el trabajo temporero.
- ✓ Envejecimiento de la población.
- ✓ Alta tasa de población de etnia gitana.
- ✓ Gran porcentaje de población sin estudios y baja tasa de formación profesional.
- ✓ Elevado índice de desempleo.
- ✓ Empleo estacional.
- ✓ Comarca eminentemente agrícola y ganadera.
- ✓ Economía altamente subsidiaria.

Estos aspectos socioculturales inciden de manera negativa en los centros educativos presentes en la zona, añadiendo a las dificultades propias del quehacer escolar otras, tales como: el absentismo, la ausencia de interés por el desarrollo escolar, y la falta de expectativas personales y de mejora. El absentismo, es precisamente el factor más influyente en la situación escolar de toda la comarca.

El nivel curricular de buena parte del alumnado del centro está condicionado por estas circunstancias, presentando tasas elevadas de desfase curricular, que alcanzan en ocasiones situaciones de analfabetismo insalvables. La asistencia intermitente plantea, también, problemas en la convivencia y la integración a la vida escolar, agravados por las diferencias entre etnias.

La precaria situación de muchas de las familias se refleja en el instituto, en aspectos como la puntualidad, la higiene personal, el cuidado del material, la actitud ante la educación y el trabajo, y el respeto hacia la comunidad.

Además de este sector, más desfavorecido a nivel socio-económico, en el centro están escolarizados alumnos que provienen de familias normalizadas y altamente implicadas en la educación, que obtienen buenos resultados académicos y continúan una educación superior o de grado medio.

El Montes Orientales es un centro grande, que ofrece además de la Educación Secundaria Obligatoria, enseñanzas no obligatorias que incluyen: el Bachillerato, tres Ciclos de Grado Medio, un Ciclo de Grado Superior y dos Programas de Cualificación Profesional Inicial.

El centro atiende, en definitiva, a una población amplia de alumnos. A él acuden entre 800 y 900 jóvenes de edades y etnias variadas, que provienen de quince municipios de la comarca; hay que tener muy presente que el 40% del alumnado es de etnia gitana.

El instituto, por tanto, tiene que hacer frente a una realidad compleja y, ante todo, diversa, que requiere una respuesta educativa adaptada a las distintas necesidades que plantea el alumnado.

De otra parte, la composición del claustro es amplia, pues está integrado por un total de 72 docentes. Aunque la mayoría de ellos no tienen su destino definitivo en el centro, lo han elegido libremente, y están muy comprometidos con el mismo e implicados con el trabajo que en él se desarrolla.

4.2. La dirección del centro: historia y Línea de trabajo

El equipo directivo actual está compuesto por el director, la vicedirectora, tres jefes de estudio y el secretario. Vamos ahora a centrarnos en la figura del director, como representante de la dirección del centro.

El director tiene cincuenta años, es licenciado en matemáticas y ejerce la docencia desde los treinta; contando ya con una experiencia de más de veinte años de práctica en diferentes centros educativos.

Lleva en este instituto nueve años, y desde el segundo es miembro del equipo directivo; ha ejercido durante cuatro años la jefatura de estudios (2006-2010) y lleva otros cuatro en el cargo de director (2010-2014). Además, tiene experiencia previa en el ámbito directivo, habiendo sido jefe de estudios en otro centro.

Más allá de la experiencia, también cuenta con formación específica para el desempeño de su cargo. Así, hace veinte años se acreditó para ser director, realizando una serie de cursos de cuarenta horas de duración; hace cinco, justo antes de asumir el cargo actual, realizó la formación de un año organizada por el CEP, que incluía cursos sobre dirección, liderazgo, normativa, convivencia...; y además, ha recibido formación continua relacionada tanto con la dirección como con la docencia.

(...) Creo que es la experiencia lo que nos ha ayudado, sobre todo ha sido el día a día; aprender como dirigirte a este tipo de familia, entender a este tipo de alumnado, conocerlos, conocer su mundo, sus costumbres... Eso yo no lo he aprendido en ningún curso.
(Director: 5)

Explica que inicialmente, cuando se incorporó al equipo directivo como jefe de estudios, lo que lo impulsó a aceptar el cargo fue el proyecto de dirección y el modo en el que se lo plantearon.

(...) A mí no me lo planteó el director sino el equipo completo, y el hecho de que me lo pidiera un equipo de personas que a mí me gustaba como trabajaba y me gustaba su proyecto, y ver que yo podía participar fue definitivo. (Director: 1)

En la actualidad, lo que motiva su trabajo en la dirección es el compromiso por mejorar la educación pública, por ofrecer una enseñanza de calidad a los alumnos del centro y por hacer del centro un referente cultural en la zona.

(...) Yo estoy muy implicado en el tema de la enseñanza pública. Quizás la dirección es la manera de implicarte aún más y hacer de esa enseñanza pública lo que tu crees que debe ser: una enseñanza pública de calidad, donde entre todo el mundo, donde no haya una única forma de dar clase y de entender la enseñanza, y de intentar que la enseñanza pública sea un servicio público a la sociedad. (Director: 7).

Por otra parte, como él mismo afirma, en este centro no existe un liderazgo personal, y no se habla de director sino de dirección; pues prima una visión de equipo y se trabaja de forma coordinada, sin división de tareas. Se trata, además, de un equipo continuista, que mantiene una línea de trabajo en el tiempo. Es, también, una dirección muy

comprometida con la mejora del centro e implicada con toda la comunidad educativa, que cree en el trabajo que hace y desea continuarlo.

El equipo es quien marca, en líneas generales, la dirección del instituto; tiene una visión muy clara de qué objetivos quiere alcanzar y en qué sentido debe caminar. Esta visión consiste en ofrecer una enseñanza de calidad adaptada a las necesidades y características del alumnado, integrar todas las realidades presentes en la escuela, transmitir actitudes y valores ante la vida, luchar contra el absentismo escolar, abrir la escuela a la comunidad, ser el punto de referencia cultural de la zona y concienciar a las familias de la importancia que tiene la educación para conseguir una mejora social.

Es fundamental tener claro hacia dónde queremos ir, tener claros los objetivos, qué tipo de centro queremos. (...) Cuando tienes claro hacia dónde quieras ir es cuando realmente surge un proyecto, y el liderazgo surge del proyecto. El proyecto supone gente trabajando junta. (...) Eso es embarcar a mucha gente en un proyecto común que ilusione. (Vicedirectora: 2).

Sin embargo, la dirección es consciente de la relevancia que tienen involucrar al profesorado y hacerlo partícipe de esta visión; para ello ha estructurado el centro de modo que la información llegue a todo el mundo, y ha establecido un proceso de toma de decisiones consensuado. El objetivo final es que todos estén implicados y conozcan lo que se hace en el instituto; y en este sentido, el equipo directivo se ocupa de establecer reuniones, dirigirlas, llenarlas de contenido y hacerlas participativas.

(...) Para conseguir nuestros objetivos nosotros solos no podemos, y es necesario envolver en este proyecto al profesorado, hay que convencerlo y envolverlo. (Director: 3)

Esta línea de trabajo, que surgió del equipo directivo anterior, es continuada por la dirección actual, que pretende afianzarla en el tiempo; se trata de un proyecto compartido, que está logrando mejoras en los resultados y que aún no se ha agotado, pues sus objetivos no se han alcanzado al cien por cien.

La dirección es, sin duda, el motor de mejora del instituto, encabezando muchas de las propuestas y apoyando e impulsando las de los compañeros. También, influye en la motivación y el compromiso del profesorado, y favorece su desarrollo profesional, entendiendo que éste repercute positivamente en el cambio y la mejora del centro.

(...) Pues aquí se fomenta mucho más que la asistencia a curso pasivo, la de grupos de investigación. (...) Entonces ahora mismo, aquí el grupo de bilingüe ya es un grupo de investigación en sí mismo, porque es que esos tienen una reunión cada dos por tres y están haciendo cosas (...) Pero no hemos asistido a un curso en el que nos han dicho como hacer las cosas, sino que hemos investigado y trabajado aquí: investigación-acción (...). (Director: 19).

Por otra parte, el equipo directivo cuida a conciencia el clima de la institución. Está muy pendiente de la situación personal de cada docente, y cuando alguno pasa por un momento difícil le presta ayuda apoyando su trabajo; porque como dice el director (7): “(...) generar ese vínculo emocional entre nosotros es muy importante”. Para crear un buen ambiente escolar, que facilite y favorezca la labor del profesorado, la dirección del centro pone en marcha otra serie de estrategias, que incluyen: fomentar el entusiasmo del profesorado, escuchar sus necesidades, apoyar sus iniciativas y reconocer su labor en la escuela.

En definitiva, es una dirección que relega a un segundo plano las labores administrativas, para centrarse en los procesos de enseñanza-aprendizaje: orientar y apoyar a los docentes en su labor, tratar con los alumnos y sus familias, establecer la

dirección del centro y mantener la cultura de trabajo instaurada en el mismo. Tiene, por tanto, muy claras sus prioridades: atender a la diversidad del alumnado con el diseño de un currículo que de respuestas educativas adecuadas a sus necesidades.

Nuestra prioridad ha sido atender a la diversidad del alumnado y organizar nuestro centro para atender esa diversidad. ¿Cómo lo hemos intentado hacer? Primero, hemos diseñado un currículo para nuestro alumnado. Por ejemplo, para los alumnos de etnia diseñamos un proyecto de compensación educativa (...). Y luego, también diseñar un currículum para aquellos alumnos que van bien y no tiene ningún problema; y por eso nos involucramos muchísimo en el tema del bilingüismo. El estructurar la optatividad del centro para que cada alumno pueda elegir un camino y pueda al final titular. (...) Todo va encaminado a que cada alumno del centro encuentre su sitio. (Director: 5-6)

4.3. Retos y desafíos: estrategias de liderazgo orientadas a la mejora escolar

Este instituto sufrió una importante transformación en el año 2005, que le obligó a hacer frente a una realidad muy diferente y a nuevos retos. A través de las voces recogidas se han identificado como principales desafíos de este centro los siguientes:

- ✓ Ofrecer una respuesta educativa adaptada a las capacidades y necesidades de un alumnado muy diverso.
- ✓ Conseguir que el mayor número de alumnos terminen los estudios, habiendo alcanzado el máximo nivel de desarrollo de sus competencias.
- ✓ Integrar todas las realidades presentes en la escuela: reducir los conflictos entre etnias y los problemas de igualdad de género, existentes principalmente entre el colectivo gitano.
- ✓ Reducir la tasa de absentismo escolar.
- ✓ Involucrar a las familias en la vida del centro y concienciarlas de la importancia de la educación para la mejora social.
- ✓ Abrir el instituto a la comunidad y convertirlo en un referente cultural para toda la comarca.

Estos desafíos son, también, las principales metas a alcanzar por el centro, hacia las que se dirige gran parte de la labor que se realiza en el mismo; constituyen una filosofía de trabajo que se comenzó hace unos años, con el equipo directivo anterior, y que actualmente se está consolidando. Es esencial entender que éstos son objetivos a largo plazo, que requieren un trabajo sostenido en la misma línea, cuyos resultados sólo pueden apreciarse con el paso del tiempo.

Es importante, ahora, analizar cuáles son las estrategias y actuaciones que la dirección ha puesto en marcha, desde su llegada al instituto, para vencer estas barreras y lograr sus objetivos.

Los diferentes actores escolares entrevistados coinciden en reconocer la capacidad que tiene el equipo directivo para establecer dirección y clarificar la visión de la escuela. Esta práctica de liderazgo eficaz es probablemente una de las primeras labores que debe llevar a cabo la dirección de un centro, en torno a la cual deben articularse las demás.

Esta dirección cuando empezó, hace ya más de diez años, cambió el instituto completamente, consiguiendo que fuera lo que es a día de hoy. Este centro es lo que es por la dirección, que transmitió una visión, una dirección, que puso energía e hizo cambios en la línea educativa. (Profesor 2: 11)

Pero tan importante como tener una filosofía de trabajo clara es ser capaz comunicarla, hacer partícipe de ella al conjunto del profesorado y mantenerla en el tiempo. Los

docentes están, en general, muy implicados en la visión del centro y todos están involucrados en el desarrollo de distintos proyectos.

(...) Me enamoré del centro cuando llevaba 15 días, precisamente por la capacidad que tenía el equipo directivo para involucrarte en los distintos proyectos. (...) el profesorado está implicado en esta visión del instituto, porque tenemos muchísimos proyectos, y a lo mejor se cuentan con una mano los docentes que no están involucrados en alguno de ellos.
(Profesor 1: 3)

Pero la dirección hace mucho para que todos los docentes tomen parte de la visión del centro, la sientan suya y luchen por alcanzarla. El equipo directivo tiene la capacidad para transmitir la idea de que el instituto lo componen todos, que es una comunidad en la que todos deben ir en la misma línea, para poder alcanzar los objetivos establecidos.

Esta visión es compartida por todos a grandes rasgos. (...) La mayoría de los compañeros trabajan en esta dirección, intentando potenciar al máximo las capacidades de los alumnos con los que trabajan. (Profesor 2: 2)

Además, es una dirección que respeta a los docentes, confía en el trabajo que hacen y lo valora; al tiempo que los escucha, impulsa sus propuestas y apoya firmemente la innovación educativa. Es en definitiva, una dirección que actúa como facilitadora y estimuladora de la capacidad de mejora del centro.

Siempre han estado abiertos a cualquier sugerencia. No solamente abiertos, sino que ellos intentan por todos los medios que las sugerencias vengan del claustro y encontrar apoyo en el mismo. Esto es una cosa entre todos y han sabido transmitir esa filosofía. Respetan tu espacio y fomentan que trabajes y que te impliques; no como en otros centros en los que yo he estado. Igual que siempre nos van a apoyar en cualquier problema que surja con un parent o un alumno; sabes que el apoyo del equipo directivo lo vas a tener, porque confían ciegamente en nosotros y saben lo que estamos trabajando. Porque dices estoy trabajando mucho, pero también sabes que te lo están valorando, y que cuando necesitas cualquier apoyo abres las puertas del equipo directivo y lo tienes. (Profesor 1: 6)

Es también una dirección altamente democrática que aboga por un proceso de toma de decisiones colaborativo. Efectivamente, en este instituto *“las decisiones se toman de manera consensuada, no son dictatoriales como en otros centros (...) se consensuan entre todo el claustro, y cuando alguien quiere hacer una propuesta también la pone en común”* (Profesor 2: 3).

Aquí siempre va igual. Cuando el equipo directivo tiene una idea o quiere introducir un cambio lo transmite al Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP), donde están todos los jefes de departamento, y allí hay una primera discusión. Luego, esos acuerdos se discuten en las reuniones de departamento y las propuestas que surjan vuelven al ETCP. Una vez las aprueba el ETCP son llevadas a claustro. Siempre va así, nunca es un ordeno y mando desde dirección. O igual puede ser una propuesta que surja en las reuniones de departamento; en este caso se lleva la propuesta al ETCP, allí se discute y se lleva ya al resto de los departamentos. (Profesor 1: 5-6)

Pero para apoyar la labor de los docentes, la dirección también utiliza otras estrategias. Una de ellas consiste en promover la coordinación entre el profesorado, y lo hacen estableciendo tiempos para que los profesores que forman parte de un mismo proyecto o que imparten docencia a un mismo grupo de alumnos puedan reunirse semanalmente, para coordinar el currículum y trabajar en común un proyecto integrado. La otra estrategia es fomentar el desarrollo profesional del profesorado, estableciendo líneas formativas en base a las necesidades detectadas, favoreciendo y facilitando la asistencia a actividades que sean de interés educativo.

Sí, lo valoro del 1 al 10 como un 10. Por ejemplo, tengo muy reciente unas jornadas de compensación educativa que asistí a Madrid; suponían tres días fuera del centro, y cuando

un maestro de compensatoria no está las labores son muy complicadas. Pero la dirección no tuvo problema en facilitarme la asistencia, porque sabe que eso luego repercute en la mejora del centro. (Profesor 2: 9)

También, apoyan el liderazgo del profesorado, intentando que las responsabilidades estén muy distribuidas, impulsando sus iniciativas y favoreciendo su crecimiento profesional. Como afirma el inspector (2) en este instituto “*se aprecia un predominio de la delegación de funciones*”; y se promueve el liderazgo de los docentes “*al potenciar la responsabilidad, la participación en la toma de decisiones y al favorecer la comunicación en todas direcciones*”.

La dirección nunca trabaja sola. La colaboración está desde la cúspide de la pirámide; de hecho, delegan mucho en los coordinadores de los proyectos, en los jefes de departamento, en los tutores... El trabajo se delega de arriba abajo. Hay un liderazgo compartido. (Profesor 1: 16)

Otra de sus estrategias está vinculada a la apertura a la comunidad; se intenta que los diferentes organismos que la componen estén involucrados en el centro y que contribuyan en la medida de sus posibilidades. Así, colaboran con el ayuntamiento, los servicios sociales, el asilo de día, el AMPA, y algunos comercios y profesionales de la zona (la policía, personal sanitario...), entre otros. Además, el instituto está muy interesado en implicar a las familias en las actividades que pone en marcha y especialmente en el aprendizaje de sus hijos; en este sentido, el centro siempre está abierto a los padres, desarrolla actividades dirigidas a ellos y mantiene una política de comunicación continua a través de reuniones, llamadas, mensajes de texto o el sistema informático PASEN.

Las familias que se implican participan mucho en el centro; pero hay mucha diferencia entre estas familias, que son siempre las mismas, y las que pasan de todo. Las familias de etnia gitana suelen estar muy poco implicadas en el centro; (...) La participación de los padres de los alumnos que están en el programa bilingüe es muy alta; hay incluso padres y madres que vienen al centro y se meten en las clases para ayudar al profesor. (Padres: 2)

No hay duda de que todas estas acciones desarrolladas por la dirección repercuten de manera indirecta o mediada en la mejora de los aprendizajes de los alumnos; sin embargo, hay una labor esencial llevada a cabo por el equipo directivo, en estrecha coordinación con el conjunto del profesorado, que sí afecta directamente al desempeño académico y que no puede obviarse. Esta práctica consiste en el diseño de un currículum adaptado a las necesidades de sus alumnos y en la puesta en marcha de diferentes vías educativas, que permitan que todos se desarrollos al máximo en función de sus capacidades.

Así, para el sector de alumnos que tiene un mayor desempeño académico se ha implantado en el instituto un programa de bilingüismo. Por otra parte, para el alumnado que tiene mayores dificultades académicas, que presenta un desfase curricular importante, porque tienen un historial de absentismo y cuentan con poco apoyo en sus casas, se ha diseñado un programa de educación compensatoria. En este programa se trabaja con metodologías alternativas, que resulten más atractivas para los alumnos y los motive a aprender. Todo lo que se trabaja con este tipo de alumnos tiene como interés central su desarrollo social, lo curricular pasa a un segundo plano, aunque ambos aspectos son difíciles de desvincular.

Además, en el centro hay un sector de alumnos con un nivel intermedio, que no puede agruparse ni en el programa bilingüe ni en el de compensatoria, al que no se le estaba dando una respuesta educativa apropiada. El pasado año, se implementó una

experiencia piloto, basada en agrupar las asignaturas en áreas de conocimiento, reducir profesores, y aunar criterios pedagógicos y de evaluación.

La dirección es consciente de la realidad de su escuela y de los conflictos existentes entre el alumnado; por ello promueve el uso de estrategias dentro y fuera del centro, que potencien la convivencia y el desarrollo de un buen clima. Ejemplo de ello, es el Proyecto de Paz o el Proyecto para la Igualdad de Género; pero, también se fomenta la integración en diferentes asignaturas (tecnología, plástica, educación física, religión, ciudadanía...), en las que se mezclan grupos de alumnos, y a través de los proyectos que se desarrollan fuera del centro (el grupo PISA, el Proyecto Profundiza o el Comenius).

El instituto está luchando mucho por reducir el absentismo. También, está trabajando por conseguir una mayor integración de la etnia gitana, que es la que mayor índice de absentismo presenta, y por reducir el abandono escolar temprano en este tipo de alumnos. Están haciendo una labor muy buena de integración con la implantación de cursos especiales y actividades extraescolares que son de su interés. (Padres: 1)

(...) El clima escolar ha mejorado profundamente, tanto desde un punto de vista externo como interno" (Inspector: 2).

Para terminar, es fundamental destacar que la principal cualidad del equipo directivo, y más concretamente del director, es el compromiso por la educación y la mejora social. Son personas con una gran vocación profesional, a las que les gusta mucho su trabajo, que reconocen la importancia que tiene la educación e intentan enfocarla como un bien social.

"Creo que mejorar el centro. La mayoría de los miembros del equipo directivo hace tiempo que podrían estar en otro instituto, y siguen aquí porque creen en el proyecto que empezaron hace un tiempo y quieren continuarlo. Son personas que creen en el trabajo que están haciendo, y ese es el motor que les impulsa a continuar. (Profesor 2: 2)

El director es alguien muy implicado en el centro, que conoce bien a todos los alumnos y a sus familias, al tiempo que mantiene un estrecho vínculo con todos los docentes. Lo que más le preocupa son los procesos de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo integral de los alumnos; por eso se mantiene al tanto de su evolución, su comportamiento y asistencia, poniendo en marcha las medidas oportunas en cada caso para que cada uno pueda desarrollarse al máximo.

Pues que yo, por ejemplo, cuando entré y estaba en el bilingüe me costaba mucho y yo me esforzaba, pero los resultados no eran buenos, y el director se implicó y consiguió que avanzara. Además, como me daba también matemáticas... consiguió que mejorara mucho. (...) Pues también con mis padres, los ayudaba, porque veía que ellos lo pasaban mal cuando yo no iba bien en el bilingüe. (Alumnos: 2)

4.3. Mejoras y logros de la dirección actual

El centro ha avanzado en muchos aspectos desde la llegada del equipo directivo actual. Como afirma uno de los profesores entrevistados, la capacidad de mejora está presente en el centro, y depende del conjunto del profesorado; pero también, de la dirección, que actúa como facilitadora y estimuladora de esta capacidad.

Como ya se ha comentado, la dirección es quien establece la visión de la escuela, quien marca las metas que se deben alcanzar, y quien facilita las condiciones para que se puedan hacer progresos hacia las mismas. Sin embargo, el logro de estos objetivos es

una labor común, que requiere la implicación y el compromiso de toda la comunidad educativa, sobre todo del profesorado.

A lo largo de los apartados anteriores, se ha hecho un recorrido por los diferentes elementos que constituyen la visión del instituto, así como por los desafíos y las estrategias utilizadas para hacerles frente. Es ahora el momento de analizar, en base a las voces de los entrevistados, cuáles son los cambios y los niveles de logro alcanzados desde la llegada de este equipo directivo, en aspectos tales como: la atención al alumnado que proviene de un contexto desfavorecido, el rendimiento y el comportamiento, la cultura del centro y la relación con la comunidad.

De antemano, hay que señalar que los diferentes actores escolares entrevistados establecen que se han producido avances con la dirección actual en todos estos ámbitos. La situación de partida era muy diferente a la que se aprecia en el instituto a día de hoy; sin embargo, los logros se producen muy lentamente, y aún hay un largo camino por recorrer, para hacer realidad la visión del centro. Como dice el inspector (3), el instituto se encuentra “en un proceso de mejora”.

En relación a la respuesta educativa, la dirección ha sido consciente de la diversidad del alumnado presente en la escuela, y ha puesto en marcha el diseño de diferentes vías educativas que permitan a los estudiantes desarrollarse al máximo, en base a sus capacidades, necesidades, características y motivaciones. Adaptar la respuesta educativa a cada uno de los sectores de alumnos presentes en la escuela, ha permitido que el conjunto de los estudiantes, especialmente aquellos que tienen mayores dificultades, hayan podido progresar en su proceso de aprendizaje; teniendo en cuenta, que este aprendizaje tiene como objetivo la formación integral del alumnado: el formar a alumnos que sean competentes en un futuro, desarrollando el ámbito curricular y sobre todo el social. Porque las metas curriculares son importantes, pero hay grupos de alumnos en el centro para los que existen otras prioridades.

Poco a poco se van superando todas las áreas, y los porcentajes van subiendo un 2% o un 5% respecto al año anterior. Ha habido algunos casos raros en los que se ha producido un descenso, pero casi todos los años se va superando la estadística. (...) Pensar que son alumnos de una comarca más o menos deprimida y que el centro está entre los mejores de la provincia de Granada es un logro al 100%. (Padres, 3)

Podemos decir que el rendimiento de los alumnos ha mejorado considerablemente. (Inspector, 3)

La diversidad del alumnado que asiste al instituto es un generador de conflictos, pues la convivencia entre “payos y gitanos” es un factor difícil de controlar. Ésta era una de las principales problemáticas que presentaba el centro desde que se incorporó, hace unos años, la población de etnia gitana. Con la dirección actual, se han puesto en marcha diferentes proyectos y planes dirigidos a mejorar los niveles de integración; a día de hoy se ha conseguido suavizar el clima, pero aún queda mucho por hacer para lograr que la integración sea plena.

En el centro existen problemas de igualdad entre payos y gitanos; y no sólo de etnia, sino también a nivel de género. Se está trabajando muchísimo en esos aspectos, pero los cambios son lentos. (...) Ha habido mejora porque partíamos de una situación muy mala con la población gitana. (Profesor 3: 2)

Se utilizan estrategias tanto a nivel de centro como fuera. (...) se está consiguiendo la integración del alumnado. Antes el centro estaba completamente dividido en payos y gitanos, y cada vez se va logrando que se mezclen más. (Profesor 1: 10,17)

La reducción de los niveles de absentismo ha sido otro de los grandes objetivos del equipo directivo actual. En este sentido se ha trabajado mucho por motivar e involucrar a este sector de alumnado en la escuela, intentando que tanto ellos como sus familias sean conscientes del valor que tiene la educación. Por el momento se ha logrado aumentar el grado de integración y de asistencia de la población gitana.

La implicación de la comunidad y especialmente de las familias es uno de los principales objetivos del centro. Son muchas las medidas puestas en marcha para involucrar a las familias y concienciarlas de la importancia que tienen en el desarrollo de sus hijos. En el centro existe una implicación muy fuerte de un sector de padres, especialmente los del alumnado que está en el programa bilingüe; éstos participan de las actividades del instituto, apoyan al profesorado en su labor, e incluso, promueven la mejora del centro. Sin embargo, sigue presente un sector que no participa, que no está interesado por la escuela, y que no valora el aprendizaje de sus hijos; es aquí dónde aún queda una importante labor por hacer.

En el caso de la población gitana, los padres son a veces un obstáculo (...), porque no han estado escolarizados y no le encuentran sentido. Para ellos la escuela es un invento de los payos, y sus hijos están aquí porque están legalmente obligados hasta los 16 años; (...) Por todo eso, cuando los llamas del centro no colaboran en nada y se muestran reacios. Pero éste es el caso de los padres de mis alumnos; estoy segura de que los padres de otros niños son diferentes. (Profesor 2: 5)

A pesar de la presencia de este sector de padres y madres que se muestran más reticentes a colaborar con la escuela, hay que destacar que la participación de las familias ha crecido en los últimos años, habiendo cada vez un mayor grado de implicación.

Podemos decir que la relación familia-centro ha mejorado, si bien dicha relación debe ser potenciada. (Inspector: 4)

Yo creo que sí, la participación de los padres ha mejorado respecto al instituto que había antes. Es un centro completamente abierto al exterior; en la jefatura siempre hay gente (padres, alumnos...) y en los pasillos pasan muchas cosas, y no siempre están involucrados los docentes. (Grupo focal profesor 2: 5)

El instituto tiene que seguir profundizando en esta línea de actuación, para lograr involucrar a todas las familias. Sobre todo, se debe trabajar para lograr que valoren la educación y el trabajo que se realiza en la escuela, y que lo continúen en sus hogares.

En último lugar, hay que señalar que la cultura del instituto en relación al nivel de colaboración, participación, responsabilidad y confianza tanto del profesorado como del resto de miembros que lo componen (padres, alumnos...) "ha mejorado en los últimos años" (Inspector: 2).

5. Discusión de los resultados y conclusiones

El instituto cuenta con una amplia capacidad de mejora colectiva (Hopkins y Jackson, 2003), dirigida a elevar los aprendizajes de los alumnos; ya que en él se ponen en marcha prácticas encaminadas a fijar una visión clara y compartida, a desarrollar el capital humano, a establecer un programa educativo coordinado, a generar las condiciones necesarias para favorecer los procesos de enseñanza, y a construir una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos y basada en la implicación y el compromiso (Hopkins y Jackson, 2003; Malakolunthu, McBeath y Swaffield, 2014; Newmann, King y Youngs, 2000; Spillane y Diamond, 2007).

La dirección del centro actúa como motor, impulsando la capacidad de mejora del mismo; una mejora que tiene como foco el aprendizaje y los logros de los estudiantes (Hopkins, Stringfield, Hasrris, Stoll y Mackay, 2014). Para elevar la capacidad de mejora, la dirección desarrolla un liderazgo democrático o distribuido, estableciendo un sistema de responsabilidad compartida, y aprovechando el potencial presente en la escuela (Dimmock, Kwek y Toh, 2013; Harris, 2003; Fullan, 2001).

En el centro, también, impera un liderazgo promotor de valores y propósitos compartidos; basado en el establecimiento de una visión común, que guía a la escuela y la provee de dirección; así como, en el fuerte compromiso de todos los miembros del centro con la misma (Murphy y Torre, 2015). Es del equipo directivo de quien nace esta visión (Bush, 2015), pero ha tenido la capacidad de transmitirla e implicar al profesorado en ella, hasta el punto de convertirla en una visión que no es personal, sino compartida; también, ha sido capaz de generar un nivel alto de confianza entre los miembros del centro, para que se extienda y se haga efectiva (Brooks, 2015). Es una visión que permanece estable en el tiempo, sin perder su poder energizante y dinamizador (Murphy y Torre, 2015), que supera, incluso, los cambios en la dirección.

Esta visión ha sido construida teniendo muy en cuenta el contexto del centro, su realidad y las necesidades de sus alumnos. Es una visión hecha a medida, que no está construida en el vacío (Day, 2005b); pues, como afirma Murphy y Torre (2015), sólo así funcionará y será efectiva.

Pero ante todo, hablamos de un liderazgo para la justicia social, que promueve un modelo de escuela comprensivo, que valora la diversidad, trabaja en contra de las desigualdades y la reproducción del sistema social, y busca contribuir al desarrollo de una sociedad más justa.

La dirección es sensible a la realidad multicultural del instituto (Obiakor, 2014), y ha adquirido un gran compromiso por ofrecer una respuesta educativa adecuada a la diversidad del alumnado, para que cada uno pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades; también, fomenta entre el profesorado una visión de educación que cree oportunidades para todos (Obiakor y Algozzine, 2011).

En centros que como éste presentan un grado tan elevado de diversidad, existen problemas asociados al absentismo, a los índices de graduación, a las bajas puntuaciones en las pruebas estandarizadas, a la apatía de los estudiantes, entre otros (Beachum y McCray, 2004). En estas circunstancias es esencial que, al igual que en este instituto, exista un liderazgo promotor de la justicia social, que trabaje intensamente por la inclusión y la igualdad, tratando de reducir la brecha en el rendimiento (MacCray y Beachum, 2014). En este sentido, la dirección de la escuela pone en marcha estrategias que fomenten la implicación activa del profesorado en esta visión, y que creen puentes de colaboración con la comunidad y especialmente con las familias, haciéndolas partícipes de todo el proceso.

A lo largo de este discurso se han identificado diferentes aspectos relativos al liderazgo presente en el centro; tomándolos como punto de referencia, se van a analizar a continuación la prácticas eficaces de liderazgo que desarrolla la dirección en él:

- ✓ *Establecer visión:* construir una dirección clara y coherente, y mantenerla activa en el tiempo; estando vibrante en el centro de todo el trabajo que se hace en el instituto (Murphy y Torre, 2015).

- ✓ *Tener presente el contexto para generar visión:* el contexto es el elemento distintivo de una escuela (Day, 2005b), y en base a él deben establecerse la misión, las metas y las expectativas. Para que la visión del instituto sea efectiva debe estar ajustada a la situación en la que se encuentra el mismo (Murphy y Torre, 2015).
- ✓ *Comunicar la visión:* comunicar una visión coherente y unas metas claras (Walker, Lee y Bryant, 2015). Es esencial saber transmitir la visión de la escuela y hacer de ella un propósito común.
- ✓ *Poner el foco en el aprendizaje:* se centra toda la atención en los alumnos y en sus aprendizajes, buscando elevar los resultados académicos. Ésta es una responsabilidad colectiva, por ello se fomenta el compromiso del profesorado y su implicación activa en la planificación y el diseño de la mejora (Spillane, 2013).
- ✓ *Compromiso con la mejora y el éxito académico:* se tiene el propósito de mejorar continuamente, poniendo en marcha planes basados en el análisis de los resultados. Existe una actitud de desafío y toma de riesgo, y un deseo constante de cambio y progreso. Se establecen expectativas de éxito elevadas pero realistas, buscando mejorar los aprendizajes de los alumnos en función de sus capacidades (Minor-Rogan y Jacobson, 2014).
- ✓ *Diseñar un currículo adaptado a la diversidad:* consiste en ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades del alumnado, combinando las actividades académicas con las culturales; bajo el objetivo de desarrollar al máximo sus capacidades y convertirlos en personas competentes, que tengan éxito en su vida personal y académica. Este currículo favorece la justicia social (Murillo y Hernández-Castilla, 2014), estableciendo diferentes vías educativas, distintos modos de aprender y diferentes fuentes de conocimiento, que permiten que todos los estudiantes se identifiquen y establezcan aprendizajes más significativos.
- ✓ *Generar un ambiente de confianza:* es esencial que exista un alto nivel de confianza entre la comunidad educativa, para que la visión se extienda y se haga efectiva; ésta está sustentada en valores como la apertura, la fiabilidad, la honestidad, la benevolencia y la competencia (Brooks, 2015). La confianza es frágil, y para no perderla es necesario establecer buenos sistemas de comunicación, que permitan mantenerla a lo largo del tiempo (Walker et al., 2015).
- ✓ *Fomentar la comunicación abierta:* la comunicación es esencial para transmitir la visión de la escuela, discutirla y hacerla común. Para conseguir una comunicación abierta es fundamental implantar estructuras de transmisión de información, que faciliten un flujo de información constante; de esta forma, se mejora la actitud del profesorado hacia el trabajo y su sentido de la responsabilidad (Wahlstrom y Louis, 2008; Walker et al., 2015).
- ✓ *Favorecer la toma de decisiones colaborativa:* consiste en el establecimiento de estructuras que permitan una toma de decisiones compartida (Wahlstrom y Louis, 2008). Este proceso facilita la implicación del profesorado en la actividad del centro, las distribución de las responsabilidades y la satisfacción con el trabajo realizado.
- ✓ *Promover el trabajo colaborativo y coordinado,* mediante el desarrollo de estructuras de comunicación estables y sistemáticas (Walker et al., 2015).

