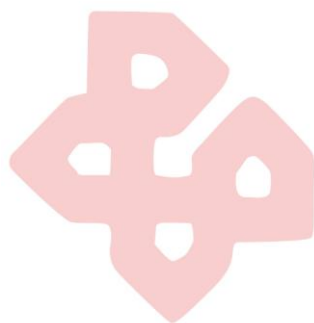




¿LA FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS ES SUFICIENTE PARA DESEMPEÑAR PRÁCTICAS EFICACES DE LIDERAZGO PEDAGÓGICO?

Is the training of school leaders enough to perform successful practices of educational leadership?



Marina García-Garnica

Katia Caballero

Universidad de Granada

E-mail: mgarnica@ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7417-0294>

Resumen:

El liderazgo de la dirección supone un factor fundamental para impulsar procesos de innovación, cambio y mejora educativa. No obstante, en España predomina una dirección que no ejerce labores de liderazgo pedagógico. Considerando la importancia de la formación en habilidades pedagógicas para el desarrollo de un liderazgo escolar centrado en los aprendizajes, se desarrolla una investigación que tiene como objetivo conocer qué capacitación tienen los directivos de los CEIPs públicos de Andalucía en este ámbito.

Para dar respuesta a este objetivo se ha empleado un enfoque metodológico mixto con un diseño explicativo, que combina la investigación cuantitativa y la cualitativa en dos fases secuenciales. La primera fase, la cuantitativa, tiene prioridad sobre la segunda, y utiliza como instrumento para la

recogida de información un cuestionario. La segunda fase, la cualitativa, emplea como técnica la entrevista semiestructura en profundidad.

Los resultados recogidos en ambas fases permiten concluir que la formación en habilidades pedagógicas que han recibido los miembros de la dirección en su conjunto y a lo largo de su carrera profesional no resulta suficiente para desempeñar un liderazgo exitoso enfocado a la mejora de los aprendizajes. En cualquier caso, resulta deseable y necesaria una formación que permita a los equipos directivos desarrollar las habilidades para actuar como líderes pedagógicos que impulsen la mejora de sus escuelas.

Palabras clave: *Liderazgo Pedagógico, Liderazgo Exitoso, Dirección Escolar, Equipo Directivo, Formación.*

Abstract:

The educational leadership is a fundamental factor to encourage processes of innovation, change and educational improvement in schools. However, usually principals in Spain do not develop an educational leadership. Considering that a school leadership focused on learning requires training, here we present a research whose objective is to know the training of leaders in public schools of nursery and primary education in Andalusia.

We have used a mixed methodology that combines quantitative and qualitative research in two sequential phases. The former uses the survey as instrument and, the second, a semi-structured interview.

The results obtained in both phases show that training one educational leadership during the professional career of principals is not enough to develop a successful leadership focused on learning improvement. In any case, for the different members, training is a desirable and necessary factor that lets leaders develop skills to perform for the school improvement.

Key Words: *Instructional Leadership, Leadership Effectiveness, School Principals, School Administration, Training.*

1. Introducción

La dirección en España ha ido sufriendo cambios y ajustes con las diferentes reformas educativas, pero aún persiste una visión del director como gestor más que como líder educativo. Esto se debe a que las funciones que le son atribuidas siguen estancadas en el desempeño de tareas más administrativas que pedagógicas.

Aunque son numerosos los progresos que se han hecho en materia educativa en nuestro país a lo largo de las últimas décadas, el rendimiento de los estudiantes en pruebas internacionales (PISA, TIMS, PIRLS...) nos sigue situando por debajo de la media de los países de la OCDE. Son muchos los aspectos que influyen en la mejora, incluyendo la formación del profesorado y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados, pero el liderazgo de la dirección supone un factor fundamental para impulsar procesos de innovación y cambio. Boyce y Bowers (2018), corroboran que el liderazgo de la dirección y su influencia tienen un fuerte efecto en el clima de la escuela y en la satisfacción y el compromiso del profesorado.

A nivel internacional, el liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad dentro de los programas de política educativa. Como indican Pont, Nusche y Moorman (2009), este desempeña un rol decisivo en la mejora de los resultados escolares, ya que puede generar un ambiente que influya en las motivaciones y capacidades de los maestros.

Por tanto, hoy en día el buen funcionamiento del centro no depende solo del desempeño de una buena gestión, sino que es necesario desarrollar otro tipo de prácticas dirigidas a crear una cultura pedagógica centrada en los aprendizajes y compartida por todos los miembros. Esta dimensión cultural se refiere a los valores, concepciones y metas que defiende el centro educativo en su conjunto y que vienen impulsados desde la dirección a través de acciones de liderazgo pedagógico.

1.1. Hacia un liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes

Si el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008) concluye que la calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes, de la investigación internacional (Day, Hopkins, Harris y Ahtaridou, 2009; Du Plessis, 2013; Leithwood, 2009; Leithwood y Louis, 2012; Mitchell y Castle, 2005; Robinson, 2007) se desprende que el liderazgo escolar es el segundo factor más influyente en el aprendizaje del alumnado, después de la actividad docente del profesorado. Este liderazgo ha de venir acompañado por un conjunto de atribuciones a la dirección relacionadas con la gestión económica y de recursos humanos pero, sobre todo, por un liderazgo capaz de transformar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el marco en el que estos se desarrollan. En definitiva, es necesario que la dirección desarrolle un liderazgo pedagógico, también denominado educativo o instructivo.

Como defiende González González (2011), los procesos de enseñanza y aprendizaje deben ser la labor prioritaria de la dirección, hasta el punto de que el resto de funciones queden relegadas al logro de este objetivo.

El liderazgo pedagógico pone su énfasis en la enseñanza y el aprendizaje, así como en la actividad docente que el profesorado desarrolla en el aula. Para Du Plessis (2013), los líderes pedagógicos influyen en el aprendizaje de los estudiantes a través de la influencia que ejercen en los profesores. De esta manera, y siguiendo a Day (2005) y a Hallinger (2016), la calidad del liderazgo que ejerza la dirección es la que marca la diferencia en la mejora escolar.

“Cuando la dirección pone en marcha acciones para apoyar la cooperación entre el profesorado en el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza y hace que este se responsabilice en desarrollar habilidades de enseñanza y en los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, el profesorado tiene más posibilidades de desarrollar una alta auto-eficacia a la hora de incorporar estrategias de enseñanza efectiva y de

motivar al estudiantado para implicarse en las actividades de aprendizaje” (Bellibas y Liu, 2017, p. 64).

El liderazgo pedagógico conlleva acciones dirigidas a mejorar los resultados de los estudiantes, pero estas son significativas y fructíferas cuando los directivos las enmarcan en estructuras que apoyan el liderazgo de otros e influyen en la enseñanza incrementando el logro de los estudiantes (Mitchell y Castle, 2005).

