

La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar

School management: Pedagogical leadership and school improvement

Margarita R. Rodríguez-Gallego, Rosario Ordóñez-Sierra y Antonia López-Martínez
Didáctica y Organización Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

Resumen

Este estudio se centra, en conocer desde el punto de vista de los directivos, cómo se enfrentan a los cambios normativos en el desarrollo del liderazgo pedagógico para su mejora escolar. Para ello se ha contado con la participación de 47 directores y directoras que ejercen en centros públicos y concertados. El diseño de investigación es flexible, holístico y global, ofreciendo datos cualitativos y cuantitativos, mediante la técnica de entrevista. En la recogida de datos se han manejado las categorías correspondientes a los indicadores aportados por las entrevistas, y para su análisis se ha utilizado el programa estadístico Atlas.Ti versión 6.2. Entre los principales resultados destacamos que gran parte de los directivos mantienen que la metodología más utilizada tras aplicarse la nueva normativa es el trabajo por Proyectos. Mientras que en la categoría evaluación el cambio más valorado ha sido la introducción de una evaluación más cualitativa a través de Rúbricas. Con respecto a las posibles mejoras escolares los directivos plantean la necesidad de llevar a cabo en cada centro un proyecto de acción colectivo al servicio de una educación para todos. En términos generales, los resultados del estudio confirman que la opinión de los directivos sobre el liderazgo pedagógico y mejora escolar viene determinada por la normativa, limitando su estructura de trabajo.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico; Metodología; Evaluación; Mejora.

Abstract

The aim of this study is to determine, from the managerial perspective, how managers face the legal changes in the development of pedagogical leadership and school improvement. The study was conducted with the participation of 47 principals from public and charter schools. The design of the investigation is flexible, holistic and global, offering qualitative and quantitative data and applying the interview technique. To gather the data, we used the categories corresponding to the indicators provided by the interviews, and the statistical software Atlas. Ti version 6.2 was used for the data analysis. Among the main results, a large part of the participants stated that the preferred methodology after implementing the new regulations was "project assignment". On the other hand, in the evaluation category, the most highly valued change was the introduction of a more qualitative evaluation using rubrics. With regard to possible school improvements, the participants highlighted the need to carry out a community action project in each school to ensure an education for everyone. In general terms, the results of the study confirm that the opinion of the participants about pedagogical leadership and school improvement is determined by the regulations, which limit their work structure.

Keywords: Pedagogical leadership; Methodology; Evaluation; Improvement.

Introducción

Las reformas educativas, desde los años 90, promovieron innovaciones asociadas a modelos de descentralización y autonomía, dado que un mayor nivel de autonomía contribuye a la mejora y éxito escolar. La autonomía administrativa, pedagógica, curricular, organizativa y de gestión de las instituciones educativas, junto con un liderazgo compartido, estaban entre las características esenciales para lograr la calidad y mejora de los centros.

En la actualidad el desarrollo de la autonomía pedagógica y el modelo de dirección tienen un objetivo común, mejorar el funcionamiento del centro y el aprendizaje de los estudiantes, es lo que se conoce con el término de "liderazgo pedagógico o liderazgo centrado en el aprendizaje" (learning-centred leadership). En estos momentos, el foco se centra en el currículum y la pedagogía, más que en la gestión y la administración (Bolívar, 2010a, 2010b, 2016; Ord et al., 2013). Es decir, se refiere a la forma en que se lleva a cabo en los centros educativos la tarea de promover el desarrollo profesional docente y la planificación y mejora del aprendizaje (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009).

En relación con la gestión y la administración, los estudios nacionales e internacionales señalan la labor de los directivos como fundamental e influyente en la mejora del centro y, en definitiva, en la mejora del sistema y calidad educativa (Fullan, 2011; García, 2014; Izquierdo, 2016; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006; McKinsey & Co., 2010; Rodríguez, Rodríguez, Artiles, Aguiar & Alemán, 2013; Sarasúa, 2013; Seashore & Wahlstrom, 2011; Silva, Del-Arco & Flores, 2018 y Vila, 2015).

Por otro lado, en relación con el liderazgo pedagógico, los estudios de Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins (2011), así como los de Leithwood et al. (2006) han identificado prácticas asociadas a cuatro categorías: establecer dirección; rediseñar la organización; desarrollar personas y gestionar la instrucción (enseñanza y apren-

dizaje) en la escuela. En esta misma línea, la revisión de Robinson et al. (2009), ha reconocido cinco dimensiones de un liderazgo eficaz con impacto significativo en el aprendizaje de los estudiantes: promover y participar en el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado; planificar, coordinar y evaluar la enseñanza y el currículum; establecer metas y expectativas; emplear los recursos de forma estratégica; y asegurar un entorno ordenado de apoyo. Igualmente, en otros estudios se ha puesto de manifiesto la importancia del liderazgo escolar en las reformas educativas y mejora de los centros (Ahtaridou, 2011; Hallinger & Heck, 2011; Heck & Hallinger, 2010; Moral y Amores, 2016).

En el desempeño de sus funciones, existen limitaciones asociadas como la falta de recursos, relaciones con los compañeros/as, la comunicación con la Administración, la profesionalización de la dirección o la regulación normativa derivada de políticas educativas (García, 2014; Iranzo-García, Camarero-Figuerola, Tierno-García & Barrios-Arós, 2018; Martínez-García & Gil-Flores, 2018; Ramery & Pérez, 2016; Rodríguez, et al., 2013) y la resistencia a vencer las normas de autonomía o no lograr establecer relación entre las nuevas estructuras de gestión y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2013), en el informe *Teaching and Learning International Survey (TALIS)*, plantea que los directivos respondieron acerca del nivel de autonomía de sus centros escolares y el nivel de responsabilidad que tienen para tomar decisiones en determinadas áreas. De los resultados obtenidos, se deduce que los centros de España tienen un nivel de autonomía claramente inferior al de la mayoría de los países y, en consecuencia, al promedio OCDE (p. 44).