- ✓ *Distribuir el liderazgo*: consiste en delegar funciones y responsabilidades entre el personal de la escuela con capacidad o potencial de liderazgo (Pont, Nusche y Moorman, 2009).
- ✓ *Reconocer la actuación del profesorado*: se conoce el trabajo que hacen los docentes, se aprecia, se valora y se recompensa (Moss, 2014).
- ✓ *Facilitar el desarrollo profesional*: ofrecer oportunidades formativas y potenciar el desarrollo personal, social y profesional del profesorado. Es esencial proporcionar apoyo individualizado y consideración, así como fomentar la estimulación intelectual, y modelar valores y comportamientos adecuados (Leithwood et al. 2006).
- ✓ *Impulsar la conexión de la escuela con la comunidad*: establecer relaciones positivas con organizaciones y entidades de la comunidad, e incluso con individuos, que repercutan en el beneficio del centro (Day et al., 2010). Potenciar, también, la colaboración escuela-familia, a través de procesos de comunicación fluida y una política de puertas abierta, que fomente su implicación en la educación de sus hijos y en las actividades del instituto (McCray y Beachum, 2014).

Como puede observarse, este decálogo de prácticas más que aportar novedad refuerza la hipótesis defendida por autores de la talla de Leithwood et al. (2006) o Day et al. (2010) de que la mayoría de líderes exitosos utiliza el mismo repertorio de prácticas eficaces de liderazgo, combinándolas de un modo u otro en función del contexto y el momento en que se encuentre la organización.

En el caso de este centro es especialmente destacable la capacidad de la dirección para poner el foco de todo el trabajo en los aprendizajes de los alumnos, comprometiendo a todo el personal y dirigiendo el esfuerzo colectivo hacia la mejora de la convivencia y el diseño de un currículo capaz de ofrecer una respuesta educativa adaptada a la diversidad del centro.

Si se analizan los rasgos de personalidad de la dirección de esta escuela, hay que destacar: el compromiso social, la apertura, la cercanía, la accesibilidad, la escucha activa, la empatía, el apoyo, la confianza, la presencia, la paciencia, la persistencia, la integridad, la transparencia, el cuidado de los alumnos, la buena voluntad, la competencia, el talento, y el orgullo por el trabajo y la pertenencia al centro.

En definitiva, la información recogida en este estudio de caso denota la presencia de un estilo de liderazgo post-heroico (Gurr y Day, 2014), en el que los directivos actúan como héroes, que apoyados por el resto del profesorado a través de un liderazgo distribuido (Spillane y Diamond, 2007), luchan en un contexto desfavorable por ofrecer las mejores oportunidades al alumnado, por estar al servicio de la comunidad y por alcanzar una sociedad más igualitaria. Se trata de un liderazgo que genera capacidad de mejora, en el que predominan los valores de entrega, compromiso, implicación, cordialidad y confianza, y que está dirigido al fomento y a la promoción de la justicia social.

El equipo directivo del centro podría estar asociado a un estilo de liderazgo carismático, pues impulsa los cambios y las mejoras, transmitiendo ritmo y energía, y haciendo de la inclusión y la igualdad una realidad. Pero este liderazgo carismático no puede asociarse a la imagen de llanero solitario, que enfrenta las tareas de liderazgo del centro sin apoyos, pues el equipo directivo recibe en todo momento el apoyo del claustro de profesores, mostrando rasgos de un liderazgo distribuido (Gronn, 2002; Spillane, Haverson y Diamond, 2004).

Referencias

- AGAVE Junta de Andalucía (2014). *Indicadores homologados para la autoevaluación de centros que imparten educación secundaria*. Sevilla: Consejería de Educación, Cultura y Deporte.
- Ahlström, B. (2010). Student participation and school success. The relationship between participation, grades and bullying among 9th grade students in Sweden. *Education Inquiry*, 1(2), 97-115.
- Beachum, F.D. y McCray, C. (2004). Cultural collision in urban schools. *Current Issues in Education*, 7(5), 1-5.
- Brooks, M.C. (2015). School principals in Southern Thailand: Exploring trust with community leaders during conflict. *Educational Management Administration y Leadership*, 43(2), 232-252.
- Bush, T. (2015). The problem with visión. *Educational Management Administration y Leadership*, 43(2), 175-176.
- Callejo, J. (2001). *El grupo de discusión: introducción a una práctica de investigación*. Barcelona: Ariel.
- Chetty, S. (1996). The case study method for research in small and medium sized firms. *International small business journal*, 5, octubre – diciembre.
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship?. *School Leadership and Management*, 25(3), 213-215.
- Day, C. (2005a). Introduction. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 533-538.
- Day, C. (2005b). Sustaining success in challenging contexts: leadership in English schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 573-583.
- Day, C. y D. Gurr (Ed.). (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. Londres: Routledge.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *10 strong claims about effective school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services (NCLS).
- Dimmock, C., Kwek, D. y Toh, Y. (2013). Leadership for 21 century learning in Singapore's high performing schools. En OECD - Center for Educational Research and Innovation (Ed.), *Leadership for 21st Century Learning* (pp. 107-132). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- González González, M.T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M. T. González (coord.), *Innovación en el Gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-183). Madrid: Síntesis.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership. En K. Leithwood and P. Hallinger (Eds.), *Second International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 653-696). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Gurr, D. y Day, C. (2014). Thinking about leading schools. En C. Day y D. Gurr, (Eds.), *Leading schools successfully. Stories from the field* (pp. 194-208). Nueva York: Routledge.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi delta kappa*, 84(9), 693- 700.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.

- Harris, A. (2003). Teachers leadership and school improvement. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, y C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 72-83). New York: Routledge Falmer.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.
- Harris, A. y Jones, M. (2011). *Professional learning communities in action*. Londres: Leannta Publishing.
- Hopkins, D. y Jackson, D. (2003). Building the capacity for leading and learning. En A. Harris, C. Day, M. Hadfield, D. Hopkins, A. Hargreaves, y C. Chapman (Eds.), *Effective Leadership for School Improvement* (pp. 84-104). New York: Routledge Falmer.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. y Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257-281.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: DfES/NCSL.
- MacBeath, J. (2005). Leadership as distributed: a matter of practice. *School Leadership and Managements*, 25(4), 349-366.
- Malakolunthu, S., McBeath, J. y Swaffiel, S. (2014). Improving the quality of teaching and learning through leadership for learning: Changing scenarios in basic schools of Ghana. *Educational Management Administration y Leadership*, 42(5), 701-717
- Martínez-Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193.
- McCray, C. y Beachum, F. D. (2014). *School leadership in a diverse society*. Charlotte, NC: Information Age.
- Minor-Rogan, Y. y Jacobson, S. (2014). Her own words: turning around an under-performing school. En C. Day y D. Gurr (Ed.), *Leading school successfully. Stories from the field* (pp. 9-18). Londres: Routledge.
- Moos, L., Johansson, O., y Day, C. (Eds.). (2011). *How school principals sustain success over time: International perspectives*. Londres: Springer Science y Business Media.
- Moss, L. (2014). A strength of purpose: building credibility and trust. En C. Day y D. Gurr (Ed.), *Leading school successfully. Stories from the field* (pp. 61-69). Londres: Routledge.
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Murphy, J. y Torre, D. (2015). Vision: Essential scaffolding. *Educational Management Administration y Leadership*, 43(2), 177-197.
- National College. (2010). *Successful leadership in times of challenge*. Nottingham: National College for Leadership of School and Children's Services.
- Newmann, F., King, M. y Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*, 108, 259-299.
- Obiakor, F.E. (2014). Leadership for diversity. En C. McCray y F. D. Beachum (Eds.), *School leadership in a diverse society* (pp. 123-126). USA: IAP.
- Obikator, F.E. y Algozzine, B. (2011). Leadership in education an the "vision" thing. *Multicultural Learning and Teaching*, 6(1), 1-4.

- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica*. México: OCDE.
- Slater, L. (2008). Pathways to building leadership capacity. *Educational Management Administration and Leadership*, 36(1), 55-69.
- Spillane, J., Halverson, R. y Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J. (2013). The practice of leading and managing teaching in educational organisations. En OECD - Center for Educational Research and Innovation (Ed.), *Leadership for 21st Century Learning* (pp. 59-82). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Spillane, J. y Diamond, J. (2007). Taking a distribute perspective. En J. Spillane y J. Diamond (Eds.), *Distributed Leadership in Practice* (pp. 3-15). Nueva York: Teachers College Press.
- Wahlstrom, K. y Louis, K. (2008). How teachers experience principal leadership. The role of profesional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
- Walker, A.D., Lee, M. y Bryant, D.A. (2015). How much of a difference do principals make? An analysis of betwwn-schools variation in academic achievement in Hong Kong public secundary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(4), 602-628.
- Yin, R.K. (1984/1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series*. Newbury Park, CA: Sage.

La Cohesión del Colectivo, como Factor Clave para el Trabajo Colaborativo en Educación Básica

The Cohesion of the Group, as a Key Factor for Collaborative Work in Basic Education

Omar Iván Gavotto^{*1}, Leonardo David Glasserman Morales²,
Priscila María Monge¹ y Lidia Isabel Castellanos³

¹Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora

²Tecnológico de Monterrey

³Universidad del Valle de México

El objetivo del estudio fue establecer la influencia del líder escolar para favorecer la cohesión del colectivo en cumplimiento del proyecto educativo en educación básica; al identificarse que regularmente el colectivo actúa de acuerdo con sus propios fines e intereses, muchas veces subordinando los propósitos establecidos por el sistema educativo, e incluso muchos docentes se desempeñan al margen de los intereses del colectivo. El estudio responde a un diseño descriptivo con enfoque cualitativo. Se entrevistó a 20 directoras de educación básica y se encuestó a 80 docentes de educación primaria por medio de un cuestionario abierto para realizar un diagnóstico sobre la cohesión del colectivo y el perfil de liderazgo de la directora de la escuela. La cohesión del colectivo, puede considerarse como una variable dinámica, que se encuentra en constante cambio, que depende de todos los actores mantener la unión y mantenerse adheridos al proyecto educativo. Es indispensable reconocer que cada acción que emprende el líder escolar, puede ocasionar la conexión o desvinculación de los integrantes de su equipo de trabajo. Se reconoce que la cohesión no puede lograrse de manera total, y que siempre se presenta como una variable que se debe estar regulando de manera permanente.

Palabras clave: Liderazgo, Cohesión, Escuela, Director, Influencia.

The aim of the study was to establish the influence of the school leader to encourage collective cohesion in compliance with educational project in basic education; when it is identified that the group regularly acts according to his own ends and interests, often subordinating the objectives established by the educational system, and even many teachers perform outside the interests of the collective. The study responds to a descriptive design with a qualitative approach. There were interviewed 20 principals of basic education and 80 teachers of primary education answered an open survey for a diagnosis on the cohesion of the group and the leadership profile of the school principal. The cohesion of the group, can be seen as a dynamic variable, which is constantly changing, depending on all the actors maintain unity and remain attached to the educational project. It is essential to recognize that every action that the school leader starts can cause the connection or disconnection of the members of his team. It is recognized that the cohesion cannot be achieved completely, and always appears as a variable that should be regulating permanently.

Keywords: Leadership, Cohesion, School, Principal, Influence.

*Contacto: ogavotto@gmail.com

issn: 1989-0397
www.rinace.net/rie/

Recibido: 03 de julio de 2015

1^a Evaluación: 31 de julio de 2015

Aceptado: 16 de agosto de 2015

1. Introducción

En las instituciones como en las familias es posible identificar relaciones entre las personas en distinto nivel de cohesión, los vínculos que se establecen son resultado de la interacción interpersonal con un grado aceptable de satisfacción. Sin embargo, estos vínculos no son permanentes, puesto que algunas relaciones tienden a debilitarse y desaparecer. Al existir contacto e interacción entre las personas permite identificar los elementos que se tienen en común, como intereses y preferencias, presentándose una relación inclusiva al grado de existir interdependencia en el logro de metas. Al ocurrir este fenómeno, es posible asegurar que se ha presentado una cohesión social.

La cohesión social puede definirse como “la disposición de los individuos a la construcción de patrones de convivencia con otro de condición social diferente y que contribuyen a asentar un sentimiento de cooperación cívica y pertenencia a un todo social” (Wormald, Flores, Sabatini, Trebilcock y Rasse, 2012, p. 121). Sin embargo, durante el contacto social, ya sea de manera inmediata o después de iniciada una relación, pueden presentarse situaciones repulsivas, antagónicas y discrepantes que provocan un estado de conflicto entre las personas, que refuerza una experiencia y valoración negativa del otro.

Es frecuente que las instituciones promuevan una cultura de grupo, con valores y principios del colectivo que se desea conformar, sin embargo los miembros de este grupo de cualquier manera buscarán intereses, creencias y valores comunes, por lo general, la cultura que se intenta establecer tiende a ser ignorada, y las personas finalmente terminan por desarrollar sus propias razones para permanecer juntas.

Los actores educativos están vinculados a modelos sociales y patrones humanos deseables; participan o generan los dinamismos del sistema educativo que permiten a la sociedad en su conjunto, y a los grupos que la conforma, mantener o transformar las estructuras, las finalidades, los procesos y los sistemas de relación que regulan y guían su convivencia (Traver, Sales y Moliner, 2010).

De acuerdo con Bolívar (2010), la práctica docente en el aula es considerada como el principal factor del aprovechamiento escolar seguido del liderazgo escolar del directivo, al influir significativamente en los resultados de los alumnos.

En los sistemas educativos, puede resultar muy obvio recordar que el propósito de las escuelas es educar a los individuos, sin embargo, por los resultados nada favorables que se han tenido en las evaluaciones nacionales e internacionales en los últimos diez años en México, se puede afirmar que no todos los sistemas educativos están funcionando orientados a su principal propósito, cumpliendo con su finalidad; evidenciándose claramente que el colectivo actúa de acuerdo con sus propios fines e intereses, muchas veces subordinando los propósitos establecidos por el sistema educativo, e incluso muchos docentes se desempeñan al margen de los intereses del colectivo. Se pone en duda que en la mayoría de las escuelas se haya logrado una visión compartida sobre la calidad educativa y el compromiso ético que se requiere impulsar en cada escuela.

México es un país de una gran riqueza y extensión territorial, que por casi un siglo, ha intentado desarrollar un currículo educativo nacional, considerando muy poco las diferencias de sus Estados. Los planes y programas educativos en México, su teoría y práctica han estado dirigidos más por presiones socioculturales externas y políticas que por análisis sistemáticos internos que den cuenta de lo que realmente ocurre en el país.

Actualmente, en España y Latinoamérica existe un gran interés por abordar las actividades, competencias y dificultades del ejercicio de la función directiva, entre ellos, aspectos relacionados con la motivación del colectivo escolar, las resistencias al proyecto educativo, la controvertida profesionalización de los directivos, el síndrome de burnout en este colectivo y las habilidades sociales del líder escolar (Murillo, 2013). Por lo que han surgido diversas líneas de investigación que buscan establecer cómo generar la capacidad de mejora desde el interior de las escuelas y cómo hacer que sean sostenibles en el tiempo. Además de que los cambios deban generarse desde los propios contextos de trabajo de modo colectivo (Vega, 2015).

Entre los actores educativos como en las personas de las diversas organizaciones, se establecen vínculos en distinto nivel de cohesión, mientras se mantienen los intereses comunes, sin embargo, cuando las circunstancias cambian pueden presentarse rupturas que obstaculizan el trabajo colaborativo y cooperativo, la desconexión entre los actores impide la comunicación y el intercambio de información para el cumplimiento de los propósitos institucionales. En estos casos, el líder escolar, ya sea académico o administrativo, es quien debe actuar de manera inmediata para re establecer los lazos entre el personal y retroalimentar oportunamente para reorientar la dirección del colectivo a los propósitos de la organización o institución.

Ante este panorama, se presentan las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son las situaciones que unen a los docentes para trabajar colaborativamente en las escuelas?, ¿qué acciones e iniciativas favorecen la cohesión grupal?, ¿qué influencia tiene el líder escolar en la cohesión del colectivo? y ¿qué puede ocasionar una desconexión entre los actores educativos? En tanto, el objetivo general del estudio es establecer la influencia del líder escolar para favorecer la cohesión del colectivo en cumplimiento del proyecto educativo en educación básica.

El presente estudio proporciona un marco de referencia para estudios de liderazgo en contextos educativos, y permite establecer una base empírica de la percepción que tienen los directores participantes en el estudio de su influencia para propiciar la cohesión que se requiere para que el colectivo escolar logre los objetivos establecidos durante el ciclo académico. Por lo tanto, la aportación del estudio es de interés para todos los actores educativos e investigadores interesados en los problemas relacionadas con el liderazgo escolar, sobre todo a las líneas de acción para mejorar la capacidad organizativa, mediante un sentido de comunidad entre los actores educativos, como componente crítico actual de la eficacia escolar. El estudio tiene aplicaciones prácticas puesto que puede resultar didáctico para mejorar los modos de ejercer el liderazgo en las escuelas.

El estudio se realizó considerando como parte de la muestra a un grupo de directoras de educación básica, de manera no intencional, sino por la accesibilidad para la recolección de los datos, sin embargo, los resultados pueden ser de interés para investigadores que consideran la perspectiva de género en sus estudios.

El documento finalmente brinda elementos que pueden ser considerados para diseñar programas de capacitación orientados a directores en servicio y de igual forma a docentes que desean participar en las convocatorias para obtener una plaza de director o directora en educación básica en México.

2. Marco teórico

El Programa Sectorial de Educación 2013-2018, establece que a través de una educación de calidad se superarán las grandes desigualdades culturales, sociales y económicas que actualmente enfrentan millones de mexicanos (SEP, 2013a).

La Reforma Educativa en México, fue impulsada por el Gobierno de la República para transformar al sistema educativo, estableciendo un nuevo marco jurídico al modificar la Ley General de Educación, y decretar la Ley General para el Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. Estas nuevas disposiciones jurídicas buscan garantizar que los agentes principales como son los docentes, directores y supervisores, alcancen las metas de cobertura, inclusión y calidad educativa, sin embargo, se enfatiza que la calidad educativa es responsabilidad de todos, autoridades, docentes, alumnos, padres de familia y sociedad en general (SEP, 2013a).

La Educación Básica en México, comprende la educación preescolar, primaria y secundaria y actualmente se está acercando a la cobertura universal prevista en el artículo 3º Constitucional, por lo que la calidad educativa en este subsistema educativo se ha convertido en una prioridad de Estado.

La visión proyectada de la Educación Básica en México es la siguiente:

Brindar una educación de calidad incluyente, plurilingüe y pluricultural, basada en competencias que respondan a las exigencias de nuestro tiempo; que cumpla con estándares de calidad que permitan la incorporación de los avances tecnológicos de los medios informáticos en el proceso de enseñanza aprendizaje, la evaluación permanente de los aprendizajes en el aula; y que además acredite, reconozca y promueva la certificación anticipada de las alumnas y alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos; para que todos logren insertarse con éxito en la sociedad del conocimiento. (SEP, 2013b)

La Secretaría de Educación Pública en México, confirmó que la educación básica podrá alcanzar la calidad educativa siguiendo seis principales premisas, que a continuación se mencionan (SEP, 2014a):

1. Currículum Nacional de mínimos comunes que pueda ser situado y enriquecido desde lo local, para que los niños se arraiguen en su contexto y se proyecten hacia lo universal.
2. Materiales Educativos Diversificados que permitan el estudio a través de retos intelectuales, que promuevan el desarrollo de las habilidades cognitivas superiores de las niñas y de los niños.
3. Centros educativos centrados en el infante, que dispongan de condiciones para desarrollar su delicada misión con autonomía de gestión y el soporte completo de las autoridades educativas.
4. Escuelas que constituyan la esencia de un sistema educativo volcado al aseguramiento de su quehacer esencial: el aprendizaje y la enseñanza.
5. Un cuerpo docente y de supervisores altamente calificado y comprometido con la educación del alumnado, que recupere el aprecio y el reconocimiento social y,
6. Planteles donde la convivencia sana y pacífica sea cultivada y practicada con esmero, para formar a los estudiantes en los valores de la democracia.

La Educación Primaria constituye el segundo nivel de la Educación Básica, ofrece un trayecto formativo coherente y consistente que da continuidad al desarrollo de

competencias que los alumnos adquieren en la Educación Preescolar; además sienta las bases para estudiar el nivel de Educación Secundaria. La educación primaria es obligatoria y se imparte a niños de entre 6 y hasta 14 años de edad; la duración de los estudios es de seis años. La primaria se ofrece en tres servicios: general, indígena y cursos comunitarios (SEP, 2013c).

El docente es el académico cuya función es el ejercicio de la docencia o conducción del proceso de enseñanza-aprendizaje (SEP, 2008).

El director es la autoridad máxima de un centro escolar que tiene a su cargo organizar, dirigir y administrar los recursos del centro (SEP, 2008).

Los supervisores e inspectores, vigilan el cumplimiento de las funciones de carácter técnico-pedagógica y administrativa en las zonas escolares, siendo además el enlace entre las autoridades educativas y las escolares. Los supervisores deben conocer las necesidades educativas de la comunidad, organizar y promover el trabajo de la escuela en sus diferentes aspectos y vincular los lineamientos de la política educativa nacional con las realizaciones concretas de cada plantel (SEP, 2014b).

El director requiere liderar la dinámica operativa de la escuela, ésta no puede quedar a la voluntad de cada profesor, puesto que lo que ocurre en las aulas y en la escuela es su responsabilidad.

Por su parte, Ramírez-Cavassa (2008) asigna al director las funciones de planificación, negociación, toma de decisiones, control y previsión.

Actualmente existe una tendencia a dejar de considerar el liderazgo como algo que hace una persona para vincular a otras personas. Resulta indispensable tener presente que no sólo los líderes influyen sobre los seguidores, sino que éstos también influyen sobre los líderes (Bolívar, López-Yáñez y Murillo, 2013).

Para desarrollar un liderazgo transformador, el director tiene el compromiso de construir una visión colectiva, cohesión grupal y establecer metas comunes, crear culturas de colaboración, generar altas expectativas de niveles de concreción y proveer apoyo psicológico y material al personal (Bolívar, 2010).

Las teorías situacionales del liderazgo transformacional “parten del principio de que no existe un único estilo o característica de liderazgo válido para toda o cualquier situación” (Parra, 2011, p.61), puesto que cada tipo de situación requiere un tipo de liderazgo para lograr eficacia en el colectivo docente. El director transformador debe ser capaz de ajustarse a un grupo particular de personas respetando el contexto de la comunidad escolar.

Es primordial que el director promueva la cohesión del colectivo como un proceso dinámico que permite mantener a todos sus integrantes unidos para alcanzar los objetivos, pero además para la satisfacción de las necesidades de todos sus miembros. La cohesión colectiva es posible cuando el director logra establecer metas comunes, siendo respetuoso de las opiniones y valoraciones de los miembros del grupo, manteniendo buenas relaciones entre todos los integrantes, ya que esto permite mayores posibilidades para alcanzar las metas del programa y afrontar cualquier obstáculo que se presente durante el ciclo escolar (Losada, Carolina-Rocha y Castillo, 2012).

Los grupos no se crean con la intención de reducir el trabajo individual, sino para potenciarlo bajo determinadas condiciones. Los grupos se forman para cumplir

objetivos concretos que se logran con mayor facilidad al realizar trabajo conjunto y no sólo para aligerar el trabajo. “La conformación de un grupo de trabajo tiene sentido cuando existe una meta común y las tareas de los miembros del grupo son interdependientes, cuando se necesita la cooperación para completar un trabajo y para mejorar su calidad de forma sustancial” (Gómez y Acosta, 2003, p. 1).

La formación y desarrollo de un grupo de trabajo constituye un proceso dinámico. Ellos siempre se encuentran en constante cambio, no obstante, un grupo debe transitar por una secuencia de procesos para consolidarse como equipo de trabajo.

De acuerdo con Gómez y Acosta (2003) la consolidación de un equipo de trabajo, se requiere transitar por las siguientes etapas: a) Formación; b) Formación de subgrupos; c) Conflictos y confrontación; d) Diferenciación; y e) Realización y responsabilidad compartida.

Reiteradamente, Antúnez (1999) ha señalado que el trabajo en equipo no se garantiza a través de crear normas, reglas formales o procedimientos estandarizados; se requiere de personas que lideren el proceso de una manera atractiva, creativa y dinámica. Los directivos escolares suelen tener más tiempo que los demás para visualizar los problemas y acostumbran a tener una visión más completa e integral de lo que acontece en la institución. Pueden, por tanto, mejor que nadie, integrar capacidades para el desarrollo de los procesos colaborativos y de trabajo en equipo.

Más allá de la formación de equipos de trabajo, se requiere de una política educativa que permita la conformación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA), las cuales representan una alternativa para el cambio escolar, con base en tres elementos fundamentales: a) El aprendizaje; b) La colaboración; y c) El apoyo mutuo entre todos los miembros de la escuela. Por lo que resulta un propósito fundamental de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje “favorecer el desarrollo de la sensibilidad, la comprensión y la empatía entre todos los miembros de la comunidad escolar para lograr un trabajo en y para la Justicia Social” (Murillo y Hernández-Castilla, 2014, p. 26).

3. Método

El estudio se realizó en el primer trimestre del año 2015 en Hermosillo, Sonora, México tomando como base un diseño no experimental, descriptivo y con enfoque cualitativo (Giroux y Tramblay, 2004). Se realizó en dos principales etapas: investigación documental e investigación de campo.

La investigación documental, consistió en revisar las principales revistas indexadas especializadas en liderazgo, considerando los reportes de investigación publicados en los últimos diez años, tanto en inglés como en español. Por su parte, la investigación de campo consistió en consultar a docentes y directoras del nivel de educación básica ubicadas en el estado de Sonora, en México.

Se entrevistó a 20 directoras con edades entre 39 y 52 años, pertenecientes al sistema educativo de educación básica, de las cuales cinco eran directoras de preescolar, 10 directoras de primaria y cinco directoras de secundaria. La información se recolectó a través de una entrevista semi-estructurada para poder recolectar información suficiente y garantizar el logro del objetivo de la investigación.

Además, se encuestó a 80 docentes de educación primaria que pertenecían a los centros escolares de las directoras participantes, por medio de un cuestionario abierto para realizar un diagnóstico sobre la cohesión del colectivo y el perfil de liderazgo de la directora de la escuela. El rango de edad de los docentes fue de 23 a 65 años, siendo un 37% hombres y un 63% mujeres.

Los sujetos participantes en el estudio, no representan estadísticamente a la población escolar del nivel básico, debido a que la muestra fue intencional, por la factibilidad de establecer contacto con los sujetos participantes y acceso a sus centros de trabajo.

La información recolectada se analizó en primera instancia para establecer las relaciones existentes entre las respuestas expresadas por los sujetos participantes, estableciéndose una configuración para las directoras y otra para los docentes. En una primera fase se realizó un análisis para filtrar la información y poder clasificarla de acuerdo con las preguntas de investigación, en la segunda fase se sintetizaron las aportaciones para construir esquemas que simplificaran las prácticas de liderazgo, considerando las estrategias que emplean los líderes escolares, los procesos de toma de decisiones y modos en que implementan esas estrategias en respuesta al contexto único en que tiene lugar su trabajo (Bolívar, 2010).

Finalmente, la información se contrastó para encontrar las semejanzas y diferencias en la percepción de los docentes y las directoras. La configuración resultante de la triangulación permitió establecer una descripción cualitativa de los rasgos de liderazgo que se requieren para favorecer la cohesión del colectivo escolar y orientarlo para el cumplimiento de los objetivos del proyecto escolar.

4. Resultados y discusión

A continuación se presenta de manera analítica las principales aportaciones realizadas por las directoras que contestaron los cuestionamientos centrales de la investigación. La información de agrupó considerando las respuestas de los directores, los cuales se identifican con la letra D, acompañado de un número correspondiente al director entrevistado.

Con respecto a las situaciones que unen a los docentes para trabajar colaborativamente en las escuelas se encontró que:

- a) Las situaciones que unen a los docentes son aquellas donde el líder escolar influye en el colectivo por su capacidad para involucrarlos en nuevos proyectos (D4, D10, D14).
- b) Los docentes trabajan colaborativamente cuando sus actividades se proyectarán hacia el exterior, involucrándose la comunidad o autoridades educativas, tal es el caso de eventos culturales (D1, D3, D7, D18), o aquellas colaboraciones donde se involucra la seguridad de los alumnos, por ejemplo cuando ocurre un accidente y un estudiante se lastima (D1, D5, D12).
- c) Intereses comunes, los cuales pueden ser variados, los docentes se involucran activamente en el trabajo colaborativo cuando las ideas principales parten de ellos y resuelven problemáticas sentidas por el grupo (D2, D6, D19). Cuando se enfrenta una situación problemática en alguno de los grupos, por ejemplo ante el desagrado de un parente de familia sobre una calificación, responden de manera colaborativa (D1, D8, D20).

- d) También se unen cuando la tarea es una aspiración o anhelo del imaginario colectivo y representa una superación (D2, D13, D17).
- e) Otras acciones son cuando tienen empatía por sus compañeros, cuando se conocen y se agrandan entre ellos, es decir, cuando la relación va un poco más allá de lo laboral y se llevan bien, se unen para aplicar actividades similares, comparten materiales y se involucran más con los alumnos de sus compañeras (D1, D9, D11), mostrando una actitud favorable y disposición para trabajar en equipo (D4, D15, D16).
- f) Cuando cumplen promesas puede ser lo contrario cuando uno de ellos no cumple (D1, D18).
- g) Cuando van a realizar un examen para alumnos del mismo grado y grupo (D3, 16).
- h) Cuando les delegan una responsabilidad a través de una comisión (D3, D7).
- i) Cuando en una reunión se les invita a trabajar en la elaboración de un proyecto (D3, D10).
- j) Cuando se reúnen para compartir estrategias didácticas de aprendizaje que emplean en el aula con sus alumnos (D3, D12, D19). Motivación individual para lograr objetivos académicos y profesionales (D4, D5, D15).

Disponer de recursos y medios para llevar a cabo las actividades (D4, D17).

A continuación se presenta un esquema con la síntesis de las situaciones que unen a los docentes para trabajar colaborativamente en las escuelas (Ver Figura 1).