Si la labor del profesorado es decisiva para promover aprendizajes de calidad en los estudiantes, el liderazgo pedagógico, tal y como indican Hallinger y Heck (1998), ejerce una función indirecta, ya que contribuye a mejorar las condiciones en las que se producen los procesos de enseñanza. Por tanto, el liderazgo pedagógico engloba aquellas prácticas que ejercen un impacto en el profesorado o en la organización y, de modo indirecto o mediado, en el aprendizaje del alumnado (Bolívar, 2012).

1.2. Prácticas eficaces de liderazgo pedagógico

El liderazgo educativo tiene como misión fundamental mejorar la actividad docente, promoviendo el compromiso hacia unas metas y valores comunes, motivando la puesta en marcha de procesos de mejora, facilitando el desarrollo de conocimientos y habilidades y, en general, favoreciendo las condiciones laborales en las que se desenvuelve el trabajo de los profesores (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006). Por tanto, las prácticas de liderazgo educativo exitoso deben orientarse a la consecución de estos aspectos.

Los estudios llevados a cabo en esta dirección concluyen que los líderes exitosos ponen en marcha un conjunto de acciones dirigidas a la mejora de la actividad docente. En el Informe de la OCDE para mejorar el liderazgo escolar, Pont et al. (2009) establecen cuatro dominios de responsabilidad decisivos para mejorar los resultados de los estudiantes a través del liderazgo escolar y que deben ser impulsados tanto por los responsables de las políticas educativas, como por los propios profesionales:

- Apoyar, evaluar y fomentar la calidad docente
- Fijar metas, evaluación y rendición de cuentas
- Administración financiera estratégica y gestión de recursos
- Colaboración con otras escuelas.

Por su parte, de importantes investigaciones (Day et al., 2010; Day y Sammons, 2013) se desprenden ocho dimensiones para ejercer un liderazgo exitoso centrado en el aprendizaje:

- Definir la visión, los valores y la dirección
- Mejorar las condiciones de enseñanza aprendizaje
- Reestructurar 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

Se debe tener en cuenta que estas prácticas de liderazgo exitoso no se desarrollan de manera continua (Leithwood et al., 2006), sino que el orden, la secuencia, la combinación e incluso el tiempo que se invierte en ellas varía de unos centros educativos a otros, dependiendo del contexto y del momento en que se encuentra la organización (Day et al., 2010).

El impacto que tenga el liderazgo escolar en los aprendizajes de los estudiantes va a depender del tipo de prácticas desarrolladas por los directivos, pero también del modo en que el liderazgo es compartido (Bolívar, 2010; Brandon, Hollweck, Donlevy y Whalen, 2018; Sims, Waniganayake y Hadley, 2018).

1.3. La formación de los directivos en liderazgo

A nivel organizativo, no existe duda de la importancia que tiene el liderazgo para crear una visión y unos objetivos educativos comunes, que motiven y comprometan a los miembros a través del desarrollo de una cultura pedagógica compartida y atendiendo a las características de cada contexto concreto (Bøe y Hognestad, 2015; Hallinger, 2016). Se ha de impulsar la innovación y el cambio educativos, pero para ello es necesario generar las condiciones estructurales y organizativas apropiadas.

Los directivos deben ser docentes formados y capacitados para orientar, impulsar, gestionar y desarrollar la organización escolar hacia cotas de calidad más elevadas (Arias y Cantón, 2006).

Para acceder a la dirección, la LOMCE¹ (2013) modificó el art. 134 de la LOE² para incluir el requisito de estar en posesión de una certificación que acreditara haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas (no obstante, este requisito no fue obligatorio en los primeros cinco años desde la entrada en vigor de la ley). Posteriormente, en el Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, se establecieron las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, así como las de los cursos de actualización en competencias directivas. Dicha normativa incluye un marco común de competencias genéricas y específicas, así como los siguientes seis módulos de contenidos obligatorios:

¹Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

² Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

- Módulo I. Marco normativo aplicable a los centros docentes.
- Módulo II. Organización y gestión de centros docentes.
- Módulo III. Gestión de los recursos del centro docente.
- Módulo IV. Factores clave para una dirección eficaz (incluye el liderazgo pedagógico).
- Módulo V. Rendición de cuentas y calidad educativa.
- Módulo VI. Proyecto de Dirección.

A partir de este marco común, en Andalucía, la Resolución de 25 de noviembre de 2015, hace su propio ajuste del diseño del curso sin variar, salvo en orden, los módulos de contenido y establece un total 130 horas semipresenciales para el desarrollo del mismo.

La existencia de un marco común para los programas formativos sobre dirección escolar avanza hacia la profesionalización del cargo; no obstante, cuando se analizan los contenidos, se sigue evidenciando la prioridad que se da a la gestión por encima del liderazgo pedagógico (Gómez-Delgado, 2018).

Según el recién publicado Informe Talis 2018 (OCDE, 2019) solo la mitad de los directivos en España ha completado, al menos una vez, algún curso o programa de formación antes de asumir el cargo. El 52% de los directivos completaron un programa o curso de administración escolar o formación para directores (promedio OCDE 54%), y el 46% completó un programa o curso de formación en liderazgo educativo (promedio OCDE 54%), antes de asumir el cargo.

El Informe *School Leadership for Learning*, elaborado por la OCDE (2016a), muestra que en España predomina el líder inclusivo, es decir, aquel que se preocupa por ejercer un liderazgo distribuido, delegando funciones en el resto de miembros. No obstante, apenas ejecuta acciones dirigidas a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes del centro. Por su parte, en el Informe *Education at a Glance* (OCDE, 2016b), España se sitúa por debajo de la media de la OCDE en cuatro de los cinco indicadores que el estudio emplea para determinar la participación de los directivos en actividades de liderazgo educativo (Tabla 1).

Tabla 1
Porcentaje de directivos que informan haberse involucrado “a menudo” o “muy a menudo” en actividades de liderazgo

<i>Indicadores</i>	España	OCDE
Colabora con los profesores en resolver problemas de disciplina en el aula	82.9%	62.1%
Observa el proceso de enseñanza en las clases	29.5%	40.5%
Toma parte para apoyar la cooperación entre profesores para desarrollar nuevas prácticas de enseñanza	59.4%	60.1%
Toma parte para asegurar que los profesores se hagan responsables de mejorar sus habilidades docentes	55.8%	63.7%

Toma parte para asegurar que los profesores se hagan responsables de los resultados del aprendizaje de sus alumnos	69.3%	71.4%
--	-------	-------

Fuente: OCDE, 2016b.

