

Universidad de Huelva

Departamento de Pedagogía



El liderazgo de los equipos directivos respecto a las buenas prácticas educativas en Andalucía

Memoria para optar al grado de doctor
presentada por:

José Luis Del Barrio Saucedo

Fecha de lectura: 9 de mayo de 2023

Bajo la dirección de los doctores:

María Dolores Guzmán Franco

María Luisa Fernández Serrat

Ramón Tirado Morueta

Huelva, 2023





**Universidad
de Huelva**

TESIS DOCTORAL

**EL LIDERAZGO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS
RESPECTO A LAS BUENAS PRÁCTICAS
EDUCATIVAS EN ANDALUCÍA**

Directores: Dña. María Dolores Guzmán Franco
Dña. María Luisa Fernández Serrat
D. Ramón Tirado Morueta

Doctorando: José Luis Del Barrio Saucedo

Universidad de Huelva
Faculta de Ciencias de la Educación
Programa de doctorado de Ciencias Sociales y de la Educación
2023





Agradecimientos

A la finalización de este trabajo quiero agradecer primeramente a la persona que llena mi vida de felicidad, que ha hecho un esfuerzo enorme y ha participado conmigo desde el principio hasta el final, Elisa, MUCHAS GRACIAS por compartir y estar con nuestro tesoro, Elisa y Mar, durante esta apuesta que ha sido fruto de la constancia y el sacrificio.

En segundo lugar, me quiero acordar de mis padres y mi hermana, mi padre por apoyarme moralmente y en todo lo que ha podido, siempre fuiste una inspiración para mi a la hora de hacerme doctor tal y como lo fuiste tú, por ejercer de padre y madre en la Tierra.

A mi madre, que desde el cielo sé que está orgullosa de mi y del trabajo realizado. A mi hermana por ser mi confidente, mi apoyo y mi otra mitad.

A mis directores, por rescatarme cuando hizo falta apoyarme, por vuestra paciencia, este trabajo es en gran parte por vuestro esfuerzo.

Por último, a mi amigo Antonio, por ser baluarte de mi constancia y estar cuando ha hecho falta.

¡MUCHAS GRACIAS A TODOS Y TODAS POR HACER ESTO POSIBLE!





ÍNDICE GENERAL

BLOQUE I: INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1. INTRODUCCIÓN	15
1.1 ANTECEDENTES	20
1.2. RELEVANCIA DEL ESTUDIO	21
1.3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	23
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	25
2.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.	29
2.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	30
2.2.1. OBJETIVOS GENERALES	30
2.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	31
BLOQUE II: MARCO TEÓRICO	33
3. MARCO TEÓRICO	35
3.1 LA ESCUELA: GENERADORA DE CAMBIO SOCIAL.	37
3.1.1 LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN	39
3.1.2 ORGANIZACIÓN ESCOLAR	44
3.1.3 AGENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	46
3.1.4 GESTIÓN EDUCATIVA	51
3.1.5 ROL DEL EQUIPO DIRECTIVO	58
3.2 ¿QUÉ ES EL LIDERAZGO?	65
3.2.1 TEORIA SOBRE EL LIDERAZGO Y LOS DIFERENTES ESTILOS	67
3.2.2 LIDERAZGO EDUCATIVO	71
3.2.3 LIDERAZGO DISTRIBUIDO VS INCLUSIVO	73
3.2.4 LA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO EDUCATIVO	78
3.3.5. LIDERAZGO DIRECTIVO CENTRADO EN LAS PRÁCTICAS	81
3.3 ORGANIZACIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS	91
3.3.1 DEL MODELO ORGANIZATIVO AL MODELO DIRECTIVO	94
3.3.2 EVOLUCIÓN DEL MODELO DIRECTIVO ACTUAL	95
3.4 EL LIDERAZGO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	104
3.4.1 EQUIPOS DIRECTIVOS COMO MOTOR DE GESTIÓN	106
3.5 FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS: ANDALUCÍA	113
3.6 EL COVID Y EL LIDERAZGO	118
3.7 LAS BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	123
3.7.1 LAS BUENAS PRÁCTICAS, EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO	125



3.7.2 INDICADORES DE UNA BUENA PRÁCTICA	129
3.7.3 IDENTIFICAR UNA BUENA PRÁCTICA	134
BLOQUE III: NUESTRA INVESTIGACIÓN	137
4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	139
4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	141
4.1.1. PERSPECTIVA METODOLÓGICA: EL MÉTODO MIXTO	142
4.1.2. NUESTRA INVESTIGACIÓN	147
4.1.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA INFORMACIÓN. UNA APROXIMACIÓN	152
CONCEPTUAL.	
4.1.3.1. EL CUESTIONARIO	152
4.1.3.2. GRUPO DE DISCUSIÓN	157
4.2. DESARROLLO DE LA FASE CUANTITATIVA TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE	161
INVESTIGACIÓN	
4.2.1. CRONOGRAMA DE LA FASE CUANTITATIVA	161
4.2.2. ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS SIMILARES	163
4.2.3. CONSTRUCCIÓN CUESTIONARIO SOBRE BUENAS PRÁCTICAS Y ESTILO	165
DE LIDERAZGO	
4.2.4. DIMENSIONES Y ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO	167
4.2.5. VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO	173
4.2.6. POBLACIÓN Y MUESTRA	178
4.2.7. ANÁLISIS ESTADÍSTICO	179
4.3. DESARROLLO DE LA FASE CUALITATIVA	181
4.3.1. FASES PARA LA CREACIÓN DE NUESTRO GRUPO DE DISCUSIÓN	181
4.3.2. CRONOGRAMA DE LA FASE CUALITATIVA	188
4.3.3. SELECCIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	189
4.3.4. SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES	191
4.3.5. PREGUNTAS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	193
4.3.6. DESARROLLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	195
4.3.7. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN	198
5. ANÁLISIS DE RESULTADOS	203
5.1. RESULTADO DEL ESTUDIO CUANTITATIVO	205
5.1.1. DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS	210
5.1.2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE BUENAS PRÁCTICAS	214



5.1.3. DIMENSIÓN ESTRUCTURACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN PARA FACILITAR LA COLABORACIÓN	215
5.1.4. DIMENSIÓN CULTURAS COLABORATIVAS Y DISTRIBUYENDO EL LIDERAZGO	219
5.1.5. DIMENSIÓN ASIGNACIÓN DE RECURSOS EN APOYO A LA VISION Y LAS METAS DE LA ESCUELA	222
5.1.6. DIMENSIÓN RELACIONES PRODUCTIVAS CON FAMILIAS Y COMUNIDADES	226
5.1.7. DIMENSIÓN CONEXIÓN DE LA ESCUELA CON SU ENTORNO MÁS AMPLIO	228
5.1.8 ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL	232
5.1.8.1 COMPARACIONES ENTRE DIMENSIONES	232
5.1.8.2 RELACIONES ENTRE VARIABLES	233
5.1.9. RELACIONES SIGNIFICATIVAS ENCONTRADAS ENTRE VARIABLES.	239
5.2. RESULTADO DEL ESTUDIO CUALITATIVO	240
5.2.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA FASE CUALITATIVA	240
5.2.2. DIMENSIÓN CONCEPTO DE BUENAS PRÁCTICAS	244
5.2.3. DIMENSIÓN FORMACIÓN Y RECURSOS	254
5.2.4. DIMENSIÓN VALORACIÓN	259
5.2.5. DIMENSIÓN LIDERAZGO	264
BLOQUE IV: HALLAZGOS DE INVESTIGACIÓN	276
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	278
6.1. RESUMEN DE LOS RESULTADOS	280
6.2. DISCUSIÓN	284
6.3. CONCLUSIONES	294
6.4. FORTALEZAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO	295
6.5 ESTUDIOS FUTUROS	296
6.6. CIERRE DE LA INVESTIGACIÓN	297
7. BIBLIOGRAFÍA	299
ANEXO I: CUESTIONARIO SOBRE LIDERAZGO EN LAS BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS	327
ANEXO II: RESPUESTAS LITERALES A LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO	331
ANEXO III: CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN GRUPO DISCUSIÓN	337
ANEXO IV: CODIFICACIÓN DEL GRUPO FOCAL	341



ÍNDICE DE FIGURAS	
Figura 4.1: Esquema previo de la investigación.	147
Figura 4.2: Esquema de la parte cuantitativa.	148
Figura 4.3: Esquema de la parte cualitativa.	149
Figura 4.4: Esquema análisis de resultados de la investigación.	150
Figura 4.5: Población participante en el estudio por provincias	179
Figura 4.6: Ciclo de investigación grupo focal.	199
Figura 4.7: Diagrama de la organización de los datos	202
Figura 5.1: Distribución de la muestra pertenecientes a los equipos directivos de nuestro estudio por provincias	205
Figura 5.2: Diagrama de correlaciones. Análisis Factorial Confirmatorio. Cuestionario de Liderazgo	210
Figura 5.3: Resumen de resultados de la dimensión estructuración de la organización para facilitar la colaboración.	219
Figura 5.4: Resumen de resultados de la dimensión cultura colaborativa y distribución del liderazgo	222
Figura 5.5: Resumen de resultados de la dimensión asignación de recursos en apoyo de la visión y de las metas de la escuela.	225
Figura 5.6: Resumen de resultados de la dimensión relaciones productivas con familias y comunidades.	228
Figura 5. 7: Resumen de resultados de la dimensión conexión de la escuela con su entorno más amplio	231
Figura 5.8: Análisis descriptivo. Variables de las dimensiones del Cuestionario.	233
Figura 5.9: Orígenes de las buenas prácticas.	245
Figura 5. 10: Definición de buenas prácticas.	246
Figura 5.11: Características de las buenas prácticas	249
Figura 5.12: Requisitos de las buenas prácticas	250
Figura 5.13: Cambios que ha traído la pandemia sobre las buenas prácticas	253
Figura 5.14: Formación inicial en buenas prácticas	255
Figura 5.15: La pandemia y los recursos educativos	258
Figura 5.16: Factores que inciden en los proyectos de las buenas prácticas	259
Figura 5.17: Las buenas prácticas, las familias y los estudiantes con NE	262
Figura 5.18: La burocracia y las gestiones administrativas	264
Figura 5.19: Equipos directivos	265