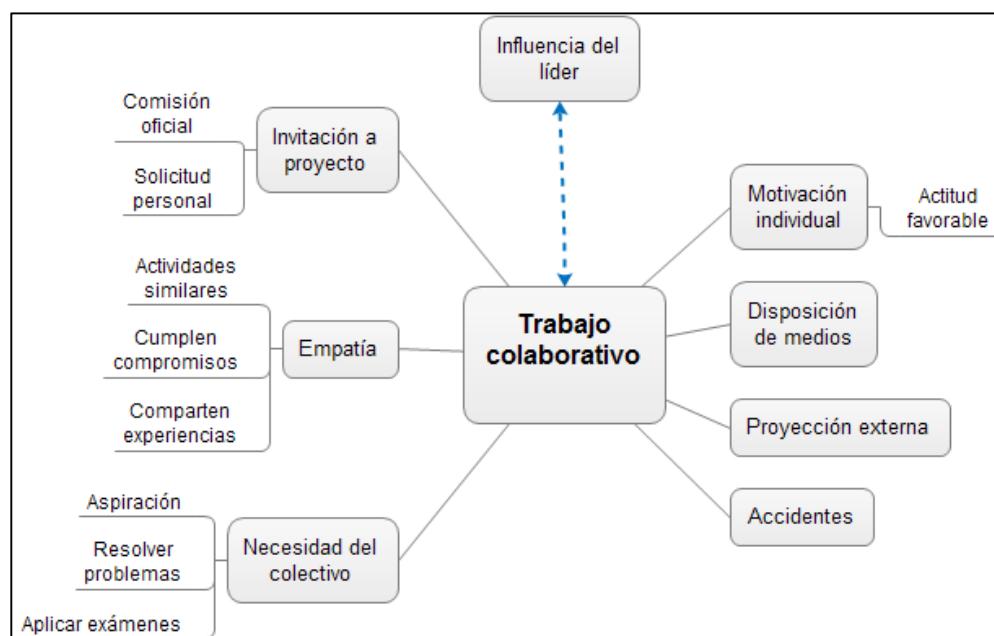


Figura 1. Situaciones que unen a los docentes para trabajar colaborativamente en las escuelas

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a las acciones e iniciativas que favorecen la cohesión grupal se encontró que:

- a) Propiciar momentos en los cuales el grupo coincida en el tiempo y en el espacio (D2, D20).
- b) La cohesión se logra a través de la práctica de actividades que resultan exitosas, eso da impulso al grupo y lo alienta a ser más comprometido (D2, D8, D13).
- c) Actividades donde se involucra el trabajo colaborativo (D1, D6, D11).
- d) Organización de festivales culturales (D1, D15, D17).
- e) Tener comisiones similares (D1, D5).
- f) Aquellas actividades que involucra el trabajo coordinado de una o varias personas (D1, D7, D10).
- g) Cuando se reconoce y se valora el trabajo realizado (D1, D12).
- h) Trabajar por metas a corto, mediano y largo plazo, que sean necesidades reales de las partes involucradas (D1, D18).
- i) La conciencia colectiva y la reflexión de la práctica a través del intercambio equitativo de acciones e impacto de estas (D3, D9).
- j) Cuando se les consulta para la toma de decisiones (D3, D9).
- k) Cuando tienen autonomía para decidir los procesos de intervención que llevan en el aula y lo socializan con los compañeros a partir de los logros educativos en los Consejos Técnicos Escolares (D3, D16).
- l) Cuando se propicia la generación de propuestas e iniciativas que en colegiado se mejoran, se discuten y son considerados como sucesos significativos, ya que son producto de sus necesidades e intereses. Por lo que prevalece la disposición a la mejora constante (D3, D14). Otro punto importante es que los recursos materiales, humanos y económicos, se operen de manera transparente y se informe al colectivo como se distribuye, además de que se den las herramientas necesarias para el trabajo (D3, D6, D9).
- m) Tener metas y propósitos bien definidos (D4, D7).
- n) Trabajar por un fin común (D4, D18).
- o) La comunicación asertiva entre los miembros del grupo (D4, D20).
- p) Ejercer un liderazgo compartido (D4, D6, D10, D15, D20).

A continuación se presenta un esquema con la síntesis de las acciones e iniciativas que favorecen la cohesión grupal (Ver Figura 2).

Por su parte, con respecto a la influencia que tiene el líder en la cohesión del grupo se mencionó lo siguiente:

- a) El líder tiene mucha influencia, puede provocar la adecuada cohesión del colectivo cuando también conoce la personalidad y características de las personas involucradas y logra armar pequeños grupos de trabajo que den respuesta a las necesidades de la escuela (D1, D11, D14, D20).
- b) Es muy importante que el líder permita y genere espacios, oportunidades y autonomía para que se desarrollen estrategias de trabajo colaborativo (D2, D5, D10, D13, D18).

- c) Es fundamental promover un liderazgo compartido, centrado en la honestidad, la vocación de servicio, preparación profesional, tener capacidad de escucha, y capacidad para comunicar asertivamente, apertura, disposición, autoridad, capacidad para gestionar, delegar de acuerdo a lo que cada uno del colectivo sabe y puede hacer, ser justo y colaborador, conocer la normatividad institucional, entre otros aspectos (D3, D6, D8, D17, D19).
- d) El líder es quien debe generar el interés y motivar a sus colaboradores para realizar las actividades escolares, propiciar un buen ambiente de trabajo y generar confianza entre los integrantes del grupo (D4, D6, D7, D12, D15, D19).

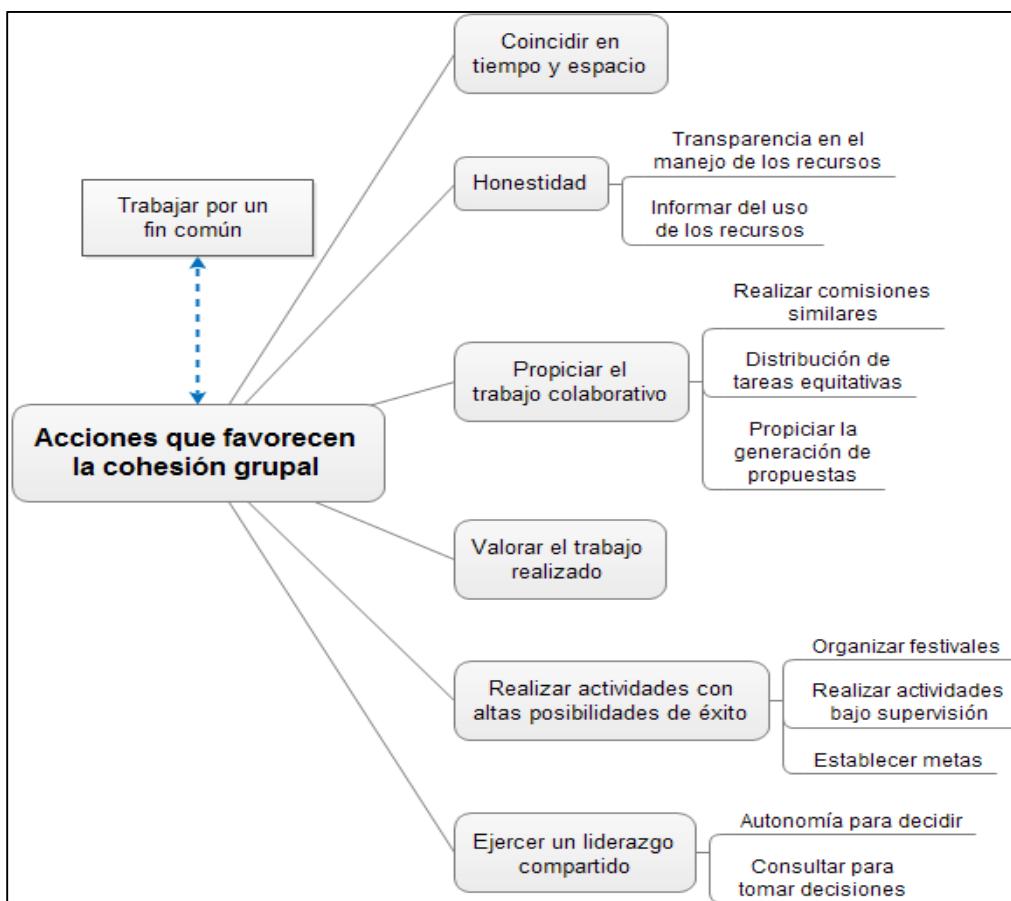


Figura 2. Acciones e iniciativas que favorecen la cohesión grupal

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presenta un esquema con la síntesis de la influencia que tiene el líder escolar en la cohesión del colectivo (Ver Figura 3).

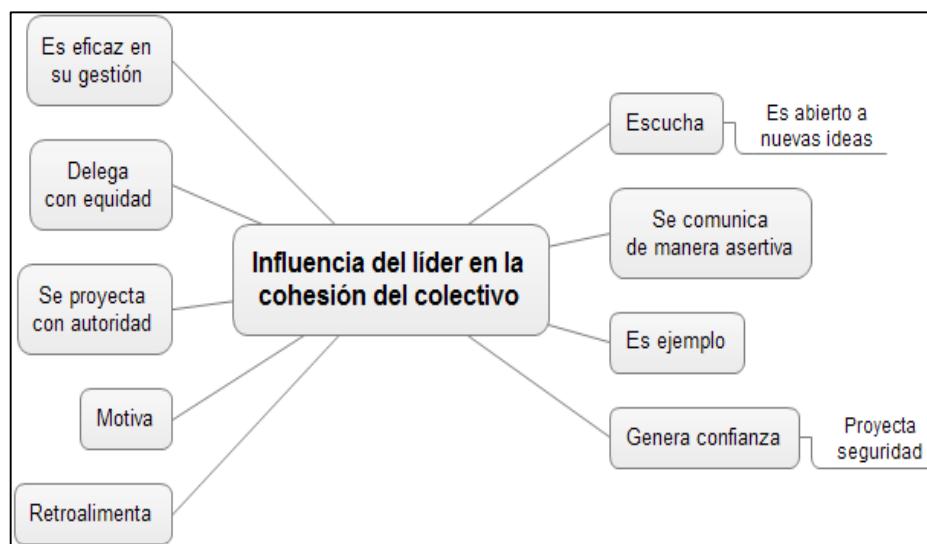


Figura 3. Influencia que tiene el líder escolar en la cohesión del colectivo

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, en relación con lo que puede ocasionar una desconexión entre los actores educativos se mencionó que:

- a) El trabajo que no produce éxito, que no genera avances, cuando el equipo no tiene una distribución adecuada de las actividades, se forman subgrupos de personas que realizan únicamente su parte y no se involucran con las actividades de los otros integrantes del equipo (D2, D8, D9).
- b) Cuando alguno no está de acuerdo en lo que le corresponde realizar (D1, D12, D15).
- c) Cuando alguna de las partes no cumple con lo que le corresponde (D1, D13, D17, D20).
- d) Cuando no existe un llamado de atención si no se cumple con lo que le fue asignado (D1, D6, D16).
- e) Cuando lo que se solicita no es una demanda general, solo de unos cuantos, no hay compromiso para el cumplimiento de la actividad (D1, D5, D14).
- f) Cuando se siente un favoritismo en unos cuantos y su trabajo no es reconocido (D1, D19).
- g) Una figura importante es el director, si no ejerce un liderazgo compartido entonces se producen rupturas entre el colectivo escolar, e inician los juicios y las declaraciones, que no favorecen las relaciones humanas, ni mucho menos las formas de comunicación (D3, D4, D10, D18), ya que estas se van deteriorando en la salud emocional de cada uno de sus agremiados y tiene un impacto nocivo en el trabajo académico, se empieza a trabajar de manera aislada y a confrontar situaciones innecesarias, del desarrollo personal y social de cada uno de los actores (D3, D4, D7).
- h) La falta de interés del líder (D4, D7, D11).
- i) Objetivos y metas sin definir (D4, D8, D13, D19, D20).
- j) La falta de disciplina para realizar las actividades (D4, D14).

A continuación se presenta un esquema con la síntesis de las situaciones que pueden ocasionar una desconexión entre los actores educativos (Ver Figura 4).

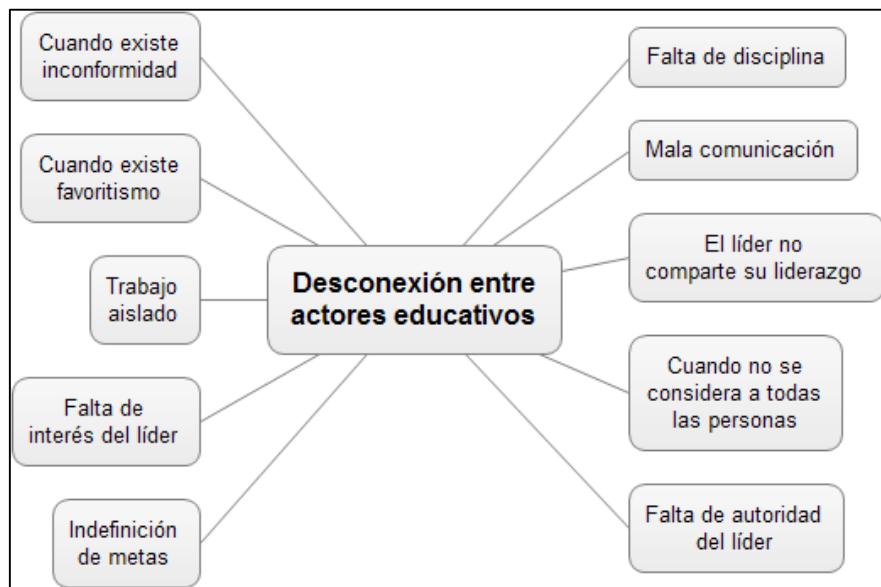


Figura 4. Situaciones que pueden ocasionar una desconexión entre los actores educativos

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se presenta el análisis de las respuestas obtenidas a través de la encuesta administrada a los docentes:

- La mediana obtenida de las respuestas de los docentes fue que un 85% de los docentes demuestran estar realmente comprometidos con el proyecto escolar.
- Se identificó un liderazgo humanista en los directores de educación primaria que paralelamente desarrollan un liderazgo compartido.
- Las principales propuestas para mejorar la cohesión del colectivo, fueron las siguientes: establecer los objetivos desde el inicio del ciclo escolar, mover más al personal, apoyar más a los docentes, contar con más recursos, mayor trabajo colaborativo, innovar, emplear mayor tecnología, mayor convivencia, realizar actividades extra escolares, mejorar la comunicación, formar equipos funcionales y demostrar mayor compromiso.
- En el mayor reto que enfrentan como colectivo escolar se destacaron las siguientes respuestas: la calidad educativa, mejorar el aprovechamiento escolar, cumplir con las expectativas de las autoridades, que el trabajo sea más equitativo, mayor compromiso del personal, lograr la normalidad mínima, evitar el conflicto de intereses e involucrar más a los padres de familia.

Como una síntesis de la información analizada, en la Tabla 1 que muestra la contraposición entre las acciones y situaciones que son favorables o desfavorables en el contexto escolar para incidir en la cohesión en los docentes.

Tabla 1. Contraposición entre las acciones y situaciones favorables y desfavorables que el director enfrenta para incidir en la cohesión en los docentes

ACCIONES Y SITUACIONES QUE FAVORECEN LA COHESIÓN DEL COLECTIVO	ACCIONES Y SITUACIONES DESFAVORABLES PARA LA COHESIÓN DEL COLECTIVO
Comunicación asertiva	No informar o mala comunicación
Disciplina y compromiso	Indisciplina y falta de interés
Perseverancia	Postergación de las tareas
Liderazgo compartido	No delegar o asignar las tareas con equidad
Liderazgo incluyente	Liderazgo excluyente
Autoridad	Sin autoridad
Metas y objetivos definidos colectivamente	Indefinición de metas y objetivos
Imparcial y justo en la toma de decisiones	Parcial para beneficiar a una parte del colectivo
Concretar exitosamente las actividades	No tener éxito en las actividades

Fuente: Elaboración propia.

Se confirmó que los resultados obtenidos coinciden con las aportaciones de Bolívar (2010), que señala al director como el responsable de construir una visión colectiva y establecer los objetivos prácticos con su equipo de profesores, para fomentar una culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal.

5. Conclusiones

Con base en las preguntas de investigación, ¿Cuáles son las situaciones que unen a los docentes para trabajar colaborativamente en las escuelas?, ¿qué acciones e iniciativas favorecen la cohesión grupal?, ¿qué influencia tiene el líder escolar en la cohesión del colectivo? y ¿qué puede ocasionar una desconexión entre los actores educativos?, se encontró que:

La cohesión del colectivo, puede considerarse como una variable dinámica, que se encuentra en constante cambio, que depende de todos los actores mantener la unión y mantenerse adheridos al proyecto educativo. Es indispensable reconocer que el líder escolar, ya sea director o supervisor, cada uno en su ámbito de acción y autoridad, no es el único responsable de mantener la cohesión de su personal a cargo ya que se reconoce que son todos parte de un sistema que se afecta y son interdependientes, pero como líder resulta determinante su participación puesto que cada acción que emprende, situación que provoca puede ocasionar la conexión o desvinculación de los integrantes de su equipo de trabajo.

Se reconoce que la cohesión no puede lograrse de manera total, y que siempre se presenta como una variable que se debe estar regulando de manera permanente.

La comunicación del colectivo escolar, a través de una vía directa o indirecta, representa en primera instancia el medio para mantener a todos informados del propósito del proyecto, las metas por cumplir, las expectativas de logro, la evaluación del desempeño y el nivel de satisfacción de cada integrante. El personal que forma parte del colectivo escolar, espera que el líder escolar, ya sea el director a nivel escuela o el supervisor a nivel zona escolar, sea la persona encargada de mantener a todos informados sobre las políticas educativas e iniciativas que se deberán desarrollar durante el ciclo escolar.

Con el estudio se confirmaron las perspectivas sobre liderazgo directivo de Antúnez (1999) y Bolívar, López-Yáñez y Murillo (2013), al señalar que los líderes no sólo influyen sobre los seguidores, sino que éstos también influyen sobre los líderes.

La retroalimentación al desempeño de los integrantes del colectivo resulta ser una acción indispensable del líder escolar, la cual debe realizarse con total imparcialidad, objetividad y cordialidad, a todos los miembros del equipo, sin excepción, para evitar la desconexión de algún miembro con el resto del colectivo y afecte su participación para el cumplimiento de los objetivos establecidos. De tal manera que el reconocimiento de las acciones y la manifestación de la no conformidad con el desempeño, son incentivos que generan motivación para mantener al colectivo trabajando en la dirección correcta, fortaleciendo la visión compartida al inicio del proyecto educativo.

Se identificó el impacto que tiene la inclusión de todos los miembros del colectivo en el proyecto educativo, iniciando por tomar en cuenta a todos los involucrados e informar oportunamente del estatus de avance y de las situaciones emergentes. El mantener el líder contacto directo con todos los miembros del colectivo, hace la función de atractor, las acciones se mantienen próximas al proyecto inicial, gracias a la presencia del líder, el cual permite relacionar su presencia con el cumplimiento de las tareas asignadas.

Sin embargo, existen situaciones donde miembros del colectivo escolar, manifiestan no estar interesados en colaborar con el proyecto escolar, por razones personales prefieren no participar o comprometerse. Esto evidencia una desconexión con el colectivo y una actitud desfavorable para el cumplimiento de los propósitos del programa educativo, a pesar de que dichas acciones formen parte de las tareas o funciones establecidas en el contrato colectivo.

Finalmente se concluye que depende de las directoras mantener la cohesión del colectivo, sus acciones generan reacciones que unen o desconectan a las personas del proyecto educativo, por lo tanto su intervención es determinante para alcanzar los objetivos y propósitos educativos.

Referencias

- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24/0211819Xn24p89.pdf>
- Bolívar, 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, A., López-Yáñez, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las Ciencias Humanas*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, A. y Acosta, H. (2003). Acerca del trabajo en grupos o equipos. *ACIMED*, 11(6). Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352003000600011
- Losada, E., Carolina-Rocha, D. y Castillo L. (2012). Relación entre cohesión y liderazgo en equipos deportivos del departamento de Boyacá – Colombia. *Cuadernos de Psicología del Deporte* 12(1), 33-44.

- Murillo, F. J. (2013). La investigación sobre Liderazgo educativo: una mirada desde el presente proyectada al futuro. *Revista Fuentes*, 14, 9-14.
- Murillo, F.J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 13-32.
- Parra, R. (2011). Liderazgo transformador del director y desempeño laboral de los docentes. *Revista Científica Digital del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 2(2), 54-72.
- Ramírez-Cavassa, C. (2008). *La gestión administrativa en las instituciones educativas*. México: Editores Noriega.
- Vega, R. (2015). Academic Leadership: Concepts, ideas and insights for the development of new studies. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 2(2), 147-175.
- Wormald, G., Flores, C., Sabatini, F., Trebilcock, M., y Rasse, A. (2012). Cultura de cohesión e integración en las ciudades chilenas. *Revista INVÍ*, 27(76), 117-145.
- Secretaría de Educación Pública (2008). *Glosario. Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación*. Recuperado de <http://cumplimientopef.sep.gob.mx/content/pdf/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2013a). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2013b). *Educación Básica. Filosofía. Visión*. Recuperado de http://basica.sep.gob.mx/seb2010/interiores/interiores_filosofia.html
- Secretaría de Educación Pública (2013c). *Educación Básica. Programas de estudio. Primaria*. Recuperado de <http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/prog-primaria>
- Secretaría de Educación Pública (2014a). *La supervisión escolar, fundamental para la transformación educativa en México*. México, DF: SEP. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/supervisores2014.html>
- Secretaría de Educación Pública (2014b). *Una supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos*. Diplomado para supervisores de Educación Básica. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/CUADERNO%20del%20Supervisor.pdf>
- Traver, J., Sales, M. y Moliner, O. (2010). Ampliando el Territorio: Algunas claves sobre la participación de la comunidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 96-119.

Proyecto de Mejora en un Centro Escolar de Nivel Primaria en el Noroeste de México

Improvement Project in a Primary School in Northwest Mexico

Marina Guadalupe Ocaño Cota*¹, Ana Gloria Jiménez Williams²
y Leonardo David Glasserman Morales³

¹ Centro Escolar Hermosillo

² Escuela Primaria “Profr. José Lafontaine”

³ Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora

El presente estudio muestra la experiencia que se siguió para detectar un área de mejora en una institución de reciente creación de educación primaria del noroeste de México, perteneciente a una red de centros escolares en el país. La pregunta de investigación fue: ¿Cuál es el conocimiento y aplicación de un modelo educativo por parte de los docentes de un centro escolar de reciente creación en el noroeste de México? El objetivo del estudio fue conocer el nivel de apropiación que tienen los docentes de un centro escolar acerca de un modelo educativo, con la intención de indagar las implicaciones en las dimensiones de la gestión escolar, organizativa, pedagógica-curricular y de participación social. Se siguió una metodología cualitativa con un enfoque de estudio de casos donde se consultó a docentes, padres de familia y director del centro escolar donde se realizó el estudio. Los resultados permitieron detectar nuevas áreas de mejora en la réplica del modelo educativo, dado que la institución tiene la responsabilidad de asegurar la calidad de los egresados, la institucionalización del modelo educativo, la continuidad del sistema y la apertura de los nuevos centros escolares.

Palabra clave: Proyecto de mejora, Centro escolar, Nivel primaria, Dirección escolar.

This paper presents the experience to perceive an area of improvement in a newly created institution of elementary education in northwestern Mexico, which belongs to a network of schools in the country. The research question was: What is the level of knowledge and application of an educational model based on values by the teachers of a newly established school in northwestern Mexico? The aim of the study was to determine the level of ownership that teachers have on an educational model, with the purpose to determine the implications on the organizational, pedagogical-curricular and social participation of the school management dimensions. A qualitative methodology was followed based on a case study approach where teachers, parents and director of the school were interviewed. Results allowed to define new areas of improvement in the educational model mimic, because the institution has the responsibility to ensure the quality of graduates, the institutionalization of the educational model, the continuity of the system and opening new schools.

Keyword: Improvement project, School, Grade level, School management.

*Contacto: mgocano@gmail.com

issn: 1989-0397
www.rinace.net/rieel

Recibido: 4 de junio de 2015
1^a Evaluación: 6 de julio de 2015
Aceptado: 5 de agosto de 2015

1. Introducción

Un proyecto de mejora consiste en analizar las áreas de oportunidad para expresar y definir uno o varios planes de acción concretos, a través de objetivos y actividades específicas que deberán llevarse a cabo y que serán evaluables y alcanzables en un periodo determinado (Secretaría de Educación Pública, 2007).

En el presente documento se indica la experiencia que se siguió para detectar un área de mejora en una institución de educación primaria del noroeste de México. Mediante el plan de acción que se implementó se pudo evaluar y dar seguimiento de un plan de mejora diseñado para el centro escolar, así como la evaluación de sus logros. En tanto que, la experiencia de realización de este proyecto, creó nuevas áreas de mejora en la réplica para el personal que comprenden todos los centros del sistema, pues la institución estudiada tiene la responsabilidad de asegurar la calidad de los egresados, la institucionalización del modelo educativo, la continuidad del sistema y la apertura de los nuevos centros.

1.1. Marco contextual

Con base en el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018 de la Constitución Política de México se establece que el Gobierno debe conformar el Plan Nacional de Desarrollo con metas y estrategias específicas. El Presidente de la República de México estableció cinco metas nacionales, mismas que son: México en Paz, México Incluyente, México con Educación de Calidad, México Próspero y México con Responsabilidad Global. Asimismo, indicó tres estrategias transversales, de observancia para todas las dependencias y organismos, las cuales son: Democratizar la Productividad, Gobierno Cercano y Moderno y Perspectiva de Género (Secretaría de Educación Pública, 2013),

La Secretaría de Educación Pública (SEP) elaboró el PSE a partir de la meta nacional México con Educación de Calidad y de todas las líneas de acción transversales que le corresponden al dicho sector. Con el propósito de elevar la calidad de la educación con equidad, el PSE se fundamenta en el artículo 3º Constitucional y en la Reforma Educativa que modificó la Ley General de Educación. Este Programa detalla los objetivos, estrategias y líneas de acción en materia de educación básica, media superior, superior, formación para el trabajo, deporte y cultura, con una perspectiva de inclusión y equidad.

De este Programa se detallan lo siguiente en la entidad de Sonora, que es donde se desarrolla el presente estudio: De acuerdo con la cobertura, en educación básica se tiene el lugar número 24, con un 96.3%. En el grado promedio de escolaridad se ocupa el lugar 6 a nivel nacional, con 9.1 años y donde el promedio nacional es de 8.4 años (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Al llevar a cabo una comparación de la población que conforman los centros escolares que pertenecen a un sistema educativo de carácter privado auspiciado por una empresa, se encontró que la población de uno de los centros ubicados en el occidente de México tiene en gran medida asimilado y aceptado el modelo educativo, siendo éste centro el pionero hace cincuenta años.

El comité educativo del sistema de centros es quien da seguimiento a la implementación del modelo que se desea replicar en cada uno de las instituciones que

conforman el sistema, los cuales son evaluados con las visitas que se realizan desde el centro matriz al igual que mediante videoconferencias que se llevan a cabo como medición y entendimiento del modelo por parte de los docentes y personal administrativo de forma semanal.

Asimismo, el comité educativo brinda servicio y atención permanente a los cuatro centros que la conforman en la actualidad, desde el punto de vista administrativo, técnico-pedagógico y de gestión social, para lograr que los centros brinden una educación de calidad y bien fundamentada en la vivencia de valores, que logren permear al alumnado y por consiguiente a sus familias.

Otro nivel de la estructura lo conforma la dirección de cada uno de los centros escolares, como miembros claves en la continuidad del modelo y en el aseguramiento de su pertinencia tomando como base a la comunidad en la que está inserto cada centro.

Para efectos de este estudio se identificó uno de los centros escolares ubicado en el estado de Sonora, México. En dicho centro se consideran los valores como los pilares fundamentales de la formación integral de los alumnos, pues mediante una experiencia vivencial día a día, aunados a la formación académica, se pretende ser agentes de cambio en el entorno en el cual se está inmerso y que sean transformadores de mejores oportunidades de vida.

Por lo tanto, se desprende de esta situación, la necesidad de que los docentes que conforman el equipo de trabajo se preparen y conozcan el modelo educativo. Cabe mencionar que el centro escolar es una institución educativa la cual atiende a alumnos que son familiares directos de los empleados de una empresa refresquera, así como también a un porcentaje de alumnos que provienen de comunidades circundantes. Por lo tanto, la administración es de carácter privado pero no se cobran cuotas o colegiaturas a los alumnos, tanto a los empleados de la empresa refresquera ni a los alumnos de la comunidad circundante.

1.2. Planteamiento del problema

Al inicio de cada ciclo escolar, las escuelas aplican las evaluaciones de diagnóstico, mismas que arrojan los resultados de los conocimientos adquiridos. En el caso de la institución del estudio se enfrenta un bajo promedio general, siendo de 61% en matemáticas en los siguientes rubros, sentido numérico y pensamiento algebraico, forma, espacio y medida, así como manejo de la información.

Por otra parte, el propósito de los programas en la educación primaria de la asignatura de español, es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de cada alumno(a), mediante los distintos usos de la lengua hablada y escrita, obteniendo un 68% general de aprovechamiento. En vista de estos resultados, se considera importante, buscar una solución a esta problemática haciendo énfasis en los medios y estrategias educativas que lleven a mejorar estos porcentajes.

Para esta etapa del proyecto se debe considerar la falta del dominio por parte de los docentes que laboran en este centro escolar acerca del modelo educativo, el cual se aborda como el tema principal de la problemática, debido a la necesidad de mejorar su implementación para obtener mejores resultados permitiendo el desarrollo de inteligencias múltiples en el alumno. En el centro escolar, se aplican evaluaciones semanales para verificar que los aprendizajes esperados sean adquiridos por los alumnos. Los docentes se apoyan en listas de cotejo, rúbricas, registros de observación, entre otros.

Por lo tanto, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es el conocimiento y aplicación de un modelo educativo por parte de los docentes de un centro escolar de reciente creación en el noroeste de México? En tanto, el objetivo del estudio fue conocer el nivel de apropiación que tienen los docentes de un centro escolar acerca de un modelo educativo, con la intención de indagar las implicaciones en la dimensión organizativa y pedagógica-curricular.

2. Marco teórico

Se considera que el hombre nace inacabado y es la sociedad, por medio de la educación, la que lo transforma en alguien similar a las personas existentes eliminando las diferencias entre generaciones, siendo contradictoria con la intención de trabajar las diferencia entre los individuos (Delval, 1992).

El individuo tiene la necesidad de desarrollarse en el interior de una sociedad por medio de todos y cada uno de los contactos que sostenga con los demás (Ramos, 2001). Las relaciones sociales están en la base de la construcción de las características que hacen al ser humano propio de su cultura.

El Modelo de Inteligencia Espiritual señalado por Gallegos (1999) ubica de manera extraordinaria tanto las inteligencias múltiples como la inteligencia emocional, las cuales tienen un alto impacto en los modelos educativos. Las Inteligencias Múltiples, según Goleman (2008) evocan a tomar conciencia de las emociones, entender los sentimientos de los demás, tolerar las presiones y frustraciones en el trabajo, resaltar la capacidad de trabajar en equipo y adoptar una actitud empática y social, que ofrecerá mayores posibilidades de desarrollo personal.

Caer en la autocomplacencia y pensar en no requerir un cambio escolar, en palabras de Murillo y Krichesky (2012), es estar en el camino para hacerlo mal y cada vez peor. El sentido de la evaluación de un centro escolar puede tener distintos propósitos: acreditación, ordenamiento, rendición de cuentas, toma de decisiones sobre incentivos y sanciones, mejora del centro escolar; es decir, al igual que los otros ámbitos de la educación y los sistemas educativos que hoy en día son objeto de evaluación, los centros escolares experimentan y enfrentan procesos de evaluación que pueden conducir tanto a la toma de decisiones blandas como duras (Ravela, 2006). En el caso de la evaluación aplicada al centro escolar es con el fin de conocer su nivel de capacitación y áreas de mejora.

De acuerdo con el plan estratégico de transformación escolar en su apartado de dimensión pedagógica curricular la acción de enseñar en lo formal, está a cargo de los profesores por lo que ellos son los responsables de crear las condiciones que favorecen la construcción de aprendizajes en sus alumnos a partir del conocimiento que tienen de ellos y de sus necesidades. Por ello, la mayor responsabilidad de que los alumnos aprendan recae necesariamente en los profesores y las formas en que orientan las acciones de enseñanza, mismas que pueden ser apreciadas en su planeación, cuaderno de alumnos en su autoevaluación siendo conviene revisar y reflexionar acerca de las oportunidades que ofrece a los alumnos para aprender.

Por su parte, la teoría holística de la docencia permite entender el proceso educativo desde el punto de vista de las múltiples interacciones que lo caracterizan; corresponde a una actitud integradora como también a una teoría explicativa que orienta hacia la comprensión del proceso enseñanza-aprendizaje, de los protagonistas y de sus

contextos. La holística se refiere a la manera de ver los elementos y hechos desde su totalidad, en su conjunto, en su complejidad, pues de esta forma se pueden apreciar interacciones, interdependencias, particularidades y procesos que, por lo regular no se perciben si se estudian por separado, los aspectos que conforman el universo educativo (Gavotto, 2012). Tal es el caso del análisis que se presenta de este centro escolar que permite ver los elementos en su totalidad y en la realidad educativa que atienden.

Ahora bien, Schmelkes (2014) señala la importancia de evaluar los centros escolares para mejorar la escuela, vistos como complementarios a los sistemas de evaluación para obtener información y/o para estimular o apoyar escuelas, destacando diversos aspectos a considerarse para ser evaluados entre los principales se encuentran: prácticas pedagógicas en el aula, calidad docente, características de la escuela y del director, así como el sistema de supervisión.

La autonomía de gestión entendida como la capacidad de la escuela para la toma de decisiones orientadas a mejorar la calidad del servicio educativo (DOF, 2014) promueve que la comunidad escolar constituya un proyecto de trabajo en el que prevalezca la visión común, comunicación, coordinación y colaboraciones efectivas entre directivos, docentes, alumnos, padres de familia y autoridades en torno a la mejora del servicio, tal es el caso del centro escolar analizado.

Para tener una aproximación a la realidad escolar y a sus formas de gestión, se requiere de la clasificación en dimensiones que permiten analizar, observar, criticar e interpretar detenidamente lo que sucede en el interior de la organización y el funcionamiento cotidiano de la escuela. Las dimensiones para hacer este análisis de la gestión de la escuela son cuatro: pedagógica curricular, organizativa, administrativa y de participación social.

La dimensión pedagógica curricular permite reflexionar acerca de los procesos sustantivos y fundamentales del quehacer de la escuela y sus actores: la enseñanza y el aprendizaje; la organizativa considera la interrelación del colectivo docente y de éste con los padres de familia; el análisis de la dimensión administrativa permite el reconocimiento del tipo de actividades que favorecen o no los procesos de enseñanza con el fin de que puedan ser modificados para mejorar el rendimiento educativo; por último, la dimensión de participación social identifica la forma en que el colectivo, directivo y docentes, conocen, comprenden y satisfacen las necesidades y demandas de los padres de familia así como la forma en que se integran y participan en las actividades que promueve el centro escolar (Secretaría de Educación Pública, 2007).