Según la UNESCO (2016) las innovaciones y los cambios son difíciles porque las escuelas adoptan formas que requieren pocos cambios. Por ello, los directores/as se encuentran con una situación compleja para incrementar el nivel de implicación de los docentes en la toma de decisiones y compromiso. Sin embargo, la mejora del sistema educativo tiene puesta en ellos sus esperanzas y se considera al liderazgo pedagógico como un factor favorecedor del cambio (Martínez-García & Gil Flores, 2018).

En términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico enfatiza con un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005 y Ord et al., 2013), por tanto, el liderazgo pedagógico es, en efecto, un liderazgo para el aprendizaje. Cabe precisar que en la literatura existen numerosas observaciones a la relación entre los constructos liderazgo y aprendizaje, ya sea desde el punto de vista de los impactos del primero sobre el segundo (Hallinger & Heck, 2011 y Robinson et al., 2009) o bien al revisar la discusión ideológica sobre los elementos que intervienen en dicha relación (Bush & Glover, 2014; Coughlin & Baird, 2013; Farnsworth, 2015; LaPointe-Terosky, 2014; Male & Palaiologou, 2012).

Por todo lo expuesto, damos a conocer, a través de la técnica de entrevista, la visión de los directores y las directoras sobre los términos de liderazgo pedagógico asociado al aprendizaje y al desarrollo curricular con el fin de mejorar dichos procesos en sus centros.

Método

La investigación presentada se realiza con un diseño de investigación flexible y una perspectiva holística y global, ofreciendo datos cuantitativos y cualitativos con la finalidad de otorgar mayor comprensión a los resultados obtenidos. La línea de investigación se ha llevado a cabo a través de una entrevista semiestructurada, instrumento utilizado para la recogida de datos. Los datos cuantitativos ofrecen hechos observables, medibles y replicables, con un resumen numérico de los principales hallazgos en el estudio (Rivadeneira, 2017). Por otro lado, los datos cualitativos proporcionan un estudio más amplio y profundo donde podemos conocer opiniones, creencias o valoraciones personales para comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizando en sus experiencias u opiniones (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Objetivos

El objetivo principal ha sido conocer como conciben los directores y las directoras escolares el liderazgo pedagógico de los centros. Para ello, se han planteado los siguientes objetivos:

1. Conocer cómo se enfrentan a los cambios normativos en el desarrollo del liderazgo pedagógico.
2. Describir las propuestas de mejora contempladas por los directivos a raíz de dichos cambios normativos.

Población y Muestra

La muestra compuesta por 47 directores/as ha sido seleccionada de forma intencionada entre miembros del equipo directivo de centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de Sevilla y provincia. Siendo quienes han autorizado formar parte de la investigación, de los 52 que a priori habían sido entrevistados/as.

El 60% son hombres y el 40% restante mujeres, además, el 79% ejerce en centros públicos y el 21% concertados y en cuanto a su ubicación, el 68% se encuentran en zonas urbanas frente al 32% que se localiza en zonas rurales.

En cuanto a los años de experiencia docente destacamos que el 28% tiene entre 30 a 40 años, el 43% de 20 a 30 años, el 21% de 10 a 20 años y el 8% no llega a los 4 años. También hay que señalar los años que llevan como directores/as de centro, el 23% ha reconocido dos candidaturas, el 34% se encuentra en su primera candidatura y el resto no contesta.

Finalmente, damos a conocer la edad de los directores/as que han participado y que oscila de 31 a 35 años (6%), de 36 a 40 años (11%), de 41 a 45 años (21%), de 46 a 50 años (26%), de 51 a 55 años (19%) y de 56 a 60 años (17%).

Instrumento

La recogida de información se ha realizado a través de entrevistas semiestructuradas, que contaron con un guion flexible de preguntas abiertas redactadas en base al desarrollo del liderazgo pedagógico en los centros. A través de la entrevista seleccionamos aquella información más relevante para el estudio. De este modo tratamos de validar las teorías sobre el problema objeto de estudio, centrándonos en la comprobación de las mismas.

Procedimiento de recogida y análisis de datos

Para el análisis e interpretación de los datos cualitativos se escogieron diferentes categorías atendiendo a las unidades básicas de significado (ATLAS.ti 6.2). Como fruto de este proceso se ha establecido un sistema de categorías de respuesta y códigos (con sus correspondientes frecuencias). Las categorías presentadas son apriorísticas: procesos metodológicos, evaluación, autonomía pedagógica y mejoras.

Para determinar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos se practicó la concordancia intraobservadoras e interobservadoras a través del índice Kappa de Fleiss (1981) y, como complemento se estimó el Alfa de Cronbach.

Los datos cuantitativos ofrecidos en la Tabla 6 se han elaborado con el programa informático Excel, presentando las palabras más frecuentes y porcentajes de validez. Asimismo, se ha elaborado la nube de probabilidad (Figura 1), mediante un análisis en el ATLAS.ti con el examinador de palabras y una herramienta colaborativa de google. Permitiendo todo ello, dar a conocer la información recogida y presentar los resultados.