En esta línea, es esencial considerar la importancia de la formación en habilidades pedagógicas para el desarrollo de un liderazgo escolar centrado en los aprendizajes. Lacerenza, Reyes, Marlow, Salas y Joseph (2017) defienden que la formación en liderazgo es más efectiva cuando los programas de formación parten de un análisis de necesidades, incorporan *feedback*, emplean diferentes métodos (especialmente basados en la práctica), se llevan a cabo *in situ* y se producen cara a cara.

Según Bolívar (2012), para hacer posible un liderazgo centrado en la mejora de los aprendizajes es necesario transformar la dirección en una profesión atractiva con una formación adecuada pero, además, se requieren cambios de base que impliquen mayor autonomía y trabajo cooperativo, dando posibilidad a la creación de comunidades de aprendizaje con una visión compartida.

El modelo de dirección no profesional y corporativista que ha predominado en nuestro sistema educativo, conjuntamente con la escasa autonomía y la ausencia de un marco organizativo que respalde el desarrollo de las competencias educativas atribuidas al director por la Administración, ha impedido que pueda ejercerse un liderazgo pedagógico real. Tampoco ha avanzado mucho con la LOMCE que, a pesar de intentar profesionalizar la dirección con un curso de formación y de ceder autonomía en la gestión de recursos, no ha definido ni propiciado un marco de condiciones necesarias para el desarrollo del liderazgo pedagógico.

El liderazgo gerencial que se ha promovido desde la última reforma, está enfocado a las funciones, responsabilidades o comportamientos del líder. La figura del director está planteada de tal forma que su capacidad de influencia depende completamente de su posición en la pirámide organizacional. De esta manera, la responsabilidad por alcanzar las metas escolares recae en su persona y no en los grupos con los que el líder interactúa.

El carácter personalista del modelo, la autoridad y la autonomía para tomar decisiones se concentran en una sola persona, lo que incrementa la carga burocrática y retrasa la respuesta organizativa a las contingencias. Además, el liderazgo gerencial en la escuela tiende a promover la fragilidad institucional, la falta de cohesión entre los niveles, la desintegración de los grupos de trabajo y el desinterés de los miembros de la organización (Darling-Hammond, Meyerson, LaPointe y Orr, 2009).

El desarrollo de una cultura pedagógica en los centros requiere de un liderazgo educativo impulsado por la dirección que esté, por un lado, respaldado por

la Administración y, por otro, compartido por la comunidad. De esta forma y, como afirma Murillo (2006), los directivos no han de limitarse solo a trabajar sobre las condiciones existentes y los objetivos dados, sino que también han de transformar las condiciones del centro y del aula para mejorar la educación ofrecida y las prácticas docentes.

2. Objetivo de la investigación

Partiendo de la relevancia que tiene el liderazgo pedagógico para la mejora de la calidad de las escuelas, de la evidencia de que los líderes eficaces desarrollan un conjunto de prácticas comunes establecidas por la literatura internacional como exitosas y de la necesidad de una formación adecuada para el ejercicio de un liderazgo centrado en la mejora de los aprendizajes, se plantea una investigación que tiene como objetivo general conocer la formación y capacitación que presenta la dirección de los centros de Educación Infantil y Primaria públicos de Andalucía para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico.

3. Metodología

Siguiendo las tendencias internacionales (Day, 2005; Heck y Hallinger, 2005; Leithwood y Louis, 2012), en esta investigación se ha optado por un enfoque metodológico mixto (Tashakkori y Teddlie, 2010), que aprovecha los beneficios de combinar la investigación cuantitativa y cualitativa (Cohen y Manion, 2002), permitiendo una comprensión más profunda de la realidad estudiada.

Concretamente, el diseño metodológico empleado es el explicativo (Creswell y Plano Clark, 2007; Morse, 1991), que integra dos fases de investigación que se desarrollan de forma secuencial. Así, la primera fase, la cuantitativa (QUAN), que presenta prioridad sobre la segunda, permite alcanzar una visión general de la realidad estudiada, utilizando como instrumento un cuestionario diseñado ad hoc (García-Garnica, 2016); de otra parte, la segunda fase, la cualitativa (qual), permite comprender mejor e incluso ejemplificar estos datos más generales, a través de la realización de entrevistas semiestructuradas en profundidad.

3.1. Fase cuantitativa

La **población** de la investigación son los equipos directivos y los docentes de los centros de Educación Infantil y Primaria públicos de Andalucía. La **muestra** participante y productora de información está compuesta por 329 directivos y 533 docentes. Este tamaño es representativo de la población, según la fórmula propuesta por Tagliacarne (1968) considerando una población finita, y su elección ha sido aleatoria, sin responder a un muestreo de conveniencia.

Tabla 2
Tamaño de la población y muestra del estudio.

Población	Tamaño de la población	Tamaño de la muestra según la fórmula de Tagliacarne (1968)	Tamaño de la muestra productora de información
Maestros de CEIPs andaluces	50.796	268	533
Miembros de equipos directivos	5.163	256	329

Fuente: Elaboración propia.

El **instrumento** empleado es el cuestionario “Prácticas eficaces del liderazgo pedagógico de la dirección escolar” (García-Garnica, 2016). Su propósito es recoger la opinión que tienen diferentes profesionales de la educación sobre el grado en que los equipos directivos de sus escuelas desarrollan prácticas de liderazgo exitoso, el nivel de relevancia que le otorgan a las mismas y el apoyo que reciben para su desempeño.

En relación a los criterios de rigor del cuestionario, se puede afirmar que:

“Presenta una consistencia interna adecuada en sus diferentes dimensiones para cada una de las poblaciones encuestadas. Para el grupo completo, los índices de fiabilidad oscilan entre 0,943 y 0,717; arrojando un índice de 0,975 para la totalidad del instrumento, que demuestra una elevada fiabilidad. (...) Posee validez de contenido, garantizada con dos juicios de expertos y un estudio piloto. (García-Garnica, 2016, p. 521).

Se compone 83 ítems, de escala valorativa, sometidos a una doble valoración, para conocer, de una parte, lo que ocurre en el centro respecto a la dirección pedagógica y, por otra, lo que es deseable que ocurra. Estos ítems están organizados en cinco bloques de contenido, que se corresponden con cinco dimensiones: 1. Capacidad para desarrollar la dirección pedagógica en el centro (integrada a su vez por cuatro subdimensiones); 2. Capacidad para compartir las responsabilidades pedagógicas; 3. Formación en habilidades pedagógicas; 4. Convertir la dirección en una profesión atractiva; y 5. Apoyo a las labores pedagógicas de la dirección. Las dimensiones señaladas guardan relación con los cuatro ejes establecidos por la OCDE para implementar el liderazgo (Pont et al., 2009).