La formación continua debe considerar a la escuela como el espacio donde también aprenden los maestros, a través del diálogo entre colegas, el trabajo colaborativo, el acompañamiento académico que permita fortalecer las competencias profesionales de los docentes (Secretaría de Educación Pública, 2013).

Es conveniente mencionar que los centros escolares son evaluados con el fin de que el plantel pueda tomar las decisiones necesarias para mejorar la gestión y la enseñanza, en tanto éstos se reconocen como factores manipulables. De acuerdo con Casanova (2000) la evaluación no solo contribuye a la mejora cualitativa de la educación sino también a la organización y funcionamiento del mismo, puesto que constituye un requisito ineludible para mejorar la calidad de la educación.

La ruta de mejora escolar es un planteamiento dinámico que hace patente la autonomía de gestión de las escuelas, es el sistema de gestión que permite al plantel ordenar y

sistematizar sus procesos de mejora. Comprende los procesos de: planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas, no son estáticos y lineales, por el contrario, son dinámicos y cíclicos, donde el Consejo Técnico Escolar (CTE) debe, de manera periódica, revisar avances, evaluar el cumplimiento de acuerdos y metas, así como realizar ajustes en función de los retos que enfrenta y retroalimentar la toma de decisiones (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Cuando la evaluación se orienta hacia las instituciones pone el énfasis en aspectos tales como los procesos educativos, los métodos didácticos, las relaciones interindividuales y grupales, el clima escolar, la distribución y utilización de los recursos o el desarrollo del currículo (Santos, 1990). Desvelando la realidad interior de cada centro de trabajo, establece una base sólida para la propuesta y la adopción de programas individualizados de mejora, al permitir la detección de los puntos fuertes y débiles de su funcionamiento. Así entendida, la evaluación de los centros adquiere sentido por sí misma.

Los sistemas nacionales de evaluación en México, de acuerdo con Tiana (2003), persiguen una multiplicidad de propósitos, al ser orientados a la consecución de uno o varios objetivos:

- ✓ Ayudar a las escuelas y a los profesores a mejorar la calidad de la educación que imparten, proporcionándoles una información relevante y significativa que les permita valorar su situación real y sus logros.
- ✓ Conocer y valorar en qué medida se están alcanzando los objetivos educativos o los estándares propuestos para los distintos niveles o parcelas del sistema educativo, contribuyendo al mismo tiempo a establecer metas y niveles de referencia.
- ✓ Forzar a las instituciones escolares y a los agentes educativos a generar dinámicas de cambio, por medio de la comparación o la competencia.
- ✓ Rendir cuentas a la sociedad o a las autoridades educativas acerca de los logros conseguidos, eliminando así la opacidad del sistema educativo y de las instituciones escolares.
- ✓ Establecer sistemas de incentivos para las instituciones y para los profesionales de la educación.
- ✓ Certificar, acreditar o seleccionar instituciones, programas de estudio, profesores o estudiantes.
- ✓ Conocer y valorar la situación del sistema educativo, así como el impacto producido por las políticas adoptadas.
- ✓ Introducir elementos de racionalidad en el debate público y en la construcción de políticas en el ámbito de la educación.

Es cierto que estos propósitos no son en todos los casos compatibles entre sí, pero no lo es menos que las políticas nacionales de evaluación seleccionan algunos frente a otros, les conceden distinto énfasis, establecen prioridades entre ellos o los interpretan de diferente manera.

3. Marco metodológico

Se siguió una metodología cualitativa bajo un enfoque de estudio de casos simple (Stake, 1999). La elección de la población y muestra fue de tipo no probabilística

intencional de acuerdo con Merriam (2002). Las técnicas de recolección de datos incluyeron la revisión de documentos a través de listas de cotejo, cuestionarios y registros de observación.

En cuanto a la revisión de documentos, se trabajó con las carpetas evaluativas de los docentes en donde se puso énfasis en las categorías: a) tipos de evaluación, b) proceso de la evaluación, c) estrategias de evaluación, y d) actitudes de la evaluación. Dichas categorías se consideraron tomando como base la propuesta de Figueroa (2005) y de Ander-Egg (1989), destacando en cada una de ellas el trabajo de evaluación que cada docente realiza dentro del aula y que se incluye en el portafolio institucional de seguimiento de cada uno de los alumnos, permiten reconocer con facilidad los avances y áreas de oportunidad para valorar las actividades implementadas y brindar seguimiento a los aprendizajes esperados alcanzados, por lo que resultaron adecuadas para desarrollar un proyecto que permitiera conocer cómo evalúan los docentes al centro educativo.

Para conocer la ubicación de la escuela del estudio se consideraron las dimensiones de la gestión que propone la Secretaría de Educación Pública (2011) por lo que fue necesario aplicar una encuesta dirigida a docentes y padres de familia. El instrumento constó de tres apartados referentes a las siguientes dimensiones: pedagógica curricular, organizativa y de participación social. En los cuales se consideró la opinión de los participantes en relación a la metodología utilizada dentro del centro escolar, la programación diaria, elaboración de material didáctico por parte de los maestros, formación de los alumnos, convivencia escolar, desarrollo de hábitos saludables, relación docente-alumno, ambiente escolar, entre otras actitudes a desarrollar por parte del modelo educativo del centro al interior del mismo. Cabe destacar que la dimensión administrativa no se tomó en cuenta, ya que este centro educativo depende administrativamente de la sede, localizada en el centro del México.

El cuestionario base se aplicó a docentes y padres de familia que forman el centro escolar, para obtener datos que permitieran conocer hasta dónde conocían y estaban enterados de los procedimientos que se llevan a cabo, abordando aspectos desde la misión y visión del centro escolar, su filosofía, planeación estratégica, necesidades internas y externas, programas internos en que se participa así como rendición de cuentas: financieras, avances y seguimiento. El cuestionario utilizado constó de 35 preguntas en total, divididas en las categorías de dimensión pedagógica, organizativa con doce indicadores y dimensión social con once indicadores. Es importante mencionar que los padres de familia, solo respondieron a la dimensión social, considerando la más adecuada para ellos.

La aplicación de los cuestionarios, basados en escala Likert y bajo un nivel ordinal, se caracterizó por ubicar una serie de frases seleccionadas en una escala con grados de acuerdo/desacuerdo. Estas frases, a las que era sujeto el entrevistado, estaban establecidas en baterías y tuvieron un mismo esquema de reacción permitiendo que la persona que fue entrevistada pudiera identificarse con rapidez en el sistema de respuestas. La validez de los instrumentos se aseguró mediante las técnicas de validación de expertos, al consultarle sobre los mismos.

Dentro de las estrategias de observación se utilizaron los cuadros para organizar los esquemas con casilleros integrados donde se fueron plasmando las situaciones que permitieron brindar un seguimiento óptimo al objetivo de este trabajo, registrándose los elementos observados dentro de la práctica de los docentes, la organización de una

sesión didáctica, la participación de los padres de familia en las reuniones de trabajo, así como las sesiones de capacitación recibidas durante el lapso de la investigación. La observación ocupa un lugar predominante en el proceso científico. Sin ella sería difícil de concebir este cúmulo de conocimientos sistematizados que constituyan la ciencia (Baena, 1998).

Desde el punto de vista de quien investiga se considera que la observación es de suma importancia, ayudando a detectar momentos en los cuales se pueden valorar los aprendizajes del alumno, su comportamiento y la evolución de ellos mismos. Así mismo, se puede interactuar con los padres de familia y plasmar sus comentarios, dudas y satisfacciones en relación con el que sus hijos estudien en el centro escolar, validando la labor docente y directiva en todo momento, ayudando a fortalecer relaciones con una comunidad, en la cual todo el colectivo estan inmersos e interesados en ser agentes de cambio positivo.

4. Resultados

La revisión de las carpetas evaluativas permitió identificar que los docentes no acostumbran a llevar un control de cada uno de los avances de los alumnos, se omiten actividades dentro, es escaso el uso de rúbricas como instrumento para obtener evidencias, las listas de cotejo y el uso de escalas de actitud, así como el registro anecdótico, siendo esto un área de oportunidad al interior del centro escolar porque evidencia una falta de compromiso del docente al no poner en práctica los contenidos de las capacitaciones que se les imparten, y su puesta en práctica permite mejorar no solo la práctica docente y también, en la mejora de los contenidos curriculares correspondientes al grado.

Por otro lado, se encontró que consideran de gran utilidad los datos personales de sus alumnos, sin embargo los omiten en su organización, tales como: Nombre y apellidos del estudiante, edad, número de identificación del servicio médico que posee, fecha y lugar de nacimiento, domicilio, nombre de la madre, teléfono de los padres, ocupación de los mismos, teléfonos de emergencia y nombre para dirigirse, escolaridad de los padres, nombre del encargado del estudiante (esto es si aplica ya que hay alumnos que viven con sus abuelos, tíos u otro familiar).

La valoración a través de la encuesta y los registros de observación de los aspectos de gestión abordados por la propia Secretaría de Educación, arrojó que los docentes son comprometidos con la labor que realizan, elaboran material didáctico apegado a la situación didáctica que utilizan y de acuerdo a las necesidades e intereses de los alumnos, por lo que los resultados en el desarrollo de hábitos de los alumnos, ambiente escolar y convivencia sana son favorables en la práctica docente, el registro de observación de las capacitaciones ofertadas para el personal indica que participan de manera activa, cumplen con las comisiones asignadas y realizan propuestas favorables para el seguimiento y continuidad de la implementación del modelo educativo.

Con respecto a las aplicaciones que se llevaron en el centro escolar, algunas se aplicaron de forma física y otras fueron enviadas vía correo electrónico a seis padres de familia, porque la mayoría no contaban con estos medios para dar respuesta a las mismas.

Los padres de familia que respondieron el instrumento, mostraron buena disposición, lo cual permitió obtener los resultados necesarios para llevar a cabo una exploración y

análisis de la situación que se vive en el centro escolar. Destaca el hecho que la disposición en participar de los docentes y administrativos ya que fue de gran ayuda.

Con base en los resultados de las aplicaciones de las encuestas, se observó claramente que los padres de familia desconocen algunos procedimientos internos, como las metodologías que se utilizan para que el alumno asimile los conocimientos. También desconocen las proyecciones de los resultados de los alumnos a futuro, en sí, la comunicación con los padres de familia y los resultados que ellos esperan en sus hijos requieren de mayor comunicación. Por ello, se pretende dotar con más tiempo a las evaluaciones aplicadas a los alumnos y de esa forma se pueda medir su desempeño académico.

No se puede pasar por alto, que el 65% de los padres de familia, no cuenta con los niveles de estudio concluidos a nivel medio superior, situación que se ve plasmada en las entrevistas que el centro escolar realiza para inscribir a sus hijos al iniciar el ciclo escolar, siendo un agravante más para los alumnos, donde no pueden recibir el apoyo que requieren, para mejorar sus resultados académicos.

Resulta relevante centrarse en una mejora continua del modelo de aprendizaje que deben recibir a los alumnos en cuanto a:

- a) Los procesos: Acciones de índole cognitiva, afectivo social, e incluso física que el alumno pone en marcha para solucionar una situación utilizando el conocimiento pertinente.
- b) Los conocimientos: incluyen todos aquellos saberes necesarios para desempeñarse de forma competente en una situación y contexto determinado.
- c) Las situaciones y contextos: Toda competencia se aplica en una situación determinada, sea social, profesional, educativa o personal. Por lo tanto, la situación caracteriza el ámbito en el que se aplica la competencia.

Así también, aún no se identifican las necesidades futuras de los alumnos actuales y alumnos próximos; tampoco se cuenta con indicadores de satisfacción de alumnos, padres de familia, empleadores; hace falta establecer los indicadores que midan el impacto de los programas de responsabilidad social y ecológica. De acuerdo con los resultados de la encuesta, aún no se cuenta con indicadores académicos que midan el desempeño por lo menos tres años atrás y como oportunidad valiosa de ser tomada en cuenta, es ser más selectivo al dar oportunidad de ingreso a los alumnos, por las características que el centro escolar establece.

Ha sido importante para el centro contar con el apoyo y asesoría del personal docente experto en el modelo educativo quienes se localizan en otro centro matriz del sistema escolar al que pertenece la institución estudiada. Por otra parte, el equipo que conforma el centro escolar, se compone por un grupo de docentes que han coincidido en la labor educativa durante diferentes años, lo cual agrega calidad y seguridad en el manejo de la planificación y labor docente, a pesar de que la institución es de reciente creación. Asimismo, se encontró que el proceso de planeación no está completamente integrado, ya que la información es relativa al desempeño de la institución, tendencias, necesidades de alumnos, padres y empleadores.

5. Discusión y análisis

La gestión de un centro escolar implica una participación colegiada del personal, de padres de familia, directivos y alumnos. Con base en la autonomía de la gestión donde se promueve que la comunidad escolar constituya un proyecto de trabajo en el que prevalezca la visión común, comunicación, coordinación y colaboraciones efectivas entre directivos, docentes, alumnos, padres de familia y autoridades en torno a la mejora del servicio (DOF, 2014). Por ello, en el centro donde se realizó el estudio se trabajará en dos líneas, a) Intervenir con cada alumno, minuciosamente, según las necesidades detectadas; b) mejorar la práctica docente y las programaciones en la línea de las competencias básicas, mediante planes de mejora, apoyados en capacitaciones para una mejor implementación del modelo educativo.

Sin lugar a dudas, es importante conocer los resultados de las evaluaciones escolares para promover la mejora continua y detección de áreas de oportunidad. De acuerdo con Schmelkes (2014) los centros escolares deben ser evaluados para buscar una mejora. Por su parte, Tiana (2003) indica que para mejorar la calidad de la educación que se imparte en los centros escolares es trascendente contar con información relevante y significativa que les permita valorar su situación real y sus logros. Con base en los resultados del estudio, se encontró que las familias serán informadas de los tres aspectos de importancia para ellas: a) Los resultados de la evaluación diagnóstica, b) relación de esa información con la información recogida a lo largo del ciclo y c) propuesta para trabajar el próximo ciclo escolar. De esta forma, se involucrará más a los padres en la educación de sus hijos, siendo un punto de importancia para un mejor desarrollo de los mismos. Esta revisión de resultados se realizó mediante una acción tutorial, en una entrevista entre padres y docente al final de curso, donde se pudo evaluar con claridad, los avances y mejorías del alumno. De igual manera, se utilizó una retroalimentación con la comunidad educativa considerando los resultados globales de esta evaluación diagnóstica.

Buscar el liderazgo compartido repercute en organizaciones más comprometidas con su quehacer. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (2013) la formación continua debe considerar a la escuela como el espacio donde también aprenden los maestros, a través del diálogo entre colegas, el trabajo colaborativo, el acompañamiento académico que permita fortalecer las competencias profesionales de los docentes. Con base en las encuestas que fueron aplicadas al personal docente y administrativo se reconoció que el liderazgo es claro, se evalúa con frecuencia y busca que la institución cuente con las condiciones adecuadas de salud, higiene, infraestructura y seguridad. Se concluye entonces que en una institución como un centro escolar de nivel primaria, buscar un liderazgo compartido donde se involucre al personal docente y administrativo logra un equilibrio y bienestar organizacional.

De acuerdo con Casanova (2000), la evaluación no solo contribuye a la mejora cualitativa de la educación sino también a la organización y funcionamiento del mismo, puesto que constituye un requisito ineludible para mejorar la calidad de la educación. Mediante este análisis, se pudo comprender un factor externo que impacta al centro escolar como lo es que un alto porcentaje de los alumnos que viven en la comunidad se ven directamente afectados por estas carencias sociales, no sólo en lo económico sino también en un rezago educativo, el cual se aprecia tomando como base los resultados de las evaluaciones diagnósticas que son aplicadas a los alumnos. Mediante estos instrumentos los docentes pueden llevar a cabo una adecuación general en la curricula

de inicio en sus planificaciones para poder brindar el apoyo necesario y adecuado a cada uno de los alumnos.

6. Conclusiones

Con base en la pregunta de investigación: ¿Cuál es el conocimiento y aplicación de un modelo educativo por parte de los docentes de un centro escolar de reciente creación en el noroeste de México? Se encontró que los encargados de facilitar el proceso de la aplicación del modelo, otorgan de manera oportuna los materiales que requieren los docentes para que el modelo sea implementado de manera paulatina y a medida en que se integran en éste; por lo que se presenta la necesidad de que los docentes, no solo se les otorgue la información, sino también se les brinde capacitación para que utilicen estos materiales y los pongan en práctica con sus alumnos. Se requiere que dominen el modelo, porque con base en ello se medirán los resultados de aprendizaje del modelo de los alumnos.

Es importante realizar este trabajo debido a que no se cuenta con antecedentes de manera escrita acerca de la implementación del modelo educativo revisado y este proyecto servirá como ejemplo para otros centros educativos en operación del mismo sistema o bien, otros que se puedan planear para otras localidades en México.

Para tener éxito en un proyecto tan ambicioso requiere tres aspectos fundamentales: a) Conocer el modelo y los valores que se promueven, b) interiorizar y practicar cotidianamente los valores, y c) aprender técnicas para transmisión efectiva de los valores. Parecería a primera vista un proyecto relativamente fácil de aplicar, sin embargo, surgen complicaciones que deben irse resolviendo conforme avanza la aplicación del modelo.

El primer elemento de importancia es que la directora o director del centro escolar debe tener asimilado y ejercitado en su vida cotidiana los valores propios del modelo y debe contar con las competencias necesarias para transmitirlo y dirigir al equipo docente.

Dado que el personal docente no ha sido formado en este modelo se presentan los siguientes retos: a) Aprender a poner en práctica cada uno de los valores del modelo tanto dentro como fuera el aula, b) desaprender los antivalores que puedan estar presentes en cada persona, c) tener las competencias necesarias para aplicar las técnicas para la transmisión de los valores, y d) tener la vocación y el compromiso para hacer de cada oportunidad cotidiana un aprendizaje en valores.

Debido a que algunos de los padres no han recibido una formación similar, pueden convertirse en un obstáculo, ya sea por razón de no tener claridad en los valores o bien por vivir situaciones diametralmente opuestas a los mismos y que como consecuencia lleven a los niños a cuestionar a sus padres sobre sus conductas cotidianas.

Agradecimientos

Se extiende un agradecimiento a los docentes y padres de familia del centro escolar donde se realizó el estudio y a los directivos del sistema que permitieron el desarrollo de este proyecto de investigación. Asimismo, a los profesores de posgrado, coordinadora del programa de la Maestría en Gestión Educativa y rectora del Centro

Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora por su asesoría y apoyo para la realización de este estudio.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1989). *Cómo elaborar un proyecto: Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas.
- Baena, G. (1998). *Técnicas de investigación*. México, D.F.: Editores Mexicanos Unidos.
- Casanova, M.A. (2000). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives.
- Delval, J. (1992). *Aprender a aprender. I. El desarrollo de la capacidad de pensar*. Madrid: Alhambra Longman.
- DOF (2014). *Acuerdo número 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014
- Figueroa, G. (2005). *La metodología de elaboración de proyectos como una herramienta para el desarrollo cultural*. Serie bibliotecología y gestión de información nº7. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/archive/00004794/>
- Gavotto, O.I. (2012). *Crítica a la educación práctica y a la práctica de la educación en México*. Nueva York: Palibrio.
- Gallegos, R. (1999). *Educación Holista. Pedagogía del Amor Universal*. Guadalajara: Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairóz.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative research in practice*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2011). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 26-43.
- Ramos, R. Y. (2001). *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Santiago: PREAL.
- Schmelkes, S. (2015). *Evaluación de centros escolares*. Recuperado de <http://www.oei.es/calidad2/sylvia.htm>
- Santos, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Secretaría de Educación Pública (2013). *Programa sectorial de educación 2013-2018*. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Estandares de la Gestión para la Educación Básica*. México D.F.: SEP.

Secretaría de Educación Pública (2007). *Autoevaluación de Centros Escolares para la Gestión de la Calidad*. México, D.F.: SEP.

Stake, R.E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Tiana, A. (2013). *¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación?* Recuperado de
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142330s.pdf>



Temática Libre

Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3º a 7º Básico

Socio-emotional Competences: Training of Principals and Teachers and its Impact in 3rd to 7th Grade Students' Self-esteem

Teresita Marchant Orrego* ¹, Neva Milicic Müller² y Pilar Alamos Valenzuela²

¹ Fundación Belén Educa

² Pontificia Universidad Católica de Chile

Desde la teoría, la relación entre las competencias socioemocionales de los docentes y la autoestima de sus alumnos está recibiendo creciente atención. En este artículo se reportan resultados de un programa de capacitación de Directivos y Docentes cuyo objetivo fue el desarrollo de competencias socioemocionales en ellos, dado su rol clave en la autoestima de los estudiantes. Participaron 288 profesionales de la educación que trabajan en 5 establecimientos educacionales de una Fundación Educacional que atiende alumnos de contextos vulnerables en Santiago, Chile. La efectividad del programa se evaluó a través de la medición en Autoestima a 1883 alumnos de tercero a séptimo básico. Los mismos alumnos fueron evaluados Pre-Post al iniciar y finalizar una intervención de dos años. La evaluación final se hizo al término del Programa de capacitación de Directivos y Profesores, el cual incluyó temas como inteligencia emocional, aprendizaje socioemocional, autoestima y clima escolar. Se discuten los resultados de los alumnos, en términos evolutivos y de género. Los resultados aportan evidencia que apoya la importancia y la relevancia de capacitar directivos y docentes en aprendizaje socioemocional.

Palabras claves: Aprendizaje socio-emocional, Autoestima, Capacitación de directivos, Capacitación docente, Evaluación educativa, Intervención, Estudiantes vulnerables.

From the theory the relationship between teachers' socio-emotional competences and students' self-esteem has been increasingly developed. This study presents the results of a training program for Principals and Teachers whose objective was the development of socio-emotional competences, considering their important role in students' self-esteem. Participants were 288 teachers who work in five schools of an Educational Foundation that has schools in vulnerable contexts in Santiago, Chile. The efficacy of the program was evaluated by assessing self-esteem of 1883 students from third to seventh grade. Students were assessed Pre-Post of a two year intervention. The final evaluation was at the end of the Principal and Teacher Training Program, which included topics such as emotional intelligence, social and emotional learning, self-esteem and social school climate. Results on students' self-esteem are discussed considering developmental and gender issues. The findings provide evidence supporting the importance and relevance of training principals and teachers in socioemotional learning.

Keywords: Socio-emotional learning, Self-esteem, Principals training, Teachers training, Educational assesment, At-risk students, Intervention.

*Contacto: tita.marchant@gmail.com

issn: 1989-0397
www.rinace.net/riee/

Recibido: 26 de abril de 2015

1^a Evaluación: 01 de julio de 2015

Aceptado: 20 de julio de 2015

1. Introducción

La formación integral, plasmada en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) – documentos que plasman la visión y misión de un establecimiento escolar-, constituye una de las principales aspiraciones que declaran los establecimientos educacionales chilenos. Para operacionalizar dicha aspiración de formar personas integrales, la autoestima corresponde a una de las variables que ha recibido mayor atención. Lo anterior se refleja, por ejemplo, a nivel de políticas públicas, mediante su inclusión en los Otros Indicadores de Calidad (OIC), que corresponden a índices que buscan evaluar aspectos no académicos y que son considerados fundamentales para una educación de calidad (Agencia de Educación, s.f.).

La experiencia escolar ha sido destacada como un contexto de gran significación, jugando un rol esencial en la formación del autoconcepto del niño, en el desarrollo de su autoestima y, por ende, en la configuración de su identidad (Haeussler y Milicic, 2014; Knox, Funk, Elliott y Greene Bush, 1998; Morin, Maïano, Marsh, Nagengast y Janosz, 2013).

1.1. Autoestima

Acerca de la definición de autoestima, Humphrey (2004) destaca que nociones como autoconcepto, autoestima, autoimagen y autopercepciones se utilizan a veces indistintamente para abordarlo, existiendo poca claridad conceptual. En el presente artículo, se entenderá por autoestima “el concepto que tenemos de nuestra valía y que se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida” (Clark, Clemens y Bean, 2000, p. 11). De dicha definición se desprende que el autoconcepto está en la base de la autoestima, en tanto corresponde a la suma de juicios que una persona tiene acerca de sí misma. La autoestima sería el grado de satisfacción consigo mismo, en la medida que esa suma de juicios se corresponde con las expectativas, pretensiones y aspiraciones personales (Haeussler y Milicic, 2014).

Respecto a la noción de autoestima, cabe destacar que una autoestima positiva no necesariamente refiere a una alta autoestima, sino más bien a una autoevaluación precisa de las características y competencias personales, enfocándose en las propias fortalezas y aceptando las limitaciones. En relación con este tema, Milicic y López de Lérida (2014) señalan que una alta autoestima, si no coincide con la realidad, no constituye un elemento positivo y puede estar hablando más bien de una persona narcisista. En esta misma línea, las autoras mencionan que un niño presenta una autoestima negativa cuando se sobrefofocaliza en sus déficit, o bien cuando la valoración que realiza sobre sí mismo no se corresponde con la realidad. En otras palabras, cabe destacar la coincidencia entre las categorías “baja autoestima” y “autoestima negativa”, lo cual difiere de lo que sucede entre las categorías de “alta autoestima” y “autoestima positiva”, las cuales no necesariamente se superponen.

Desde una perspectiva evolutiva, el desarrollo de la autoestima va variando conforme se adquieren nuevas competencias y se amplían los contextos de participación (Haeussler y Milicic, 2014; Humphrey, 2004). Así, en los primeros años de enseñanza básica comienzan a aparecer los juicios personales acerca de las propias habilidades y características, lo cual es consistente con la teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1979), que plantea que, durante la edad escolar, los niños deben resolver la crisis de industria-inferioridad, cuya tarea evolutiva es que el niño adquiera una sensación de

competencia, en desmedro de un sentimiento de inadecuación que pueda conducir a vivencias de inferioridad. Además, en esta edad también surge la autoevaluación mediante comparaciones sociales, volviéndose especialmente importante la internalización de las opiniones de otros significativos como padres, docentes y pares. Durante la adolescencia esta autoevaluación personal se complejiza mediante la integración de juicios acerca de rasgos de personalidad, regulación de emociones y valores, propios de la búsqueda de identidad que caracteriza dicha etapa del ciclo vital. Considerar la perspectiva evolutiva permite adaptar las estrategias de intervención a las necesidades de desarrollo de los estudiantes.

Acerca de la perspectiva del género se ha podido observar que en general existen diferencias significativas en las pruebas de autoestima administradas, mostrando los hombres niveles más altos que las mujeres (Gorostegui y Milicic, 1993; Guerrero, Valdés y Provoste, 2006; Marchant, Haeussler y Torretti, 2002; Rossetti, 1993). Las intervenciones en autoestima pueden ser muy efectivas y es necesario ir evaluando en qué áreas es necesario intervenir para fortalecer ambos sexos y disminuir la brecha que pueda haber entre ambos géneros.

1.2. Autoestima y vínculos

Si bien la autoestima se asocia a un constructo individual, su desarrollo está fuertemente influido por los vínculos interpersonales. Existe una relación importante entre clima social escolar y el desarrollo de la autoestima e identidad de los niños (Koplow, 2008; Thapa, Cohen, Guffey y Higgins-D'Alessandro, 2013), destacando tanto los vínculos con profesores como con pares. Sobre estos últimos, Arón y Milicic (2013, pp. 14-15) plantean que “una escuela que le da importancia a los vínculos entre pares como factor importante del desarrollo personal, dejará espacio y dará oportunidad de encuentro y desarrollo para estos vínculos, y en ningún caso coartará las posibilidades para desarrollarlo”.

Sobre los vínculos con profesores, desde el marco de la resiliencia se ha destacado el rol que los docentes cumplen como posibles tutores de resiliencia para sus estudiantes (Cyrulnik, 2009; Milicic, Alcalay, Berger y Torretti, 2014; Shuengel, 2012). La construcción de la narrativa personal, que define la identidad de un individuo, se ve especialmente influida por aquellos vínculos que son significativos para los alumnos. Así, un profesor que brinda a sus estudiantes experiencias que les permitan sentirse aceptados y valorados, favorece la generación de una narrativa en la que niños y niñas se sientan queridos, y que se traduzca en un proyecto personal de confianza en sus fortalezas y respeto por el espacio de otros.

1.3. Aprendizaje socioemocional

Un marco teórico que integra tanto la dimensión individual como contextual del desarrollo humano es el aprendizaje socioemocional. Este se define como el proceso de aprender un conjunto de competencias socioemocionales -conciencia de sí mismo, autorregulación, conciencia social, habilidades interpersonales y toma de decisiones responsables- en el marco de un contexto contenedor, seguro y apoyador (CASEL, s.f.; Hoffman, 2009).

Acotado a la experiencia escolar, el aprendizaje socioemocional ofrece una perspectiva teórica para comprender e intervenir en las variables individuales del desarrollo de los estudiantes –por ejemplo, autoestima- mediante el desarrollo de vínculos nutritivos con la escuela como institución, los pares o, en el caso de el presente estudio, los profesores.

2. Descripción del presente programa

Pese al consenso que existe respecto del rol del docente y de la experiencia escolar en el desarrollo socioemocional de sus estudiantes (Denham, Bassett y Zinsser, 2012; Garner, 2010), estos temas son insuficientemente abordados –o bien están ausentes– por la formación inicial docente (Palmer, 2003; Vostanis, Humphrey, Fitzgerald, Deighton y Wolpert, 2013). En consecuencia, los profesores reportan percibir que no cuentan con las herramientas necesarias para el abordaje de esta dimensión del desarrollo (Berger et al., 2009).

En relación con lo anterior, el programa de capacitación docente, cuyos resultados se reportan en este artículo, tuvo como eje central el concepto de aprendizaje socioemocional, poniendo como énfasis que los estudiantes desarrollen vínculos nutritivos en el contexto escolar, tanto consigo mismos, como con sus pares y profesores.

Sumado a lo anterior, se destacó el rol del profesor en la construcción de la narrativa en los alumnos, es decir, en el relato que cada estudiante hace de sí mismo. Al respecto, el programa se sustentó en dos elementos teóricos en relación al desarrollo humano: primero, adoptó principios de la psicología positiva, en específico, un enfoque centrado en las competencias de los estudiantes más que en sus déficits (Seligman, 2002). Segundo, desde el marco de la neurodiversidad (Armstrong, 2012) apostó a que los profesores pueden brindar a sus alumnos experiencias cristalizadoras –aquellas que nos ayudan a aumentar la autoestima y la motivación– y construir un nicho ecológico que permita a cada estudiante descubrir que tiene un cerebro único, diferente a los demás, y desarrollarse según sus propias necesidades.

En concreto, los contenidos abordados en el programa de capacitación a los Directivos y Profesores de los 5 colegios que participaron en este estudio fueron:

- ✓ Paradigma de la inteligencia emocional en los niños
- ✓ Aprendizaje socio-emocional en el contexto escolar
- ✓ Variables que favorecen la construcción de una identidad y autoestima positiva
- ✓ Reconociendo la autoestima positiva y negativa
- ✓ Clima escolar y convivencia social
- ✓ Intimidación escolar y desarrollo socio-emocional
- ✓ Familia: como potenciar a los padres en desarrollo socio-emocional
- ✓ Importancia de los vínculos en el aprendizaje socio-emocional
- ✓ Desarrollo socio-emocional y bienestar docente
- ✓ Resiliencia y aprendizaje emocional
- ✓ Las crisis: características, impacto y apoyo
- ✓ Evaluación de autoestima en alumnos. Apoyo a alumnos con Baja y Muy Baja Autoestima.

3. Método

3.1. Participantes

Todos los profesionales de 5 colegios, pertenecientes a Fundación Belén Educa, que atiende alumnos vulnerables en distintas comunas de la Región Metropolitana en Santiago, Chile fueron capacitados en Autoestima y Desarrollo Socioemocional. Participaron en cada colegio los Directivos, los Profesores, los Especialistas y los Inspectores ($n=288$). Estos profesionales atendían estudiantes desde Pre-Kinder a Cuarto Medio (4 a 18 años). Fundación Belén Educa es una institución sin fines de lucro que tiene colegios Particular Subvencionados¹ en sectores de pobreza de la Región Metropolitana ($n=11$) y la décima Región en Chile ($n=1$).

En Abril 2011 fueron evaluados todos los alumnos de 3º a 8º básico de estos 5 colegios en Autoestima. Se eligieron estos cursos dado que interesaba conocer la realidad de los alumnos desde los 8 años y antes que inicien la Educación Media (13 años) y que en Chile existen instrumentos estandarizados para evaluarla. Con la información recabada se conoció el nivel de Autoestima de cada colegio, de cada nivel y se pudo identificar a los cursos y estudiantes que presentaban una Autoestima disminuida. En cada colegio se creó un plan de trabajo para estos cursos y para estos alumnos. En Noviembre 2012 se reevaluaron estos mismos alumnos. El presente estudio reporta los resultados de la evaluación de autoestima de los alumnos de tercero a séptimo básico en los dos períodos de tiempo: Abril 2011 y Noviembre 2012. Se reportan los resultados de los 1883 alumnos que fueron evaluados Pre-Post intervención, es decir, al iniciar el año escolar 2011 y al finalizar el año escolar 2012. Los Directivos y Profesores de los 5 colegios habían participado, o estaban participando en el Programa de capacitación en Desarrollo Socioemocional en ese período. El detalle de la muestra se reporta en la Tabla 1. Cabe destacar que un porcentaje importante de los alumnos corresponden a estudiantes vulnerables, por quienes el estado chileno paga una subvención adicional, denominada Subvención Escolar Preferencial [SEP]. El detalle de alumnos vulnerables por colegio se presenta en la Tabla 2.