Tabla 1

Sistema de categorías de respuesta y códigos con su frecuencia. Fuente de elaboración propia

Los cambios en las últimas leyes ¿cómo se han introducido en la práctica en el ámbito de la metodología?	
	<i>Códigos con su frecuencia:</i>
	ABPR aprendizaje basado en proyectos (13)
	APCO aprendizaje constructivista (4)
	APRC aprendizaje cooperativo (10)
	ATDV atención diversidad (6)
	CNFS confusión (3)
	CNGN casi ninguno (2)
	FOR1 formación del profesorado (10)
	TIC1 tecnologías (11)
	TPCO aprendizaje por competencias (7)
Categoría: Procesos Metodológicos	
Esta categoría arroja información sobre qué recursos y formas de enseñanza llevan a cabo en los centros para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje	

Tabla 2

Sistema de categorías de respuesta y códigos con su frecuencia. Fuente de elaboración propia

¿Los cambios en las últimas leyes ¿cómo se han planteado en la práctica en el ámbito de la evaluación?	
<p>Categoría: Evaluación</p> <p>El objeto de esta categoría es comprobar cómo se han adaptado y qué cambios han realizado ante la nueva ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje y promoción en los centros docentes en base a la nueva normativa andaluza</p>	<p><i>Códigos con su frecuencia:</i></p> <p>AAUS a la antigua usanza (4)</p> <p>ACTI actitud, esfuerzo (2)</p> <p>AUTO autoevaluación (5)</p> <p>CPOC cambios pocos (4)</p> <p>CREV criterios evaluación (6)</p> <p>EVCO evaluación competencial (5)</p> <p>ECON evaluación continua (6)</p> <p>EPRO evaluación procesual (4)</p> <p>EVIN evaluación inicial (2)</p> <p>FOR2 formación (2)</p> <p>INEV indicadores de evaluación (6)</p> <p>RUBR rúbricas (7)</p> <p>NOR5 normativa (4)</p> <p>SBUR se han burocratizado (2)</p>

Tabla 3

Sistema de categorías de respuesta y códigos con su frecuencia. Fuente de elaboración propia.

¿Considera que el centro tiene autonomía para la elaboración de los documentos de planificación?	
<p>Categoría: Autonomía Pedagógica</p> <p>Esta categoría pretende conocer la opinión que tienen los directivos sobre la autonomía para organizarse con criterios propios en el ámbito pedagógico y, fundamentalmente, sobre la implicación de todos los docentes para asumir responsabilidades</p>	<p><i>Códigos con su frecuencia:</i></p> <p>ADAP adaptación (7)</p> <p>AMPL amplia (3)</p> <p>LIBE libertad (6)</p> <p>LIMI limitada (10)</p> <p>MAES marcar estilo propio (4)</p> <p>MICU mínimos curriculares (3)</p> <p>NOR4 normativa (24)</p> <p>ORGC organización (5)</p> <p>PROP proyectos propios (5)</p>

Tabla 4

Sistema de categorías de respuesta y códigos con su frecuencia. Fuente de elaboración propia

¿Qué mejoras puede destacar desde que empezó su mandato?	
	<i>Códigos con su frecuencia:</i>
	BILI bilingüismo (2)
	COMU comunidad Educativa (12)
	DIVE diversidad (5)
	FOR3 formación del profesorado (4)
	INFR infraestructuras (16)
	ORG1 organización (10)
	PLAP planificación del profesorado (7)
	PLDC planificación docente (2)
	PROG programas educativos y/o proyectos (16)
	RECU recursos (6)
	RESA resultados Académicos (2)
	TIC2 tecnologías (5)
	TRAB trabajo en equipo profesorado (8)
Categoría: Mejora	
Esta categoría pretende conocer como los cambios normativos inciden en las propuestas de mejora realizadas en el centro durante la gestión de los directivos	

Resultados

Los resultados de la investigación toman como referencia el sistema de categorías de respuesta y códigos (con sus respectivas frecuencias) establecidos.

En la categoría *Procesos metodológicos* tratamos de conocer como conciben los directores/as los cambios que han ido introduciendo las últimas leyes y como se han traducido en este campo. En esta categoría el código más repetido, con un 27,65%, es Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPR, frecuencia=13). El aprendizaje por proyectos es una de las metodologías líderes para fomentar el cambio y la mejora educativa. En este sentido señalan: “*Trabajos por proyectos*” P7:(7:12), ABPR. “*Todo lo que es el aprendizaje basado en proyectos*” P37:(30:30), ABPR. “*Se ha empezado a trabajar por proyectos, no solo en infantil sino que se ha extendido a Primaria*” P45:(9:10), ABPR.

En la misma línea destacan las Tecnologías de la Información y la Comunicación, (TIC1, frecuencia=11), con un porcentaje del 23,40%. En este código los directivos de los centros escolares entrevistados plantean que los recursos tecnológicos han sido de gran ayuda y soporte para introducir cambios en la metodología. “*Nuevas tecnologías*” P8:(30:30), TIC1. “*Los profesores están usando programas de ordenador para mandar deberes, en vez de usar el libro y el cuaderno*” P36:(12:12), TIC1. Han cambiado las estrategias en los centros para acceder al conocimiento: “*Realizamos actividades y procedimientos diferentes a través de diferentes recursos, ya que gracias a los ordenado-*

res que nos ofrece la Junta de Andalucía y la red Wi-fi trabajamos contenidos, así como la biblioteca como recurso novedoso..." P40:(20:20), TIC1. "El mayor cambio metodológico, no ha sido debido a las leyes, ha sido más bien debido al acceso a internet y a la pizarra digital..." P3:(29:29), TIC1.

Los códigos aprendizaje cooperativo y formación del profesorado (APRC, FOR1, frecuencia=10) han tenido entre los directivos un 21,27%. "Aprendizaje cooperativo" P7:(34:34), APCR. "Trabajo cooperativo" P8:(30:30), APCR. "Cooperativa" P13:(40:40). "En las clases se está fomentando el uso del trabajo cooperativo y se llevan a cabo todas las adaptaciones curriculares no significativas para respetar los distintos ritmos de aprendizajes" P45:(10:10). En cuanto a la formación del profesorado consideran: "Hemos tenido que adaptar y cambiar la metodología para dar respuesta a lo que nos exigía la ley, lo que ha supuesto un cambio y una mejor formación del profesorado". P22:(10:10), FOR1.