En este artículo nos centramos en la tercera de las dimensiones: “Formación en habilidades pedagógicas”. Esta está compuesta por un total de 10 ítems (del ítem 49 al 58), que hacen referencia a las oportunidades formativas que reciben los equipos directivos en su conjunto, desde su acceso al cargo, para desempeñar con eficacia las labores de liderazgo pedagógico que se les asigna.

Tabla 3
Ítem que integran la dimensión.

Formación en habilidades pedagógicas
La dirección...
<i>Ítem 49.</i> Tiene posibilidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación

inicial y continua)

Ítem 50. Tiene en su conjunto (director/a, jefe/a de estudios y secretario/a) oportunidades para formarse

Ítem 51. Recibe una formación que combina de forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica

Ítem 52. Dispone de tiempo para formarse

Ítem 53. Participa en redes profesionales de directivos escolares para ampliar su formación

Ítem 54. Ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente

Ítem 55. Ha recibido formación para gestionar los recursos del centro con eficacia

Ítem 56. Ha recibido formación para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro

Ítem 57. Ha recibido formación para desarrollar planes que permitan alcanzar los objetivos pedagógicos establecidos en el Proyecto Educativo

Ítem 58. Ha recibido formación para compartir las responsabilidades pedagógicas con otros miembros de la escuela

Fuente: Elaboración propia.

Para la **administración** del cuestionario, que se llevó a cabo durante el año 2015, se han diseñado dos formatos del mismo. Primero, se elaboró un cuestionario en formato papel que, por una parte, fue entregado en mano en numerosas escuelas de la provincia de Málaga y Granada aprovechando las ventajas del contacto directo (Van Dalen y Meyer, 1981) y, por otra, fue enviado por correo postal a múltiples centros de toda Andalucía. A partir de este instrumento, y con el propósito de acceder a toda la población de la investigación, se diseñó también una versión online, que se envió al correo institucional de todos los CEIPs públicos y se colgó en diversas plataformas profesionales empleadas por este colectivo, siempre acompañado de una carta de presentación.

El **análisis de los datos** se ha realizado empleando el paquete estadístico SPSS en su versión 20. Se han realizado 4 tipos de análisis: 1. Un análisis exploratorio de los datos, basado en el análisis descriptivo de las variables, para conocer la percepción del conjunto de la población con respecto a las dos escalas del cuestionario; 2. La prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para analizar si existen diferencias significativas en la percepción de ambos sectores de población para cada una de las escalas; 3. La prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas para determinar si existen diferencias significativas entre lo que ocurre en las escuela y lo que sería deseable que ocurriera respecto a la formación para cada una de las poblaciones; y 4. Las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, para conocer si existen diferencias significativas en la opinión que tienen ambos colectivos en función de las variables independientes establecidas en la investigación.

3.2. Fase cualitativa

Para esta fase, se ha seleccionado de manera intencional a un número restringido de **participantes** (4 directores y 4 jefes de estudio), que constituyen casos con interés en sí mismos (Taylor y Bogdan, 2002), que permiten profundizar en la realidad estudiada.

Para la **recogida de información** se han empleado entrevistas en profundidad, las más recurrentes en la investigación cualitativa, con la intención de recoger con persistencia y exhaustividad información trascendente, y ahondar en temas relevantes relativos al objeto de estudio (Tójar, 2006). Las entrevistas en cuestión responden a un formato semiestructurado (Albert, 2007). Las preguntas se han organizado en torno a las diferentes dimensiones incluidas en el cuestionario, procurando que sigan un orden lógico en el discurso, evitando dar saltos importantes en los temas tratados.

El procedimiento que se ha seguido para el **análisis de los datos** es el sugerido por Martínez-Carazo (2006): transcripción (determinando el nivel de la misma), revisión exhaustiva de las transcripciones, categorización o codificación y análisis.

Puesto que las entrevistas realizadas en este estudio tienen como objetivo profundizar y explicar las dimensiones incluidas en el cuestionario, a priori se conocían cuáles eran las categorías que guiarían el proceso de análisis. Sin embargo, este listado se fue refinando y operativizando con la lectura detallada de las entrevistas (Taylor y Bogdan, 2002), a través de un proceso de comprobaciones constantes (Gibbs, 2012). El proceso de codificación seguido es selectivo (Flick, 2004), adscribiendo un determinado número de categorías a cada una de las dimensiones preestablecidas, hasta que se ha determinado que nuevas codificaciones no aportaban nuevos conocimientos.

El software informático Nudist Vivo (versión 10.1.3) ha favorecido todos estos procesos “administrativos”; permitiendo la realización de las transcripciones y su posterior división en unidades de significado (categorización). Este programa ha facilitado, también, el análisis de los datos, posibilitando el análisis horizontal, por el que se han comparado las distintas narraciones buscando temas comunes, solapamientos o divergencias entre los relatos de los directivos entrevistados. Con este análisis se han realizado cruces entre los sujetos atendiendo a las variables descriptivas.

4. Resultados

En primer lugar, se han realizado análisis estadísticos descriptivos, para conocer la percepción media que presenta el conjunto de la población (directivos escolares y maestros) con la que se ha trabajado para los ítems de la dimensión “Formación en habilidades pedagógicas”, en las dos escalas incluidas en el cuestionario: “en mi centro” y “sería deseable”.

Como puede observarse en la Imagen 1, en la escala relativa a lo que ocurre en la realidad de los centros educativos, la mayoría de los ítems que componen la dimensión son valorados por la población en un grado de suficiente (en torno a los 3 puntos). Habría que destacar el ítem 49, que hace referencia a las posibilidades formativas de la dirección en distintos momentos desde su acceso al cargo (formación inicial y continua), por ser el que recibe la puntuación más alta; así como

el ítem 52, la dirección dispone de tiempo para formarse, que recibe la peor valoración, siendo además el único situado por debajo de los 3 puntos.

En el caso de la escala sería deseable, se observa una valoración algo más alta y homogénea que en la anterior. Así el conjunto de la población tiene una percepción media de deseabilidad que ronda los 4 puntos (bastante) en el conjunto de los ítems. Sin que haya ninguno que deba ser destacado ni por encima ni por debajo.