Tabla 1. Distribución por curso de los alumnos evaluados con TAE-Alumno

CURSO	MUESTRA DE SEGUIMIENTO										TOTAL	
	Colegio 1		Colegio 2		Colegio 3		Colegio 4		Colegio 5		n	%
	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%		
3º: 2011; 4º: 2012	98	20,9	78	18,6	102	23,3	95	21,1	21	19,6	394	20,9
4º: 2011; 5º: 2012	95	20,3	94	22,4	104	23,7	95	21,1	29	27,1	417	22,1
5º: 2011; 6º: 2012	98	20,9	89	21,2	112	25,6	93	20,6	19	17,8	411	21,8
6º: 2011; 7º: 2012	92	19,7	79	18,9	57	13	82	18,2	18	16,8	328	17,4
7º: 2011; 8º: 2012	85	18,2	79	18,9	63	14,4	86	19,1	20	18,7	333	17,7
Total	468	100	419	100	438	100	451	100	107	100	1883	100

Fuente: Elaboración propia.

¹ Los colegios Particular Subvencionados reciben aportes del estado pero son administrados por privados.

En este estudio no se evaluó la Autoestima de los adultos participantes en el Programa de Capacitación. Sí se hizo en un estudio anterior y los resultados fueron presentados en otro artículo ya publicado (ver Marchant, Milicic y Alamos, 2013).

Tabla 2. Total de alumnos y Porcentaje de alumnos vulnerables por colegio

Nº ALUMNOS	PORCENTAJE DE ALUMNOS VULNERABLES (QUE RECIBEN SUBVENCIÓN ESCOLAR PREFERENCIAL)
Colegio 1	1467
Colegio 2	1548
Colegio 3	1475
Colegio 4	1490
Colegio 5	390

Fuente: Elaboración propia.

3.2. Instrumento

Para evaluar la autoestima de los alumnos se utilizó un instrumento estandarizado de auto-percepción: TAE-Alumno (Marchant et al., 2002). El instrumento corresponde a un test de *screening* o tamizaje que mide la autoestima, vía auto-reporte, en relación a una norma establecida por curso y por edad, y determina si la autoestima del niño es normal o se encuentra bajo lo esperado. Específicamente, las normas de este instrumento están establecidas en Puntaje T, que tienen un promedio de 50 y una desviación estándar de 10, y permiten clasificar a los alumnos en tres grandes categorías:

- ✓ Autoestima Normal: Puntaje T ≥ 40 puntos (en el promedio, sobre éste o hasta una Desviación Estándar (DS) bajo promedio).
- ✓ Baja Autoestima: Puntaje T entre 30 y 39 puntos (1 DS bajo promedio).
- ✓ Muy Baja Autoestima: Puntaje T ≤ 29 puntos (2 o más DS bajo promedio).

De acuerdo a la curva normal se espera que 84% de los alumnos presenten Autoestima Normal, 14,5% Baja Autoestima y 2,5% Muy Baja Autoestima.

El TAE-Alumno tiene adecuados estudios de validez y confiabilidad (Alfa de Cronbach: 0,79; Coeficiente Kuder Richardson 20: 0,79; Validez concurrente con el Test de Piers-Harris: Producto-Momento de Pearson: 0,88) y fue estandarizado en Chile el año 1997.

3.3. Procedimiento

La capacitación en Autoestima y Desarrollo Socio-emocional de todos los Directivos, Profesores, Especialistas e Inspectores de 5 colegios de Fundación Belén Educa se hizo entre los años 2007 y 2012. Cada 2 años se capacitaron 1 o 2 colegios a fin de reunir grupos de no más de 120 personas. Cada programa de formación contempló tres instancias de capacitación, de dos días cada una, distribuidas a lo largo de dos años. En cada instancia se trabajó con una metodología que combinaba conferencias y talleres. Después de cada conferencia se hacía un taller en grupos pequeños ($n=30$ participantes) para vincular el contenido expuesto con la experiencia personal. Cada día se desarrollaron dos conferencias y dos talleres, todos dictados por un equipo de seis especialistas en desarrollo socioemocional. Hubo tareas entre las Jornadas de capacitación. Estas contemplaban la realización de actividades donde se intencionaba el fomento de la autoestima; la elaboración, aplicación y registro de actividades para desarrollar áreas de aprendizaje socioemocional en los alumnos; y la lectura personal de distintos artículos o capítulos de libros.

En Abril 2011 fueron evaluados todos los alumnos de 3º a 8º básico de estos 5 colegios. Se hizo una Presentación a los Padres de esos cursos del Programa de Capacitación que habían recibido o iban a recibir los Directivos y Profesores de los colegios y se planteó la propuesta de evaluar a todos los alumnos de 3º a 8º básico a fin de conocer la realidad e intencionar el trabajo en Autoestima en aquellos cursos y alumnos que más lo necesitaran. Esta evaluación permitió conocer el nivel de Autoestima de los colegios, de los niveles y cursos e identificar a los estudiantes que presentaban Baja Autoestima y Muy Baja Autoestima. En cada colegio se creó un plan de trabajo para los cursos con autoestima más disminuida (menos de 79% de alumnos con Autoestima Normal), para los alumnos que presentaron Baja Autoestima y para los que presentaron Muy Baja Autoestima:

- ✓ Planes específicos para cursos que presentaron Baja Autoestima:
 - Fortalecimiento de las instancias de trabajo preventivo que ya existían en los colegios, como:
 - Actividades para favorecer la convivencia escolar como salidas pedagógicas a distintos espacios culturales, día del colegio, mes de la solidaridad, trabajos de verano y de invierno, olimpiada deportiva para padres de familia, entre otros.
 - Espacios curriculares para trabajar en los objetivos transversales, es decir la formación integral de los alumnos: Programa de Orientación y Familia (1 hora semanal) y programa Consejo de Curso para fomentar habilidades de liderazgo y resolución de conflictos en alumnos de 5º a 8º básico (1 hora semanal). Ambos programas están definidos en sus temáticas y metodología desde Fundación Belén Educa.
 - Espacios para la formación integral de los profesores: Consejo de Profesores semanal (2 horas), instancias de trabajo para Profesores Jefes con Directivos Superiores y/o Especialistas (5 horas semanales).
 - Uso de material existente en Biblioteca de Desarrollo Socioemocional tanto para profesores como para alumnos.
 - Revisión de indicadores generales (anotaciones positivas y negativas en el Libro de Clases, promedio de notas en los subsectores de Lenguaje-Matemática-Historia y Ciencias, posibles repitentes o desertores del sistema) y toma de medidas remediales en cada establecimiento.
 - Revisión de la programación anual de Orientación y Familia del curso, adelantando aquellos temas que fuesen prioritarios para cada curso.
 - Premiación de aquellos aspectos en que se destaque el curso o sus alumnos, comunicándolo a estudiantes y apoderados.
 - Definición del apoyo a estos cursos como una tarea colegio, en que él o la Directora debe comprometerse, así como el profesor jefe y los profesores por subsectores de aprendizaje.
- ✓ Trabajo con los Profesores Jefes de atención especial a aquellos alumnos que presentaron Baja Autoestima:
 - Dos entrevistas semestrales con los apoderados del niño. Plan de apoyo casa-colegio.

- Seguimiento intencionado de estos niños en el Área Formación (clase semanal de Orientación y Familia y de Consejo de Curso).
- Seguimiento informal del día a día y del trabajo académico de estos alumnos.
- Dos entrevistas Profesor Jefe-alumno por semestre.
- Incorporación de estrategias y conocimientos aprendidos en la capacitación de Autoestima y Desarrollo Socioemocional.
- ✓ Apoyo especializado a aquellos alumnos que presentaron Muy Baja Autoestima:
 - Entrevista del psicólogo, psicopedagogo o visitador social, según disponibilidad de cada establecimiento.
 - Reunión de los antecedentes del niño en una planilla.
 - Entrevista con los apoderados de cada niño. Plan de apoyo casa-colegio. Dos entrevistas por semestre.
 - Dos entrevistas semestrales con los apoderados del niño. Plan de apoyo casa-colegio.
 - Derivación a especialista cuando correspondía.
 - Seguimiento de la derivación a especialista.
 - Trabajo coordinado del Profesor Jefe con el especialista responsable.
 - Incorporación de estrategias y conocimientos aprendidos en la capacitación de Autoestima y Desarrollo Socioemocional.

El desarrollo de estas estrategias fue monitoreado por los Directores de los colegios y el Departamento de Orientación y Familia de Fundación Belén Educa.

3.4. Plan de análisis

Los resultados de la evaluación pre-post fueron analizados según los siguientes criterios:

- ✓ Pre-post en Puntajes T: Se analizaron los promedios, las desviaciones estándar y el nivel de significación de las diferencias del Total de la muestra y los niveles (Valor-p, Test-T).
- ✓ Pre-Post en Puntajes T por género: Se analizaron los promedios, las desviaciones estándar y el nivel de significación de las diferencias de la Muestra Total y los niveles (Valor-p, Test-T).
- ✓ Seguimiento a los alumnos por categorías de Autoestima: Autoestima Normal, Baja Autoestima y Muy Baja Autoestima. Se hizo seguimiento a los Puntajes T (Valor-p, Test-T) y a su permanencia o cambio de categoría de Autoestima (%).
- ✓ Estudio de tendencias de los alumnos de 8º básico 2011. Dado que el instrumento elegido para evaluar autoestima solo tiene normas hasta octavo básico estos alumnos, que en Noviembre 2012 cursaban Primero Medio, fueron evaluados con el mismo instrumento y con las normas de octavo básico.

4. Resultados

La Tabla 3 presenta los Resultados Generales y por nivel Pre-Post en Puntajes T.

A modo general, los resultados dan cuenta que los alumnos de los 5 colegios de Fundación Belén Educa, que hicieron parte del presente programa de capacitación docente, presentan una adecuada autoestima pre-post Test (Puntaje T de 50,6 y 51,0) a pesar de estar en sectores altamente vulnerables.

Tabla 3. Resultados Pre-Post Alumnos. TAE-Alumno Abril 2011-Nov. 2012. Puntajes T

CURSO	PUNTAJE T 2011			PUNTAJE T 2012			VALOR-P TEST-T
	n	X	Std	n	x	Std	
3º: 2011; 4º: 2012	394	52,7	13	394	54,2	14	0,061
4º: 2011; 5º: 2012	417	48,7	13,6	417	51,0	14,3	0,001
5º: 2011; 6º: 2012	411	51,3	14	411	51,1	12,9	0,665
6º: 2011; 7º: 2012	328	49,8	12,5	328	48,9	11,5	0,198
7º: 2011; 8º: 2012	333	50,4	11,6	333	49,1	11,4	0,050
Total	1883	50,6	13,1	1883	51,0	13,1	0,254

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que no hubo diferencias significativas en el Puntaje T Total de los alumnos de 3º a 7º básico 2011 entre el pre y el post Test (Test T valor $p \leq 0,254$) pero que sí las hubo en ciertos niveles como 4º y 7º básico ($p \leq 0,05$). En específico, tal como se muestra en la Tabla 3, se observó una mejoría en los puntajes en 4º básico y una disminución en los de 7º básico.

Las Tablas 4, 5 y 6 presentan los Resultados por género.

Tabla 4. Resultados evaluación Pre-Post alumnos. TAE-Alumno Abril 2011-Nov. 2012 por género. Puntajes T Hombres

CURSO	PUNTAJE T 2011			PUNTAJE T 2012			VALOR-P TES-T
	n	x	Std	n	x	Std	
3º: 2011; 4º: 2012	185	52,0	12,9	185	54,0	13,6	0,083
4º: 2011; 5º: 2012	219	49,0	13,8	219	51,3	13,3	0,010
5º: 2011; 6º: 2012	199	51,9	13,7	199	52,3	13,2	0,642
6º: 2011; 7º: 2012	174	50,1	12,1	174	49,5	11,2	0,456
7º: 2011; 8º: 2012	178	51,2	10,9	178	50,9	10,2	0,699
Total	955	50,8	12,8	955	51,6	12,5	0,057

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Resultados evaluación Pre-Post alumnos. TAE-Alumno Abril 2011-Nov. 2012 por género. Puntajes T Mujeres

CURSO	PUNTAJE T 2011			PUNTAJE T 2012			VALOR-P TEST-T
	N	X	Std	N	X	Std	
3º: 2011; 4º: 2012	209	53,3	13	209	54,3	14,4	0,346
4º: 2011; 5º: 2012	198	48,4	13,5	198	50,7	15,3	0,022
5º: 2011; 6º: 2012	212	50,8	14,3	212	49,9	12,6	0,286
6º: 2011; 7º: 2012	154	49,4	12,9	154	48,2	11,9	0,293
7º: 2011; 8º: 2012	155	49,4	12,3	155	47,0	12,3	0,017
Total	928	50,4	13,4	928	50,3	13,7	0,815

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Resultados evaluación Pre-Post alumnos 8º básico. TAE-Alumno Abril 2011-Nov. 2012

	PUNTAJE T 2011			PUNTAJE T 2012			VALOR-P TEST-T
	N	X	Std	N	X	Std	
Total Hombres 8º	123	50,7	11,6	123	51,2	11,4	0,580
Total Mujeres 8º	119	48,5	13,3	119	44,2	9,9	<0,001
Total 8º	242	49,6	12,5	242	47,8	11,2	0,012

Fuente: Elaboración propia.

Acerca de las diferencias observadas por género, en las Tablas 4 y 5 se puede ver que los hombres y las mujeres mantuvieron su nivel de autoestima. En los hombres hubo diferencias significativas solo en 4º básico 2011, donde ésta mejoró. Por su parte, en las mujeres no se observó una tendencia única. Los resultados reflejan que hubo diferencias significativas en 4º básico, en que los puntajes mejoraron, y en 7º básico donde los puntajes disminuyeron.

El estudio de tendencias que se hizo a los alumnos de 8º básico (ver Tabla 6) muestra que hubo una disminución significativa de puntajes T en el total alumnos que cursaban 8º básico el 2011 y que fueron evaluados en Noviembre 2012 cuando cursaban Primero Medio ($p\leq 0,01$). También hubo una disminución significativa de Puntajes en las mujeres entre 8º básico y Primero Medio ($p<0,001$).

Las Tablas 7, 8 y 9 muestran el seguimiento de los estudiantes que presentaron Muy Baja Autoestima, Baja Autoestima y Autoestima Normal en Puntajes T.

Tabla 7. Seguimiento alumnos Muy Baja Autoestima Abril 2011. Puntajes T

CURSO	PUNTAJE T 2011			PUNTAJE T 2012			VALOR-P TEST-T
	N	X	Std	N	X	Std	
3º: 2011; 4º: 2012	7	25,0	2,4	7	39,6	15,6	0,047
4º: 2011; 5º: 2012	16	22,8	1,3	16	36,6	10,1	<0,001
5º: 2011; 6º: 2012	31	25,9	2,2	31	38,6	10,6	<0,001
6º: 2011; 7º: 2012	9	27,3	2,2	9	41,2	12,8	0,007
7º: 2011; 8º: 2012	9	28,4	1,3	9	37,6	7,1	0,007
Total	72	25,6	2,6	72	38,4	10,8	<0,001

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Seguimiento alumnos Baja Autoestima Abril 2011. Puntajes T

CURSO	PUNTAJE T 2011			PUNTAJE T 2012			VALOR-P TEST-T
	N	X	Std	N	X	Std	
3º: 2011; 4º: 2012	52	36,1	2,9	52	47,7	12,1	<0,001
4º: 2011; 5º: 2012	77	35,1	2,9	77	41,6	10,7	<0,001
5º: 2011; 6º: 2012	48	35,6	2,8	48	42,2	8,7	<0,001
6º: 2011; 7º: 2012	68	36,3	2,5	68	42,8	10,5	<0,001
7º: 2011; 8º: 2012	57	36,2	2,7	57	43,1	10,1	<0,001
Total	302	35,8	2,8	302	43,3	10,6	<0,001

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Seguimiento alumnos Autoestima Normal Abril 2011. Puntajes T

CURSO	PUNTAJE T 2011			PUNTAJE T 2012			VALOR-P TEST-T
	N	X	Std	N	X	Std	
3º: 2011; 4º: 2012	335	55,9	11,3	335	55,5	13,8	0,629
4º: 2011; 5º: 2012	324	53,2	11,8	324	54,0	13,8	0,338
5º: 2011; 6º: 2012	332	56,0	11,1	332	53,5	12,4	0,001
6º: 2011; 7º: 2012	251	54,3	10,7	251	50,8	11,1	<0,001
7º: 2011; 8º: 2012	267	54,2	9,6	267	50,8	11,1	<0,001
Total	1509	54,8	11	1509	53,1	12,7	<0,001

Fuente: Elaboración propia.

El análisis Pre-post muestra diferencias significativas en cada grupo ($p < 0,001$). Específicamente, los alumnos con Muy Baja Autoestima y los con Baja Autoestima mejoraron en forma significativa en el Total General y en todos los niveles. Los alumnos con Muy Baja Autoestima mejoraron sus Puntajes T de T25,6 a T38,4 y los con Baja Autoestima mejoraron sus Puntaje T de T35,8 a T43,3. En cuanto a los alumnos con Autoestima Normal, se observó una disminución significativa en sus Puntajes T en el Total General y desde 5º a 7º básico. El Puntaje General bajó de Puntaje T54,8 a T53,1 del 2011 al 2012.

Tabla 10. Seguimiento alumnos Muy Baja Autoestima (MBA) Abril 2011. Categoría de Autoestima

CURSO	CLASIF. PUNTAJE T 2011	CLASIF. PUNTAJE T 2012						TOTAL	
		Muy Baja Autoestima		Baja Autoestima		Autoestima Normal		N	%
		N	%	N	%	N	%		
3º: 2011; 4º: 2012	MBA	2	28,6	1	14,3	4	57,1	7	100
4º: 2011; 5º: 2012	MBA	6	37,5	4	25	6	37,5	16	100
5º: 2011; 6º: 2012	MBA	7	22,6	11	35,5	13	41,9	31	100
6º: 2011; 7º: 2012	MBA	3	33,3	2	22,2	4	44,4	9	100
7º: 2011; 8º: 2012	MBA	2	22,2	3	33,3	4	44,4	9	100
Total	MBA	20	27,8	21	29,2	31	43,1	72	100

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11. Seguimiento alumnos Baja Autoestima (BA) Abril 2011. Categoría de Autoestima

CURSO	CLASIF. PUNTAJE T 2011	CLASIF. PUNTAJE T 2012						TOTAL	
		Muy Baja Autoestima		Baja Autoestima		Autoestima Normal		N	%
		N	%	N	%	N	%		
3º: 2011; 4º: 2012	BA	3	5,8	8	15,4	41	78,8	52	100
4º: 2011; 5º: 2012	BA	16	20,8	14	18,2	47	61	77	100
5º: 2011; 6º: 2012	BA	4	8,3	19	39,6	25	52,1	48	100
6º: 2011; 7º: 2012	BA	4	5,9	27	39,7	37	54,4	68	100
7º: 2011; 8º: 2012	BA	6	10,5	14	24,6	37	64,9	57	100
Total	BA	33	10,9	82	27,2	187	61,9	302	100

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 12. Seguimiento alumnos Autoestima Normal Abril 2011. Categoría de Autoestima

CURSO	CLASIF. PUNTAJE T 2011	CLASIF. PUNTAJE T 2012						TOTAL	
		Muy Baja Autoestima		Baja Autoestima		Normal		N	%
		N	%	N	%	N	%		
3º: 2011; 4º: 2012	A. Normal	3	0,9	23	6,9	309	92,2	335	100
4º: 2011; 5º: 2012	A. Normal	14	4,3	22	6,8	288	88,9	324	100
5º: 2011; 6º: 2012	A. Normal	3	0,9	28	8,4	301	90,7	332	100
6º: 2011; 7º: 2012	A. Normal			41	16,3	210	83,7	251	100
7º: 2011; 8º: 2012	A. Normal	6	2,2	25	9,4	236	88,4	267	100
Total	A. Normal	26	1,7	139	9,2	1344	89,1	1509	100

Fuente: Elaboración propia.

Las Tablas 10, 11 y 12 presentan el seguimiento de los alumnos por categoría de Autoestima en Porcentaje. En éstas se analiza el porcentaje de alumnos que permanecieron en la misma categoría o que cambiaron de categoría ya sea pasando a una categoría más alta o más baja.

Entre los resultados obtenidos por categoría, en porcentaje, cabe destacar que:

- ✓ 72,3% de los alumnos 3º a 7º básico 2011 con Muy Baja Autoestima ($n=72$), mejoraron su autoestima (43,1% alcanzó una Autoestima Normal y 29,2% cambió a Baja Autoestima). Un 27,8% permaneció en Muy Baja Autoestima.
- ✓ 61,9% de los alumnos 3º a 7º básico 2011, con Baja Autoestima ($n=302$), mejoraron su autoestima alcanzando una Autoestima Normal. Un 27,2% permaneció en Baja Autoestima y un 10,9% disminuyó su Autoestima y obtuvo Muy Baja Autoestima.
- ✓ 89,1% de los alumnos 3º a 7º básico 2011, con Autoestima Normal ($n=1344$) permaneció en la misma categoría. 10,9% disminuyó su Autoestima: un 9,2% evolucionó a Baja Autoestima y un 1,7% a Muy Baja Autoestima.

5. Discusión

5.1. Autoestima

El presente artículo se considera una interesante mirada a la Autoestima de alumnos de 3º a 7º básico y a su seguimiento dos años escolares después.

La evaluación inicial se consideró un proceso fundamental en los resultados obtenidos, pues permitió conocer cuáles eran los cursos y alumnos que requerían especial atención. La aplicación de planes preventivos y remediales parece una medida adecuada, que refuerza la importancia de la toma de decisiones con base en evidencia. Concretamente, los resultados del seguimiento hecho a los alumnos que presentaron Baja Autoestima, y con quienes se intencionó un trabajo en autoestima por 19 meses con sus Profesores Jefes, muestran que los profesores pueden ser buenos agentes de desarrollo socioemocional para sus estudiantes, convirtiéndose en personas significativas durante el proceso de formación de niños y adolescentes. La estrategia utilizada, que ponía énfasis en “visualizar” a estos alumnos y establecer un vínculo más cercano con ellos y sus familias, reportó una mejora significativa, siendo 62% de dichos alumnos quienes mejoraron tras el período de intervención.

Los resultados del seguimiento hecho a los alumnos que presentaron Muy Baja Autoestima, y con quienes se acordó dar apoyo vía especialistas del propio colegio coordinados con el Profesor Jefe, también parece mostrar que la estrategia fue adecuada. Al respecto, los Puntajes T mejoraron en forma significativa y un 72% de los alumnos 3º a 7º básico 2011 con Muy Baja Autoestima la mejoraron.

Al analizar los resultados desde una perspectiva evolutiva, se observa una tendencia a que los alumnos de Tercero y Cuarto básico presenten mejor autoestima que los de Sexto y Séptimo básico, lo cual refleja que la autoestima es un concepto dinámico y que existen edades o etapas que son más críticas para su desarrollo. La disminución de autoestima hacia el fin de la enseñanza básica, puede comprenderse pues es en este período cuando se plantean los sí mismos posibles de manera más concreta, además de existir una mayor toma de conciencia de las limitaciones personales y del entorno que condicionan las opciones futuras. Pese a ello, esta disminución es preocupante considerando que la adolescencia corresponde a un período significativo para la toma de decisiones personales, en relación al proyecto de vida, y que es el que tiene mayores condiciones de riesgo de la adolescencia: embarazo y consumo de alcohol y drogas.

Acerca de autoestima y género, el análisis de los resultados de autoestima pre-post no arroja diferencias entre hombres y mujeres. Ambos como grupo mantienen su nivel de autoestima. Hombres y mujeres mejoran en forma significativa en cuarto básico pero las mujeres desmejoran en séptimo básico. El estudio de tendencias de octavo básico muestra que éstas también desmejoran su autoestima en octavo básico.

Los resultados de autoestima pre-post por nivel y por género hacen pensar en la necesidad de incluir actividades de desarrollo socioemocional para los alumnos de sexto a octavo básico y de programar actividades adicionales y distintas para las mujeres de esos niveles. También en la necesidad de elaborar y/o estandarizar instrumentos que permitan evaluar el nivel de autoestima en alumnos de educación media. En Chile no existen instrumentos estandarizados de autoestima para ese tramo de edad.

5.2. Autoestima y vínculos: Vínculo profesor-alumno

Los hallazgos de este estudio son consistentes con investigaciones previos a nivel local, las cuales también se han enfocado al trabajo sistemático en desarrollo socioemocional y han destacado el vínculo entre profesores y alumnos (Marchant et al., 2013; Milicic, et al., 2014; Milicic, Alcalay, Berger y Álamos, 2013).

Lo anterior sugiere que el trabajo sistemático en el área socioemocional tiene positivos resultados para el desarrollo de los alumnos. Al respecto, el presente artículo aporta evidencia en favor de que profesionales debidamente capacitados en Autoestima y Desarrollo Socioemocional logran influir positivamente en el desarrollo de Autoestima de sus alumnos. Ello plantea que la intervención con directivos y profesores parece constituir un camino necesario y estratégico para promover el desarrollo social y emocional de los niños y jóvenes.

Los resultados de este estudio -que respaldan que profesores pueden contribuir a que sus alumnos de entre 8 y 12 años (3º a 7º básico) mejoren su sentimiento de valía personal- son también consistentes con trabajos internacionales. En concreto, un estudio previo en el tema -un meta-análisis que revisa el impacto de más de 400 intervenciones en el ámbito socioafectivo en Estados Unidos- da cuenta de un impacto positivo de intervenciones de este tipo en el desarrollo y bienestar de los estudiantes, destacando que dichas intervenciones tienen una mayor efectividad cuando son los profesores quienes las implementan.

Acerca de la capacitación realizada a directivos y docentes, la reflexión posterior hace pensar que resulta clave tomar temas atingentes al desarrollo socioemocional de los alumnos vía experiencias vivenciales de los directivos y profesores con éstos. Así el Programa gana en amplitud y no solo impacta en el desarrollo socioemocional de los alumnos sino de los propios adultos a cargo de la educación de los alumnos. Una investigación previa aportó evidencia en favor del impacto que este programa de capacitación en desarrollo socioemocional tuvo en la autoestima de los profesionales (Marchant et al., 2013). También parece clave el enfrentar a los docentes a una exposición prolongada en el tema para retomarlo y profundizarlo una y otra vez.

A partir de lo planteado, se destaca que la evidencia respalda el rol clave de los profesores en el desarrollo socioafectivo de sus alumnos. En específico, el presente estudio da cuenta de que programas de capacitación de profesores en el área socioemocional pueden lograr resultados significativos en el desarrollo de sus estudiantes.

5.3. Impacto y limitaciones del presente estudio

Si bien las políticas educativas de los últimos años han ido incorporando gradualmente la importancia de la formación integral para una educación de calidad, las evaluaciones e intervenciones han seguido enfatizando principalmente los logros académicos, y la dimensión cognitiva en general. Al respecto, Humphrey (2013) advierte que ello puede deberse a que muchas iniciativas en el área socioemocional no son evaluadas y tienden a verse como un campo más intuitivo o menos riguroso. A la luz de esta advertencia, la evaluación del presente programa de capacitación docente, la cual tuvo la autoestima como variable cuantitativa, se considera una significativa contribución al ámbito educativo.

Pese a ello, se considera que evaluar solo la autoestima de los estudiantes constituye una limitación del presente estudio. Específicamente, a partir del paradigma del aprendizaje socioemocional, que constituyó la base del programa de capacitación, se desprende un nivel individual, con foco en el desarrollo de competencias en los estudiantes, y un nivel contextual, que releva tanto la necesidad de vínculos nutritivos en la escuela, como la manera en que cada alumno afecta los ambientes en los cuales forma parte. De esta manera, evaluar los resultados únicamente mediante la autoestima no considera posibles efectos a nivel contextual en variables como clima social escolar,

amistad, vínculo profesor-alumno, entre otros. Pese a ello, cabe destacar que, más allá del desarrollo individual, algunos autores señalan que la autoestima de los estudiantes puede proveer un indicador del éxito relativo de las prácticas inclusivas al interior de los establecimientos (Humphrey, 2004). Esto, porque el hecho de que los estudiantes se sientan aceptados y valorados al interior de su colegio, constituye el primer paso para construir una comunidad de curso.

Por último, los resultados del presente programa de formación docente ponen en evidencia la necesidad de que tanto las políticas públicas como los establecimientos educacionales se hagan parte de la anhelada formación integral, plasmada en los Proyectos Educativos. El trabajo en el área socioemocional pareciera ser una vía para ello y, concretamente, contar con un modelo teórico que oriente el trabajo, formar a los directivos y docentes en el tema y tomar decisiones basadas en evaluaciones, emergen como estrategias necesarias para la obtención de resultados positivos y que permitan brindar a todos nuestros niños una perspectiva integral de desarrollo.

Referencias

- Aron, A.M. y Milicic, N. (2013). *Clima social escolar. Escalas para su evaluación*. México: Trillas.
- Agencia de Educación (s.f.). *Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/ordenacion/otros-indicadores-de-calidad-educativa/>
- Armstrong, T. (2012). *El poder de la neurodiversidad*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M.P. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre educación*, 17, 21-43.
- CASEL (s.f.). *What is SEL*. Recuperado de <http://www.casel.org/social-and-emotional-learning>
- Clark, A., Clemens, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes*. Madrid: Editorial Debate.
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia: el retorno a la vida*. Barcelona: Gedisa.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., y Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40, 137-143.
- Erikson, E. (1979). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Garner, P. (2010). Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22(3), 297-321.
- Gorostegui, M.E. y Milicic, N. (1993). Género y Autoestima: Un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de educación general básica. *Psykhe*, 2(1), 69-79.
- Guerrero, E., Valdés, A. y Provoste, P. (2006). La desigualdad olvidada: género y educación en Chile. En P. Provoste (Ed.), *Equidad de género y reformas educativas: Argentina, Chile, Colombia y Perú* (pp. 99-148). Santiago: Hexagrama.
- Haeussler, M.I. y Milicic, N. (2014). *Confiar en uno mismo. Programa de desarrollo de la autoestima*. Santiago: Catalonia.
- Hoffman, D. (2009). Reflecting on social emotional learning: a critical perspective on trends in the United States. *Review of Educational Research*, 79(2), 533-556.
- Humphrey, N. (2004). The Death of the Feel-Good Factor?: Self-Esteem in the Educational Context. *School Psychology International*, 25(3), 347-360.

- Humphrey, N. (2013). *Social and emotional learning: A critical appraisal*. Londres: SAGE.
- Knox, M., Funk, J., Elliott, R. y Greene, E. (1998). Adolescents' possible selves and their relationship to self-esteem. *Sex Roles*, 39, 61-80.
- Koplow, L. (2008). *Escuelas que curan: la construcción de climas emocionalmente saludables*. México: Troquel.
- Marchant, T., Haussler, I.M. y Torretti, A. (2002). *TAE: Batería de tests de autoestima escolar*. Santiago: Ediciones UC.
- Marchant, T., Milicic, N. y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 167-186.
- Milicic, N. y López de Lérida, S. (2014). *Hijos con autoestima positiva*. Santiago: Planeta.
- Milicic, N., Alcalay L., Berger, Ch. y Torretti, A. (2014) *Aprendizaje Socioemocional: Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Emocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Santiago: Ariel.
- Milicic, N. Alcalay, L., Berger, C. y Alamos, P. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: Presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliacao e Politicas Publicas en Educacao*, 21(81), 645-666.
- Morin, A., Mañano, C., Marsh, H., Nagengast, B. y Janosz, M. (2013). School Life and Adolescents' Self-Esteem Trajectories. *Child Development*, 84(6), 1967-1988.
- Palmer, P. (2003). Teaching with heart and soul: Reflections on spirituality in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 376-385.
- Rossetti, J. (1993). La práctica pedagógica discrimina a las mujeres: efectos sobre la vida adulta. En C. Barrattini (Ed.), *Educación y género: una propuesta pedagógica* (pp. 37-50). Santiago, Chile: Ediciones la Morada-Ministerio de Educación.
- Shuengel, C. (2012). Teacher-child relationships as a developmental issue. *Attachment y Human Development*, 14(3), 329-336.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Santiago: Vergara Editor.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., y Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.
- Vostanis, P., Humphrey, N., Fitzgerald, N., Deighton, J. y Wolpert, M. (2013). How do schools promote emotional wellbeing among their pupils? Findings from a national scoping survey of mental health provision in English schools. *Child and Adolescent Mental Health*, 18, 151-157.