Figura 5.20: Los EEDD y la formación en buenas prácticas	268
Figura 5.21: Actuación de los ED en el desarrollo de las buenas prácticas.	269
Figura 5.22: Consideraciones a favor o en contra de tener una persona de BBPP en cada centro.	272
Figura 5.23: Requisitos para ejercer un liderazgo exitoso en tiempo de pandemia	274

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1: Características liderazgo exitoso (I).	86
Tabla 3.2: Características liderazgo exitoso (II).	87
Tabla 3.3: Características liderazgo exitoso (III).	88
Tabla 3.4: Dimensiones prácticas del liderazgo.	89
Tabla 4.1: Objetivos generales y específico a nivel metodológico.	151
Tabla 4.2: Principales características de la evaluación a lo largo del S.XIX.	153
Tabla 4.3: Ventajas e inconvenientes del cuestionario.	155
Tabla 4.4: Semejanzas y diferencias grupo focal y entrevista grupal	158
Tabla 4.5: Ventajas y desventajas de los grupos de discusión	160
Tabla 4.6: Evolución cronológica de la fase cuantitativa	163
Tabla 4.7: Introducción al cuestionario	167
Tabla 4.8: Variables dimensión sociodemográfica	168
Tabla 4.9: Variables dimensión sociodemográficas abiertas	169
Tabla 4.10: Dimensiones del cuestionario, así como los ítems que lo componen.	170
Tabla 4.11: Dimensión estructuración de la organización para facilitar la colaboración	170
Tabla 4.12: Dimensión cultura colaborativas y distribuyendo el liderazgo.	171
Tabla 4.13: Dimensión asignación de recursos en apoyo de la visión y de las metas de la escuela	171
Tabla 4.14: Dimensión relaciones productivas con familia y comunidades.	172



Tabla 4.15: Dimensión conexiones de la escuela con su entorno más amplio.	172
Tabla 4.16: Matriz de los valores rotados, agrupados por dimensiones.	173
Tabla 4.17: Análisis descriptivo y valores de validez convergente	175
Tabla 4.18: Valores de pertinencia y claridad de los expertos para la validez del cuestionario.	177
Tabla 4.19: Características del moderador para la aplicación de un grupo focal	185
Tabla 4.20: evolución cronológica del grupo de discusión	189
Tabla 4.21: Objetivos generales y específico del grupo de discusión	190
Tabla 4.22: Evolución cronológica del tamaño de los grupos de discusión	192
Tabla 4.23: Preguntas del grupo focal.	195
Tabla 4.24: Las metacategorías o dominios. En el contexto de la encuesta se denominaron dimensiones	201
Tabla 4.25: Relación de los Núcleos temáticos. Dimensiones, categorías y unidades de significado	201
Tabla 5.1: Participación del estudio por provincias	205
Tabla 5.2: Análisis de equivalencia. Significación de la equivalencia entre submuestras aleatorias generadas dentro de la muestra total.	206
Tabla 5.3: Análisis factorial Exploratorio. Dimensionalidad de los ítems del Cuestionario. Submuestra Grupo 0 (N=211)	209
Tabla 5.4: Características de la muestra de profesionales educativos pertenecientes a los equipos directivos de nuestro estudio	210
Tabla 5.5: Análisis descriptivo del cuestionario de liderazgo en las Buenas Prácticas Educativas	231
Tabla 5.6: Dimensiones del cuestionario, así como los ítems que lo componen.	232
Tabla 5.7: Análisis descriptivo. Variables de las dimensiones del Cuestionario.	233
Tabla 5.8. Análisis bivariado de las dimensiones del cuestionario.	234



Tabla 5.9: Análisis inferencial comparativo. Diferencias en las variables del Cuestionario en función del Sexo	235
Tabla 5.10: Análisis inferencial comparativo. Diferencias en las variables del Cuestionario en función de la Edad.	235
Tabla 5.11: Análisis inferencial comparativo. Diferencias en las variables del Cuestionario en función de la Experiencia Docente.	236
Tabla 5.12: Análisis inferencial comparativo. Diferencias en las variables del Cuestionario en función de la Experiencia en Equipos Directivos.	237
Tabla 5. 13: Aproximación de las preguntas del grupo focal, según la dimensión y el carácter del objetivo.	242
Tabla 5.14: Visión global de los resultados generales del grupo focal por dimensiones.	243
Tabla 5.15: Orígenes de las BBPP.	245
Tabla 5.16: Definición de BBPP.	246
Tabla 5.17: Características de las BBPP.	247
Tabla 5.18: Requisitos para ser considerado BBPP.	250
Tabla 5.19: Cambios que ha traído la pandemia a las BBPP	251
Tabla 5.20: Formación inicial.	254
Tabla 5.21: La pandemia y los recursos educativos.	256
Tabla 5.22: Las BBPP, familias y los estudiantes con NEAE.	260
Tabla 5.23: La burocracia y las gestiones administrativas	263
Tabla 5.24: Equipos directivos	264
Tabla 5.25: Formación en BBPP	266
Tabla 5.26: EEDD en relaciones de comunicación para el desarrollo de las BBPP	269
Tabla 5.27: Consideraciones a favor y en contra de un referente en BBPP	270
Tabla 5.28: Requisitos para ejercer un liderazgo exitoso en tiempos de pandemia.	273
Tabla 6.1: Tabla resumen objetivo de investigación I	281
Tabla 6.2: Tabla resumen objetivo de investigación II.	282
Tabla 6.3: Tabla resumen objetivo de investigación III.	283





[BLOQUE 1]

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA





[CAPÍTULO 1]

INTRODUCCIÓN

1.1. ANTECEDENTES

1.2. RELEVANCIAS DEL ESTUDIO

1.3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO





1. INTRODUCCIÓN.

El motivo por el que hacemos esta investigación no es más, que destacar la importancia que tienen los equipos directivos para el fomento de las buenas prácticas en los centros educativos de Andalucía, detrás de cada centro en buenas prácticas, existe un equipo directivo comprometido y ejerciendo un liderazgo acorde a su situación y recursos.

Conscientes de que la sociedad evoluciona y todos los agentes que intervienen en ella y considerando la educación como uno de los motores principales de cambio; nos planteamos iniciar una investigación con la que explorar –desde la organización y la gestión– los nuevos patrones y roles del profesorado, más allá de sus funciones docentes, la importancia de la dirección, el liderazgo que ejercen éstos en la vida del centro, sus aportaciones a la hora innovar, apostar por la formación, resolver, negociar, motivar, etc., al resto de integrantes del centro o del contexto en el que se desarrolla el proceso educativo.

En este nuevo modelo es donde entra el rol del liderazgo de la figura de la dirección y el poder que ejercen como impulsores de gestión educativa de un centro. Esta tendencia en el proceso requiere de un cambio en la metodología y en su evaluación, por tanto, es importante analizar los diferentes tipos de liderazgo, para conocer cuáles son aquellos factores o características que intervienen en un liderazgo eficiente.

Los equipos directivos han ido acumulando cada vez mayor número de competencias y responsabilidades, nacidas de las demandas sociales (Garín et al., 2017, OCDE, 2022), por lo que deben de tratar de optimizar al máximo los recursos y herramientas disponibles a su alcance. Tian et al. (2016) propone la necesidad de construir una cultura institucional de liderazgo compartido haciendo y ejerciendo un trabajo previo de potenciación del liderazgo (Ali et al., 2021).

Según la OCDE (2022) los equipos directivos no sólo tienen que realizar labores de gestión, sino tareas relacionadas con el aprendizaje del alumnado, debiendo conocer el trabajo del docente para poder optimizar la organización. Este concepto de liderazgo ha ido evolucionando, modificándose y concretándose a través del tiempo (Galdames & Guihen, 2022).



En las últimas décadas, el liderazgo educativo ha ido orientado a la mejora escolar. Por ejemplo, Sotomayor et al. (2020) plantea que los directivos deben de trabajar en equipo para el beneficio de su institución, por tanto, se debe de generar un modelo que genere impacto y mejoras sobre los valores de la calidad educativa, buscando una gestión que aumente el aprendizaje, en las que los directivos y agentes educativos sitúen sus metas concretas, siempre desde la autonomía del docente. Por tanto, como concluye Chochabot & Becerra (2021), el grado de relación entre el liderazgo y la calidad educativa es muy alta.