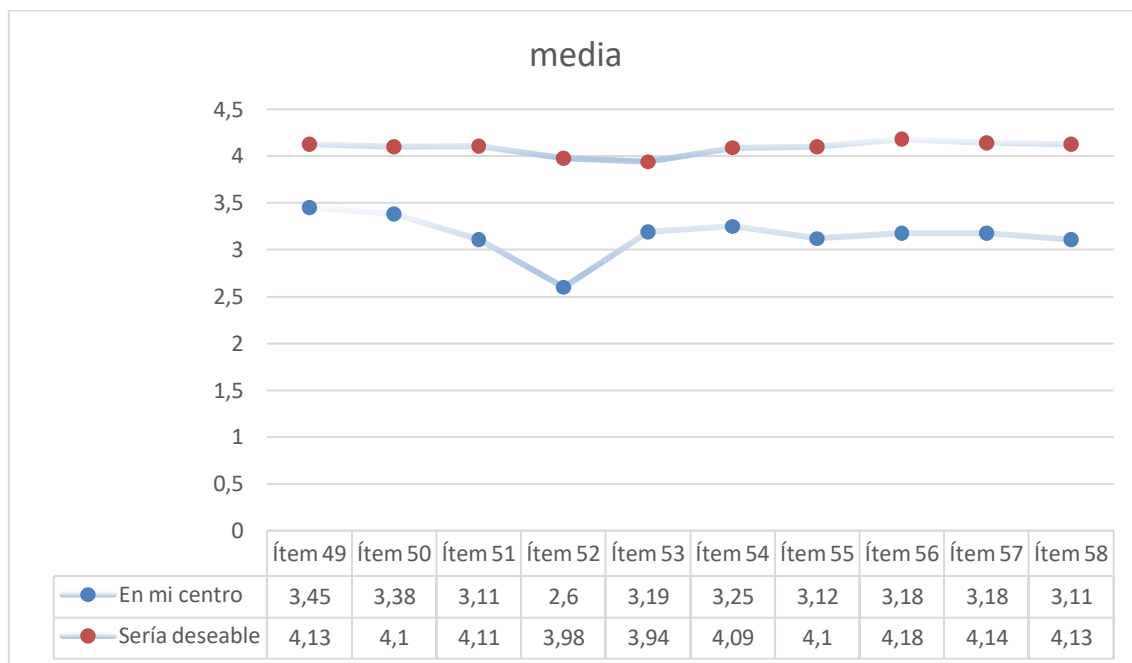


Imagen 1. Percepción de la población respecto a la formación de la dirección en habilidades pedagógicas.

Fuente: Elaboración propia.

Tras conocer la percepción que tiene el conjunto de la población para la dimensión estudiada, resulta pertinente analizar si existen diferencias significativas de opinión entre los dos sectores de población para cada una de las escalas contempladas en el cuestionario: “en mi centro” y “sería deseable”. Para ello, se ha optado por el empleo de la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, pues la distribución de la muestra no sigue una curvatura normal. Esta prueba es considerada una de las más potentes dentro del contexto no paramétrico para dos muestras independientes (Martín, 2001).

En primer lugar, para la escala “en mi centro”, tal y como puede verse en la Tabla 4, existen diferencias relevantes entre los dos sectores de población en todos los ítems que componen la categoría, a excepción del primero (ítem 49). En todos ellos (ítems 50-58) la percepción del sector docente es superior a la de los miembros de la dirección.

Tabla 4

Contraste de diferencias en la opinión de las dos poblaciones para la escala mi centro.

	FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS						
	“en mi centro”						
	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
Ítem 49	3,39	1,03	3,49	0,93	-1,279	0,201	
Ítem 50	3,27	1,04	3,47	0,97	-2,688	0,007	*
Ítem 51	2,89	1,04	3,29	0,97	-5,278	0,000	*
Ítem 52	2,43	0,85	2,72	0,99	-3,931	0,000	*
Ítem 53	2,96	1,28	3,40	1,04	-4,587	0,000	*
Ítem 54	3,04	1,15	3,42	1,00	-4,750	0,000	*
Ítem 55	2,81	1,09	3,39	1,03	-7,148	0,000	*
Ítem 56	2,93	1,10	3,40	1,08	-5,499	0,000	*
Ítem 57	2,91	1,03	3,40	1,01	-6,242	0,000	*
Ítem 58	2,83	1,10	3,35	1,05	-6,089	0,000	*

Fuente: Elaboración propia.

En segundo lugar, para la escala “sería deseable”, existen diferencias significativas tan solo en dos de los ítems: el ítem 49 que hace referencia a la deseabilidad de que la dirección tenga posibilidades formativas en diferentes momentos desde que accede al cargo y el ítem 51 relativo a la deseabilidad de que formación combine de un modo equilibrado la teoría y la práctica. La relevancia que otorga la dirección a ambas variables es mayor a la que le conceden los docentes.

Tabla 5

Contraste de diferencias en la opinión de las dos poblaciones para la escala sería deseable.

	FORMACIÓN EN HABILIDADES PEDAGÓGICAS						
	“en mi centro”						
	Equipos directivos		Maestros		Mann-Whitney		
	Media	Desv. Típ.	Media	Desv. Típ.	Z	p	Dif. Sig. (<0,05)
Ítem 49	4,19	0,75	4,08	0,74	-2,011	0,044	*
Ítem 50	4,14	0,78	4,07	0,78	-1,363	0,173	
Ítem 51	4,20	0,78	4,04	0,82	-2,504	0,012	*
Ítem 52	4,00	0,85	3,96	0,86	-0,602	0,547	
Ítem 53	3,88	0,90	3,98	0,81	-1,180	0,238	
Ítem 54	4,08	0,76	4,10	0,78	-0,315	0,753	
Ítem 55	4,09	0,85	4,10	0,77	-0,215	0,830	
Ítem 56	4,11	0,82	4,22	0,80	-1,854	0,064	

Ítem 57	4,16	0,78	4,13	0,82	-0,417	0,677
Ítem 58	4,12	0,79	4,14	0,82	-0,373	0,709

Fuente: Elaboración propia.

Del mismo modo resulta interesante conocer si existen diferencias significativas en la percepción que tienen de una parte los equipos directivos y de otra los docentes entre lo que ocurre en la realidad de sus escuelas y lo que sería deseable con respecto a las posibilidades formativas de la dirección. Con este propósito, se ha aplicado la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon para muestras relacionadas.

En el caso de los miembros de la dirección, tal y como puede observarse en la Tabla 6, existen diferencias significativas para el conjunto de las variables que componen la dimensión, siendo la percepción de deseabilidad siempre superior a lo que ocurre en el centro.

Tabla 6
Contraste de diferencias en la opinión de la dirección.

	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)
Ítem 49	297	-0,78	1,05	-10,399	0,000	*
Ítem 50	298	-0,87	1,06	-10,608	0,000	*
Ítem 51	294	-1,27	1,15	-12,585	0,000	*
Ítem 52	296	-1,55	1,17	-13,434	0,000	*
Ítem 53	294	-0,92	1,11	-11,117	0,000	*
Ítem 54	294	-1,03	1,15	-11,729	0,000	*
Ítem 55	294	-1,25	1,15	-12,695	0,000	*
Ítem 56	290	-1,16	1,17	-12,179	0,000	*
Ítem 57	291	-1,23	1,11	-12,745	0,000	*
Ítem 58	290	-1,26	1,16	-12,653	0,000	*

Fuente: Elaboración propia.