A Avaliação nos Cursos de Engenharia Mecânica e Civil na Visão de Alunos de uma Universidade Pública no Sul do Brasil

Evaluation in Mechanical and Civil Engineering Courses in Students' View of a Public University in Southern Brazil

Herivelto Moreira*, Rozane de Fátima Zaions da Rocha, Samoara Viacelli da Luz y
Armando Kolbe Júnior

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

O objetivo deste artigo foi verificar a relação entre o sistema de avaliação e os instrumentos utilizados pelos professores dos cursos de Engenharia Mecânica e Civil de uma universidade pública no sul do Brasil. O enquadramento teórico para o estudo teve como base as discussões na literatura sobre a relevância da avaliação formativa. A literatura sugere que um dos caminhos para promover a avaliação de qualidade é a adoção de um sistema avaliativo que envolva os alunos no processo e que tenha como objetivos melhorar o desenvolvimento de competências profissionais, os níveis de aprendizagem e o sucesso acadêmico dos alunos. A metodologia utilizada foi a pesquisa correlacional. O instrumento de coleta de dados foi um questionário contendo três escalas do tipo Likert para avaliar diferentes aspectos relacionados as estratégias de ensino, o sistema de avaliação e as competências. O estudo foi conduzido com alunos do 4º e 5º anos dos cursos de Engenharia Mecânica e Civil de uma Universidade pública no sul do Brasil. Participaram do estudo 230 alunos matriculados nos referidos cursos. Os principais resultados mostram que existe nos cursos pesquisados uma cultura de avaliação centrada no professor, na qual os professores privilegiam os instrumentos tradicionais como provas dissertativas e de múltipla escolha, trabalhos individuais e em grupos e apresentações orais (seminários). Como consequência não há o envolvimento do aluno no processo de avaliação.

Palavras-chave: Avaliação formativa, Avaliação educacional, Práticas de avaliação em engenharia, Instrumentos de avaliação, Critérios de avaliação.

The purpose of this article was to verify the relationship between the evaluation system and the tools used by teachers of Mechanical and Civil Engineering courses at a public university in southern Brazil. The theoretical framework for the study was based on the discussions in the literature on the importance of formative assessment. The literature suggests that one way to promote quality evaluation is the adoption of an evaluation system involving students in the process that has as objective to improve the development of professional skills, learning levels and academic success of students. The methodology used was a correlational research. The study was conducted with students from 4th and 5th years of Mechanical Engineering and Civil courses of a public university in south Brazil. The subjects of the study were 230 students enrolled in the 4th and 5th years of such courses. The main results showed that there is still a culture of evaluation centered on the teacher, in which teachers favor traditional instruments such as essay and multiple-choice tests, individual and in groups tasks and oral presentations (seminars). As a result there is no student involvement in the evaluation process.

Keywords: Formative assessment, Educational evaluation, Learning, Evaluation practices in engineering, Assessment tools, Evaluation criteria.

*Contacto: herivelto.moreira51@gmail.com

issn: 1989-0397
www.rinace.net/riei/

Recibido: 27 de mayo de 2015
1ª Evaluación: 25 de junio de 2015
Aceptado: 15 de julio de 2015

1. Introdução

Professores e alunos envolvidos no processo de ensino de engenharia, reconhecem que para obter o diploma, os alunos têm que passar por um sistema tradicional de avaliação muitas vezes baseado em provas disserativas e de múltipla escolha, trabalhos individuais e em grupo, apresentações orais em seminários, etc., que muitas vezes não conduz a aprendizagem desejada. Esse tipo de avaliação ainda faz parte da cultura de algumas universidades (Moreira, 2012).

No entanto, a sociedade está mudando rapidamente e essas mudanças demandam a formação de engenheiros com muito mais qualificações do que com apenas um alto nível de especialização técnica ou científica (Miranda et al., 2012). Hoje em dia as universidades tendem a pensar em termos de competências muito mais amplas, como por exemplo, a capacidade de aprender a aprender, não apenas durante o tempo na universidade, mas também durante toda a vida profissional. Essas demandas exigem reflexões sobre os objetivos e as funções da avaliação no ensino de engenharia.

Novas estratégias de ensino tais como trabalho em equipe, aprendizagem baseada em problemas, ensino por projetos, entre outras, como por exemplo, autoavaliação, avaliação inter pares, portfólios, etc., também se tornaram estratégias úteis para a melhoria da aprendizagem (Struyven, Dochy e Janssens, 2005).

Neste contexto, a avaliação no ensino superior está se tornando cada vez mais importante como ferramenta para a melhoria da aprendizagem. Embora o ensino e o currículo também façam parte do processo da aprendizagem, a avaliação determina em grande parte a maneira como os alunos aprendem (Romanowski e Wachowicz, 2006).

A maneira com que os alunos pensam sobre aprender e estudar, determina a maneira com que abordam as atribuições e tarefas de avaliação. Por outro lado, a experiência dos alunos com a avaliação determina a maneira com que abordarão a aprendizagem. A avaliação é, portanto, logicamente, mas também empiricamente, uma das características que define as abordagens dos alunos à aprendizagem (Garcia, 2009).

No entanto, apesar da importância dada na literatura para a avaliação, ainda nos deparamos em muitas instituições de ensino superior com um modelo acadêmico tradicional de formação caracterizado pela fragmentação do conhecimento, pelo conteúdo organizado e sequenciado de forma fechada, pelo extenso número de disciplinas, pela carga horária elevada em sala de aula, pela desconexão entre teoria e prática, pela escassa colaboração entre os docentes do curso, assim como, por um sistema de avaliação baseado na classificação e na promoção dos alunos e não na aprendizagem.

A partir dessas suposições, algumas mudanças em relação ao processo de avaliação devem fazer parte das reflexões de professores e alunos dos cursos de engenharia, pois a avaliação está mudando, de atividade apenas centrada no professor e realizada no final das disciplinas, para a avaliação também centrada no aluno e na aprendizagem como parte integrada do currículo (Anastasiou e Alves, 2006; Barbosa e Moura, 2013; Lucarelli, 2000).

Mas, na prática não são muitas as iniciativas neste sentido. Dessa maneira, considerando a importância do ato avaliativo no processo de ensino e aprendizagem, o

presente estudo se justifica, pois é fundamental investir em estudos que valorizem as opiniões e experiências dos alunos em relação ao sistema de avaliação utilizado pelos professores, pois os alunos também se destacam como protagonistas no desafio de melhorar a qualidade de ensino e suas experiências poderão ajudar os professores a participar mais efetivamente e com conhecimento de causa na reformulação dos projetos pedagógicos dos diferentes cursos e, por conseguinte, dos currículos (Chaves, 2011 e Moreira, 2012).

Portanto, esse artigo tem como objetivo verificar a relação entre o sistema de avaliação e os instrumentos utilizados pelos professores dos cursos de Engenharia Mecânica e Civil de uma universidade pública no sul do Brasil.

2. A avaliação da aprendizagem nos cursos de engenharia

Para Romero-Martín, Fraile-Aranda, López-Pastor e Castejón-Oliva (2014, p.17) “a avaliação é para a educação como uma lente através da qual se deseja obter informações sobre como o processo de aprendizagem se desenvolve, permitindo verificar se o processo está cumprindo o que foi planejado e programado”. Zabalza (2001) citado por Romero-Martín, Fraile-Aranda, López-Pastor e Castejón-Oliva, (2014, p.18) questiona a desconexão entre as atividades de avaliação e de formação no ensino superior e afirma que "o grande drama da avaliação habitual é que ela acaba sendo independente do processo de formação como uma parte isolada e autossuficiente da estrutura curricular", sendo entendida por muitos professores e alunos apenas como mera formalidade exigida pelo processo burocrático, tão presente na educação.

As várias discussões sobre a avaliação no ensino superior e os estudos prévios sobre a avaliação na literatura nacional e internacional (Brown e Glassner, 2000; Moreira, 2012; Romanowski e Wachowicz, 2006; Zabalza, 2002a; 2002b) sugerem que um dos caminhos para promover a avaliação de qualidade é a adoção de um sistema avaliativo que envolva os alunos no processo e que tenha como objetivos melhorar o desenvolvimento de competências profissionais, os níveis de aprendizagem e o sucesso acadêmico dos alunos.

No Brasil, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia, (Brasil, 2002) exigiu uma reorganização dos currículos de cursos de engenharia, visando uma adaptação das propostas de formação tradicionalmente estabelecidas, à uma formação centrada no aluno e no desenvolvimento de competências. Mas, para que as mudanças propostas se efetivem é preciso produzir mudanças nas estratégias de ensino e de avaliação, objetivando promover a aprendizagem e a ampliação da qualidade do ensino (Brown e Glasner, 2000; Zabalza, 2002a, 2002b).

No ensino superior brasileiro, é possível perceber que ainda há resquícios de um processo de avaliação tradicional e excludente, baseado na comparação e na promoção dos alunos, que concebe a educação como mecanismo de manutenção e reprodução das condições sociais. Neste processo, o julgamento de valor visa classificar o aluno segundo padrões determinados. O aluno poderá ser classificado, por exemplo, por meio de notas ou conceitos, situando-se entre os melhores ou os piores. Tais práticas contribuíram e contribuem para produzir muitas consequências negativas no contexto do ensino, entre elas o preconceito e o estigma.

Repensar a avaliação é desafio complexo que exige a análise de algumas questões e perspectivas. A primeira questão diz respeito à expansão das estratégias de avaliação em uso no ensino superior. Novas formas de avaliação enriquecem a definição de avaliação, anteriormente caracterizada somente pela avaliação tradicional por meio de testes de múltipla escolha e de provas dissertativas (Struyven, Dochy e Janssens, 2005).

A segunda questão está relacionada à aquisição da visão estreita e instrumental do aprendizado adquirida pelos alunos em virtude das práticas tradicionais de avaliação adotadas pelos professores. Da mesma maneira ao que acontece em níveis anteriores de ensino, as notas têm representado a quantidade de informações adquiridas pelos alunos que aprendem em relação à expectativa do professor e são decisivas para a continuidade dos estudos, determinando para o aluno o estatuto de “sucesso” ou de “fracasso” acadêmico, de permanência ou de exclusão do processo.

Como alternativa ao processo tradicional de avaliação, vários autores (Fraile-Aranda, 2011, López-Pastor, 2009; Romero-Martín, Fraile-Aranda, López-Pastor e Castejón-Oliva, 2014) defendem o desenvolvimento e o uso da avaliação formativa destinada a melhorar a aprendizagem dos alunos, o trabalho dos professores e o processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação formativa se caracteriza pela prática da avaliação contínua, com o objetivo de, por meio de processos de regulação permanente, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Entretanto, neste modelo de avaliação, esta não é uma ação que cabe somente ao docente. Os professores devem se empenhar em verificar o que os alunos sabem, como aprendem, e o que não sabem, para elaborar os passos seguintes, favorecendo o desenvolvimento dos alunos e da prática de aprender a aprender. (Romanowski e Wachowicz, 2006).

Neste sentido, a avaliação formativa preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, com os diferentes caminhos que este percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, que tem o objetivo de promover a regulação da aprendizagem e de reverter a eventual rota de fracasso e reincluir o aluno no processo educativo (Sordi, 2001).

A avaliação formativa envolve muito mais do que a mera aplicação de instrumentos adequados. Para conduzir essa proposta de avaliação é necessário o uso de várias estratégias e ferramentas, tais como, observação, portfólios, desempenho em tarefa, avaliação do conhecimento prévio, mapas conceituais, análise de casos, feedback, avaliação inter pares e autoavaliação.

Mais importante, no entanto, é que os professores devem ter um profundo entendimento do processo avaliativo, assim como necessitam ter conhecimentos das características dos alunos com quem estão trabalhando, “seu ritmo de aprendizagem, as possíveis dificuldades existentes [...] para isso é necessário propor tarefas mediante as quais se possa comprovar se o aluno comprehende e relaciona os conceitos que estão sendo utilizados” (Arredondo e Diago, 2009). Os professores precisam ser capazes de usar as perspectivas da avaliação para planejar e revisar suas ações em sala de aula e proporcionar *feedback* imediato que explicitamente ajude os alunos, ou seja, uma avaliação que envolva os alunos no processo, como um meio de melhorar sua aprendizagem e desenvolver habilidades contínuas e independentes.

A avaliação formativa proporciona aos alunos a oportunidade de criar suas próprias estratégias e instrumentos, se autodescobrindo suas fragilidades e potencialidades. Além disso, com a avaliação formativa os alunos assumem algum controle sobre a própria aprendizagem, o que irá aumentar a sua competência e autonomia (Rué, 2009). Neste sentido, vários autores (Boud e Falchikov, 2007; Falchikov, 2005) sugerem um vínculo entre a avaliação formativa, responsabilidade, participação e controle sobre a aprendizagem do aluno em si.

Taras (2009) afirma que os principais argumentos para os docentes usarem a avaliação formativa estão atrelados à discussão e compreensão dos critérios para informar os alunos sobre o que refletir. Além disso, a avaliação formativa tem um impacto positivo sobre a participação dos alunos na aprendizagem e na redução da taxa de abandono e da evasão dos estudantes (López-Pastor, Pintor, Muros e Webb, 2013).

Entretanto, a avaliação formativa não melhora o desempenho dos alunos com todos os professores e em todas as ocasiões, pois, cada aluno apresenta subjetividades no ato de aprender, as quais muitas vezes, são desconhecidas pelo professor e até mesmo pelo próprio aluno, que necessitará de estímulos constantes nas aulas para então compreender qual é a melhor maneira de assimilar e reter os conteúdos necessários para sua formação. Geralmente é uma intervenção eficaz, embora não se deva subestimar as dificuldades.

López-Pastor (2009) defende o desenvolvimento e a utilização de sistemas de avaliação formativa e compartilhada que busquem a participação dos alunos no processo de formação, como meio de melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências. Entretanto, para que o aluno possa discutir de maneira satisfatória e crítica sobre a sua própria avaliação e a avaliação de seus pares, necessita de alicerces teóricos e reflexivos sobre todo o processo, pois somente assim conseguirá ter a visão global de sua formação.

O tipo de prática em que os alunos aprendem estratégias para monitorar a própria aprendizagem ajuda-os a desenvolver habilidades metacognitivas. Ao mesmo tempo, a autocritica pode aumentar a responsabilidade dos mesmos pela própria aprendizagem e tornar a relação entre o professor e alunos mais colaborativa. Isto não significa que os docentes devam renunciar a responsabilidade da avaliação, mas ao compartilhá-la, eles ganham maior aproximação com o aluno, menos desconfiança e mais apreço.

O domínio de estratégias de avaliação formativa nem sempre se faz presente nas práticas docentes dos professores do ensino superior, especificamente dos cursos de engenharia, já que muitas vezes os professores são profissionais que não possuem formação pedagógica e acabam por repetir velhas práticas as quais foram submetidos.

Entretanto, no ensino superior é especialmente relevante que os alunos experimentem várias estratégias de avaliação e percebam a necessidade de desenvolver e avaliar a capacidade reflexiva para conseguir uma aprendizagem mais abrangente e significativa (Brockbank e McGill, 2002).

Chaves (2011) realizou pesquisa em nove cursos superiores, dentre eles, Engenharia Elétrica e Engenharia Civil e constatou que no processo avaliativo, há por parte dos professores “a ausência de critérios ao avaliar, a inexistência de critérios estabelecidos em conjunto por professores de uma mesma disciplina e principalmente por aqueles que dividem segmentos dentro de uma única disciplina” (p. 6). Segundo a autora “a dúvida é se essa proposta seria capaz não só de avaliar o que e como se aprendeu, mas também o

que e como se ensinou, de forma a ter informações sobre o que sabe e o que sabe fazer o aluno nos diferentes momentos de sua formação profissional" (p. 6). Para que essa fragilidade seja superada, compete ao professor dominar epistemologicamente as práticas pedagógicas.

Os resultados de um estudo qualitativo conduzido por Moreira (2012) sobre as percepções de alunos de quatro cursos de Engenharia em uma universidade pública no sul do Brasil, mostraram que as provas dissertativas e de múltipla escolha são os tipos de provas mais utilizadas pelos professores e que a participação do aluno no processo de avaliação por meio da autoavaliação, da avaliação entre pares não é muito considerada pelos professores e que a participação no processo de avaliação fica restrita apenas ao direito de ver a avaliação e a nota.

3. Método

O objetivo da pesquisa foi verificar a relação entre o sistema de avaliação e os instrumentos utilizados pelos professores dos cursos de Engenharia Mecânica e Civil de uma universidade pública no sul do Brasil.

Participaram do estudo 140 alunos dos 4º e 5º anos do curso de Engenharia Mecânica e 90 alunos do curso de Engenharia Civil de dois Câmpus de uma universidade pública no sul do Brasil, totalizando 230 de um total de 301 alunos matriculados nos 4º e 5º anos dos respectivos cursos. A amostra foi voluntária. Os participantes foram convidados a assinar um termo de consentimento informado incluído na parte final do questionário.

O instrumento de coleta de dados foi um questionário contendo três escalas do tipo Likert para avaliar diferentes aspectos relacionados às estratégias de ensino, o sistema de avaliação e as competências. São elas: escala de valoração das estratégias de ensino (EVEE); escala de valoração do sistema de avaliação (EVSA) e escala de valoração das competências do engenheiro (EVCE). O questionário já havia sido utilizado em outro estudo (Moreira, Gravonski, Fraile Aranda, 2013) com uma amostra de 252 alunos.

Os participantes responderam o questionário em uma escala de 5 pontos do tipo Likert com âncoras em 1 (nunca), 2 (raramente), 3 (às vezes), 4 (com frequência) e 5 (sempre). O questionário foi distribuído em cópia impressa para os alunos do 4º e 5º anos dos cursos pesquisados. O instrumento foi aplicado no primeiro semestre de 2014.

A idade média dos alunos é de 22,9 anos. Do total de respondentes, 151 (65,7%) são do sexo masculino e 79 (34,3%) respondentes do sexo feminino. Em relação ao curso, 140 (60,9%) alunos são do curso de Engenharia Mecânica e 90 (39,1%) do curso de Engenharia Civil. Na distribuição da amostra por ano, 155 (67%) alunos são do 4º ano e 75 (33%) do 5º ano.

A pergunta de pesquisa para o estudo foi: Existe diferença significativa entre os escores médios, nas dimensões testadas, entre os estudantes de Engenharia Civil e Mecânica?

Ao considerar as diferenças entre o sistema de avaliação e os instrumentos utilizados pelos professores, o estudo incluiu as seguintes hipóteses:

Ho: Não existem diferenças significativas entre os escores médios, nas dimensões testadas, entre os estudantes de Engenharia Civil e Mecânica.

H1: Existem diferenças significativas entre os escores médios, nas dimensões testadas, entre os estudantes de Engenharia Civil e Mecânica.

3.1. Análise dos dados

A análise dos dados foi apoiada pelo pacote de software Statistica 7, por meio da estatística descritiva (média e desvio padrão, e os testes paramétricos t-Student). O teste t de Student foi aplicado para uma variável quantitativa (escalas utilizadas), para comparar os escores médios dos alunos. Para as amostras relativamente grandes (140 e 90 alunos) pelo Teorema Central do Limite (independentemente da distribuição probabilística populacional), a distribuição amostral converge para uma Distribuição Normal (o que foi verificado). Se as amostras utilizadas fossem pequenas, o teste adequado seria o Teste Não-paramétrico de Mann-Whitney. Para esse artigo, serão relatados somente os resultados da opinião dos alunos sobre do sistema de avaliação (EVSA), composto de duas subescalas: a) critérios de avaliação utilizados pelos professores e b) instrumentos e técnicas de avaliação utilizados pelos professores.

4. Resultados

A hipótese nula diz que não há diferença significativa entre os escores médios, em cada dimensão testada, entre os estudantes de Engenharia Civil e Mecânica. Os resultados indicam que a hipótese nula foi rejeitada para as seguintes dimensões: na dimensão critérios de avaliação nos itens: “explicam os critérios que utilizarão nos diferentes tipos de avaliação” e “discutem a aprovação/reprovação final com o aluno”; na dimensão instrumentos de avaliação nos itens: “provas com perguntas fechadas” “portfólio”, “avaliação”inter pares”, “apresentação oral (seminários), “trabalhos individuais/grupo” e “avaliação inter pares”.

A Tabela 1 mostra o resultado das manifestações dos respondentes em relação à valorização feita pelos alunos sobre os critérios de avaliação utilizados pelos professores. É possível observar que os itens “explicam os critérios de aprovação e reprovação no início das disciplinas” e “apresentam o sistema de avaliação no início da disciplina” são os critérios mais utilizados pelos professores. Os itens “permitem que os alunos opinem nos critérios de avaliação” e “discutem a aprovação/reprovação final com o aluno” são os critérios menos utilizados pelos professores.

Através do teste t de Student, ao nível de significância de 0,05 (ver Tabela 2), verifica-se a existência de diferença significativa entre as médias dos cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia Civil nas seguintes variáveis: “explicam os critérios que utilizarão nos diferentes tipos de avaliação” ($p=0,0172$) e “discutem a aprovação/reprovação final com o aluno” ($p=0,0124$). A média para o item: “explicam os critérios que utilizarão nos diferentes tipos de avaliação” é maior para o curso de Engenharia Civil e a média para o item “discutem a aprovação/reprovação final com o aluno” é maior para o curso de Mecânica.

Tabela 1. Média, desvio padrão, mínimo e máximo, e ordem para critérios de avaliação dos professores (n = 230)

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	MÉDIA	DP	MIN.	MAX.	ORDEM
Explicam os critérios de aprovação e reprovação no início das disciplinas	4,41 0,57	0,37	3,5	5,1	1
Apresentam o sistema de avaliação no início da disciplina	4,33	0,63	2	5	2
Explicam os critérios que utilizarão nos diferentes tipos de avaliação	3,81	0,82	1	5	3
Permitem que os alunos refaçam os trabalhos para recuperar nota	2,40	0,95	1	5	4
Utilizam os resultados da avaliação para realimentar a aprendizagem	2,32	0,83	1	5	5
Permitem que os alunos opinem nos critérios de avaliação	2,20	0,87	1	5	6
Discutem a aprovação/reprovação final com o aluno	2,03	0,90	1	5	7

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 2. Comparações dos escores médios dos cursos de Engenharia Mecânica e Civil para os critérios de avaliação

VARIÁVEIS	N		MÉDIAS		DESVIO PADRÃO		P
	M	C	M	C	M	C	
APSAV	140	90	4,34	4,32	0,64	0,61	0,8094
ECRAV	140	90	4,42	4,40	0,58	0,58	0,7834
ECRDA	140	90	3,71	3,98	0,84	0,76	0,0172
PARTR	140	90	2,39	2,43	0,91	1,03	0,7549
URARE	140	90	2,25	2,44	0,84	0,82	0,0857
PAOPI	140	90	2,19	2,22	0,87	0,90	0,7592
DAPFI	140	90	2,15	1,84	0,93	0,85	0,0124

Legenda: APSAV= Apresentam o sistema de avaliação no início da disciplina; ECRAV= Explicam os critérios que utilizarão nos diferentes tipos de avaliação; ECRDA= Explicam os critérios de aprovação e reprovação no início das disciplinas; PARTR= Permitem que os alunos refaçam os trabalhos para recuperar nota; URARE= Utilizam os resultados da avaliação para realimentar a aprendizagem; PAOPI= Permitem que os alunos opinem nos critérios de avaliação; DAPFI= Discutem a aprovação/reprovação final com o aluno.

Fonte: Elaboração própria.

Em relação aos instrumentos e estratégias de avaliação mais e menos utilizadas pelos professores em sala de aula (ver Tabela 3), é possível observar que as “provas dissertativas”, os “trabalhos individuais /grupos” e a “apresentação oral de trabalhos” são as estratégias mais utilizadas pelos professores para avaliar os alunos. As “provas orais”, a “avaliação inter pares”, a “autoavaliação” e o “portfólio” foram estratégias pouco utilizadas pelos professores.

Através do teste t de Student, ao nível de significância de 0,05 (ver Tabela 4), verifica-se a existência de diferença significativa entre as médias dos cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia Civil nas seguintes variáveis: “provas com perguntas fechadas” (p=0,0006), “portfólio” (p=0,0012), “avaliação inter pares” (p=0,0309), “apresentação oral (seminários)” (p=0,0000) e “trabalhos individuais/grupo” (p=0,0378). As médias para os itens “provas com perguntas fechadas” (p=0,0006); “portfólio”(p=0,0012); “apresentação oral (seminários)” (p=0,0000) e “trabalhos individuais e em

grupos” ($p=0,0378$) são maiores para o curso de Engenharia Civil e a média do item “avaliação inter pares” ($p=0,0309$) é maior para o curso de Engenharia Mecânica.

Tabela 3. Média, desvio padrão, mínimo e máximo e ordem para os instrumentos de avaliação ($n=230$).

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO	MÉDIA	DP	MIN.	MAX.	ORDEM
Provas escritas dissertativas	3,95	1,03	1	5	1
Trabalhos individuais e em grupos	3,86	0,68	2	5	2
Apresentação oral (seminários)	3,30	0,77	1	5	3
Provas com perguntas fechadas	2,91	0,89	1	5	4
Provas práticas (resolução de problemas, atividades)	2,68	1,04	1	5	5
Avaliação Diagnóstica	1,67	0,86	1	5	6
Portfólios	1,59	0,83	1	5	7
Autoavaliação	1,42	0,61	1	5	8
Avaliação inter pares	1,26	0,46	1	3	9
Prova Oral	1,16	0,43	1	4	10

Fonte: Elaboração própria.

Tabela 4. Comparações dos escores médios dos cursos de Engenharia Mecânica e Civil para os instrumentos de avaliação ($N=230$)

VARIÁVEIS	N		MÉDIAS		DESVIO PADRÃO		P
	M	C	M	C	M	C	
PRORA	140	90	1,19	1,13	0,46	0,37	0,3069
PRDISS	140	90	3,99	3,90	1,07	0,97	0,5063
PRPFE	140	90	2,76	3,17	0,90	0,84	0,0006
POTFO	140	90	1,45	1,81	0,74	0,92	0,0012
AUTAV	140	90	1,46	1,37	0,64	0,57	0,2757
AVINT	140	90	1,31	1,18	0,51	0,38	0,0309
PRPRA	140	90	2,66	2,71	1,10	0,96	0,7418
APORA	140	90	3,08	3,64	0,74	0,71	0,0000
TRING	140	90	3,79	3,98	0,67	0,70	0,0378

Fonte: Elaboração própria.

5. Discussão dos Resultados

O objetivo deste artigo foi verificar a relação entre o sistema de avaliação e os instrumentos utilizados pelos professores dos cursos de Engenharia Mecânica e Civil de uma universidade pública no sul do Brasil. Buscou identificar se existiam diferenças significativas entre os dois cursos pesquisados em relação aos critérios de avaliação e os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores.

As diferenças significativas observadas entre os cursos em relação aos critérios de avaliação mostraram que na opinião dos alunos os professores do curso de Engenharia Civil explicam “frequentemente e sempre” os critérios que utilizarão nos diferentes tipos de avaliação. Por outro lado, os alunos do curso de Engenharia Mecânica percebem que os professores do referido curso discutem a aprovação/reprovação final com os alunos mais do que os professores do curso de Engenharia Civil. Não obstante, as respostas dos alunos para esse item se dão na faixa mais baixa da escala, ou seja, as respostas variaram entre “nunca e poucas vezes”.

Isso revela o fato de que na opinião dos alunos os professores de ambos os cursos não oferecem oportunidades para os alunos discutirem o sistema de avaliação e as notas obtidas. Essa questão, foi tratada por alguns autores (Arredondo e Diago, 2009; Falchikov, 2005; Torrance, 2012) na revisão de literatura. Para formar “aprendizes independentes e críticos”, é necessário favorecer o diálogo com os alunos levando-os a

refletir sobre os melhores encaminhamentos e avaliações que poderão ocorrer durante o curso, desenvolver habilidades metacognitivas, dentre as quais, controlar a aplicação de uma estratégia, verificando que se desenvolva conforme se esperava, ou caso contrário, introduzindo ações corretoras.

Os instrumentos de avaliação que são utilizados com mais frequência pelos professores, na opinião dos alunos, foram as “provas dissertativas”, os “trabalhos individuais e em grupos e a “apresentação oral de trabalhos”. Esse uso corrobora os resultados de outros estudos realizados na mesma instituição (Moreira et al., 2012) e a posição de vários autores sobre a avaliação praticada nos cursos de Engenharia, que, embora seja tradicional pela herança tecnicista, necessita avançar e introduzir novas estratégias de avaliação condizentes com as mudanças que vem ocorrendo em todas as instâncias da sociedade.

É possível inferir que os instrumentos de avaliação que envolvem o aluno no processo como, por exemplo, as “provas orais”, a “avaliação inter pares”, a “autoavaliação” e o “portfólio” foram pouco utilizadas pelos professores na opinião dos alunos. Envolver os alunos na crítica de seu próprio trabalho serve tanto a propósitos cognitivos quanto motivacionais. Em última análise, o hábito da autoavaliação e da avaliação inter pares, da avaliação inter pares leva ao automonitoramento do desempenho. Ao fazer isso, os alunos fazem sentido e entendem o que significam as metas estabelecidas para determinados períodos de maneira mais profunda.

As diferenças significativas entre os dois cursos em relação aos instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores mostram que os alunos do curso de Engenharia Civil percebem que os professores utilizam mais “provas com perguntas fechadas”; “Portfólio”; “Apresentação oral (seminários)” e “Trabalhos individuais e em grupos”. Já os alunos do curso de Engenharia Mecânica percebem que os professores utilizam mais a avaliação inter pares do que os professores do curso de Engenharia Civil.

Essas diferenças significativas explicam que na opinião dos alunos, os professores do curso de Engenharia Civil também são tradicionais quando se trata da utilização de instrumentos de avaliação que envolvam o aluno no processo. Foi possível inferir que mesmo quando os professores utilizam instrumentos que envolvem mais os alunos as médias estão entre “nunca e poucas vezes”, no caso do “portfólio”, e “avaliação inter pares”. No caso de instrumentos como “provas com perguntas fechadas”; “apresentação oral (seminários)” e “trabalhos individuais e em grupos” as respostas se dão na faixa de “algumas vezes e frequentemente”, o que também não representa inovação no sistema de avaliação, pois são instrumentos tradicionais de avaliação e conforme forem utilizados, pouco contribuirão para tornar a avaliação significativa e integrada à aprendizagem.

A avaliação do aluno de Engenharia cumpre um papel central na sua formação e desempenha função importante do processo ensino-aprendizagem. Ela deve incidir sobre aspectos relevantes da aprendizagem e adotar um sistema avaliativo que envolva o aluno no processo e que tenha como objetivos melhorar o desenvolvimento de competências profissionais, os níveis de aprendizagem e o sucesso acadêmico dos alunos em circunstâncias viáveis e de aceitação indiscutível por todos os envolvidos na avaliação.

A avaliação formativa e mais abrangente do alunos de Engenharia deveria cobrir os aspectos cognitivos, as habilidades e as competências práticas necessárias ao exercício da profissão, bem como as atitudes e as características pessoais dos alunos. Novos métodos e estratégias de avaliação, ausentes nas práticas de avaliação dos professores destes cursos como, por exemplo, a avaliação inter pares, a autoavaliação, o portfólio, etc. permitiriam essa abrangência e melhorariam a qualidade da avaliação.

Como pode ser observado nos resultados, na maior parte, há demasiada ênfase na avaliação dos aspectos cognitivos e prioridade às avaliações somativas. Isso pode contribuir para uma imagem negativa das práticas de avaliação e provocar distorções na educação dos alunos. O uso mais extensivo da avaliação formativa e a escolha criteriosa de métodos mais adequados, válidos e fidedignos, podem contribuir para restaurar as funções educacionais mais genuínas da avaliação do aluno de Engenharia.

Neste sentido, a avaliação formativa incentiva os alunos a criar suas próprias estratégias e instrumentos se autodescobrindo em suas fragilidades e potencialidades. Além disso, como argumenta Rué (2009), com a avaliação formativa os alunos assumem algum controle sobre a própria aprendizagem, o que irá aumentar a sua competência e autonomia.

6. Conclusões

Os resultados obtidos neste estudo mostram que apesar de os professores apresentarem e explicarem os critérios de avaliação que utilizarão em suas disciplinas não significa que oportunizem os alunos discutir os critérios e os resultados das avaliações, caracterizando ainda uma cultura de avaliação centrada no professor.

Essa questão está intimamente ligada ao envolvimento do aluno no processo de avaliação que em geral, não acontece de maneira a garantir que a avaliação seja coerente com a aprendizagem. Inserir o aluno no processo de avaliação é uma maneira de aumentar a responsabilidade pela aprendizagem e ajudá-los a desenvolver habilidades de reflexão crítica e comunicação.

Em relação aos instrumentos de avaliação, os resultados mostraram que os professores privilegiam os instrumentos tradicionais como provas dissertativas e fechadas de múltipla escolha, trabalhos individuais e em grupos e apresentações orais (seminários). Ao centrar a avaliação nestes instrumentos percebe-se a dependência dos professores nestes instrumentos em detrimento à variedade de outros instrumentos e, por conseguinte, dos benefícios da avaliação formativa para a aprendizagem dos alunos, conforme discutido na revisão da literatura.

Em síntese, as evidências mostram que no sistema de avaliação dos referidos cursos ainda se destacam as características das propostas tradicionais que destoam daquelas discutidas na revisão de literatura, tais como: a) a necessidade de proporcionar maior envolvimento dos alunos no processo de avaliação, via outras ações e instrumentos de avaliação como a autoavaliação e avaliação inter pares, b) a necessidade de proporcionar aos alunos comentários descritivos e *feedback* imediato ao desempenho em provas, trabalhos, testes, etc., c) a inclusão da avaliação formativa ao invés de utilizar somente a avaliação somativa, d) a dependência em alguns poucos instrumentos de avaliação que muitas vezes restringem o aprendizado dos alunos, e, e) ter a avaliação como parte integral do ensino ao invés de atividade isolada que ocorre após o ensino.