Desde la dirección escolar se considera que el mayor inconveniente son los cambios en el personal docente de los centros durante cada curso académico. "Lo que nos cuesta es introducir nuestra metodología a los nuevos profesores que se incorporan cada año. Por este motivo pasamos gran parte del curso formando al nuevo profesorado" P37:(30:31), FOR1.

Otro código de esta categoría ha sido el aprendizaje por competencias (TPCO, frecuencia=7), con un porcentaje del 14,89%: "Fomentando las actividades por competencias y sustituyéndolas por las actividades tradicionales de reproducción" P21:(21:21), TPCO. "Actualizando las programaciones didácticas y las evaluaciones por competencias. Además nos estamos adaptando a las unidades didácticas integradas" P30:(14:14), TPCO. Sin embargo, los directivos consideran que cuesta bastante adaptarse a los cambios: "Los principales cambios que se producen es sobre el tema de las competencias, hemos intentado siempre trabajar las que se han añadido o cambiado para poder cumplir el currículo" P36:(12:12), TPCO.

El código sobre atención a la diversidad (ATDV, frecuencia=6), con un porcentaje de 12,76%. La diversidad del alumnado constituye una realidad en los centros educativos y ha de ser asumida por todo el profesorado con criterios de normalización e inclusión. "Entre las medidas adoptadas tenemos los desdoblamientos de grupos, apoyo en grupos ordinarios mediante un segundola maestro dentro del aula y el modelo flexible de horario lectivo semanal" P40:(21:23), ATDV.

El código aprendizaje constructivista (APCO, frecuencia=4), con un porcentaje del 8,51%. Cada grupo representa una manera diferente de gestionar las actividades de enseñanza aprendizaje, lo cual hace que unos sean más adecuados que otros para desarrollar determinados aprendizajes en las diferentes áreas curriculares.

Indudablemente que la metodología ha cambiado por completo. Ahora existe una muy diferente basada en un aprendizaje desde el mismo alumno, donde cada uno construye desde su propio campo personal el edificio del conocimiento que le es necesario (método constructivista) bajo la guía siempre del profesor P24:(18:18), APCO.

En el código confusión (CNFS, frecuencia=3), porcentaje del 6,38%, se analiza la incertidumbre que viven los docentes con el cambio de marco normativo. "Los cambios como están siendo tan frecuentes y no tenemos una ley educativa que dure más de 5 o 6 años, los sufre el profesorado, que no saben cómo actuar" P10:(40:40), CNFS.

Por último, el código que se repite en esta categoría con una frecuencia baja ha sido, casi ninguno (CNGN, frecuencia=2), porcentaje del 6,38%. Los entrevistados plantean que no ha habido casi ningún cambio en el ámbito metodológico.

No ha cambiado tanto, lo que más agobio ha causado son las sesiones de 45 minutos ya que se quedan muy cortas y los demás no es tanto a nivel práctico porque con los niños el método de trabajo, de control individualizado eso se hace siempre P29:(21:27), CNGN.

En la categoría *Evaluación* se ha analizado cómo han introducido, en los centros, los cambios normativos en el ámbito de la evaluación. Muchos de los directivos manifiestan que los cambios se han notado más en este ámbito que en el de procesos metodológicos. En esta categoría el código más valorado, con un porcentaje del 14,89%, ha sido la introducción de una evaluación más cualitativa a través de *Rúbricas*, en la que a los elementos a evaluar se les da cuatro posibilidades de consecución y el docente va indicando el nivel en el que se encuentra el/a niño/a en todas las áreas (actitud, cuaderno, trabajos de campo e individual...), (RUBR, frecuencia=7): *“La evaluación para mí es lo más complejo que tiene la educación, ahora con las rúbricas intentamos ser lo más justos posibles” P44:(8:8), RUBR.*

Seguido de los Criterios de Evaluación, Evaluación Continua e Indicadores de Evaluación con las mismas frecuencias de aparición (CREV, ECON, INEV, frecuencia=6, 12,76%). La idea de criterios de Evaluación es el marco de referencia tomado por los docentes a la hora de evaluar el rendimiento académico de sus estudiantes, basado en los criterios de la orden del currículo en que están establecidos (Orden de 4 de noviembre de 2015, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía). Los/as directores/as que han considerado el término evaluación continua (ECON), establecen que se evalúa el trabajo diario en el aula y en casa, la actitud, el grado de consecución de las competencias, como se ha desarrollado el proceso, etc. Así mismo, consideran que es excesivo el trabajo que genera tener que evaluar atendiendo a los indicadores de evaluación *“A través de unos criterios de evaluación que conllevan unos indicadores de logros, sirven para conseguir los criterios y objetivos establecidos” P30:(16:16), CREV.*

Al igual que sucede con la metodología, los cambios en este sentido han sido muy significativos. El peso de los exámenes en la evaluación está devaluándose, de forma que cuentan más los métodos de evaluación continua, actividades multidisciplinares, que trabajan diferentes competencias P1:(41:41), ECON.

Para dar una buena clase de matemáticas o lengua, tienes que trabajar mucho en una sesión de cuarenta y cinco minutos. Si encima tienes que estar valorando indicadores si ha conseguido esto, si ha conseguido aquello...Absurdo, se ha burocratizado todo de una forma exagerada P23:(33:33), INEV.