En la valoración otorgada por los docentes a ambas escalas nos encontramos algo similar, pues existen diferencias significativas en todos los ítems, siendo la percepción de deseabilidad superior a lo que ocurre en la escuela en relación a la formación de la dirección en habilidades pedagógicas.

Tabla 7
Contraste de diferencias en la opinión de los docentes.

	En mi centro/Sería deseable			Wilcoxon		
	N	Media	Desv. típ.	z	p	Dif. sig. (<0,05)

Ítem 49	413	-0,82	1,21	-12,084	0,000	*
Ítem 50	374	-0,53	1,11	-9,332	0,000	*
Ítem 51	406	-0,62	1,13	-10,533	0,000	*
Ítem 52	392	-1,03	1,32	-13,019	0,000	*
Ítem 53	349	-1,14	1,38	-13,168	0,000	*
Ítem 54	348	-1,20	1,35	-13,834	0,000	*
Ítem 55	326	-1,09	1,34	-13,069	0,000	*
Ítem 56	319	-0,82	1,21	-11,958	0,000	*
Ítem 57	383	-1,13	1,37	-13,507	0,000	*
Ítem 58	380	-1,22	1,45	-13,648	0,000	*

Fuente: Elaboración propia.

En último término, se han empleado las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis, para conocer si existen diferencias significativas en la opinión que tienen ambos colectivos en función de las variables independientes establecidas en la investigación.

Como se contempla en la Tabla 8, de los ítems que componen la dimensión, los que concentran un mayor número de diferencias significativas en base a las variables demográficas son el 54 y el 58. Estos hacen referencia respectivamente a si la dirección ha recibido formación para apoyar la calidad de la labor docente y a si la ha recibido para distribuir el liderazgo. Por otra parte, los ítems con menor número de diferencias significativas son el 52 y el 53, relativos a si dispone de tiempo para formarse y si participa en redes profesionales que le permitan ampliar su formación.

Tabla 8
Número de diferencias significativas detectadas para cada uno de los ítems que componen la categoría.

	Directivos		Maestros		Total
	“En mi centro”	“Sería deseable”	“En mi centro”	“Sería deseable”	
Ítem 49	1	1	0	2	4
Ítem 50	1	0	0	4	5
Ítem 51	3	0	0	2	5
Ítem 52	1	0	0	2	3
Ítem 53	1	0	0	2	3
Ítem 54	3	2	1	2	8
Ítem 55	2	0	1	3	6
Ítem 56	2	1	1	2	6
Ítem 57	2	0	2	2	6
Ítem 58	3	0	1	3	7
Total	19	4	6	24	53

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la variable demográfica que resulta más significativa para la dimensión, aportando un mayor número de diferencias en la percepción de directivos y docentes, es “años de experiencia docente”, seguida de la “edad”, el “sexo” y la “formación específica”. Sin embargo, la variable “años de experiencia en el cargo” no resulta significativa para ningún ítem; mientras que, “sistema de acceso a la dirección”, “formación otra diplomatura” y “formación licenciatura” sólo presentan una diferencia significativa.

Como es de esperar, si centramos la atención en los miembros de equipos directivos, la variable “formación específica” es la que resulta más determinante en la percepción que tiene esta población sobre su formación en habilidades pedagógicas. En el caso de los docentes, las variables “sexo”, “edad” y “años de experiencia” son las que representan mayor número de diferencias significativas.

Tabla 9
Número de diferencias significativas encontradas en la dimensión para las variables descriptivas.

Variables	Directivos		Maestros		Total
	“En mi centro”	“Sería deseable”	“En mi centro”	“Sería deseable”	
Sexo	2	0	5	2	9
Edad	1	0	0	9	10
Cargo directivo ocupado	3	0	-	-	3
Sistema de acceso a la dirección	0	1	-	-	1
Años de experiencia en el cargo	0	0	-	-	0
Años de experiencia docente	3	1	0	10	14
Otros cargos anteriores	1	0	0	1	2
Formación otra diplomatura	0	1	0	0	1
Formación licenciatura	0	0	1	0	1
Formación posgrado	1	0	0	2	3
Formación específica	8	1	-	-	9

Fuente: Elaboración propia.

En último término, los datos recogidos con las entrevistas reafirman los resultados obtenidos en la fase cuantitativa de la investigación, permitiendo profundizar y comprender mejor algunos aspectos relativos a la dimensión estudiada. Esta información se presenta directamente en el apartado de discusión, recurriendo a lo que Bolívar, Domingo y Fernández-Cruz (2001) denominan “forma ilustrativa”, que consiste en seleccionando fragmentos de texto que permiten ejemplificar y comprender algunos de los resultados obtenidos en el análisis estadístico de los datos recogidos mediante el cuestionario.

5. Discusión y conclusiones

A continuación, tratamos de dar respuesta al objetivo general de este estudio, que es conocer, a partir de la opinión de los directivos escolares y los maestros, las habilidades y la capacitación que presentan los primeros para desempeñar las labores pedagógicas con eficacia en el contexto investigado; así cómo, analizar la relevancia que le conceden ambos colectivos a la formación de la dirección para desempeñar un liderazgo escolar exitoso.

En primer lugar, siguiendo las respuestas aportadas por los miembros de los equipos directivos, se puede afirmar que la dirección tiene ciertas posibilidades para formarse en distintos momentos desde su acceso al cargo; es decir, de recibir formación inicial al comienzo del mandato y de actualizarse con diferentes actividades formativas a lo largo del periodo que permanecen en el cargo. Del mismo modo, establecen que en conjunto (director, jefe de estudios y secretario) tienen algunas oportunidades para formarse; aunque sin duda, siguiendo las voces de los entrevistados, estas opciones formativas son mucho mayores para quienes ocupan el cargo de director, mientras que para los otros miembros del equipo son prácticamente inexistentes.

“No, en jefatura no hay formación. Hay para dirección, hay formación para los directores noveles, pero para la jefatura no hay un curso específico” (Isabel, jefa de estudios, e. 5: 4).

“No, para la jefatura de estudios no, no ha habido ninguna formación. Para secretario sí, por el tema de la gestión económica desde que tenemos el programa Séneca. Pero para jefe de estudios yo no he visto nunca un programa, que a lo mejor lo ha habido, pero que yo he estado viendo siempre los listados del CEP y no he visto nada específico para la jefatura de estudios” (Carmen, jefa de estudios, e. 6: 7).