La escuela es un organismo en continuo movimiento, las relaciones que se producen dentro traen consigo innumerables cambios en la vida diaria a los diferentes agentes, desde el alumnado, hasta el personal laboral y su manera de trabajar, relacionarse o las diferentes visiones a la hora de ver los problemas de la vida escolar (Ali et al., 2021). Ante la necesidad de encontrar una persona encargada de coordinar la parte laboral, personal, administrativa y burocrática, surge el rol del liderazgo educativo, en su labor de hacer escuela y generar un plan de futuro en la que se trabaje pensando en la escuela del mañana, permitiendo al directivo adaptarse al cambio que vive la sociedad (Riofrío, 2022).

Los continuos cambios legislativos en el ámbito de la educación nos alertan de las dificultades que supone a la hora de elaborar los planes de estudios, desde la educación infantil hasta la propia universidad. Por ello, es importante la planificación y seguimiento de planes de intervención, pero sobre todo saber evaluar las necesidades de cambio dependiendo del contexto en el que nos encontremos (Flores et al., 2020).

Para llevar a cabo un proceso de reciclaje basado en el liderazgo educativo, será importante hacer un alto en el camino para observar y conocer qué herramientas reciben los equipos directivos desde las instituciones, que en definitiva serán futuros/ gestores de los centros e instituciones educativas; analizando las bases teóricas, los procesos, la planificación y las repercusiones en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Consideramos no sólo importante el liderazgo docente desde la perspectiva de la formación inicial, sino en la formación continuada, ya sea de noveles o de experimentados docentes.

Todo este modelo diferencia entre, la idea de dirigir y la idea de liderar, sabiendo que el liderazgo educativo, desde la visión de la dirección, no deja de ser un proceso por



el cual cada docente aporta algo al grupo, siendo cada miembro importante y único, por lo que la dirección pasará a coordinar el proceso y no a instruirlo.

Desde el contexto del aula, las “buenas prácticas educativas” tienen una base experiencial, ya sea en etapas iniciales o etapas más maduras (Yáñez-Galleguillo y Soria-Barreto, 2017). Es decir, surgen del aprendizaje basado en los errores experimentados, unido al interés permanente por innovar. En este sentido, el liderazgo debe ser ejercido por cualquier agente que participe en el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo el docente capaz de liderar el proceso de aprendizaje de su alumnado (Torres, 2018), destacando y construyendo sobre sus habilidades para el desempeño (Boltz et al., 2021).

Desde un contexto organizativo, el concepto de “buenas prácticas de liderazgo”, pretende reconocer (Leithwood, 2012, p. 5): (a) El contexto social y situado en el que se ejerce el liderazgo; (b) La naturaleza central de las relaciones en el trabajo de liderazgo; (c) La importancia de que los líderes respondan con flexibilidad a las situaciones, eventos y desafíos que se presenten para lograr metas importantes; (d) La naturaleza compartida del trabajo de liderazgo en prácticamente todas las organizaciones. Una “práctica”, en otras palabras, es un conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas que reflejan las circunstancias particulares en las que se encuentran y con algún resultado compartido. Conceptualizar el liderazgo como un conjunto de prácticas refleja tanto las cualidades adaptativas (Heifetz, 1999) como los procesos expertos de resolución de problemas (Leithwood & Steinbach, 1995).

Por tanto, una visión contemporánea del liderazgo significa entenderlo como concepto renovado, más dinámico, capaz de generar el compromiso de los diferentes agentes educativos. Se espera de ellos que cumplan con sus funciones burocráticas, pero que adopten un compromiso con la institución educativa y el entorno, siendo resilientes ante las dificultades que aparezcan, fortaleciendo las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad educativa (OCDE, 2022). Todo ello requiere una mayor dotación de formación y recursos (Moreno-Guerrero et al, 2020) para responder eficientemente a los retos de una sociedad global y cambiante. Pero, también, desde este planteamiento, disponer de un plan estratégico es de suma importancia para mejorar la calidad educativa (Chochabot & Becerra, 2021).

Consideramos que podemos encontrar realidades diferentes en los resultados dependiendo del modelo de liderazgo y su focalización. Para abordar el estudio,



realizaremos un análisis legislativo analizando la evolución sobre la dirección en las últimas leyes educativas, abordaremos un marco teórico que aporte sentido y consistencia interna a nuestra investigación. Plantearemos una metodología mixta, basada primeramente en un cuestionario que validaremos y con esos resultados, pasaremos hacer grupos de discusión, en centros con contextos socio-económicos diferentes, desde los que analizar, explorar, contrastar los objetivos de nuestra investigación y las dimensiones proyectadas.

1.1. ANTECEDENTES.

A continuación vamos a ver los estudios más recientes en estos últimos cinco años , y con un alto nivel de significancia, para la temática que nos viene dada.

María Navarro-Granados (2017) bajo el título *“hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas”*, nos hace ver la importancia del liderazgo distribuido y el social, analiza la importancia de la atención prestadas por los equipos directivos en toda la comunidad educativa para la mejora de la enseñanza, garantizando un aprendizaje y en la lucha por la desigualdad. Concluyendo que lo equipos directivos tienen un papel relevante hacia la mejora educativa, alertando sobre la necesidad de las escuelas hacia un liderazgo ejercido y distribuido por todo el claustro. Resalta la importancia de la formación inicial y continuada de los diferentes agentes educativos.

Richar Parra (2017) bajo el artículo *“gestión del clima social escolar desde el liderazgo educativo”*, estudio basado en las escuelas chilenas, empieza recordando que cada centro tiene su propias particularidades, características y singularidades, en todos ello el clima social influye, así como asegura que la comunicación y la estructura de las relaciones humanas se construyen en función del modelo de liderazgo imperante en el centro, convirtiendo al líder en un enfoque interaccionista, por lo que el enfoque nutritivo del liderazgo produce mejora en el aprendizaje.

Jara Sánchez & Cox (2019) en su investigación bajo el título *“liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y práctica de los actores”* destacan que el líder es un actor clave para el desarrollo y el buen hacer del proceso de enseñanza aprendizaje, analizando la importancia de generar un proyecto que convenza a todos los elementos implicados en la educación y la necesidad de apoyar el proyecto entre todos los elementos que conforman la escuela.

Salvo- Garrido & Cisternas-Salcedo (2021) en su artículo *“compromiso e influencia del equipo directivo desde la resiliencia socioeducativa”* es muy interesante ver que compromisos e influencias son determinantes para la creación de un perfil en la selección del director, en esta función debe de crear confianza, generar redes en el equipo y compromiso para con el proyecto educativo, buscando crear un líder resiliente con habilidades y herramientas para generar cambios en las escuelas.

Claudia Romero (2021) en su estudio sobre *“liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto”* evidencia las carencias del sistema educativo, pidiendo mayor calidad y equidad en las políticas educativas. Concluyendo que los directivos se preocupan por generar un clima estimulante para el alumnado, generando así una confianza y alta valoración en el equipo. Pero encontrando serías dificultades para adaptar la legislación a la realidad de los centros.

Riascos-Hinestroza & Becerril-Arostegui (2021) en su investigación titulada *“liderazgo educativo docente. Un modelo para su estudio, discusión y análisis”* resalta la importancia del liderazgo en cuanto que deben de promover la participación de las personas, demostrando cada cual su importancia dentro del equipo y que esto provoca, la mejora de la productividad y las relaciones interpersonales.

Jiménez Riofrío (2022) en su artículo *“gestión educativa y liderazgo educativo; las tic en la mejora de la competitividad”* hace una comparativa entre la conexión existente entre la gestión educativa y el liderazgo directivos, concluyente que la innovación ayuda a los equipos directivos a dar respuesta a los diferentes y continuos cambios sociales que se dan en la sociedad y que por tanto, son estos quien en materia de recursos tecnológicos y usos de las TIC, generando estrategias así como, administrando los diferentes recursos a su cargo.

1.2. RELEVANCIA DEL ESTUDIO

Con este estudio considero que se ha generado una reflexión en varios aspectos, el primero referido hacia la importancia de la formación inicial, ya sea en las escuelas de magisterio, como en los centros de formación del profesorado en liderazgo, analizar las consecuencias que puede llegar a tener un liderazgo poco efectivo sobre el claustro y especialmente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.



El segundo hacia la percepción que tienen los directores de los centros educativos de Andalucía con respecto a la gestión de recursos, la importancia de generar equipo, la comunicación y su implicación en las buenas prácticas.

Partiendo del concepto de que el primer líder de este proceso debe de ser el docente, este, tiene que tener las herramientas de liderazgo dentro de su aula, para que invite al alumnado a continuar con la línea que desde su programación didáctica se ha propuesto. A su vez, este docente, debe venir liderado por parte del equipo directo que a través de su proyecto de centro será capaz de adaptar y analizar la necesidad que como centro tienen que dar respuesta.

El tercero referido hacia la buenas prácticas, primero con respecto a ciertos criterios básicos para que sean consideradas buenas prácticas educativas, la importancia de que estas figuren en los proyectos de los centros, el muro que supone la burocracia con respecto a la participación de los centros en las propuestas de la Junta de Andalucía.

El uso de las buenas prácticas educativas, ayudan a la mejora del aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, haciéndolo más partícipes del proceso, tanto al alumnado como al grupo clase, mediante la inclusión educativa.

No podemos confundir el concepto de buenas prácticas con la utilización de recursos tecnológicos, las buenas prácticas e innovaciones, no suponen romper con todo lo establecido previamente, pero sí, supone una mejora de las herramientas y de los procesos que sabemos que nos funcionan para generar aprendizaje, por ello, las buenas prácticas no exigen una mejora de la dotación de los centros, que sí, un desarrollo de los recursos disponibles.