Del mismo modo destacamos los códigos Autoevaluación y Evaluación Competencial (AUTO y EVCO, frecuencia=5), con porcentajes del 10,63%, en el que los estudiantes

se autoevalúan y evalúan a sus compañeros. Los directivos explicitan que los cambios se están centrando en la evaluación a través de competencias de manera mucho más global y práctica. Dicho enfoque transfiere el foco de atención curricular desde el “saber” hacia el “saber hacer” y “como lo sabe hacer” (actitudes). Para valorar el desarrollo de competencias, la normativa educativa establece la evaluación de diagnóstico del rendimiento del alumnado, y proporciona información a los centros, al profesorado y a las familias de cara a coordinar esfuerzos en la mejora de la calidad educativa “*Ahora el alumno se autoevalúa y evalúa a sus compañeros, aunque ahora sigue siendo el docente el encargado de la evaluación de sus alumnos*” P13:(41:41), AUTO; “*Se evalúan gran cantidad de competencias, lo que permite realizar un estudio muy personalizado del progreso académico*” P42:(19:19), EVCO.

Desde la dirección escolar se hace alusión con el mismo porcentaje de frecuencia a los códigos (AAUS, CPOC, EPRO y NOR5, frecuencia=4, 8,51%), encontrándose divididos entre los que consideran que aunque hay muchos cambios normativos se sigue haciendo todo a la antigua usanza como se hacía en el siglo XX o que ha habido pocos cambios con respecto a lo que venían haciendo anteriormente a excepción de que ahora hay que centrarse en muchos aspectos y no evaluar solo contenidos. Frente a los que estiman que se han producido grandes cambios en el campo de la evaluación, pasando de un procedimiento muy cuantitativo y centrado en el examen a una evaluación que tiene muy en cuenta el proceso (EPRO), valorando la actitud, la tarea de clase, su participación, etc. Por último (NOR5), consideran que los mayores cambios de la evaluación se han producido en la normativa.

...todavía nos cuesta más evaluar en el sentido de estas plantillas que llegan porque claro tú le informas como es la metodología en nuestro centro, como actuamos con el alumnado, como nos gusta la práctica docente pero después a lo mejor ponen una evaluación a la antigua usanza totalmente memorística. P41:(11:11), AAUS.

Pues los cambios precisamente de normativa donde más se han dado ha sido en la evaluación, antes evaluamos siguiendo una serie de criterios, donde tenías un contenido a evaluar y ahora tienes unos indicadores de evaluación y eso es lo que tu evalúas, ahora evaluamos indicador por indicador y a eso le sumamos unos instrumentos y evaluar rubricando o hacer registro. P38:(30:30), NOR5.

Finalmente, vuelven a declarar que se está haciendo mucho hincapié en la actitud, el esfuerzo ante el aprendizaje (ACTI); pruebas de evaluación inicial propias del centro para saber de qué conocimientos partir (EVIN); la continua formación del profesorado para adaptarse a dichos cambios (FOR2) y la burocratización que les impide prepararse clases más activas y participativas (SBUR).

En la categoría *Autonomía Pedagógica* se trata de conocer cómo se concibe desde la dirección escolar la elaboración del PEC (Proyecto Educativo de Centro) y si les va a permitir tener proyectos propios y crear líneas de acción, adaptadas y coordinadas por todos los miembros del centro. El código que más se repite, con un 51,06%, es *normativa* (NOR4, frecuencia=24). La normativa viene determinada por la administración educativa y limitarse exclusivamente a ella en la elaboración de los documentos resultaría insuficiente. En lugar de documentos propios serían documentos buro-

cratizados elaborados para cumplir con las exigencias de la administración y no, con las exigencias del centro y de sus estudiantes *“Se supone que los centros debemos tener autonomía para la gestión, organización y, funcionamiento del centro, pero realmente no la tenemos porque hay una normativa que nos marca...Entonces autonomía...¿para qué?, para lo que interesa a la administración educativa”* P25:(16:18), NOR4.

Otro código que se repite pero con un porcentaje inferior 21,27% es *limitada* (LIMI, frecuencia=10). Consideran que la autonomía de los centros es limitada y lo afirman de la siguiente forma: *“Creo que la autonomía realmente, no existe, porque al final te tiene tan limitada la ley o las instrucciones de la delegación, que la autonomía tiene muy poco margen”* P33:(29:29), LIMI.

Por el contrario el código *adaptación* se repite con un porcentaje 14,89% (ADAP, frecuencia=7) siendo fundamental y necesaria si se quiere tener autonomía y sobre todo para entender la autonomía de los centros como se recoge en el siguiente texto: *“La autonomía la entiendo que no es que hagas lo que tú quieras hacer, pero sí que te tienes que adaptar al ambiente y al centro donde estás”* P44:(14:14), ADAP.

Igualmente, se repite el código *libertad* pero con un porcentaje inferior 12,76% (LIBE, frecuencia=6). La libertad de enseñanza es un derecho constitucionalmente reconocido a enseñar y a aprender sin imposiciones ni interferencias estatales. En este sentido señalan que la autonomía de los centros es:

Poder organizar y planificar nuestro PEC, según nuestras necesidades, adaptándonos siempre a las características de los alumnos. Que las exigencias burocráticas o legislativas no impidan la libre configuración del centro para el beneficio del alumnado, y que por tanto el profesorado tenga la posibilidad de ejercer acorde a sus convicciones y lo que determina que es más adecuado en cada caso. P47:(32:32), LIBE.

En la misma línea, los códigos *proyectos propios* y *organización* (PROP, ORGC, frecuencia=5) se repiten solo con un porcentaje 10,63%. Desarrollar proyectos propios se vincula a la responsabilidad de llevar a cabo una autonomía participativa en una escuela insertada en su entorno. En este sentido algunos directivos entienden la autonomía como: *“...dentro de lo posible cada centro “si lo dejan” puede marcar su propio estilo...Tenemos un poco de autonomía en organizarnos los horarios para poder conseguir lo que queremos, pero tampoco tenemos tanto abanico porque el curriculum hay que seguirlo”* P29:(64:78), PROP.

Desde la dirección escolar, también se considera la forma de organizar el centro fundamental y en este sentido señalan que *“Los centros tenemos autonomía y yo la entiendo que a nivel de organización y funcionamiento, nosotros somos los que marcamos como queremos que funcione”* P34:(37:37), ORGC.