De otra parte, valoran que la formación recibida no combina siempre de una forma equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica; y por lo general, opinan que disponen de muy poco tiempo para dedicar a las actividades de carácter formativo.

Cuando se les pregunta si han recibido formación para desempeñar las diferentes prácticas de liderazgo pedagógico que son consideradas exitosas en el marco internacional, en su mayoría creen que han sido poco formados para apoyar la calidad de la labor docente, para gestionar con eficacia los recursos de la escuela, para crear un clima de colaboración dentro y fuera del centro, para fijar objetivos educativos claros y alcanzarlos y para compartir las responsabilidades con otros miembros de la escuela.

Al tratar en profundidad estas cuestiones con los entrevistados, se observa que han recibido poca formación en estos ámbitos, y que en el caso de que hayan adquirido conocimientos al respecto, por lo general ha sido por iniciativa propia y por vías no siempre formales. Así, establecen que la formación facilitada por la

administración educativa es pobre, más teórica que práctica, y centrada en aspectos legislativos y de carácter burocrático-administrativo que pasan de largo el liderazgo.

“En donde realmente yo aprendí no fue en esos cursos, porque no te daban ni idea de qué es lo que tú quieres como escuela, ni de liderazgo, ni de ser un buen líder... eso te lo tienes que currar tú aparte” (Rocío, directora, e. 2: 2-3).

“Hay un curso, pero no, un curso muy pobre. Yo no sé ahora los nuevos cursos cómo serán, porque ahora... Bueno, también es cierto que yo no tuve que hacer el año de prácticas, porque ya había sido director anteriormente, pero a nivel de formación, poco. Ahí deja mucho que desear, y además de lo poco que hubo, no todo fue válido” (Manuel, director, e. 3: 5).

“El curso de función directiva (...) me ha servido de poco. Va enfocado al tema legal, a la legislación, y eso al final te lo van cambiando y te tienes que ir adaptando a lo que hay (...) Yo creo que no es suficiente” (Javier, jefe de estudios, e. 7: 5-6).

Del mismo modo, en un estudio desarrollado por Moral, Amores y Ritacco (2016) en el contexto andaluz, los directivos escolares destacan la falta de formación como uno de los impedimentos para desarrollar su labor y producir una mejora en sus centros.

Esta percepción es confirmada por los resultados del Informe TALIS de 2013 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014a), que determina que el grado de participación de los directores españoles en las actividades de desarrollo profesional es uno de los más bajos entre los países de la OCDE. De hecho, uno de cada cinco no ha participado en ninguna actividad formativa en los últimos 12 meses previos al estudio.

Además, según este mismo informe, los directores españoles dicen haber recibido menos formación en liderazgo educativo que la media de la OCDE y que la mayoría de los países analizados (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014b). En este sentido, Gómez-Delgado (2010) concluye en su investigación que los programas de formación inicial para la dirección en las distintas comunidades autónomas no priorizan en la formación para el liderazgo pedagógico.

Sin embargo, los docentes encuestados poseen una mejor concepción sobre las oportunidades que tienen los directivos para formarse a lo largo de su carrera profesional en los diferentes ámbitos pedagógicos señalados. De modo que únicamente valoran como negativo el tiempo del que disponen para formarse, considerándolo escaso. De hecho, la prueba U de Mann-Whitney señalaba la existencia de diferencias significativas en la percepción de ambas poblaciones para la mayoría de los ítems de la dimensión, resultando siempre superior la valoración otorgada por los maestros.

No obstante, ambos colectivos opinan que es muy deseable que la dirección cuente con una formación adecuada que le permita desarrollar de manera eficaz las prácticas de liderazgo pedagógico. De hecho, señalan que es importante que los diferentes miembros del equipo (director, jefe de estudios y secretario) tengan la

posibilidad de formarse, que dispongan de oportunidades formativas en distintos momentos desde su acceso al cargo, que dicha formación combine de manera equilibrada los conocimientos teóricos y su aplicación a la práctica, y por supuesto estiman esencial disponer de más tiempo para dedicar a estas labores formativas. Así, indican que sería bastante relevante recibir formación para apoyar la calidad de la labor docente, para gestionar de manera estratégica los recursos, para establecer vínculos de colaboración con el entorno, para establecer planes que permitan alcanzar los objetivos educativos y para distribuir las responsabilidades pedagógicas.

Esta deseabilidad por la formación de la dirección en habilidades pedagógicas queda patente cuando se realiza la prueba no paramétrica de rangos con signo de Wilcoxon, que permitía comparar la diferencia entre lo que ocurría en las escuelas y lo que resultaba deseable. Tanto para los miembros de la dirección como para los docentes, la deseabilidad es significativamente superior a la realidad de la escuela en todos los ítems de la dimensión estudiada.

En definitiva, como es de esperar, los cambios en las funciones y el incremento de las responsabilidades de los líderes escolares hace esencial un aumento de la provisión de capacitación; de modo que estos cuenten con una preparación adecuada a lo largo de toda su vida profesional, que les permita afrontar la nueva realidad educativa, llevando a la institución a alcanzar sus metas (Egido, 2015; Gairín, Castro, Navarro y Rodríguez, 2011). Esta capacitación está además justificada por las evidencias que indican su impacto positivo sobre la práctica. Existe un consenso entre los investigadores y los responsables de política educativa en cuanto a que la formación y el desarrollo profesional influye al mejorar los conocimientos, habilidades y disposiciones de los directores, permitiendo que desarrollen conductas de liderazgo más eficaces (Pont et al., 2009). Como concluye Gómez Delgado en su Tesis Doctoral (2010), el modelo de dirección mejoraría con más formación específica para todos los miembros del equipo directivo.

A menudo los directivos escolares cuando asumen el cargo tienen experiencia como maestros, pero no necesariamente son competentes como líderes pedagógicos, y tampoco disponen de los conocimientos y las habilidades que son requeridos para dirigir y liderar las escuelas del siglo XXI. Por ello son fundamentales programas y opciones formativas dirigidas a las diferentes etapas de la dirección, que los provean de los recursos y habilidades que necesiten en cada momento, incluyendo formación inicial y formación continua. El desarrollo del liderazgo es algo amplio, que debe realizarse con la combinación de procesos formales e informales, que abarquen además de los programas formativos, programas de mentorización, aprendizaje basado en la experiencia, el apoyo de pares y la pertenencia a redes profesionales, tal y como confirman los directivos entrevistados:

“Yo cada vez creo más en que hoy día el que no se quiera formar con las redes, con los contactos y la formación que hay en internet y todo esto, yo creo que es que no quiere realmente aprender. Cada vez creo más en ese autoaprendizaje y en esa posibilidad de aprender en la presencia de unos con otros. (...) Yo considero el aprendizaje unido a la práctica diaria y a la reflexión. Si necesitas alguna ayuda

buscas tus contactos autorizados dentro de esa red virtual que tienes ahí, o una red presencial, por eso el asunto asociativo da muchas posibilidades (...) Pertenezco a la red profesional ASADIPRE, que es la Asociación de Directores y Directoras de Infantil y Primaria y Residencias Escolares andaluzas. Somos más de 900 asociados ya hoy en día, somos casi la mitad o más de la mitad de los directores y directoras andaluces” (Jorge, director, e.1: 5-21).