El cuarto referido a la relación de las buenas prácticas y la cercanía de las familias a la escuela, ayudan a reducir conflictos entre el alumnado. La importancia de que los equipos directivos escuche y trabajen las propuestas que nos proponen, ya sea en tutorías, reuniones de madres y padres y desde la asociación de madres y padres del centro, esta acción, es un indicador de liderazgo exitoso.

En este proceso, debemos de hacer partícipes también a las familias. Sabemos que son pieza claves para el desarrollo global y general de nuestro alumnado, es ahí, donde debe de aparecer el rol del liderazgo, siendo capaz de hacer formar parte a las familias de todo el ente educativo, creando comunidades educativas.



Es muy importante que los equipos directivos, lideren los procesos de buenas prácticas en los centros, lo fomenten, generen a su vez un clima para que se produzcan esas experiencias y sobre todo, una implicación por parte de todas las personas que forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado.

1.3. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Tras los resultados de este estudio vemos muy necesario generar proyectos continuistas, que ayuden a dar respuestas a las necesidades de los centros educativos y de los organismos que influyen en su normal desarrollo. Invitar a una reflexión de los gobiernos a darle sentido de una vez por todas a los múltiples cambios de ley, que traen consigo una necesidad de reiniciar los procesos.

La importancia de la formación inicial en lo que al liderazgo se refiere, partimos de la pregunta de si un líder ¿nace o se hace?, en este concepto podemos pararnos a analizar y ver que si nace, pero no adquiere herramientas para su desarrollo, difícilmente podrá generar un liderazgo eficaz y viceversa, si una persona con alta formación o herramientas, no posee de la aptitud necesaria, tampoco podrá ejercer un liderazgo eficaz.

Los equipos directivos deben estar compuestos de personas que sean referentes para los demás, no sólo en el aspecto de gestión administrativa o burocrática, sino en la gestión de los recursos humanos, es muy importante generar equipo, que sea un gran engranaje que funcione al ritmo que el proyecto del equipo directivo haya marcado.

Vemos importante resaltar la necesidad de generar una figura en los centros educativos, que pertenezca al equipo directivo, que sea la encargada de fomentar las innovaciones educativas en todo el centro, sin importa la materia o el curso, que sea un referente con alta cualificación, formación y liderazgo, que contagie al claustro de la necesidad de mejorar los aprendizajes y por supuesto de dar respuesta a las nuevas necesidades que nos va trayendo la sociedad.





[CAPÍTULO 2]

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

2.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN





2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación nace de la curiosidad personal por conocer un problema común en el que los docentes viven su día a día y que personalmente me originaba una serie de cuestiones que me planteaba en mi ser docente.

Este proceso ha venido marcado por la búsqueda precisa de herramientas que nos ayuden a dar respuestas a todas las cuestiones iniciales planteadas al comienzo de nuestra investigación. Buscando generar procesos rigurosos que permitirán garantizar la fiabilidad de los resultados, generalizarlos y contrastarlos.

A lo largo de los años la sociedad ha evolucionado a un ritmo superior al de los agentes que intervienen en ella, el ejemplo más claro es la educación, las leyes educativas y nuestros gobernantes no son capaces de proponer un pacto por la educación que le dé un proyecto a largo plazo, que sienta unas bases claras para encaminar nuestra sociedad hacia un modelo claro y de futuro, en la actualidad, cada vez que se produce un cambio de gobierno, lleva asociado un cambio legislativo en materia de educación, por lo que se antoja muy complicado conocer la repercusión a largo plazo.

La pandemia trajo en su momento adaptaciones necesarias, todo bajo medidas improvisadas, poco estructuradas y dinámicas, en función de las informaciones que se iban teniendo de la situación, en el ámbito educativo vivimos realidades conocidas como la brecha digital, la falta de formación del profesorado en la nueva tecnología, las escasas plataformas para dar docencias online, las diferentes dificultades familiares que se vivieron por la pérdida de trabajos o incluso de vidas humanas.

En la actualidad, con la pandemia controlada, volvemos a contextos más parecidos a los ya conocidos y estudiados, la importancia de generar una comunidad dentro de los diferentes agentes educativos sigue siendo necesaria, si tomamos como ejemplo países de la Unión Europea, tienden a mantener un diálogo con los diferentes agentes educativos para mantener una propuesta firme por la sociedad y existiendo cambios de gobierno, las leyes perduran más allá de los gobernantes. De ahí la necesidad de un gran pacto de Estado por la educación, tanto pública, concertada como privada.

En un contexto más próximo, cercano y realista, nos encontramos con las prácticas docentes, en la que el docente se enfrenta a la realidad de su aula, aun



sabiendo que cada contexto, centro o incluso grupo clase, tiene una realidad determinada.

Los equipos directivos deben de liderar el grupo humano del grupo clase, para ello deberán de conocer la realidad que se respira dentro de su centro, así como las diferentes situaciones que viven los diferentes agentes educativos dentro del centro. Desde la aparición de la COVID-19, cada equipo directivo y cada centro, ha tratado de dar respuesta a las necesidades que se produjeron durante el tiempo de confinamiento, así como de las medidas excepcionales que la situación ha generado, desde horarios, protocolos, hasta vuelta de algunas unidades al confinamiento durante el tiempo necesario, la labor por parte de los docentes ha sido absolutamente reseñable por la repercusión que esto ha tenido en los hogares de nuestro país.

Para un crecimiento y mejora del centro, los docentes deben de conocer el proyecto que tiene su equipo directivo para remar juntos hacia la misma dirección, pero ¿es real? la situación que se vive a nivel de interinos e inestabilidad laboral hace que los centro se sustenten en un grupo de personas más comprometidas, de ahí surge la necesidad de que los equipos directivos lideren el proyecto por el cual están.

El alumnado de este siglo requiere otro modelo de docencia, pasar de convertirse en fuente de información para ser un alumnado competente en habilidades y destrezas propias de la vida en sociedad, en la que la gire en torno al alumnado y no al docente, por ello es necesario crear nuevas herramientas para dar respuesta a todo lo que estas generaciones plantean.

Como respuesta a esa situación aparecen las innovaciones educativas, un término algo controvertido, dado que tendemos a llamar innovación educativa a cosas que no cumplen con las características propias para ser consideradas así, se asocia a general con cambios y mejoras, aunque es un concepto bastante más amplio.

Innovar no es inventar, es mejorar lo que ya existe y nos funciona para la mejora del aprendizaje, tiene que tener una intención, estar planificado, deben de intervenir los diferentes agentes, debe de estar involucradas tanto los docentes, alumnado como equipo directivo, rompiendo nuestra zona de confort, mejorando la estructura general del centro y más particularmente la de nuestra materia.

Es importante que desde los equipos directivos defiendan y respalden cada una de las innovaciones educativas y desde los diferentes docentes, pero como pregunta



más importante sería, ¿lideran, conocen, defiende y promulgan las buenas prácticas e innovaciones dentro de los centros?, esta es la principal cuestión que ha despertado nuestra curiosidad para empezar esta investigación.

Durante las etapas de formación inicial analizamos y vemos que no existen asignaturas o materias que doten en competencias a los futuros maestros/as y menos aún en el marco de enseñanza secundaria y formación profesional, donde se hace aún más carente en la formación inicial, dado que el lado didáctico lo adquieren a través del master de capacitación de enseñanza secundaria, que hasta no hace mucho era un curso (CAP) que duraba apenas tres meses.

2.1. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN.

Las cuestiones que nos ha llevado a plantearnos esta investigación han sido apoyadas en dos grandes vertientes una primera referida a la organización escolar y otra enfocada a las innovaciones educativas, en lo referente a las de organización escolar han sido las siguientes:

1. ¿Ejercen los directores/as un liderazgo pedagógico que les permita influir en el profesorado para aumentar el éxito del alumnado?
2. ¿Los equipos directivos lideran las buenas prácticas educativas?
3. ¿Son los equipos directivos competentes para afrontar con éxito las buenas prácticas que surgen en sus centros?
4. ¿Cómo se desarrollan las buenas prácticas en los centros? ¿se difunden?
5. ¿Las experiencias previas afectan a la percepción del claustro sobre el estilo de liderazgo?
6. ¿Reciben los equipos directivos una formación adecuada y actualizadas para las necesidades reales de los centros?
7. ¿Son los equipos directivos conocedores de las diferentes ideas o proyectos que tienen otros agentes educativos como docentes o familia?

En cuanto a la innovación educativas, entre otras, nos han surgido las siguientes preguntas:

1. ¿Por qué enseñar hoy?
2. ¿Qué valores, habilidades y competencias queremos inculcar en nuestros estudiantes?



3. ¿Qué tipo de sociedad queremos construir a partir de los problemas del contexto actual?
4. ¿Qué retos de transformación personal y social debemos afrontar?
5. ¿Pueden las innovaciones educativas acercar a las familias a la escuela?
6. ¿El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, puede mejorar su aprendizaje gracias a las buenas prácticas docentes?
7. ¿Qué cambios se necesitan en la educación para educar a las personas que queremos y construir la sociedad y el futuro que queremos?
8. ¿Cómo formulamos los problemas y exigencias ambientales en la oferta educativa de los centros?
9. ¿Qué acciones de mejora deben proponerse en los planes de mejora en función de los problemas actuales?
10. ¿Qué adaptaciones ha traído la pandemia en los proyectos docentes de los centros?