A definição da amostra pode ser considerada um fator limitante do estudo, tendo em vista o fato de não ser aleatória. Como foi descrito na metodologia a amostra foi voluntária, não permitindo a generalização dos resultados para a população. Portanto, os resultados deste estudo só podem ser considerados para a amostra em questão.

Várias implicações para a prática da avaliação nos cursos pesquisados podem ser destacadas a partir dos resultados deste estudo. Essas implicações são: a) a avaliação formativa e mais abrangente deve cobrir os aspectos cognitivos, as habilidades, as competências práticas necessárias ao exercício da profissão, bem como as atitudes e as características pessoais dos alunos, b) a aplicação de novos métodos e estratégias de avaliação, que na opinião dos alunos estão ausentes nas práticas de avaliação dos professores, permitem essa abrangência e podem melhorar a qualidade da avaliação, c) a avaliação, não deve se prestar somente para classificar os alunos, ela deve ter um caráter mais abrangente e formativa, c) a avaliação para ser formativa necessita estar acompanhada de processos sistematizados de *feedback*, avaliação inter pares e de autoavaliações, em que o foco final é a qualidade do ensino e da aprendizagem, e d) a avaliação deve servir ao propósito de orientar os professores na reflexão de como tentar melhorar as práticas pedagógicas e conseguir maior qualidade na aprendizagem na formação dos futuros engenheiros.

Referências

- Anastasiou, L.G.C. e Alves, L.P. (Orgs.). (2006). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (6. ed.). Joinville: UNIVILLE.
- Arredondo, S.C. e Diago, J.C. (2009). *Avaliação Educacional e Promoção Escolar*. São Paulo: UNESP.
- Barbosa, E.F. e Moura, D.G. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2), 48-67.
- Boud, D. e Falchikov, N. (Eds.). (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education. Learning for the long term*. Oxon: Routledge.
- Brasil (2002). *Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>.
- Brockbank, A. e McGill, L. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Ediciones Morata.
- Brown, S. e Glasner, A. (2000). *Assessment matters in higher education: choosing and using diverse approaches*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education.
- Chaves, S. (2011). *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. Disponível em http://www.sinprod.org.br/wp-content/uploads/2012/01/tx_6_avaliacao_aprendizagem.pdf.
- Falchikov, N. (2005) *Improving assessment through student involvement: practical solutions for aiding learning in higher and further education*. Nueva York: Routledge Falmer.
- Fraile Aranda, A. (2011). Evaluación formativa e interdisciplinariedad: Análisis de dos asignaturas con el mismo sistema de evaluación. *Psychology, Society, & Education*, 2, 5-16.
- Garcia, J. (2009). Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Est. Aval. Educ.*, 20(43). Disponível em

- http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Avaliacao_e_Aprendizagem_Espresso_Superior.pdf.
- López-Pastor, V.M. (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea.
- López-Pastor, V., Pintor, P., Muros, B., y Webb, G. (2013). Formative assessment strategies and their effect on student performance and on student and tutor workload: The results of research projects undertaken in preparation for greater convergence of universities in Spain within the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Further and Higher Education*, 37, 163–180.
- Lucarelli, E. (2000). Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In S. Castanho, M.E.L.M. Castanho (Orgs.), *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora* (pp. 1-16). Campinas: Papirus.
- Miranda, L.F. et al. (2012). Integração curricular: organização de workshop. Anais, *Congresso brasileiro de Educação em Engenharia*, 03 a 06 de setembro, Belém Pará, Brasil.
- Moreira, H. (2012). As percepções dos alunos de engenharia sobre as práticas de avaliação da aprendizagem. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(3), 275-289.
- Moreira, H., Gravonski, I.R. e Fraile Aranda, A. (2013). Engineering students' perceptions on the pedagogical practice of teachers. *International Journal of Education*, 5(2), 129-143.
- Romanowiski, J. P. e Wachowicz, L.A. (2006). A avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?. In G.C.L. Anastasiou e L. P. Alves, *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (pp.124-139). Joinville: Univille.
- Romero-Martín, R., Fraile-Aranda, A. López-Pastor, V.M. e Castejón-Oliva, F. J. (2014). The relationship between formative assessment systems, academic performance and teacher and student workloads in higher education. *Journal for the Study of Education and Development*, 37(2), 310-341.
- Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Sordi, M. R. L. D. (2001). Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?. In S. Castanho e M.E. Castanho, (Org.), *Temas e textos em metodologia do ensino superior*, 2 (pp. 171-182). Campinas: Papirus.
- Struyven, K., Dochy F. e Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-347.
- Struyven, K., Dochy, F. e Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30(4), 325–341.
- Taras, M. (2009). Summative assessment: The missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33, 57–69.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: Conformativ, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38, 323–342.
- Zabalza, M.A. (2001). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. In A. García-Valcárcel (Ed.), *Didáctica Universitaria* (pp. 261–291). Madrid: La Muralla.
- Zabalza, M.A. (2002a). *La enseñanza universitaria*. Madrid: Nancea.
- Zabalza, M.A. (2002b). *Diseño curricular en la universidad. Competencias del docente universitario*. Madrid: Narcea.

Avaliando o Impacto da Qualidade da Gestão Acadêmica no Desempenho dos Cursos de Graduação. Um Estudo em Universidade Pública Brasileira

Assessing the Impact of Academic Management Quality in the Performance of Undergraduate Courses. A Study in Brazilian Public University

João Ferreira de Lavor*, Wagner Bandeira Andriola y Alberto Sampaio Lima

Universidade Federal do Ceará

O coordenador de curso de graduação tem sob sua responsabilidade a administração pedagógica e a gestão das demandas do curso, devendo articular as políticas específicas que garantam as condições necessárias para execução das atividades acadêmicas, bem como ser o interlocutor entre os alunos e a alta administração da instituição de ensino superior (IES). Dessa forma, o estudo sobre o desempenho das coordenações de curso é muito importante para se avaliar a qualidade acadêmica desses cursos. Nesta pesquisa, foi realizado um estudo em 35 cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC), buscando-se identificar relações positivas a partir dos resultados do conceito preliminar de curso (CPC) do MEC/INEP, com a qualidade dos cursos de graduação e o desempenho das coordenações desses cursos. Os resultados indicaram uma desaprovação em quatro dos oito aspectos pesquisados sobre a gestão acadêmica dos cursos de graduação da UFC. Apesar de ser um dado preocupante para a Universidade, ao mesmo tempo se converte em oportunidade para que seja revista a política de gestão acadêmica dos cursos de graduação.

Palavras-chave: Gestão do ensino superior, Desempenho do coordenador de curso, Avaliação institucional.

The undergraduate program coordinator is in charge of the educational administration and management of program demands. Coordinator must articulate specific policies to ensure the necessary conditions for implementation of academic activities, as well as being the intermediary between students and senior management of the higher education institution (HEI). In this way, the study on program coordination performance is very important to assess the academic quality of these programs. In this work, we conducted a study in 35 undergraduate programs at Federal University of Ceará (UFC), seeking to identify positive links between results of the preliminary program concept (CPC) MEC / INEP, undergraduate programs quality and program coordinator performance. Results indicated a disapproval in four of the eight evaluated aspects involving academic management of UFC undergraduate programs. Despite being a worrying statistic for the University, at the same time it becomes an opportunity for a review of academic management policies of undergraduate programs.

Keywords: Higher education management, Course coordinator performance, Institutional evaluation.

*Contacto: joaodilavor@gmail.com

issn: 1989-0397
www.rinace.net/rieel

Recibido: 24 de julio de 2015
1^a Evaluación: 24 de septiembre de 2015
Aceptado: 01 de octubre de 2015

1. Introdução

O aumento da quantidade de cursos superiores no Brasil nas últimas décadas tem gerado uma preocupação com a qualidade desses cursos, tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas. Dessa forma, existe uma demanda crescente por profissionais capacitados na gestão de instituições de ensino superior (IES), fato que demanda uma capacitação dos professores de IES que exercem cargos administrativos, com foco nas áreas de administração e pedagogia.

A relativização constante na teoria contingencial mostra que a universidade, principalmente a pública, possui um corpo funcional administrativo que segue o estilo implantado na Reforma Universitária dos anos 1960. Tal estrutura organizacional é falha e existem muitas críticas. Entretanto, existe uma lacuna que envolve a falta de mudanças profundas apresentadas pelos gestores que ocupam cargos de destaque e que possuem uma autoridade instituída para esse assunto.

A administração superior das universidades federais brasileiras segue a deliberação do governo federal, muitas vezes sem criticar a execução de ordens emanadas da esfera superior. Essa postura se reflete nos cargos inferiores, como por exemplo: o cargo de coordenador de curso de graduação. Ainda hoje não se conhece com precisão se a função de coordenador de curso seria administrativa, pedagógica ou pedagógica e administrativa.

Na Universidade Federal do Ceará (UFC), a figura do chefe de departamento ou diretor de unidade acadêmica, no caso dos campi de interior e novos institutos criados recentemente, assume efetivamente a função de administrador, deixando o coordenador de curso exclusivamente dedicado à gestão pedagógica. Existe ainda um cargo de coordenador acadêmico para todas as unidades acadêmicas da universidade, a qual se encontra sendo acumulada pelo vice-diretor da unidade.

O coordenador de curso de graduação tem sob sua responsabilidade a administração pedagógica e a gestão das demandas do curso. Cabe ao coordenador de curso articular as políticas específicas que garantam as condições necessárias para execução das atividades acadêmicas, bem como ser o interlocutor entre os alunos e a alta administração da IES. Os professores necessitam manter um domínio sobre sua área de conhecimento, além de primar pela didática, visando contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Tudo isso será objetivado por meio de um planejamento acadêmico sistemático. Nas instituições de ensino superior públicas, o ato de planejar se encontra estrategicamente atrelado às políticas dos sucessivos governos. Essas instituições realizam seus planejamentos estratégicos muitas vezes sem levar em consideração o longo prazo, mas focando principalmente nos anos seguintes.

O Ministério da Educação (MEC), através do Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), tem buscado avaliar periodicamente a qualidade dos cursos de graduação no país. Por conta da estrutura administrativa atual, torna-se necessário saber se o desempenho da gestão acadêmica dos cursos de graduação possui um impacto direto no desempenho desses cursos. O foco desta pesquisa foi avaliar se o desempenho das coordenações de curso de graduação teria algum impacto nos resultados dos cursos junto ao MEC. Foram avaliados 35 cursos de graduação da UFC, onde os resultados

obtidos indicaram aspectos importantes sobre o desempenho da gestão acadêmica, que podem contribuir para o desenvolvimento de novos modelos de gestão.

2. Revisão de Literatura e trabalhos relacionados

Existe uma dificuldade ao se abordar o tema inovação na educação, pois o que hoje se considera como inovação pode vir a não ser nos próximos anos, por conta da rápida evolução e da dinamicidade das instituições de ensino (Sánchez Ramón, 2005). O autor afirma que o conceito de pesquisa se sobrepõe ao conceito de inovação, talvez pela inexistência de uma fronteira entre os dois conceitos. O autor apresentou as relações entre a inovação e investigação.

De acordo com Alcaraz et al. (2012), a experiência de avaliação do ensino deve buscar compreender o processo educativo que ocorre nas salas de aula. O ato de avaliar é confuso, e não deve ser confundido com medição ou punição. Os autores recomendaram uma avaliação externa voltada ao desenvolvimento e evolução do sujeito, visando a compreensão e transformação do ensino.

A avaliação dos serviços educacionais de ensino, pesquisa e extensão prestados pelas universidades, é um tema relevante e que contribui para a melhoria da qualidade desses serviços. É possível se avaliar diversos aspectos, como no trabalho de avaliação apresentado por Botello et al. (2015), onde aspectos relacionados ao projeto de um curso de graduação foram avaliados pelos estudantes, além do perfil de ensino dos professores, métodos de ensino e avaliação, auto avaliação dos estudantes, serviços de suporte, habilitação e infraestrutura. A partir dos resultados obtidos, foi possível verificar que os estudantes estavam mais satisfeitos com o perfil de ensino e com seu nível de autorrealização. As variáveis relacionadas à infraestrutura e serviços administrativos obtiveram uma avaliação inferior. Houve uma divergência entre os dados entre instituições públicas e privadas. A avaliação do desempenho deve ser um mecanismo de reconhecimento e valorização do desempenho pedagógico dos docentes. Dessa forma, torna-se necessário se criar e assegurar condições adequadas para o desenvolvimento profissional do docente.

Fernandes e Flores (2012) afirmam que é possível constatar que as instituições de ensino superior, em nível internacional, têm revelado uma preocupação com as questões da avaliação da qualidade dos docentes e do ensino, ressaltando a importância da utilização de várias fontes de informação e do envolvimento de todos os participantes.

Lima e Andriola (2013) afirmam que o relato de práticas pedagógicas inovadoras tem ajudado os docentes das instituições de ensino superior, contribuindo para a melhoria do ensino de graduação, através da obtenção de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação da atuação das coordenações de curso foi o foco desta pesquisa. Atualmente, um coordenador de curso na Universidade Federal do Ceará (UFC) se dedica exclusivamente à gestão pedagógica do curso. As atividades de administração são realizadas pelo chefe de departamento ou diretor de unidade acadêmica, no caso de unidades administrativas recentes. Existe ainda um cargo de coordenador acadêmico para todas as unidades acadêmicas da universidade, função que se encontra sendo acumulada pelo vice-diretor da unidade, talvez como uma forma de remunerar suas atividades, já que não existe oficialmente a função remunerada para vice-diretor de unidade acadêmica. Durante esta pesquisa, foi identificado que as funções do cargo de

coordenador acadêmico nas universidades federais brasileiras necessitam ser mais esclarecidas, para que não se sobreponham às funções atuais dos coordenadores de curso, vice-diretores e chefes de departamento.

Nesse contexto organizacional do ensino superior brasileiro, existe uma crescente luta pelo poder. Entretanto a qualidade dos serviços educacionais praticados nessas instituições tem tido uma importância subliminar, em todos os níveis hierárquicos. Torna-se necessário a avaliação desses serviços a partir de uma definição de padrões que auxiliem na gestão administrativa e pedagógica dos cursos de graduação. A avaliação da qualidade dos cursos de graduação realizada nesta pesquisa foi tratada com o auxílio dos ensinamentos de Stufflebeam (1971), levando em conta o que Vianna (2000) apresentou:

Ao conceberem o modelo, que ficou conhecido pelo anagrama CIPP – contexto, input (insumo), processo e produto – deram-lhe um caráter analítico e racional, abrangendo diversos momentos: Planejamento das decisões; Estruturação das decisões; Implementação das decisões e Reciclagem das decisões; havendo para cada um desses momentos, respectivamente, uma forma específica da avaliação: (1) – avaliação do contexto; (2) – avaliação dos insumos (input); (3) – avaliação do processo e, finalmente, (4) – avaliação do produto. É a avaliação para melhorar e não para provar. (Stufflebeam, 1971, pp.102-103)

O ponto central do modelo de Stufflebeam (1971) consiste na própria definição de avaliação apresentada, no caso o processo para descrever, obter e proporcionar informação útil para julgar decisões alternativas. Destacam-se três elementos importantes para a compreensão do modelo proposto:

- a) A avaliação é um processo sistemático, contínuo;
- b) O processo de avaliação pressupõe três momentos da maior importância:
 - esboçar as questões a serem respondidas;
 - prever informações que são relevantes para responder às questões propostas;
 - proporcionar aos responsáveis pela tomada de decisões todas as informações necessárias;
- c) A avaliação serve para a tomada de decisões.

Durante a presente pesquisa, foi observado que o modelo proposto pelos autores e as perguntas sobre avaliação a serem respondidas, se enquadram no conceito de administração de Henri Fayol (1841-1925), o fundador da teoria clássica da administração. Fayol afirmava que o ato de administrar incluía as atividades: prever, organizar, comandar, coordenar e controlar. A qualidade da gestão das coordenações de cursos de graduação foi discutida considerando que “qualidade” significa aptidão para atingir os objetivos operacionais, táticos e estratégicos de uma organização, seja ela de qualquer ramo de atividade (indústria, serviço, comércio, escola, universidade, hospital, associação, fundação, governos,etc.). Caravantes, Panno e Kloeckner (2005, p. 237) afirmam que a maior parte do planejamento da qualidade nas organizações tem sido executada por amadores – pessoas que não foram treinadas no uso das disciplinas da qualidade. Os planejadores funcionais (como os responsáveis pelo desenvolvimento de produtos) são, em geral, peritos em sua função, mas carecem de experiência metodológica, habilidades e ferramentas necessárias ao planejamento para a qualidade.

A qualidade da gestão nas IES não pode e nem deve ser avaliada com os mesmos parâmetros e critérios das indústrias, comércio ou empresas de serviços. Essas

organizações possuem peculiaridades inerentes ao contexto do ensino superior brasileiro. Geralmente, os gestores não são administradores de formação, são professores ou servidores técnicos ligados às áreas de formação completamente diversas da área de gestão.

A partir da discussão dos ensinamentos do engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915) para as tarefas industriais, Henri Fayol (1841-1925) para as estruturas organizacionais, com base em Caravantes, Panno e Kloeckner (2005), buscou-se demonstrar nesta pesquisa, que apesar de suas peculiaridades, as IES podem e devem buscar utilizar algumas práticas propostas pela administração científica.

Tavares (2012) examinou os impactos de um programa piloto de gestão escolar sobre resultados escolares em São Paulo, Brasil, estimados pelo desenho do tipo fuzzy regression discontinuity. A autora concluiu que práticas específicas de gestão, as quais incluem monitoramento de desempenho, fixação de metas e esquemas de incentivos, possuem impactos positivos e significantes nas notas de matemática na 8^a série do ensino fundamental, principalmente sobre estudantes com grande atraso educacional. Tavares (2012) não identificou impactos significativos sobre o ensino de língua portuguesa. Foi investigado se estes impactos estariam associados a efeitos de seleção de alunos ou equipes escolares e de investimentos em infraestrutura, ou se os impactos estariam relacionados a mudanças em práticas pedagógicas e gerenciais. Os resultados sugerem que a última explicação é mais plausível.

Da Hora e De Sousa (2013) abordaram um tema permeado por contradições: a regulação da educação superior brasileira realizada pelos índices. As contradições se concretizam pelo fato dos índices terem sido incorporados por meio de portarias à política de avaliação vigente. Dentre os índices que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) está o Índice Geral de Cursos (IGC), objeto do estudo, que se propõe a medir a qualidade das instituições de educação superior e também é um mecanismo da regulação realizada pelo Estado. O IGC é uma média ponderada de conceitos de cursos da graduação e pós-graduação stricto sensu. Diante deste contexto, a pesquisa teve como objetivo geral investigar como o Índice Geral de Cursos induziu a qualidade no curso de licenciatura em Letras de quatro instituições de educação superior do Distrito Federal, nos ciclos avaliativos de 2008 a 2011.

O estudo realizado por Da Hora e De Sousa (2013) adotaram uma abordagem qual-quantitativa e utilizou entrevistas semiestruturadas e análise documental para: analisar o conceito ENADE como um dos instrumentos de composição dos índices obtidos pelas Instituições de Educação Superior (IES) selecionadas; investigar a concepção de qualidade orientadora da gestão acadêmica dos estabelecimentos pesquisados, a partir de suas políticas institucionais; examinar as estratégias adotadas pelas instituições selecionadas quanto ao uso dos resultados do seu IGC como forma de investimento na qualidade, tomando como referência os cursos pesquisados; e examinar a relação entre o IGC e a regulação realizada no curso de Licenciatura em Letras das IES investigadas.

Os resultados da pesquisa encontrados por Da Hora e De Sousa (2013) demonstraram que o IGC não está necessariamente atrelado à indução de qualidade nas IES, mas evidencia-se como forma de controle e ajuste das instituições à política de avaliação. A microrregulação ocorre de maneira distinta nas IES, revelando a preocupação destas em atenderem às demandas da política de avaliação. Todavia, a reorientação das condutas nem sempre está vinculada ao investimento em qualidade. No que se refere à política de avaliação, as instituições reconhecem a importância do IGC, porém o índice

ainda apresenta muitas falhas e não consegue analisar a complexidade e a heterogeneidade das instituições que ofertam educação superior ressaltando poucas informações qualitativas dessas e escassos subsídios para possíveis intervenções locais.

Em relação à avaliação educacional, o modelo de Tyler privilegiou currículos que refletiriam o sistema de crenças e valores sociais e culturais da sociedade local. Esse modelo citava que a avaliação não seria restrita ao rendimento escolar, mas a um projeto de vida para os estudantes. Cronbach (1963) menciona em seu trabalho conceitos e diretrizes que se assemelham ao cerne da presente tese, principalmente com respeito a avaliação de cursos. As questões que Cronbach (1963) discute são a relação entre os especialistas em currículo e o avaliador; avaliação e seus diferentes entendimentos; decisões possíveis em decorrência da avaliação; avaliação no aprimoramento e na revisão de cursos; avaliação e comparação de cursos; procedimentos de medida em avaliação educacional; avaliação de cursos e a opinião de especialistas; o uso da observação em avaliação educacional; e emprego do item sampling (amostragem); a importância da análise dos itens; problemática dos instrumentos de medida na avaliação de currículos; o emprego de testes na medida de processos complexos; a especificidade dos itens e a questão da transferência de aprendizagem; e, finalmente, o uso de medidas de atitude e os estudos de follow-up (acompanhamento) na avaliação de cursos.

A avaliação e os avaliadores estão intrinsecamente ligados por conceitos, valores, relacionamentos entre pessoas interessadas em julgar, classificar e melhorar processos e trabalhos. Um avaliador não deve somente levantar dados, auditar procedimentos, mas em dar respostas aos problemas, comunicando-as de uma forma eficiente: de modo claro, rapidamente, com fidedignidade e validade, oferecendo informações alternativas que satisfaçam as várias opiniões.

Ainda que nem todos se deixem convencer por seus argumentos, o agir do avaliador deve ser, nesse sentido, para que o máximo de pessoas possam usar os dados levantados e as conclusões estabelecidas, mas isso deve fazer parte de um plano de ações definidas pela equipe de avaliação. A avaliação deve esclarecer controvérsias e dirimir dúvida sobre falsos pressupostos e possibilitar ações que resultem da compreensão do objeto avaliado.

A avaliação apresenta a vantagem de transformar os avaliados em elementos melhores, transforma processos, agilizando a implementação e acompanhamento dos resultados desses processos. Educa pela transformação. Nessa contextualização, a avaliação educacional precisa ser encarada como uma pesquisa científica, no tocante a métodos, seriedade de seus atores e até uma utilização otimizada por parte dos tomadores de decisão.

A avaliação responsiva proposta por Stake (1967, 1993) leva em consideração o perfil do aluno. Por mais importante que seja esse perfil do aluno, não é suficiente em uma avaliação responsiva. É fundamental que seja feito um contraste (comparação) entre o perfil do aluno e a observação decorrente da interação aluno/professor, de modo a verificar até que ponto o professor leva o aluno à reflexão e se os objetivos propostos pelo programa estão sendo efetivamente atingidos e traduzidos por experiências relevantes. Em função desses resultados é que se pode afirmar, categoricamente, se o programa estaria tendo algum impacto.

Já a avaliação iluminativa mencionada por Parlett, com base em Walberg e Haertel (1990), procura investigar e interpretar as práticas educacionais, as experiências dos

participantes do processo educacional, os procedimentos institucionais e os problemas gerenciais de uma forma que seja útil para aqueles a que o estudo investigativo se destina. O avaliador vai contribuir para a tomada de decisão proporcionando informações, comentários e análises que aumentam o conhecimento e a compreensão dos problemas educacionais. A sua metodologia, segundo Vianna (2000) é flexível e usa técnicas diversas conforme a natureza do problema investigado.

Avaliação de produto educacional foi apresentada por Scriven (1967). Ao discutir a questão dos modelos que são numerosos, superiores a quase uma centena, segundo Vianna (2000), o autor destaca que o campo da avaliação é cheio de inquietações metodológicas, o que não deixa de ser sinal bastante positivo, mas que gera confusão e dificuldades para o praticante da avaliação.

Scriven (1967) coloca a questão do julgamento de valor em avaliação, mas muitos discordam desse posicionamento, adotando uma posição prática e associando a avaliação à tomada de decisão, achando que o juízo de valor deva ser feito por quem toma a decisão, o que não é o caso do avaliador. A avaliação formativa é feita no decorrer ou no desenvolvimento do trabalho avaliativo, já a avaliação somativa é realizada somente no final, quando já pode ser tarde demais para serem efetuados ajustes ou retificações.

O famoso modelo de Stufflebeam et al. (1971) é denominado Contexto, Insumo, Processo e Produto (CIPP). Nesse modelo são trabalhados quatro conceitos, que se assemelham a um sistema aberto. São eles: contexto, input ou entradas, processo e output ou saída. O modelo de Stufflebeam et al. (1971) apresenta situações de decisão com denominações especiais: homeostática, incremental, neomobilística e metamórfica, referindo-se cada uma delas a uma mudança pretendida. As decisões homeostáticas, segundo Vianna (2000), têm como objetivo a manutenção do status quo.

A maioria das decisões em educação é homeostática. Muitas inovações em educação são atividades incrementais, visando algum tipo de melhoria, sem que isso represente um risco de contestação, sem criar espírito de revolta. As decisões neomobilísticas denotam atividades grandes e inovadoras, as quais são desenvolvidas com a finalidade expressa de solucionar grandes problemas.

Uma programação educacional no longo prazo demanda decisões neomobilísticas. Finalmente, as decisões metamórficas visam a produzir mudanças completas e radicais, em um sistema educacional. Obviamente, as decisões metamórficas são inteiramente assintóticas, utópicas, e a probabilidade de implementá-las é praticamente nula.

Ao se analisar o que pode acontecer com a avaliação educacional, Vianna (2000) afirma que a escola saberá julgar potencialidades não exploradas da avaliação; que a pesquisa sobre avaliação não será episódica, mas terá uma linha contínua de seguimento, e que não apenas a avaliação, mas também, a própria pesquisa da avaliação serão temas prioritários para os governos e as agências financiadoras de projetos. Tudo isso pode ser extremamente ambicioso, visionário e fantasioso, mas olhar o futuro pode exigir certo grau de fantasia. Madaus (1993) afirmou que a fantasia é parte das metodologias adequadas de todos os campos do conhecimento humano.

A realidade brasileira da avaliação educacional, em nível federal, vem evoluindo positivamente. Iniciou-se com diversos sistemas e exames, dentre eles: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – PAIUB; Exame Nacional de Cursos

(ENC-PROVÃO); Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); indicador de qualidade das instituições de educação superior; prova Brasil; novo ENEM.

A constituição federal de 1988, juntamente com a lei de diretrizes e bases da educação – LDB, de 1996, vieram normatizar e legalizar os interesses nacionais por uma educação de qualidade, com inclusão social, com direitos iguais e realmente para todos os brasileiros. No Brasil as leis são feitas e aprovadas, mas o maior trabalho é colocá-las em prática. A avaliação educacional vem ganhando espaço e estudos acadêmicos, melhorando, se aperfeiçoando e formando mestres e doutores em todo o país. Este avanço tende a adequar nossos cursos de graduação aos níveis internacionais.

As propostas estatais voltadas à avaliação da educação superior brasileira foram comentadas com ênfase em três programas de avaliação, quais sejam: Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), o Exame Nacional de Cursos (ENC ou PROVÃO) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A qualidade na gestão educacional leva em conta a premissa: só existe escola, porque existe aluno, pai de aluno e sociedade. Levando-se em conta esta premissa, a organização escolar precisa estar preparada para atender bem aos seus clientes externos. E como deve ser este preparo organizacional? Inicialmente, organizando o ambiente interno da organização na questão da qualidade interna. Tendo zelo e cuidado com os recursos humanos, recursos financeiros e recursos materiais.

Sobre os recursos humanos é indubitável se conhecer as especificidades de um bom quadro de docentes, com titulação adequada (mestres e doutores), com incentivos para pesquisa e para realização de atividades de extensão, a fim de colocar o ambiente escolar sendo parte e fazendo parte da sociedade local. Professores motivados darão aulas cada vez melhores e se empenharão no ensino-aprendizagem dos discentes, inovando em métodos e pesquisas para preparar não somente um estudante para um emprego, mas preparando-o para a vida.

As gestões nas organizações em geral estão em tendência para a profissionalização, desde pequenas empresas até às grandes corporações. Essa propensão para o “fazer profissional” está conduzindo as administrações de organizações ditas do terceiro setor, ou entidades que não estão inseridas na agricultura, comércio, indústria e serviços tradicionais, a procurarem maneiras eficientes de serem geridas. Dentre essas instituições estão: escolas de ensino superior, universidades, faculdades particulares e públicas.

Os modelos de administração mais conhecidos como administração autocrática, administração democrática e administração liberal são adotados de acordo com o controlador da entidade. Quando o controlador é o poder público, tem as particularidades de governos. Uns governos valorizam mais a educação superior, outros nem tanto e ainda existem governos que acabam prejudicando as IES. Na iniciativa privada ou nas entidades religiosas, o modelo de gestão é ditado pela direção geral da entidade, que às vezes adota um modelo misto ou que possui componentes de cada um dos modelos citados acima.

As atribuições dos coordenadores de cursos de graduação, algumas definidas formalmente na legislação, variam de instituição para instituição. Nas universidades públicas, observa-se coordenações colegiadas, o que mostra uma tendência para a

gestão democrática. A comunidade acadêmica é representada no colegiado com voz e voto. Já nas faculdades e universidades privadas, mesmo com a existência de colegiados, a figura do coordenador é mais marcante e individual, no sentido do mesmo ser considerado pela administração superior como, além de gestor acadêmico, um executivo dedicado ao curso que coordena. O coordenador de curso de graduação tem interesse no CPC – Conceito Preliminar de Curso do INEP/MEC, pelo fato do curso que coordena ser avaliado com dados desse conceito.

A demonstração de como é feita a formação do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) é necessária, para embasar o presente trabalho científico, no sentido de mostrar a importância do conceito, bem como da institucionalização do indicador pelo Ministério da Educação brasileiro. O governo federal tem interesse em formatar uma avaliação dos cursos de graduação em todo país, para ter condições de monitorar tais cursos e instituições mantenedoras, além de criar políticas públicas capazes de absorver com qualidade os jovens que ingressam nas faculdades e universidades. O CPC busca mostrar a avaliação da qualidade dos cursos de graduação nas escolas de ensino superior brasileiras, para melhoria do ensino superior e maior confiança do alunado e da sociedade em geral. Essa ferramenta serve para o Ministério da Educação intervir em certos casos, corrigir inconsistências e atuar na melhoria da qualidade dos futuros profissionais brasileiros.

O INEP teve a preocupação de formatar um conceito preliminar de curso com fundamentação científica, para o indicador tivesse uma maior credibilidade. Por isso foi criada essa norma técnica, para que pudesse ser institucionalizada à iniciativa e desse maior transparência ao indicador.

Esse indicador consegue agrupar o desempenho obtido pelos estudantes no exame nacional de desempenho dos estudantes (ENADE) com os resultados do indicador de diferença de desempenho (IDD) e com as informações de infraestrutura e instalações físicas, recursos didático-pedagógicos e corpo docente, oferecidas pelo curso de uma determinada instituição de ensino superior.

Após formatar o indicador, o INEP definiu os passos para a elaboração do conceito. Primeiro passo foi a modelagem para a escolha dos insumos, em seguida, a construção do “conceito preliminar dos cursos de graduação”, e finaliza com os critérios de cálculo e divulgação do conceito preliminar de cursos de graduação.

O CPC tem enorme importância na avaliação das instituições (IGC), que seria uma nota geral de cada IES, que leva em conta a qualidade dos cursos de graduação avaliados no triênio. O resultado desses valores é apresentado na forma de faixas de conceitos que vão de 1 a 5, sendo 1 e 2 considerados insatisfatórios, que precisam de visitas *in loco*, 3 e 4 considerados satisfatórios e 5 excelente.

Para conhecer o desempenho das instituições de ensino superior do país, os estudantes podem consultar, entre outros indicadores, o Índice Geral de Cursos (IGC). O instrumento é construído com base numa média ponderada das notas dos cursos de graduação e pós-graduação de cada instituição. Assim, sintetiza num único indicador a qualidade de todos os cursos de graduação, mestrado e doutorado da mesma instituição de ensino. O IGC é divulgado anualmente pelo INEP/MEC, imediatamente após a divulgação dos resultados do ENADE.

A avaliação do papel do coordenador de cursos de graduação tem sido discutida na literatura. Gonçalves (2015) avaliou o papel da coordenação em uma IES privada no

estado de Alagoas. Foi realizada uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Bacharelado em Administração, uma revisão de literatura e material apresentado pela IES estudada. Foi avaliado se a estrutura curricular do curso Bacharelado em Administração, em seus eixos estruturantes e de temas transversais estaria em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais. Foram ouvidos o gestor acadêmico da instituição mantenedora e o coordenador do curso. Os resultados obtidos indicaram que os coordenadores entendem seu papel no processo de formar um novo intelectual urbano, buscando estar preparados para atender os anseios da produção, sendo eles mesmos parte desse processo.