“Sí, en ASADIPRE estoy. Porque he aportado lo que he podido aportar, pero es verdad que sacas muchas conclusiones y te enteras, sobre todo, te enteras de lo que está pasando. Muchas veces dices 'Mira, no es a mí solo', o te enteras de cosas que están por venir (...)” (Manuel, 3: 19).

“El año pasado también hicimos el programa Proflet, que fue muy interesante; fue un programa piloto (...) Para nosotros fue fantástico, un descubrimiento, (...) está basado más en la experiencia, en la modificación de la experiencia, y en la devolución que te hacen tus compañeros con un coach. Es otra metodología y para mí, mucho más válida e interesante” (Amalia, directora, e. 4: 5).

“Y lo que más experiencia te da son las reuniones entre iguales. En las reuniones entre iguales sí que se aprende mucho. (...) Básicamente, la mejor formación es que un jefe de estudios experimentado te diga cómo hay que hacerlo” (Carmen, jefa de estudios, e. 5: 7-8).

Referencias bibliográficas

- Albert, M.J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Arias, A.R., y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci Continental.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: McKinsey& Co. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bellibas, M.S., y Liu, Y. (2017). Multilevel analysis of there lation ship between principals' perceived practices of instructional leadership and teachers' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Administration*, 55(1),49-69.DOI: 10.1108/jea-12-2015-0116.
- Bøe, M., y Hognestad, K. (2015). Directing and facilitating distributed pedagogical leadership: best practices in early childhood education. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 133-148. DOI: 10.1080/13603124.2015.1059488.
- Bolívar, A. (2010). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 18(1), 15-20.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.

- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández-Cruz, M. (2001). *La investigación biográfica-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Boyce, J., y Bowers, A.J. (2018). Toward sane volving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 Quantitative studies across 25 years. *Journal of Educational Administration*, 56(2), 161-182 DOI: 10.1108/JEA-06-2016-0064.
- Brandon, J., Hollweck, T., Donlevy, J.K., y Whalen, C. (2018). Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers and Teaching*, 24(3), 263-280. DOI:10.1080/13540602.2018.1425678
- Cohen, L., y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Consejería de Educación (2015). *Resolución de 25 de noviembre de 2015, de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se convoca curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOJA nº 233, 01/12/2015).
- Creswell, J.W., y Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Londres: Sage.
- Darling-Hammond, L., Meyerson, D., LaPointe, M., y Orr, M. (2009). *Preparing principals for a changing world: lessons from effective school leadership programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Day, C. (2005). Introduction to ISSPP. *Journal of EducationalAdministration*, 43(6), 533-538.
- Day, C., Hopkins, D., Harris, A., y Ahtaridou, E. (2009). *The impact of school leadership on pupil out comes. Final report*. Nottingham: National College for School Leadership.
- 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.
- Day, C., y Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Nottingham: CfBT Education trust.
- Du Plessis, P. (2013). The principal as instructional leader: guiding schools to improve instruction. *Education as Change*, 17(1), 79-92. DOI: 10.1080/16823206.2014.865992
- Egido, I. (2015). El liderazgo escolar en Europa. Recomendaciones y políticas para la mejora. *Revista padres y maestros*, 361 (18-22).

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gairín, J., Castro, D., Navarro, M., y Rodríguez, D. (2011). La formación permanente de los directivos escolares a través de redes de creación y gestión del conocimiento. En J. Gairín (Coord.), *La dirección de centros educativos en Iberoamérica. Reflexiones y experiencias* (pp. 241-262). Santillana: Santiago de Chile.
- García-Garnica, M. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para medir prácticas eficaces de liderazgo pedagógico de la dirección. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 20(3), 493-526.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Delgado, A. M. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía (Tesis Doctoral)*. Universidad de Huelva, Huelva.
- Gómez Delgado, A.M. (2018). Luces y sombras en el nuevo modelo de Formación de Líderes escolares en España. *Cuadernos de Pedagogía*, 490, 73-78.
- 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.
- Hallinger, P. (2016). *Bringing context out of the shadows of leadership*. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 5-24. DOI: 10.1177/1741143216670652.
- 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. DOI: 10.1080/0924345980090203.
- 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 (2014a). TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje-Informe internacional. *Boletín de Educación Educaínee*, 34, 1-4.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014b). *TALIS 2013: Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jefatura del Estado (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (BOE nº 106, 04/05/2006).

- Jefatura del Estado (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa* (BOE nº 295, 10/12/2013).
- Lacerenza C.N., Reyes, D.L. Marlow, S.L., Salas, E., y Joseph, D.L. (2017). Leadership Training Design, Delivery, and Implementation: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 102(12), 1686-1718.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile, Centro de Innovación en Educación.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: DfES/NCSL.
- Leithwood, K., y Louis, K. (2012). *Linking leadership to student learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Martínez-Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso. Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión*, 20, 165-193.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). *Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas* (BOE nº 270, 7/11/2014).
- Mitchell, C., y Castle, J. (2005). The instruction role of elementary school principals. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 409-433.
- Moral, C., Amores, F.J., y Ritacco, M. (2016). Análisis del modelo actual de liderazgo en los institutos de Educación Secundaria de la provincia de Granada y su potencial para generar capacidad de mejora. *Revista Estudios Sobre Educación (ESE)*, 30.
- Morse, J. (1991). Approaches to quantitative-qualitative methodological triangulation. *Nursing research*, 40, 120-123.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- OCDE (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. París: OECD Publishing. Recuperado de: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OCDE (2016a). *School Leadership for Learning. Insights from TALIS 2013*. París: OECD Publishing.
- OCDE (2016b). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.

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.

Sims, M., Waniganayake, M., y Hadley, D. (2018). Educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 960-979. DOI: 10.1177/1741143217714254.

Tagliacarne, G. (1968). *Técnicas y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.

Tashakkori, A., y Teddlie, C. (Eds.) (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage: Thousand Oaks.

Taylor, S.J., y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Van Dalen, B.D., y Meyer, W.J. (1981). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Barcelona: Paidós.

Cómo citar este artículo:

García-Garnica, M., y Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(2), 83-106. doi:10.30827/profesorado.v23i2.9576