Todas estas preguntas se han formulado dentro de mi labor docente, por lo que nace desde la experiencia y puesta en práctica de la docencia, a nivel general tratamos de dar respuesta a esta pregunta: ¿Los equipos directivos de los centros educativos en Andalucía, lideran los procesos de buenas prácticas que se dan en sus centros, son conocedores, participan, fomentan, acercando los recursos materiales y humanos para que se den con éxito?

2.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Los objetivos vienen desarrollados en los siguientes epígrafes.

2.2.1 OBJETIVOS GENERALES.

1. Determinar si el estilo de liderazgo ejercido por el equipo directivo determina el nivel de desempeños de sus docentes, así como ver si determina la eficacia de la institución educativa.
2. Establecer relaciones entre las características personales de los equipos directivos y su estilo de liderazgo.
3. Conocer las buenas prácticas que se desarrollan, así como la implicación de los directores/as para la difusión y defensa de estas.



2.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- I. Determinar si el estilo de liderazgo ejercido por el equipo directivo determina el nivel de desempeños de sus docentes, así como ver si determina la eficacia de la institución educativa.
 - a. Conocer y determinar las necesidades de los docentes para desarrollar con eficacia su labor docente.
 - b. Advertir el nivel de formación de equipo directivo en cuenta al liderazgo docente para el desarrollo de su labor.
 - c. Analizar si la estructura educativa, es eficiente para mejorar el desempeño docente de sus profesionales, en relación con los estilos de liderazgo.
 - d. Conocer la situación de liderazgo durante el COVID-19 ha generado cambios previos a la pandemia.
- II. Establecer relaciones entre las características personales de los equipos directivos y su estilo de liderazgo.
 - a. Analizar las distintas características personales de los distintos equipos directivos.
 - b. Determinar si existe relación entre las características personales y el desarrollo particular de alguno de los diferentes estilos de liderazgo.
 - c. Analizar la formación que reciben los equipos y descubrir si ejercen un estilo u otro por la condición de sus experiencias previas.
 - d. Averiguar si los profesores perciben que el estilo de liderazgo de sus directores está influenciado por sus características personales.
- III. Conocer las buenas prácticas que se desarrollan, así como la implicación de los directores/as para la difusión y defensa de estas.
 - a. Analizar actuaciones de directores/as de para la difusión y defensa de las buenas prácticas.
 - b. Valorar si las buenas prácticas mejoran el acercamiento de las familias a las escuelas y el aprendizaje.
 - c. Considerar la formación inicial en buenas prácticas, suficientes o adecuada para su desarrollo.



- d. Conocer si las buenas prácticas que se desarrollan en Andalucía son apoyadas por los equipos directivos.



[BLOQUE 2]

MARCO TEÓRICO





[CAPÍTULO 3]

MARCO TEÓRICO

3.1. RESUMEN DE LOS RESULTADOS

3.2. DISCUSIÓN

3.3. CONCLUSIONES

3.4. FORTALEZAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

3.5 ESTUDIOS FUTUROS

3.6. CIERRE DE LA INVESTIGACIÓN

3.7. CIERRE DE LA INVESTIGACIÓN

3.8. CIERRE DE LA INVESTIGACIÓN





3. MARCO TEÓRICO.

La escuela y la sociedad van estrechamente relacionadas, la sociedad avanza a un ritmo en el que la escuela tiende a quedarse alejada, el avance en los medios de comunicación y sobre todo en los de información, hace que la sociedad evolucione a un ritmo más apresurado que la escuela.

En los últimos tiempos hemos venido viendo cómo las políticas educativas variaban según el grupo político que gobernara en consenso en ese momento en nuestro país, sumado a la falta de acuerdo para llegar a un consenso por todas las partes, ha hecho posible la falta de estabilidad de las diferentes propuestas educativas de nuestros gobernantes.

El concepto de escuela-cambio social no es nuevo, en 1995 John Dewey, escribe un primer artículo titulado educación y cambio social. Narra que para considerar a la escuela un factor condicionante y el valor como parte activa del nuevo orden social. Con el paso del tiempo y en contra de la postura de Dewey, aparecen nuevas corrientes que proponen que la escuela refleje el cambio social una vez este se produzca, llegando a considerar a la escuela como “parasitaria”.

La función principal de la escuela es preservar la cultura, la cohesión entre los miembros de su sociedad, dotar de herramientas para la realidad del mañana en la que se encontrarán, para que esas herramientas sean eficaces, necesitamos una escuela actual y que mire al futuro, que se anteponga a las necesidades del ser humano y de la sociedad en la que vive. Por ello debe de existir una relación legislativa escolar que ampare y apoye los distintos cambios sociales.

3.1 LA ESCUELA Y SU REPERCUSIÓN SOCIAL.

La problemática actual de nuestro sistema educativo debe, realizar una reflexión profunda con los diferentes agentes educativos, a fin de aglutinar la realidad social de nuestra escuela, en este ámbito encontramos que hay tres razones muy claras que se han producido en los últimos veinte años:

1- Se debe evitar la confusión. La realidad de las circunstancias por lo que debemos de generar nuevas necesidades han cambiado, debemos reflexionar sobre la escuela, evaluando el papel que ocupa y los objetivos de nuestro sistema educativo, un análisis certero de los cambios principales que debemos de acometer con cierta



premura, este cambio nos ayudara a la hora de esclarecer la situación en la que vivimos y las dificultades que tenemos que afrontar, desarrollando respuestas más adecuadas a nuevas preguntas.

2- Asumir la importancia del cambio social y de los aprendizajes que en ella se van dando, desde los medios de comunicación y las redes sociales, hasta los perfiles de padres y madres, es por ello, que los encargados de administrar la educación tienen por delante un reto que junto a los docentes deben de dar respuesta. Un aspecto de especial importancia en nuestro país es la falta de apoyo de la sociedad a la labor educativa, se tiende a criticar e incluso a rechazar la labor de los docentes, sobre los cuales están puestos los focos de la responsabilidad de los problemas que atraviesa la enseñanza.

3- La importancia de generar un pacto de estado, que, de una visión global del problema generado, podrá dar respuesta para hacer de nuestro sistema educativo, un proyecto fuerte y respaldado por las instituciones que conforman la educación, esta respuesta de estar orientada en varias vertientes:

- La importancia del cambio de imagen social de nuestro sistema educativo, en el que encuentre el apoyo de los ciudadanos y los entes sociales.
- La revisión de las condiciones de trabajo de las personas que intervienen en el proceso en materia de seguridad material, enfoque especial de áreas de estudio compensatorias, relación profesor-alumno, revisión de funciones de los equipos directivos y sus responsabilidades).
- Preparar a los docentes para las nuevas realidades sociales que se dan dentro del aula desde el enfoque de la formación inicial y continua.

Diversos indicadores nos hablan de un deterioro de la calidad de la enseñanza, en gran parte debido a la actitud de mesura y desconcierto que prevalece entre nuestros docentes (el índice de contención se acerca al 30%; el aumento de pérdidas alcanza el 17%. Vid. Esteve et al., 1995). En países como Portugal, Francia o Italia, presentan la misma dificultad a la hora de incorporar nuevos conocimientos, tener herramientas para dar respuestas a las nuevas necesidades sociales, que avanza a un ritmo muy acelerado, por lo que nos tenemos que anteponer mediante una profunda reflexión que englobe a todos los entes.

Se hace preciso acabar con las dificultades que proponer el sistema de aprendizaje, que, si bien responde lentamente a los cambios, es constantemente



criticado por la sociedad, esta hace responsable a la escuela de no adaptarse a los nuevos cambios sociales (Esteve, 2006).

De no resolverse esos nuevos problemas creados, el sistema estará mas en desacuerdo con todo, creando un malestar en el sistema y por consecuencia una pérdida de la calidad docentes, ya que esto está provocando en los docentes una sensación de cansancio y desapego que se aleja de la educación de calidad, que se hace cada día más importante para enfrentarse a la realidad docentes del mañana, buscando requisitos de aprendizaje y especialización del progreso social.

Siguiendo a Esteve (2006), nos propone una serie de indicadores para resumir los principales cambios que se han dado en el sistema educativo durante los últimos veinte años, unos se relacionan con los conceptos sociales de la enseñanza, teniendo una gran importancia sobre la parte administrativa del proceso, analizando los contextos en los que se producen los procesos de enseñanza aprendizaje, otros indicadores están relacionado con las variables externas que existen en la escuela.

Resaltamos uno de los indicadores que nos parece especialmente importante, que es la formación docente, en la que se propone un análisis de los mismos, tanto en etapas iniciales como continua, aceptando que una carencia en el proceso de formación, trae consigo un impacto muy negativo en la calidad de la enseñanza.

1. Las altas expectativas de la sociedad y sus exigencias en el profesorado.
2. La necesidad de encontrar un gran pacto por la educación.
3. Falta de proyecto a corto, medio y largo plazo en el sistema educativo.
4. Aumento de las contradicciones en el proceso de aprendizaje.
5. Cambiar el contenido del plan de estudios.
6. Desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela.
7. Falta de recursos materiales y precarias condiciones laborales.
8. Cambios en la relación profesor-alumno.
9. Fragmentación del trabajo del docente.