Otro código es *marcar estilo propio* con un porcentaje 8,51% (MAES, frecuencia=4). Significa que el centro facilite la identificación de la comunidad educativa y posibilite la proyección de una imagen clara y positiva, asentada en la realidad del propio centro, hacia el exterior. En este sentido, los directores escolares consideran *“...posibilidad de que un centro desarrolle su ideario, su modelo de persona, su modelo de sociedad... yo creo que ahí es donde se entiende el modelo de autonomía”* P27:(18:18), MAES.

Finalmente, los códigos *amplia* y *mínimos curriculares* se repiten el 6,38% (AMPL, MICU, frecuencia=3). Un porcentaje muy pequeño de los directivos entrevistados consideran que

tienen una autonomía amplia: *“Tenemos una autonomía mucho más amplia de lo que se suele creer, pedagógica de gestión y organizativa. Todo esto está recogido en nuestro Plan de Centro”* P35:(23:23), AMPL. Sin embargo, consideran que la autonomía está sujeta a la legalidad: *“Evidentemente cada maestro siempre y si no se sale de la legalidad que marca el currículum puede modificar su forma de impartir la clase, es autonomía pedagógica”* P28:(20:20), MICU.

En la categoría *Mejoras* los dos códigos mejor valorados han sido la optimización y ampliación de las Infraestructuras, así como la elaboración y desarrollo de nuevos Programas educativos y/o proyectos como eco-escuela, programas TIC, programas para la alimentación, biblioteca, de coeducación, etc. (INF2 y PROG, frecuencia=16), porcentaje del 34,04%. *“El centro ha mejorado mucho desde que tenemos un nuevo edificio, el edificio antiguo era muy pobre, se caía el techo, etc., y ahora es un centro muy agradable de estar”* P10: (72:72), INF2.

Apenas llevo unos meses como directora, pero sí me gustaría destacar que desde hace algunos años el equipo directivo decidimos salir de nuestra “zona de confort”. Lo fácil hubiera sido mantener una línea continuista y conservadora, pero decidimos arriesgarnos y embarcarnos en proyectos de gran envergadura que ahora están dando sus frutos. P1:(77:77), PROG.

Igualmente han considerado el progreso de la participación de la comunidad educativa, destacando especialmente la mejora de las relaciones entre todos, tanto entre docentes como con las familias y mayor implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos (COMU, frecuencia=12), con un porcentaje del 25,53%. *“Se ha intentado abrir el centro al barrio y a las familias, estas son la base de la convivencia y vida diaria de nuestro centro”* P26:(40:40), COMU.

Para el código Organización, (ORG1, frecuencia=10), se centran especialmente en aspectos organizativos del centro tanto a nivel general como curricular, con un porcentaje del 21,27%:

...y en cuanto a la organización siempre se van realizando mejoras, puliendo detalles tales como la salida escalonada de los alumnos de infantil, la organización en los días de lluvias en cuanto a las entradas y salidas de los alumnos.... P43:(23:23).

El Trabajo en Equipo del Profesorado (TRAB, frecuencia=8), logrando una alta cohesión y buenas relaciones del grupo al trazar unas líneas estratégicas de trabajo consensuadas por todos *“...antes cada profesor gestionaba su clase en solitario, actualmente cooperan más entre ellos para mejorar la calidad educativa”* P11:(69:69). Así como una gran mejoría al planificar y organizar sus horarios y calendarios de forma autónoma (PLAP, Planificación del profesorado, frecuencia=7). Atendiendo a los Recursos (RECU, frecuencia=6) comentan:

...No es menos importante la mejora en la consecución de los recursos humanos necesarios para atender a nuestra propia diversidad. Somos uno de los claustros mejor dotados en nuestra zona en cuanto a recursos específicos...Y, si pasamos al plano de los recursos materiales, el cambio ha sido espectacular...P18:(245:245).

En el código Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC2, frecuencia=5), también aprecian bastantes cambios con el aporte en los centros de mejores recursos digitales, así como un mayor aprovechamiento de los mismos: "...equipamiento tecnológico ya que el objetivo ha sido construir un edificio digital para ayudar a los alumnos a ser competentes tecnológicamente hablando" P7:(65:65). Y, el código Diversidad (DIVE, con el mismo número de frecuencias): "...Además, hemos desarrollado un plan de atención a la diversidad que está dando muy buenos resultados en los alumnos/as que son atendidos, para desarrollar al máximo sus capacidades" P22:(32:32), contando respectivamente con un porcentaje del 10,63%.

Los/as directores/as de 4 centros cuentan cómo han apostado por la Formación del profesorado, la actualización pedagógica (FOR3, frecuencia=4), con un porcentaje del 8,51%. Otras mejoras planteadas, aunque con menor frecuencia, han sido la continua adaptación y reelaboración de los documentos de planificación docente y el análisis de los resultados académicos de los estudiantes para tomar medidas y hacer propuestas de mejora para que los resultados optimicen.

La validez y fiabilidad de los resultados expuestos en este apartado queda garantizada por el índice de concordancia obtenido entre intraobservadoras que oscila entre 0.61-0.67 y los de concordancia interobservadoras entre 0.62-0.64. Nuestra fuerza de concordancia es, por tanto, buena. El Alfa de Cronbach calculado como competencia de observadoras obtuvo un resultado de 0.63 (Losada & Arnau, 2000).

Tabla 5

Índices Kappa Fleiss de las observadoras.

Observadoras	Concordancia intraobservadoras	Concordancia interobservadoras
O1	0.61	0.62
O2	0.67	0.64
O3	0.62	0.63

En la Tabla 6 se presenta las palabras más destacadas de los 47 directivos entrevistados, las frecuencias y el porcentaje relativo a cada una de las palabras.