Al-Alwanet. al. (2015) afirmaram que dois fatores importantes que afetam as notas dos estudantes em um programa educacional são o conhecimento e a habilidade dos coordenadores de curso na condução do mesmo. O estudo foi realizado na escola de medicina College of Medicine at King Saudbin na IES AbdulazizUniversity, em Riyadh, Arábia Saudita. Foi explorado o relacionamento entre o desempenho da coordenação percebido pelos estudantes e a avaliação das notas dos estudantes em várias disciplinas. Os resultados indicaram que não existia efeito relacionado à idade, local de nascimento e tempo de experiência nas notas dos alunos. Outro ponto identificado pelos autores foi que os estudantes que participaram de cursos onde os coordenadores possuíam uma titulação mais alta apresentaram melhores resultados. A percepção dos estudantes em relação ao pensamento crítico inteligente do coordenador não estava relacionado ao sucesso dos estudantes. Foi identificado que a percepção do empenho e motivação do coordenador poderia estar correlacionada as notas médias dos estudantes. Já a motivação e comprometimento dos estudantes em relação à IES estariam fortemente relacionados com organização, o desempenho do coordenador, a cooperação com os estudantes, a disponibilidade do coordenador para ajudar, e a organização das atividades.

Durante esta pesquisa, foi identificado que o papel da coordenação de cursos de nível superior em relação aos resultados dos cursos, ainda é um tema que necessita ser amplamente discutido na literatura.

3. Metodologia

O objetivo geral da presente pesquisa foi avaliar a qualidade da gestão acadêmica dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará, buscando identificar relações positivas com os resultados do Conceito Preliminar de Cursos (CPC).

A metodologia adotada contemplou a avaliação dos coordenadores pelos discentes, buscando-se correlações com os resultados dos cursos. Um estudo de caso foi realizado, visando verificar se as IES poderiam utilizar práticas propostas na administração científica na gestão acadêmica. Devido à natureza da investigação avaliativa, a qual aborda as opiniões de discentes acerca da atuação dos seus coordenadores, empregou-se na avaliação dos coordenadores pelos discentes o método ex post-facto (Bisquerra Alzina, 2004), também conhecido como método estatístico (Carlos Gil, 1999) ou método correlacional (Kerlinger et Lee, 2002).

O estudo realizado seguiu os passos:

1. Validação da problemática;
2. Revisão de literatura;

3. Planejamento e validação do instrumento de pesquisa;
4. Aplicação dos questionários;
5. Tabulação e análise dos resultados;
6. Publicação dos resultados.

3.1 Instrumentação

A instrumentação incluiu a elaboração de questionários específicos para avaliar as práticas administrativas na gestão acadêmica. A escolha das questões do questionário sobre a gestão foi desenvolvido com uma dimensão – ênfase na avaliação dos processos de gestão acadêmica do curso de graduação. O conteúdo do questionário guardou consonância com os instrumentos que o INEP/MEC utiliza para elaboração do CPC.

O questionário relativo à gestão acadêmica, especificamente com respeito à coordenação do curso de graduação, considerou aspectos tais como o PPP do curso, auxílio em eventos acadêmicos, a importância do ENADE, currículo e mercado, avaliação de aprendizagem e qualidade dos estágios. Esses itens guardam coerência com os instrumentos do INEP/MEC (BRASIL, 2012), que referenciam estágio curricular supervisionado, atividades complementares, trabalhos de conclusão de curso, apoio ao discente, atividades de tutoria e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem.

Foram avaliadas as seguintes variáveis: desempenho da gestão da coordenação de curso de graduação. Realizou-se um estudo comparativo com as variáveis utilizadas na composição do CPC que foram retiradas do ENADE (ingressantes e concluintes), incluindo o indicador de diferença entre os desempenhos observado e esperado (IDD), o questionário socioeconômico e do cadastro de docentes 2008 a 2012.

Os 35 cursos de graduação da UFC foram organizados em três grandes grupos: GI – grupo inferior, GM – grupo mediano e GS – grupo superior. No quadro a seguir, podemos visualizar a qual grupo cada curso pertence (Quadro 1).

A Tabela 1 demonstra a divisão dos grupos dos cursos de graduação da UFC que foram pesquisados durante o estudo. Esta divisão serviu de referencial para comparação com o CPC.

Tabela 1. Número de cursos de graduação da UFC em ordem de conceito do CPC faixa

GRUPOS	Nº DE CURSOS
Grupo Inferior - GI	02
Grupo Mediano - GM	20
Grupo Superior - GS	13

Fonte: Elaboração propria.

3.2 População e amostra

A pesquisa foi realizada com uma amostra de 35 cursos de graduação da UFC que possuíam CPC, entre o universo da população de 112 cursos de graduação na universidade, representando 31,25% do total. Foram pesquisados por e-mail 16.383 alunos, através de instrumentos que abordaram questões da gestão acadêmica, com foco específico na coordenação de cada curso de graduação.

O questionário foi enviado por e-mail a um grupo criado na Secretaria de tecnologia da informação (STI/UFC), denominado pesquisa2013@listas.ufc.br em 02 de outubro de 2013, incluindo um link para o questionário de avaliação dos processos de gestão

acadêmica dos cursos de graduação da UFC - <http://goo.gl/VcpFgO>. O total de e-mails enviados para este grupo contemplou 16.383 alunos regularmente matriculados. A pesquisa foi encerrada para efeito de consolidação de dados em 13 de novembro de 2013 e obteve 1.178 (7,2% do total) respondentes.

Quadro 1. Cursos de graduação da UFC organizados nos três grandes grupos

Grupo Inferior – GI – (CPC ≤ 2)	Geografia em Fortaleza História em Fortaleza
Grupo ediano – GM – (2 < CPC ≤ 3)	Agronomia em Fortaleza Biblioteconomia em Fortaleza Ciência Social em Fortaleza Ciências Econômicas em Fortaleza Design em Fortaleza Direito em Fortaleza Engenharia Civil em Fortaleza Engenharia Química em Fortaleza Engenharia de Alimentos em Fortaleza Estatística em Fortaleza Farmácia em Fortaleza Filosofia em Fortaleza Física em Fortaleza Letras em Fortaleza Matemática em Fortaleza Medicina em Fortaleza Medicina em Sobral Odontologia em Fortaleza Química em Fortaleza Secretariado Executivo em Fortaleza
Grupo Superior – GS – (CPC > 3)	Administração em Fortaleza Arquitetura e Urbanismo em Fortaleza Biologia em Fortaleza Ciência da Computação em Fortaleza Ciências Contábeis em Fortaleza Educação Física em Fortaleza Enfermagem em Fortaleza Engenharia de Pesca em Fortaleza Medicina em Barbalha Música em Fortaleza Odontologia em Sobral Pedagogia em Fortaleza Psicologia em Fortaleza

Fonte: Elaboração propria.

4. Estudo de caso e análise dos resultados

Foi realizado um estudo de caso na UFC, buscando-se avaliar a qualidade da gestão acadêmica nos cursos de graduação, identificar relações positivas com os resultados do Conceito Preliminar de Cursos (CPC), além avaliar a associação entre a qualidade dos cursos de graduação e os resultados do CPC, bem como avaliar a associação entre o desempenho das coordenações dos cursos de graduação e os resultados do CPC.

O estudo de caso realizado na UFC obedeceu às seguintes etapas: em primeiro lugar, foram selecionados os cursos de graduação da UFC que tivessem CPC, a partir da lista do MEC/INEP; em seguida, foram catalogados por ordem de curso de graduação e chegou-se a quantidade de 35 cursos com CPC; na sequencia, foi elaborado um questionário na ferramenta googledocs para ser enviado aos estudantes desses 35 cursos de graduação da UFC; após contato com a Superintendência de Tecnologia da

Informação da UFC (STI), foi elaborado um e-mail grupo para ser enviado a todos alunos dos 35 cursos pesquisados; quando os estudantes respondiam o questionário, os resultados já eram incluídos numa planilha eletrônica do próprio googledrive (googledocs) e se possuía as respostas online; os dados da planilha eletrônica foram importados para o software de análise estatística SPSS, para serem testados e analisados.

Durante o estudo de caso realizado, foram criados três grupos a partir dos 35 cursos de graduação da UFC, em ordem de conceito do CPC, nas seguintes faixas: Grupo Inferior – GI com 02 cursos, Grupo Mediano – GM com 20 cursos e Grupo Superior – GS com 13 cursos.

A partir dos resultados mostrados na Tabela 2, pode-se observar a existência de desempenho ascendente do Grupo Inferior (GI) com escore 5,03 para o Grupo Mediano (GM), que obteve um escore 5,37. Conclui-se que o grupo de cursos avaliados na média ($2 < CPC \leq 3$) evoluiu proporcionalmente CPC/Resultado da nossa pesquisa com os estudantes. Conjectura-se que curso melhor avaliado pelo CPC/ENADE pode ter um maior apoio e incentivo da coordenação. Já o desempenho das coordenações entre os grupos mediano ($2 < CPC \leq 3$) e superior ($CPC > 3$) decresceu de 5,37 para 4,85. Salientamos que os alunos pertencentes a esses cursos com conceitos do grupo superior tende a serem mais preparados antes de entrar na universidade. Possivelmente a taxa de evasão é bem menor, o interesse pela futura profissão é significativo, o engajamento social e acadêmico dentro da universidade é tamanho, que independe de uma boa atuação da coordenação acadêmica.

Tabela 2. Número de cursos de graduação da UFC agrupados em ordem de conceito do CPC e Qualidade da Gestão

GRUPOS	Nº DE CURSOS	QUALIDADE DA GESTÃO
Grupo Inferior GI	02	$X_i = 5,03 (DP = 1,95)$
Grupo Mediano GM	20	$X_m = 5,37 (DP = 2,16)$
Grupo Superior GS	13	$X_s = 4,85 (DP = 2,06)$

* DP = desvio padrão / X = média

Fonte: Elaboração propria.

Na Tabela 3, os resultados indicam que 70% dos estudantes concordaram que a coordenação do curso contribuiu de alguma forma com sua formação. Os estudantes pesquisados responderam que houve uma contribuição para a formação do alunado. A gestão acadêmica na UFC é composta por um colegiado de curso, o que dá mais legitimidade ao processo de gestão, pois nesse colegiado estão representados professores, técnicos administrativos e estudantes.

Tabela 3. A Coordenação do curso contribui com a minha formação, auxiliando-me quando necessário

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	59	5,0	5,0
1 - Discordo fortemente	76	6,5	11,5
2 - Discordo	219	18,6	30,1
3 - Concordo	486	41,3	71,3
4 - Concordo fortemente	175	14,9	86,2
5 - Concordo muito fortemente	163	13,8	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração propria.

Conforme Tabela 4, os resultados indicaram que menos da metade dos estudantes (45,5%) afirmaram concordar que a coordenação do curso contribui para que os discentes conheçam o projeto político pedagógico do curso. O projeto político pedagógico do curso ainda é pouco conhecido, apesar de se ter avançado nessa divulgação.

Tabela 4. A Coordenação do curso contribui para que se conheça o Projeto Político Pedagógico do Curso

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	145	12,3	12,3
1 - Discordo fortemente	109	9,3	21,6
2 - Discordo	388	32,9	54,5
3 - Concordo	344	29,2	83,7
4 - Concordo fortemente	118	10,0	93,7
5 - Concordo muito fortemente	74	6,3	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração propria.

Na Tabela 5 os resultados obtidos indicaram que a maioria dos estudantes (53,7%) afirmou concordar que a coordenação do curso estimula os alunos a participarem de eventos acadêmicos.

Tabela 5. A Coordenação do curso estimula os alunos a participar de eventos acadêmicos (congressos científicos, reuniões tecnológicas, atividades esportivas, extensionistas e/ou artísticas, etc.)

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	108	9,2	9,2
1 - Discordo fortemente	111	9,4	18,6
2 - Discordo	327	27,8	46,3
3 - Concordo	331	28,1	74,4
4 - Concordo fortemente	175	14,9	89,3
5 - Concordo muito fortemente	126	10,7	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração propria.

Cabe salientar que a UFC estimula os alunos concedendo bolsas de extensão, despesas e ajudas para os alunos participarem de congressos científicos, além do apoio dado pelos professores em cada área de atuação. A UFC possui em seu calendário anual os encontros acadêmicos, denominados de encontros universitários e iniciação à pesquisa, que estimula a participação de alunos, professores e técnicos administrativos, nos quais, os alunos bolsistas são convidados a publicar artigos e colaborar com a organização do evento.

De acordo com a Tabela 6, apenas 44,4% do universo de alunos participantes da pesquisa afirmou que recebe esclarecimentos da coordenação do curso sobre a importância de participar do ENADE. A partir desses resultados, pode-se inferir que a gestão acadêmica precisa ser mais incisiva no convencimento dos alunos ingressantes e concluintes selecionados para fazerem o teste do ENADE. Um bom desempenho dos estudantes no ENADE melhora a nota do curso no sistema de avaliação do MEC, como também demonstra qualidade no processo ensino/aprendizagem.

Tabela 6. A Coordenação do curso esclarece os alunos acerca da importância em participar do Exame Nacional de Desempenho Estudantil (ENADE)

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	162	13,8	13,8
1 - Discordo fortemente	113	9,6	23,3
2 - Discordo	379	32,2	55,5
3 - Concordo	308	26,1	81,7
4 - Concordo fortemente	125	10,6	92,3
5 - Concordo muito fortemente	91	7,7	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração propria.

Um ponto importante a ser analisado a partir do resultado da pesquisa, foi que apenas 37,8% dos estudantes afirmou que concorda em alguma intensidade que a coordenação do curso promove momentos de diálogos sobre a formação, o currículo e o mercado de trabalho, como pode ser visto na Tabela 7. Esse ponto merece uma análise mais acurada, tendo em vista ser um divisor de águas para a formação de um profissional. Foi identificado que apenas 37,8% dos respondentes concordaram que a coordenação promovia momentos de diálogos sobre este importante tripé: formação/currículo/mercado.

Tabela 7. A Coordenação do curso promove momentos de diálogos sobre a formação, o currículo e o mercado de trabalho

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	264	22,4	22,4
1 - Discordo fortemente	138	11,7	34,1
2 - Discordo	331	28,1	62,2
3 - Concordo	276	23,4	85,7
4 - Concordo fortemente	88	7,5	93,1
5 - Concordo muito fortemente	81	6,9	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração propria.

Os resultados ainda mostraram que a maioria dos alunos (63,6%) concordou com a afirmativa de que a coordenação do curso incentivava os alunos a avaliarem os professores e as disciplinas, como mostrado na Tabela 8. Este fato pode ser um indício de que existe um interesse da administração na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 8. A Coordenação do curso incentiva os alunos a avaliarem os professores e as disciplinas (ou módulos)

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	128	10,9	10,9
1 - Discordo fortemente	82	7,0	17,8
2 - Discordo	219	18,6	36,4
3 - Concordo	390	33,1	69,5
4 - Concordo fortemente	192	16,3	85,8
5 - Concordo muito fortemente	167	14,2	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração propria.

A partir dos resultados obtidos, foi possível verificar que mais da metade dos alunos concordou que a coordenação do curso contribuiu para que existisse um clima acadêmico propício ao aprendizado significativo e duradouro, como mostrado na Tabela 9. A coordenação do curso foi aprovada por 59,4% dos respondentes neste quesito. Pode-se supor que este aprendizado significativo e duradouro consiste em uma consequência de um ensino de qualidade, aliada a critérios administrativos transparentes e meritórios.

Tabela 9. A Coordenação do curso contribui para que haja clima acadêmico propício ao aprendizado significativo e duradouro

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	96	8,1	8,1
1 - Discordo fortemente	86	7,3	15,4
2 - Concordo	296	25,1	40,6
3 - Concordo	430	36,5	77,1
4 - Concordo fortemente	171	14,5	91,6
5 - Concordo muito fortemente	99	8,4	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração propria.

Conforme a Tabela 10, é possível visualizar que 49,0% dos discentes concordaram que a coordenação do curso contribuiu para a qualidade dos estágios realizados. Apesar desse percentual ser quase a metade dos respondentes, a qualidade dos estágios ainda é um ponto a ser melhor trabalhado nas universidades e faculdades brasileiras, tendo em vista o viés que muitos pseudo-empresários brasileiros dão ao estágio, no sentido de adquirir mão de obra barata, desvirtuando, na maioria das vezes o aprendizado prático que caracteriza tal treinamento em serviço.

Como 49% dos respondentes concordaram com essa contribuição da coordenação de curso, pode-se supor que a gestão do curso de graduação tem enfrentado algum tipo de dificuldade no quesito estágio, tendo em vista que existem até empresas especializadas somente em agenciar vagas para estágios. Dessa forma, a importância de aplicar a teoria adquirida na universidade, com supervisão de profissional qualificado, ainda deixa a desejar. A constatação neste quesito é preocupante, por refletir uma forma de reprovação da gestão acadêmica da coordenação de curso, na visão dos alunos. Os resultados indicaram que menos da metade dos estudantes (49%) afirmaram que a coordenação contribuiu para a qualidade dos estágios. Outro ponto que deve ser considerado para essa argumentação é o fato de que 17,3% dos respondentes disseram que “discordaram muito fortemente”, o que representa metade dos que “concordaram” (402 respondentes – 34,1 %).

Tabela 10. A Coordenação do curso contribui para a qualidade dos estágios

	FREQUÊNCIA	PERCENTUAL	PERCENTUAL ACUMULADO
0 - Discordo muito fortemente	204	17,3	17,3
1 - Discordo fortemente	92	7,8	25,1
2 - Concordo	304	25,8	50,9
3 - Concordo	402	34,1	85,1
4 - Concordo fortemente	103	8,7	93,8
5 - Concordo muito fortemente	73	6,2	100,0
Total	1178	100,0	

Fonte: Elaboração propria.

A partir da realização da análise fatorial (vide Tabela 11), pode-se perceber que a amostra é adequada para a realização do estudo ($KMO = 0,918$ e $BTS \leq 0,001$).

Tabela 11. KMO e teste de esfericidade de Bartlett

MEDIDA KAISER-MEYER-OLKIN DE ADEQUAÇÃO DA AMOSTRA		,918
TESTE DE ESFERICIDADE DE BARTLETT	Qui-quadrado	4591,049
	G1	28
	Sig.	,000

Fonte: Elaboração propria.

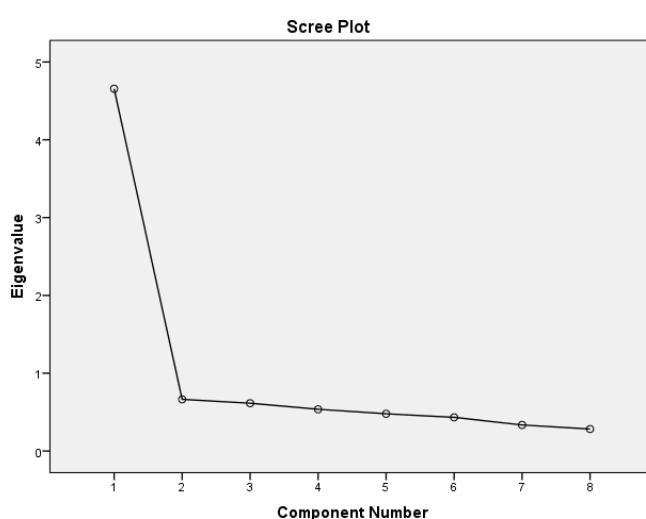
Para a extração dos fatores, através do método *Componentes Principais* considerou-se (vide Tabela 12) todos os 8 itens, pois apresentaram comunidades próximas ou superiores a 0,50, bem como se adequaram a 1 fator extraído. Esses dois fatores foram extraídos com base do critério Kaiser (autovalores acima de 1), variância acumulada (próximo a 60%) e a análise do gráfico *ScreePlot* (Figura 1).

Tabela 12. Comunalidades e matriz do componente

ITENS	EXTRAÇÃO	1
q1 – A	0,599	,774
q2 – B	0,660	,812
q3 – C	0,618	,786
q4 – D	0,464	,681
q5 – E	0,606	,778
q6 – F	0,454	,674
q7 – G	0,684	,827
q8 – H	0,572	,756

Fonte: Elaboração propria.

Dessa forma, o fator extraído foi: *Fator 1* – Se refere ao conjunto dos itens A, B, C, D, E, F, G e H. A nota geral (dada pela soma de todos os escores dos itens) foi adaptada para a escala 0 a 10. Assim, a média geral apresentada na Tabela 13 foi 5,01 (CV = 41,58%). A análise realizada no Fator 1 direciona para uma decrescente qualidade da gestão acadêmica nos cursos pesquisados, mostrando esse decrescimento, principalmente nos cursos de excelência (notas 4 e 5 no CPC).

Figura 1. *ScreePlot* da gestão acadêmica

Fonte: Elaboração propria.

Tabela 13. Nota do fator extraído

	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	CV*
Nota do Fator Extraído	5,0068	2,08197	41,58%

* CV: Coeficiente de Variância

Fonte: Elaboração propria.

Na análise da consistência interna dos itens, utilizou-se o teste *Alpha de Cronbach* que obteve valor adequado ($\alpha= 0,896$) e significância no Teste T^2 de Hotelling ($p\leq 0,05$), conforme é mostrado na Tabela 14.

Tabela 14. Alpha de Cronbach e teste T^2 deHotelling

ALPHA DE CRONBACH	0,896
TESTE T^2 DE HOTELLING	814,153
SIG	,000

Fonte: Elaboração propria.

Na descrição dos itens na escala original (0 a 5), tem-se que o valor do *Alpha de Cronbach* permanece alto, mesmo ao se eliminar alguns dos itens, conforme os dados apresentados na Tabela 15.

Tabela 15. Descritivos dos itens e Alpha de Cronbach

	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	ALPHA DE CRONBACH SE O ITEM FOR DELETADO
q1 - A	2,96	1,264	,881
q2 - B	2,34	1,314	,876
q3 - C	2,62	1,384	,879
q4 - D	2,33	1,385	,890
q5 - E	2,02	1,472	,880
q6 - F	2,80	1,460	,891
q7 - G	2,67	1,285	,874
q8 - H	2,28	1,394	,882

Fonte: Elaboração propria.

Para identificar como essa diferença pode ser observada, utilizou-se o Post-Hoc Teste Tamhane, pelo fato de ter sido observada homogeneidade das variâncias, conforme é mostrado pelos dados da Tabela 16.

Tabela 16. Teste de homogeneidade das variâncias

	TESTE LEVENE	GL1	GL2	SIG.
Nota do Fator Extraído	1,261	2	1175	,284

Fonte: Elaboração propria.

O resultado da ANOVA detectou diferenças estatisticamente significativas ($F=7,78$; $p=0,00$), conforme mostrado na Tabela 17.

Tabela 17. Análise de variância (ANOVA)

		SOMA DOS QUADRADOS	GL	QUADRADO MÉDIO	F	SIG.
Nota do Fator Extraído	Entre grupos	59,385	3	29,692	6,919	,001
	Dentro dos grupos	5042,436	1175	4,291		
Total		5101,821	1178			

Fonte: Elaboração propria.

Dessa forma, observa-se na nota do fator extraído uma diferença significativa entre as médias dos cursos de qualidade aceitável (Nota 3 no CPC) e dos cursos de qualidade elevada (Nota 4 ou 5 no CPC).

Os resultados obtidos a partir da análise dos dados indicam que:

- a) no que tange à capacidade de gestão acadêmica, as médias aumentam na mesma direção da qualidade dos cursos somente do GI para o GM. Assim, tem-se que o GI = 5,03; o GM = 5,37, tendo diminuído para o GS= 4,85. Portanto, pode-se inferir que quanto maior a qualidade dos cursos dos grupos inferior e mediano, maior a capacidade das coordenações acadêmicas gerirem os resultados em comparação com os resultados do CPC. Entretanto, em relação aos cursos considerados de excelência (CPCs 4 e 5), houve uma diminuição quanto à qualidade da gestão acadêmica, podendo-se inferir que são cursos com menor necessidade de apoio administrativo ou acadêmico por parte das coordenações (Tabela 18).

Tabela 18. Comparação de médias pela nota do CPC

	N	MÉDIA	DESVIO-PADRÃO	IC DE 95% PARA A MÉDIA	
				Limite Inferior	Limite Superior
Nota_geral	1 - Qualidade inadequada (Nota 1 ou 2 no CPC)	140	5,0304	1,94841	4,7048 5,3559
	2 - Qualidade aceitável (Nota 3 no CPC)	304	5,3750	2,16225	5,1310 5,6190
	3 - Qualidade elevada (Nota 4 ou 5 no CPC)	734	4,8498	2,05588	4,7008 4,9988
Total		1178	5,0068	2,08197	4,8878 5,1258

Fonte: Elaboração propria.

A validação dos resultados da pesquisa foi feita com o auxilio do *software* IBM SPSS Statistics 20, onde foram feitas análise fatorial, medida (KMO) Kaiser-Meyer-Olkin e teste de esfericidade de Bartlett, matriz de componentes rotacionada, consistência interna com o teste Alpha de Cronbach e teste T² de Hotelling, análise de variância (ANOVA) e teste de homogeneidade das variâncias.

Os grupos foram agrupados por cursos de graduação da UFC estudados em: GI – Grupo Inferior será (CPC ≤ 2), GM – Grupo Mediano será (2 < CPC ≤ 3) e GS – Grupo Superior será (CPC > 3). Na avaliação da qualidade da gestão, especificamente quanto ao desempenho das coordenações de cursos de graduação, foi possível se observar um desempenho positivo do Grupo Inferior (GI) com escore 5,03 para o Grupo Mediano (GM), que obteve um escore 5,37. Conclui-se que o grupo de cursos avaliados na média (2 < CPC ≤ 3) evoluiu proporcionalmente CPC/Resultado da nossa pesquisa com os estudantes.

Avalia-se que curso melhor avaliado pelo CPC/ENADE possui maior apoio e incentivo da coordenação. A coordenação é mais atuante, mantém melhores esclarecimentos quanto à necessidade de se fazer as provas do ENADE, tanto para os ingressantes, quanto para os concluintes.

Já o desempenho das coordenações entre os grupos mediano (2 < CPC ≤ 3) e superior (CPC > 3) decresceu de 5,37 para 4,85. Salienta-se que os alunos pertencentes a esses cursos com conceitos do grupo superior tendem a sermais preparados antes de entrar

na universidade. Possivelmente, o engajamento acadêmico dentro da universidade é tamanho, o que independe de uma boa atuação da coordenação acadêmica.

5. Conclusão e trabalhos futuros

A presente pesquisa procedeu um estudo sobre a coordenação e curso e a qualidade acadêmica dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará, em 35 cursos de graduação. Foram criados três grupos entre os cursos de graduação avaliados, com base na ordem de conceito do CPC: Grupo Inferior – GI, Grupo Mediano – GM e Grupo Superior – GS, onde os resultados não se mostraram tão promissores.

Os resultados obtidos indicaram que 70% dos alunos concordaram que a coordenação de curso contribuiu para sua formação, auxiliando-os quando necessário. Esse dado é significativo, pois pode indicar uma aprovação da qualidade da coordenação do curso.

Em relação à contribuição da coordenação do curso para o conhecimento do projeto político pedagógico do curso (PPP), foi verificado que apenas 45,5% dos respondentes concordaram, o que demonstra alguma insatisfação e reprovação quanto a este aspecto da formação do estudante universitário.

No quesito estímulo da coordenação do curso à participação dos alunos em eventos acadêmicos (congressos científicos, reuniões tecnológicas, atividades esportivas, extensionistas e/ou artísticas, etc.), foi verificada uma concordância de 53,7%, o que pode ser um ponto positivo para a formação universitária.

No quesito que abordou se a coordenação do curso esclareceu os alunos acerca da importância em participar do exame nacional de desempenho estudantil, os resultados indicaram que a gestão acadêmica obteve 44,4% de aprovação, necessitando de maior empenho para ter resultados mais satisfatórios no CPC/ENADE.

No que diz respeito à promoção de momentos de diálogos sobre a formação, o currículo e o mercado de trabalho, os resultados obtidos indicaram que apenas 37,8% do alunado aprovou a gestão da coordenação. Nesse ponto, se demonstra a necessidade de uma formação embasada, voltada para o futuro profissional, mostrando que o ambiente externo à universidade é incerto e demanda maturidade técnica e humana. Os resultados indicaram que a gestão dos cursos necessita melhorar no referido quesito, promovendo uma maior interação dos alunos com o mercado de trabalho.

A questão que abordou o incentivo da coordenação do curso para que os alunos avaliassem os professores e as disciplinas (ou módulos) foi aprovada por 63,6% dos respondentes. Foi identificado que em algumas unidades acadêmicas existe uma preocupação de incentivo a avaliação do corpo docente. Entretanto, ainda existe certa resistência por parte dos alunos, já que alguns consideram esse tipo de avaliação um desperdício de tempo, tendo em vista não conhecerem ações concretas de premiação ou penalidade resultantes dessas avaliações periódicas.

Em relação ao fato da coordenação do curso contribuir para que existisse um clima acadêmico propício ao aprendizado significativo e duradouro, os resultados indicaram uma avaliação positiva por 59,4% dos alunos que concordaram com o incentivo da gestão, através da coordenação de curso.

Por último, foi identificado 51% do alunado não concordou que a coordenação do curso contribuiu para a qualidade dos estágios. Essa é uma boa oportunidade para a

universidade repensar sua política de estágios e procurar melhorar esta atividade formativa.

De uma forma geral, os resultados apresentados indicaram a desaprovação em quatro dos oito aspectos pesquisados da gestão acadêmica dos cursos de graduação da UFC. Tal fato consiste em um dado preocupante para toda universidade, mas ao mesmo tempo se converte em oportunidade para que seja revista a política de gestão acadêmica de cursos de graduação.

Entre as limitações desta pesquisa, pode-se citar o fato do estudo ter sido realizado em uma única IES, o que pode dificultar a generalização de resultados. Limitações de tempo e orçamento não permitiram uma maior abrangência do estudo.

Como trabalhos futuros, pretende-se avaliar a razão dos alunos dos cursos melhor avaliados pelo MEC terem sido os que avaliaram com menor desempenho as suas coordenações. Foi observado que os alunos dos cursos constantes do grupo GS (notas no CPC 4 e 5) avaliaram negativamente a gestão acadêmica. Foi constatado nos itens pesquisados: a coordenação do curso contribui para que se conheça o projeto político pedagógico do curso, onde apenas 45,5% concordaram; já quanto ao incentivo da coordenação do curso para que o estudante participasse do ENADE, os resultados indicaram apenas 45% de concordância e 55% de discordância; no que se refere à formação/currículo/mercado, apenas 37% disseram que concordavam com o incentivo da coordenação e 63% dos alunos disseram que discordavam; finalmente os estudantes avaliaram a qualidade dos estágios, onde 49% concordaram com o incentivo da gestão acadêmica, diferentemente dos 51% que afirmaram discordar de tal ação pedagógica.

Como trabalhos futuros, a partir dos resultados obtidos no presente trabalho, sugere-se a realização de pesquisas mais detalhadas e complexas sobre esses itens específicos indicados acima, inerentes à gestão acadêmica de cursos de graduação.

Referências

- Alcaraz, N., Navas, M.F. y Sola, M. (2012). La Voz del Alumnado en los Procesos de Evaluación Docente Universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: Editorial laMuralla.
- Carlos Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas da Pesquisa Social*. São Paulo: Editora Atlas.
- Al-Alwan, I., Baig, A. L., Badri, M., Magzoub, M.E. y Alyousif, S. (2015). Effect of course coordinator behavior and motivation on students' achievement: Results from five curriculumblocks of two undergraduate student cohorts at King Saud bin Abdulaziz University of Health Sciences. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 31(2), 457-461.
- Botello Álvarez, J., Chaparro Salinas E.M. y Reyes Pérez D.E. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. REICE, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(2), 5-26.
- Brasil (1824). Presidência da República. *Casa Civil. Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm
- Brasil. (1988). Presidência da República. *Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

- Brasil. (2000). *Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Cálculo do Conceito Preliminar de Cursos de Graduação*. Recuperado de http://enadeies.inep.gov.br/enadeResultado/pdfs/nota_tecnica%20-%20CPC.pdf
- Brasil. (2012). *Instrumento de Avaliação de cursos de graduação presencial e a distância*. Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Caravantes, G.R., Panno, C.R. y Kloeckner, M.C. (2005). *Administração: teorias e processos*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Da Hora, P.M. y De Sousa, J.V. (2013). *Sentidos e significados do Índice Geral de Cursos na regulação da qualidade da educação superior*. Universidade de Brasília, Brasília.
- Fernandes, S. y Flores, M.A. (2012). A docência no contexto da avaliação do desempenho no ensino superior: reflexões no âmbito de um estudo em curso. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 82-98.
- Gonçalves, S.L. (2015). As Políticas Educacionais e o papel do gestor no curso de bacharelado de administração. *Interfaces Científicas - Educação*, 3(3), 103-114.
- Juran, J.M. (1993). *Na liderança pela qualidade: um guia para executivos*. São Paulo: Pioneira.
- Lima, A.S. y Andriola, W.B. (2013). Avaliação de Práticas Pedagógicas Inovadoras em Curso de Graduação em Sistemas de Informação. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11, 104-121.
- Madaus, G.F. (1993). *Evaluation Models*. Boston, MA: Kluwer-Nijhoff Publishing.
- Sánchez Ramón, J.M. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 637-664.
- Stufflebeam, D.L. et al. (1971). *An Introduction to the PDK book: Educational Evaluation and Decision-Making*. Itasca: Peacock Publishers.
- Tavares, P.A. (2012). *Impactos de um programa piloto de gestão escolar sobre resultados escolares em São Paulo/Brasil, estimados por fuzzy regression discontinuity design*. Recuperado de http://cmicro.fgv.br/sites/cmicro.fgv.br/files/file/WP%207_2012.pdf
- Vianna, H.M. (2000). *Avaliação educacional e o avaliador*. São Paulo: IBRASA.