3.1.1 LA ESCUELA COMO INSTITUCIÓN

Por escuela entendemos una comunidad de educadores con la función concreta de educara todos y cada uno de los alumnos y alumnas que están en la institución,



siendo regido u ordenado por una legislación de carácter nacional y autonómico, aquí se ordenan el aprendizaje integral del alumnado.

A lo largo de la historia, ha habido muchas definiciones de la escuela como centro educativo especial. De las más primarias que se recuerdan, giraban en torno a una reunión voluntaria de un grupo de profesionales docentes, cuya principal función era enseñar e instruir (Álvarez,2010)

Hoy en día, la escuela es vista como una comunidad, encargada de transmitir conocimiento, aprendizaje, valores, herramientas y recursos para mejorar las capacidades individuales de los individuos, haciendo de estos una mejor persona, con adaptación a la sociedad actual.

En las definiciones que hemos ido estudiando aparecen elementos comunes, como es la acción docente, el alumnado, el aprendizaje, sociedad y organización, en las más recientes incorporan la necesidad del orden social y conductual para llevar a cabo el aprendizaje.

Por ello, la escuela será la primera puerta a la sociedad en que van a compartir con los demás sus habilidades, destrezas y capacidades, esta parte se encuentra dentro de un campo específico de la educación para la gestión.

La escuela en la forma en que la conocemos hoy no siempre existió, el paso de los años, los cambios de leyes, las adaptaciones a la sociedad, ha hecho pasar de una educación espontánea, focalizada en que el rol principal de la educación recaía en las familias, a una mucho más estructurada y organizada, en la que el actor encargado de educar recae en el rol docente, tomando como referencia la gestión, sin olvidar la importancia de la mejora educativa

Una función de la escuela es hacer convivir las diferentes vertientes y formas de educar que se dan dentro del seno familiar de cada alumnado, coordinando diferentes ambientes, realidades, sin saltarnos, que el educando forma parte de una familia, y como tal deberá estar adaptada a su contexto, como que también pertenecerá a una sociedad a la que deberá también de dar respuesta, buscando el mejor desarrollo personal.

La escuela no debe apartarse de la realidad de cada persona, pero sí tomar su realidad como elemento de comprensión a la hora de la toma de decisiones o de adaptar el proceso para generar aprendizaje, la escuela tiene una función específica que no debe



de perderse, manteniéndose en entornos de exclusión para acrecentar sus oportunidades sociales.

Como señaló John Dewey (1995), “la misión del entorno escolar es contrarrestar los diversos elementos del entorno social y tratar de darles a todos la oportunidad de deshacerse del grupo social al que se han trasladado y conectarse con el entorno más amplio” (pp.32). Esto que denomina función de refuerzo, lleva al alumnado ampliar su entorno más cercano, dotándolo de experiencias sociales y culturales, creando una mejor relación entre la escuela y la sociedad.

Por ello resaltamos la importancia de que la escuela vaya de forma paralela a la sociedad, cualquier alteración provocaría un desfase, que hace que el proceso no se desarrolle de una manera adecuada (Dewey, 1995).

Si además tomamos conciencia de los problemas propios de cada etapa de la evolución, en los que la escuela se ha pasado a ser meramente fuentes de transmisión de contenidos, en los que el alumnado acaba su etapa escolar, creyendo una realidad social desfigurada, ya que, al salir a la sociedad, se encuentran completamente fuera de ella. Se hace imprescindible, recordar que siempre existe una estructura política general en torno a una escuela a la cual giran las escuelas, generando en sí una relación de dependencia la una con la otra.

Es por todo ello, la escuela no puede ser neutral, debe dar respuesta a la realidades que se viven en la sociedad, reforzando la relación entre ella y la sociedad como dice Octavi Fullat, 1986. Está muy apartada de la sociedad, considerando que la escuela puede llegar a perder la misión por la que fue creada, la considera como una tarea sumamente seria (Fullat, 1986).

La escuela debe seguir cumpliendo su función de responsabilidad por la que fue creada, se tiene que dar una integración en la sociedad al alumnado que pertenece a esta, acotando el contexto social, haciendo que estas personas se incluyan en la sociedad, mejorando sus habilidades y herramientas personales, por ello que es importante encontrar la cooperación entre el ámbito de la familia y el gobierno, una apoyando o mostrándose cercana a las necesidades de la escuela y los gobiernos, creando leyes que sean próximas a las realidades sociales, dinámicas pero continuistas (Boggino, 2003).



En lo que respecta a la cooperación familia-escuela, podemos decir que esto justifica la necesidad de cooperación, porque de lo contrario sería algo contradictorio para el alumnado y haría el proceso mucho más denso (Prados & Lorca, 2006).

En cuanto al rol del Estado y de la escuela, podemos decir que desde el principio el individuo se organizó en estructuras sociales que iban más allá del estricto entorno familiar para una mejor organización. Así, el mejor logro de sus fines se realizó a través de una organización social amplia y sólida, que incluye diversos aspectos, como la protección de la comunidad, la estructura de poder. Todo ello propició el surgimiento de superestructuras que regulan la totalidad de la vida social, es decir, el estado (Freire & Miranda, 2014).

Con respecto a esto, el estado y la educación son completamente uno. Las disputas surgen durante la definición de su intervención porque existen diferentes niveles de intervención gubernamental en el mundo educativo.

La burocracia se ha transformado en un mero defensor, relacionando aspectos de gestión con otros educativos, a nivel de gestión, necesita organizar el calendario, recursos materiales, formación docente, la otra relacionado con lo educativo, cuanto dura la escolarización en qué etapas las vamos a dividir, cómo cuantificar el aprendizaje, así como la cantidad de materiales didácticos necesarios para que se produzca un aprendizaje.

Con base en las sugerencias de Durkheim (1982), se asume que el origen de la escuela moderna está conectado con el modelo de iglesia del Imperio Carolingio en el siglo IX en Europa Occidental. En este contexto, la Iglesia se impregna del espíritu del renacimiento de la cultura clásica en varios ámbitos de lo que hoy llamaríamos vida social.

Este espíritu primero dio origen a la Ilustración y, por tanto, a la modernidad. En estas condiciones, ciertas transformaciones que se dieron en diferentes ámbitos y con diferentes líderes fueron necesarias para adaptarla a nuestro tiempo.

La Iglesia fue responsable de dos principios fundamentales: por un lado, el universalismo, de la variedad cultural representada por otros pueblos más primitivos, y, por otro lado, crear un nuevo sujeto con disposición y moralidad que era común a todas las personas, se correspondía con lo que se consideraba característico de Dios (Durkheim, 1982).



El marco del modelo de escuela, que Durkheim (1982) denominó conversión, es decir, quienes pasaron por conversos, conllevo a un cambio de los idearios marcados por la época, en la que las personas sentían arraigo a una idea más global.

Esto que mencionamos, tardó aproximadamente 200 años en producirse, por lo que en este tiempo pasaron por diferentes estadios, diferentes gobiernos y evoluciones en el pensamiento político gobernante en estas etapas. Todo esto trajo consigo el establecimiento de un posicionamiento que se extiende en la actualidad.

Todo este proceso vino marcado por espacios religiosos, en los que se apreció un cambio en la iconografía de estos, al comienzo de esta etapa, los edificios son muy similares a los edificios religiosos clásicos, la disposición de las aulas se asemeja a su ubicación en las iglesias, y el lugar de privilegio del cura y los creyentes no suponía una variación muy significativa con respecto a la escuela: en lugar de los bancos serán mesas y, en lugar de atriles, tribunas.

En cuanto a las etapas primitivas, la escuela nace bajo un claro carácter eclesiástico, en la que los sacerdotes, promulgaban sus enseñanzas y vivencias bíblicas al pueblo y a las demás personas que querían formar parte del clero (Noro, 2010)

La siguiente etapa, viene marcada por el comienzo del S.XVII y permaneció hegemónico hasta la Primera Guerra Mundial, llevada por un proceso de secularización que el momento histórico de la Guerra no haría cambiar. Se ofrece sólo como un momento en que el discurso que lo sustenta comienza a ser refutado y cuestionado, cuando aparecen algunas propuestas críticas que disminuyen su poder hegemónico, para luego convivir simultáneamente con otros discursos efectivos e imaginarios en paralelo (Noro, 2010).

La secularización de la escuela conservará su carácter moral, donde se explica la razón, la lógica y el progreso de las diferentes ciencias a través de una ilustración de Dios, posteriormente los sacerdotes fueron reemplazados por profesores, pero los fieles permanecerán, solo que ahora bajo la categoría de alumno. También se cree que fue en esta etapa del mundo occidental, en el siglo XIX, cuando se crearon los sistemas educativos como proyectos más actuales a nuestra era.

El primero, la base es "la creencia en la capacidad de la escuela para promover una jerarquía social justa basada en el mérito de las personas, y no solo en los privilegios por su nacimiento" (Dubet, 2015, p. 230), y en el segundo, se parte del postulado que



establece que “la escuela puede formar ciudadanos autónomos y solidarios dentro de sociedades nacionales democráticas” (Dubet, 2015, p. 231).

Esta manera de entender la escuela fue apoyada por todas las instituciones donde la iglesia encontraba su apoyo, como era la familia, los hospitales o los temas relacionados con la justicia. Esto aseguró una vida sin fricciones. Las nuevas responsabilidades fueron aceptadas por las diferentes partes, bajo el amparo de la ley, la moral y aceptación por parte de las personas que la conformaban.