Tabla 6

Palabras más destacadas con las frecuencias y porcentajes. Fuente de elaboración propia

Palabras	Frecuencias	Porcentajes	Palabras	Frecuencias	Porcentajes
centro	804	17,51%	formación	67	1,46%
profesorado	515	11,22%	normativa	67	1,46%
cambios	319	6,95%	recursos	65	1,42%
leyes	279	6,08%	educación	62	1,35%

Palabras	Frecuencias	Porcentajes	Palabras	Frecuencias	Porcentajes
familias	242	5,27%	criterios	55	1,20%
proyectos	217	4,73%	organización	55	1,20%
educativo	195	4,25%	AMPA	53	1,15%
evaluación	193	4,20%	madres	52	1,13%
documentos	189	4,12%	competencias	45	0,98%
directivo	156	3,40%	planificación	40	0,87%
reuniones	137	2,98%	biblioteca	32	0,70%
participación	134	2,92%	coordinación	30	0,65%
equipo	132	2,87%	extraescolares	25	0,54%
metodología	130	2,83%	LOMCE	22	0,48%
claustro	86	1,87%	administración	20	0,44%
dirección	82	1,79%	bilingüe	19	0,41%
mejoras	73	1,59%	Total	4592	



Figura 1. Nube de probabilidad.

Tal y como podemos observar en las frecuencias de la Tabla 6 y representación de la Figura 1, las palabras más destacadas por los directivos son *centro*, *profesorado*, *cambios*, *leyes*, *familias*, *proyectos*, *evaluación*, *documentos*... que forman parte, en mayor medida, de las categorías de Autonomía Pedagógica y Evaluación, que son las que han recibido especial atención por parte de los entrevistados/as.

Discusión y conclusiones

En términos generales, los resultados de la investigación confirman que la opinión de los directivos sobre el liderazgo pedagógico y mejora escolar viene determinada por la normativa, limitando su estructura de trabajo. Por ello, en relación con el primer objetivo consideran que en los procesos metodológicos las decisiones organizativas deben orientarse a favorecer condiciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En el contexto anglosajón es lo que se conoce como liderazgo para el aprendizaje (Ord et al., 2013). Las metodologías más empleadas son: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje por competencias y aprendizaje constructivista. Desde nuestro punto de vista, son resultados coherentes pues los equipos directivos entrevistados promueven diversidad de estrategias docentes, uso de las tecnologías de la información, estímulo de la responsabilidad compartida, atención la diversidad y formación de su profesorado para responder a dichas necesidades (Leithwood et al., 2006, Heck y Hallinger, 2010; Ahtaridou, 2011 y Moral y Amores, 2016).

Para la categoría Evaluación declaran que los cambios normativos se han visto especialmente reflejados en el ámbito de la misma, introduciendo una evaluación más cualitativa a través de rúbricas, al tiempo que se establece una evaluación continua con el análisis del diario del aula y de casa, actitud del alumnado, la consecución de competencias, tareas de clase, participación del alumnado, etc. considerando que todos estos esfuerzos inciden en la mejora de la calidad educativa. Atendiendo a la categoría Autonomía Pedagógica, los directivos consideran que se encuentran con fuertes limitaciones asociadas a la normativa regulada por la política educativa. En este sentido existen coincidencias con otros estudios (Bolívar, 2016; Iranzo-García et al., 2018; López- Martínez, Rodríguez-Gallego y Ordoñez-Sierra, 2018; Martínez-García y Gil-Flores, 2018; Ramery & Pérez, 2016) y la resistencia a vencer las normas de autonomía o no lograr establecer relación entre las nuevas estructuras de gestión y el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fullan, 1994), no basta con nuevos decretos, es necesario crear condiciones para hacer efectiva una autonomía que mejore la calidad de la enseñanza.

Atendiendo al segundo objetivo, los directivos plantean la necesidad de hacer en cada centro un proyecto de acción colectivo al servicio de una educación para todos. En un contexto de mayor autonomía y, paralelamente, mayor responsabilidad que precisa una articulación pedagógica, tiene que ir más allá de las habituales funciones burocráticas o de gestión. Sin embargo, comentan que estas nuevas perspectivas suelen generar resistencias por parte de los directivos, que ven ampliadas sus responsabilidades, como por el profesorado, que ven invadidas sus prácticas individualistas. En esta línea Fullan (2011) incide en la importancia del liderazgo escolar en la mejora de los centros, destacando la optimización y ampliación de las infraestructuras, desarrollo de nuevos Programas Educativos, mayor implicación de las familias, mejoras organizativas en la planificación, trabajo en equipo, TIC, formación del profesorado, etc. Al igual que los estudios de Quiroga y Aravena (2018), los directivos no cuentan con un liderazgo pedagógico, y ello impide en gran medida que los planes de mejoramiento logren cambios en el centro y aula.

Propuestas de Mejora

Si la mejora de los centros educativos depende de cada contexto se precisa de mayor grado de autonomía y liderazgo pedagógico para dar respuesta a las necesidades, problemas y demandas de cada centro. En este sentido, se deberían llevar a cabo más estudios sobre la gestión de la dirección para incrementar el nivel de implicación de los docentes en la toma de decisiones y compromiso. Este hecho contrasta con la reciente medida de la consejería de Educación de la Junta de Andalucía que ha enviado a los centros para el próximo curso la Instrucción 12/2019, que limita –de seis horas a una- su autonomía pedagógica. Realizar un estudio comparado donde el liderazgo pedagógico esté ya consolidado, con la finalidad de recabar propuestas que incidan en la mejora del funcionamiento de otros centros educativos. Por último, crear redes colaborativas a través de herramientas TIC para dar a conocer las medidas y propuestas de mejora desarrollada por los centros.

Financiación

Este trabajo forma parte de una investigación I+D+I financiado en el marco del Plan Estatal de Fomento de la Investigación Científica y Técnica de Excelencia 2013-2016 (DIFOTICYD EDU2016 75232-P), Grupo de Investigación (GID) HUM-390 denominado (Grupo de Investigación Didáctica: Análisis Tecnológico y Cualitativo de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje) de la Junta de Andalucía (España).

Referencias

- Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*. England: Open University Press.
- 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), 9-33.
- Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (119), 1-35.
- Bush, T. y Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership and Management*, 34(5), 1-19. doi: 10.1080/13632434.2014.928680
- Coughlin, A. M. & Baird, L. (2013). *Pedagogical Leadership*. London: Cambridge University Press.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K. y Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Farnsworth, S. J. (2015). *Principal learning-centered leadership and faculty trust in the principal*. Brigham Young University.
- Fleiss, J.L. (1981). *Statistical methods for rates and proportions*. New York: John Wiley and Sons.

- Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. Seminar Series 204. Melbourne, Australia: Center for Strategic Education.
- García, M. A. (2014). La evolución de la función directiva en España a través de la legislación educativa: un recorrido por más de un siglo de historia. *Aula de Encuentro*, 1(16), 139-155.
- Hallinger, P. y Heck, R. (2011). Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness Ans School Improvement*, 22, 149-173. doi:10.1080/09243453.2011.565777
- Heck, R. y Hallinger, P. (2010). Testing a longitudinal model of distributed leadership effects on school improvement. *The Leadership Quarterly*, 21, 867-885. doi:10.1016/j.leaqua.2010.07.013
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Colombia: McGRAW-HILL.
- Instrucción 12/2019, de 27 de junio de 2019, de la dirección general de ordenación y evaluación educativa, por la que se establecen aspectos de Organización y Funcionamiento para los centros que imparten Educación Primaria para el curso 2019/2020.
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M. y Barrios-Arós, C. (2018). Formación para la función directiva en la escuela: El caso de Tarragona (Cataluña). *Bordón*, 70(2), 57-72.
- Izquierdo, D. (2016). ¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS. *Revista Complutense de Educación*, 27, 1193-1209.
- LaPointe-Terosky, A. (2014). From a managerial imperative to a learning imperative: experiences of urban, public school principals. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 3-33. doi: 10.1177/0013161X13488597
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it Is and How it Influences Pupil Learning*. Nottingham: National College for School Leadership/University of Nottingham.
- López-Martínez, A., Rodríguez-Gallego, M. R. y Ordóñez-Sierra, R. (2018). La dirección escolar ante el desarrollo de la autonomía de los centros. *Revista internacional de educación y aprendizaje*, 6(2), 47-60
- Losada, J. L. y Arnau, J. (2000). Fiabilidad entre observadores con datos categóricos mediante el ANOVA. *Psicothema*, 12(2), 335-339.
- Male, T. y Palaiologou, I. (2012). Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education*, 15(1), 107-118. doi: 10.1080/13603124.2011.617839
- Martínez-García, I. y Gil Flores, J. (2018). Explicación de la satisfacción en la dirección escolar a partir del desempeño de la función directiva. *EKS*, 19(1), 77-95. doi:doi:10.14201/eks20181917795
- McKinsey & Co. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. Recuperado de <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2013). Informe TALIS 2013: Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Recuperado de <http://>

- www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013informeespanolweb.pdf?documentId=0901e72b819e1729
- Moral, C. y Amores, F. J. (2016). Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria. *Estudios sobre Educación*, 30, 115-143. doi:10.15581/004.30.115-143
- OCDE. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. doi:10.1787/9789264196261
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-Lind, J., Robinson, L., ... Jalal, J. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/NZ Childcare Association.
- Orden de 4 de noviembre de 2015, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía - Histórico del BOJA. Boletín número 230 de 26/11/2015.
- Quiroga, M. & Aravena, F. (2018). ¿Qué tipo de datos recolectan los directores? Consecuencias para la elaboración de planes de mejora. *Revista Páginas de Educación*, 1(2), 24-39.
- Ramery, E. & Pérez, E. (2016). Comparación de la satisfacción laboral del director escolar y los docentes. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 15(1), 85-100. doi: 10.17561/reid.v0i15.2797
- Rivadeneira, E. M. (2017). Lineamientos teóricos y metodológicos de la investigación cuantitativa en Ciencias sociales. In *Crescendo. Institucional*, 8(1), 121-127.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington: Best evidence synthesis iteration [BES].
- Rodríguez, J., Rodríguez, A. J., Artiles, J., Aguiar, M. V. y Alemán, J. A. (2013). El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades. *Educación*, 49(1), 105-125. doi:10.5565/rev/educar.13
- Sarasúa, A. (2013). La dirección escolar, lunes y sombras. *Padres y Maestros*, 350, 41-44.
- Seashore Louis, K. y Wahlstrom, K. (2011). Shared and Instructional Leadership. When principals and teachers successfully lead together. En K. Leithwood y K. Seashore Louis (Ed.), *Linking leadership to student learning* (pp. 25-41). NJ: Jossey Bass.
- Silva, P., Del-Arco, I. y Flores, O. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. Lecciones aprendidas a cinco años del decreto de dirección. *Bordón*, 70(1), 109-124. doi: 10.13042/Bordon.2017.49427
- UNESCO (2016). Innovación Educativa, texto 1, herramientas de apoyo para el trabajo docente. Primera edición. Representación de la UNESCO en Perú. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247005s.pdf> (Recuperado en febrero de 2018).
- Vila, A. (2015). Importancia e impacto del liderazgo educativo. *Padres y maestros*, 361, 6-11. doi:10.14422/pym.i361.y2015.001

Fecha de recepción: 27 de febrero de 2019.

Fecha de revisión: 7 de marzo de 2019.

Fecha de aceptación: 6 de septiembre de 2019.