Los respectivos roles y comportamientos fueron aceptados como parte del orden legal e inconscientemente incluidos como representaciones para los sujetos. Una forma de ver claramente cómo otros actores y el imaginario asociado con ellos se derivaron de la matriz de la iglesia, en el mismo programa institucional es recordar que con el tiempo, incluso hoy, principalmente en áreas rurales.

3.1.2 ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

La organización de una escuela se entiende como un conjunto de normas de carácter general que se rigen por una normativa vigente, por las cuales se proponen una serie de leyes, principios que marcan el carácter de la escuela para una etapa determinada de tiempo.

Una organización escolar tiene como objeto de ser, la búsqueda y estructuración de un conocimiento multidisciplinar para que se conjuguen entre sí, adivinando una metodología determinada, siempre de una manera dinámica, mejorando de una forma sustancial la realidad escolar. La realidad de la escuela en el contexto social en el que aprende, y la promoción de una previsión racional de dinamismos para su avance, el establecimiento de principios básicos de actuación.

Las ciencias pedagógicas se nutren de una disciplina tan compleja como la filosofía, esto hace pensar de la complejidad del concepto de educar, y sus diferentes perspectivas de actuación, incluso el concepto de organización escolar no es unánime, ya que se entrelazan con otras ciencias que se apropian del concepto, aplicándolo según su vertientes, por lo que hacemos un análisis de las siguientes vertientes:

- Política educativa: proviene del poder político. Se amolda al contexto social y a las necesidades de esta para dar respuesta los cambios que se producen, creando un sistema educativo amoldado a la realidad del contexto y del pensamiento político



reinante. Por lo que, el marco político viene condicionado por la ideología, la manera de entender la organización educativa y las normativas generadas para su adaptación.

- Legislación sobre educación. Esto se deriva de la aplicación de las normas y legislaciones correspondientes en políticas educativas. Por tanto, la organización escolar tiene que adaptarse a este marco legal y regulatorio en el que se supone que los centros deben realizar sus funciones, pero no todo se puede regular y no es necesario que los procesos se realicen de acuerdo con la ley.

- Didáctica: se presta especial atención al desarrollo curricular teniendo en cuenta enfoques científicos y técnicos. Según Lorenzo (2005), la organización escolar es “el conocimiento y uso consciente, reflexivo, cuestionable, activo de una organización universal en las sociedades modernas, lo que llamamos escuela en un sentido limitado o instituciones educativas en un sentido más amplio” (p. 23). Este concepto acerca más fielmente al objeto de la organización escolar. A continuación, se muestran algunas de las definiciones clásicas de los autores españoles, en orden cronológico:

- “La organización escolar se entiende como un conjunto de normas oficiales generales y medios específicos de actuación, en base a los cuales se establecen los principios, leyes y prácticas que rigen escuelas en general y en particular”. (de Alcántara García, 1879)

- "Buena disposición de elementos para enseñar a los niños a través del aprendizaje". (Blanco Sánchez, 1927)

- "Disposición de varios elementos que coinciden en la vida y las actividades escolares". (Ruiz, 1964)

- “La organización escolar agilizará los distintos elementos de la escuela para que todos puedan participar adecuadamente en la educación de los alumnos”. (Municio & Gijón, 1964)

- “La organización escolar es, pues, una disciplina pedagógica que busca explorar la compleja realidad de la escuela para establecer un orden en lo que se dice realidad para el servicio de una escuela de educación general”. (Moreno, 1967)



- "Explorando los elementos de intervención más adecuados que interfieren con la realidad escolar para lograr la implementación del proyecto educativo". (Sallán, 1988)

- "Teorías de la escuela en cuanto al ordenamiento de sus elementos con fines educativos / didácticos". (Delgado, 1995)

No encontramos una definición única de organización escolar de entre todas las propuestas por los autores, pero si encontramos algunas características para que se den en las definiciones estudiadas y que nos ayudarán acercarnos más al concepto, entre las características distinguimos las siguientes: se estudia dentro de la institución educativa, están influenciadas por la política y la administración, considera escuela a la relación armoniosa de todos los agentes educativos, va dirigida a referirse a crianza del alumnado. En otras palabras, el objeto es estudiar la escuela para mejorar la relación enseñanza-aprendizaje.

3.1.3 AGENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA.

La sociedad es vista como un conjunto de personas que comparten ciertas inquietudes, comportamientos, interactuando entre ellas y creando una comunidad.

Existen sociedades más complejas en el que las relaciones entre las instituciones sociales juegan un rol más relevante, en el aspecto más básico la educación nace de interacciones de los sujetos de una manera diaria y cotidiana. Y es aquí donde el rol de la familia adquiere un sentido más amplio y complejo.

La familia ayuda a construir en el individuo un primer marco social, siendo la primera puerta de socialización, es en ella, donde la educación se entiende como un proceso más allá de la escuela y relacionado con esta, ya que la escuela tiene como objetivos principales la formación en: formación del pensamiento y la imaginación, ayudar a crecer en su maduración, incluir al individuo como parte de la sociedad, promover la relación familia-escuela, ayudar a prevenir o reducir las desigualdad de la sociedad.

Autores como Jackson (1998) señalan tres condicionantes que nos ayudan a entender la dinámica social de la vida escolar:

1. La mayoría de las actividades escolares se realizan con los demás, es por ello que factores como el desarrollo de la paciencia o aprender a esperar, tienen un



sentido profundo, estas dos condiciones hacen que el individuo aprenda a vivir en sociedad, ya que esto puede resultar frustrante. Las clases también se interrumpen a menudo debido a las necesidades en la organización escolar, esto, puede llegar a provocar variables en factores tan necesario como la motivación, es por ello, que el individuo debe de centrarse en su tarea ignorando en cierta forma el contexto del grupo en el que se encuentra.

2. El papel del poder, en el contexto escolar se pueden dar diferencias de fortalezas y debilidades, es ahí, donde el estudiante debe coincidir con las recomendaciones o propuestas del docente, la importancia de entender a la figura de la autoridad como una persona de referencia ayudará en su proceso de formación, es por ello, que es recomendable que en la familia se de esa figura de autoridad bien entendida, para que cuando haga su aparición en la escuela, el individuo tenga las herramientas para dar respuesta a lo que se le propone.
3. La importancia del elogio, en el contexto escolar no solo es importante lo que hace el alumno, sino los que otros piensan de él, porque está siendo evaluado constantemente. La evaluación del profesor (que se centra no solo en sus conocimientos, sino también en su comportamiento) es por ello que está siendo evaluado por cada uno de los individuos que componen un grupo, por ello, existen ocasiones en las que el juicio del docente y de algunos elementos del grupo son contrarios parcial o totalmente, aquí es donde el individuo debe de valorar la recompensa que mejor se amolda a sus necesidades y sobre todo a su aprendizaje de futuro.

Una estrategia utilizada por los individuos está relacionada con la "simulación". Este intentará aparentar ciertas actitudes o acciones para revelar sus defectos. Tal "mentira" está destinada a satisfacer algunas de las necesidades deseadas, llegando incluso a usar el "desapego emocional" que se produce en una evaluación, llegando incluso a rechazar la importancia de esta.

El análisis de los temas educativos no puede verse como un tema trivial basado únicamente en los elementos del contenido curricular que los estudiantes deben aprender. Es importante pararse para valorar las relaciones que se producen entre los diferentes individuos y los problemas entre estos tales como la desigualdad, la segregación, el abandono, la violencia y otros aspectos.



Así, de acuerdo con lo señalado sobre las conexiones entre el ámbito emocional y el personal, los docentes necesitan visualizar que una de sus principales responsabilidades en la escuela es cuidar el desarrollo de sus alumnos, su experiencia educativa, su autoestima, su sensibilidad, así como su creatividad, para generar individuos conectados y relacionados con la realidad social que les ha tocado vivir.

En cuanto a los directores de escuela, necesitan enfocar sus funciones en la enseñanza del liderazgo para que todos los estudiantes logren un aprendizaje integral, por lo tanto, deben tener el compromiso de mejorar el aprendizaje logros de los alumnos del centro educativo en los que ellos son los encargados de liderar el proceso y a todo el contexto educativo implicado en el desarrollo del alumnado. Cabe señalar, entonces, que los nuevos modelos de gestión no se centran únicamente en los resultados que pretenden alcanzar en las escuelas, independientemente del contexto del proceso en el que se obtuvieron (Navarro- Granada, 2017).

En consecuencia, los encargados de la gestión de la escuela trabajan para crear una enseñanza basada en los principios de equidad, convivencia, igualdad de oportunidades, bajo el paraguas de la calidad educativa próxima a cada contexto educativo, minimizando las desigualdades sociales que se estén dando. Los grupos organizados, como los sindicatos de profesores, cuyas acciones se dan principalmente en las interacciones que surgen entre la educación y la política, necesitan repensar sus acciones (Arrieta, 2003).

Estos deben promover la igualdad de oportunidades entre los entornos marginados, acordándose de los marginados, los sectores con trabajo precario, economía sumergida y allí donde prioriza el desempleo, estando abiertos a las necesidades de cada realidad, dentro del sector público. Por ello, quien integran estos grupos deben apostar por el cuidado del contexto inmediato de la escuela, para que no se pierda la vida cotidiana de la clase, manteniendo vivo factores como la motivación y el interés, siempre bajo perspectiva del contexto y de las expectativas de cada individuo.

Los diferentes agentes educativo, deben de buscar una formación de calidad, dinámica e integral, más allá de los contenidos propios de curriculum, en este sentido, como señala Arrieta (2003), problemas “como el fracaso escolar, las dificultades de comunicación en las relaciones educativas o el desajuste escolar, entre motivos



provocados por imágenes negativas de los profesores, compañeros, ellos mismos y, en general, a la institución escolar".

Aquí, los profesores deben intervenir con flexibilidad como conducto del proceso integral de aprendizaje de los individuos. Desde este punto de vista, "el desafío es construir nuevos conceptos de aprendizaje, enseñanza e interacción pedagógica, cuyo propósito es desarrollar habilidades pedagógicas para mediar" (Tovar, 2006)

Tomando este enfoque como marco, se restituye la importancia de analizar la asignatura en términos de ver la desigualdad de los estudiantes como una falta de oportunidades que les impone el sistema educativo. En consecuencia, cabe señalar que los agentes educativos son necesarios para el desarrollo de quienes participan en el proceso, lo que hace necesario señalar las responsabilidades que le corresponden a cada agente y, así, acercar a los individuos a alcanzar los objetivos propuestos por el sistema educativo.

Las diferentes instituciones que conforman la sociedad son independientes, pero todas vienen regidas por un mismo orden político, es por ello que cada una debe de esta estructurada y organizada de acuerdo a un conjunto de valores y comportamientos. En este marco, el rol de la educación tiene un papel determinante y fundamental en el desarrollo de la sociedad, sobre todo en la realidad tan compleja que se da hoy en día.

Por ello, debemos adaptarnos constantemente a las nuevas situaciones y realidades en busca de las diferentes fuentes de información que nos acerque al objetivo último de la institución educativa, colaborando con la sociedad, la familia y las instituciones para acumular no solo conocimientos, sino, herramientas de socialización o enriquecimientos de valores, forjando una sociedad con valores propios, defendiendo su cultura antes las nuevas promociones, reforzando los valores de identidad de nuestra sociedad.

Rey (2003) apuesta por que "la educación es un derecho humano natural e inalienable y que el estado es responsable de brindar educación a todos por igual a través de un sistema de educación pública, libre, gratuita y sin discriminación étnica alguna, género, religión, condición económica y social o cualquier otro carácter".

El enfoque sugerido por (Echeita et al. 2013) también apuesta por la desigualdad en el logro educativo, apostando por la estabilidad en los recursos familiares, las



condiciones de que se den en está condicionan las relaciones que los individuos establecen con la sociedad, reduciendo el acceso a los recursos culturales.

En el caso de la interacción con la sociedad, la influencia del distrito en el que vive una persona tiene una clase social, origen étnico y redes sociales existentes. Respecto a la escuela como institución, Ortiz (2014) sostiene que, para superar las desigualdades, la escuela debe enfocarse en mejorar la formación docente, los mecanismos de apoyo a las familias de los estudiantes, la revisión del currículum en los diferentes niveles y el verdadero fomento de la convivencia democrática entre otras clases.

La formación del profesorado se vuelve un tema especialmente complejo, tanto por la necesidad de saber aplicar didácticas, dar contenidos académicos o aplicar un sistema de evaluación, pero la escuela debe entonces responder a las necesidades de los estudiantes que viven en entornos vulnerables, requiriendo de los docentes el conocimiento de las diferentes realidades, es por ello que existen un número importante de variables externas que influyen sobre el estudiante.

Estas variables condicionan sus respuestas, su manera de actuar, su motivación y sus acciones, generando en el sistema educativo una responsabilidad compartida con las familias y los distintos agentes sociales para generar personas integradas en la sociedad, no pudiendo hacer responsable únicamente al sistema educativo, la realidad del fracaso escolar de nuestra sociedad.

Esta discrepancia entre el servicio escolar y los resultados esperados es lo que finalmente condiciona el éxito o el fracaso, necesitando del sistema que: llamen su atención, aprueben exámenes, repitan el año escolar hasta que finalmente abandonen el sistema (Bosco, 2013).

Así, la escuela ya no puede esperar el compromiso de aquellas familias con menos recursos para soportar las situaciones más extremas de exclusión. En cuanto a las instituciones educativas, está claro que necesitan trabajar en sinergia para que sus actividades estén enfocadas en los logros a alcanzar por los estudiantes, y que su apoyo sea la base fundamental para lograr los objetivos propios del proceso de aprendizaje.

Como hemos dejado claro en este apartado la educación es factor necesario e insustituible del crecimiento integral del individuo para adaptarlo a la sociedad en la que



estamos, desarrollando sus capacidades, ofreciéndole igualdad de oportunidades, dotándola de sentimiento de pertenencia a un grupo social.

De acuerdo con este enfoque, Rodríguez et al., (2014) nos plantea la siguiente reflexión: “las ganancias individuales en salud, educación e ingresos, si bien son fundamentales, no garantizan el progreso en el desarrollo humano, siempre y cuando las condiciones sociales limiten tales logros y existan diferentes ideas sobre el progreso”.

Teniendo en cuenta lo anterior, el desafío de las comunidades de aprendizaje es hacerlas comprometidas con la igualdad en la educación dentro de la sociedad para dar respuestas a las diferentes necesidades que se irán dando dentro del grupo social, así como resolver situaciones de exclusión social, que contribuyan con un cambio social positivo y significativo.

Además de lo anterior, los países necesitan desarrollar políticas que respondan de manera global a la formulación de política estructuradas y planificadas, lo que requiere que se tomen en cuenta las diferentes áreas de acción, incrementando la participación de los agentes influyentes en la sociedad, bajo las políticas nacionales, que defiendan nuestra cultura y patrimonio.

Por todo ello, debemos de luchar por generar una escuela inclusiva en la que participen diferentes valores culturales, bajo una normativa social que defienda la igualdad de oportunidades, que genere un aprendizaje y que ayude a todos los individuos a formar parte de ella, estando adaptada a los diferentes escenarios posibles.

3.1.4 GESTIÓN EDUCATIVA.

La gestión escolar consiste en un proceso por el cual se da la función principal de la escuela, con el fin de administrarla y acercarla a sus relaciones con los entornos más próximos (Manes, 1999) con el objetivo de “alcanzar las metas institucionales a través del trabajo de todos los miembros de la comunidad educativa” (Vera-Mendoza, 2018) para la mejora de la calidad educativa y coordinar las diversas tareas y funciones de cada elemento de la comunidad educativa para alcanzar aquellos proyectos necesarios para generar las competencias propias de la función educativa (Álvarez, 1988). Para liderar una escuela es necesario tener una gran variedad de competencias profesionales, aspecto que comentaremos a continuación.



El sistema educativo brinda liderazgo y orientación a cada miembro de la comunidad educativa, así como, administración de recursos, para asegurar la calidad de los servicios ofrecidos mediante la mejora de la aplicación de un currículum amplio y limitado, procesos de aprendizaje y procedimientos administrativos, así como, la relación de la escuela con su comunidad y medio ambiente.

Todas estas funciones nos ayudaran a determinar qué perfil de competencias debe tener el equipo directivo, el cual viene vinculado por las siguientes razones:

1. La primera y más significativa es la gestión de las relaciones interpersonales, siendo el encargado de la acogida de los elementos de la comunidad educativa, teniendo que motivar a cada elemento, haciendo participe la implicación y participación de este tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en el proceso burocrático-administrativo, haciendo siempre una llamada a la innovación o al emprendimiento (Fernández & Sanz, 1996)
2. El encargado del manejo de la información obtenida en conjunto con agentes de la comunidad educativa y su entorno es la persona que tiene toda la información que proceso de su centro y como tal, es el encargado de facilitar un diagnostico para acercar las posibles carencias y fortalezas a los objetivos planteado para alcanzar los proyectos de la escuela.
3. El rol de gestor, en la toma de decisiones para desarrollar las ideas de escuela que tiene, repartiendo responsabilidades, organizando grupos y recursos para hacer realidad los proyectos planificados (Mintzberg, 1993).

En España las funciones más representativas en la gestión de la escuela son las siguientes: promover planes de innovación y formación del profesorado, asesorar al claustro en labores relacionadas con los planes d estudios y su aplicación práctica, gestionar los recursos materiales y humanos para que se de una gestión exitosa, estar atento a las necesidades del alumnado sabiéndolo orientar y pudiéndolo representar siempre que sea preciso, hacer parte del proyecto educativo a toda la comunidad, que se aplique la normativa vigente propuestas por el gobierno, por último, liderar, coordinar y dirigir las actividades de su centro.

Las competencias se derivaron del análisis anterior (Ruíz Cantisani, 2000), la capacidad de orientar a los líderes escolares bajo una mirada compartida desarrollando así un clima y una cultura de trabajo en equipo que fomente la creatividad y la



innovación educativa, la capacidad de recibir y administrar los aspectos más relevantes. Para la planificación y resolución de problemas, habilidades de negociación y construcción de compromisos, liderazgo impulsado por modelos, disposición para aprender, capacidad para enseñar y asesorar sobre procesos de aprendizaje y administrativos, la capacidad para establecer relaciones de colaboración con la comunidad y su entorno entre otros.

La función del líder educativo es gestionar la red escolar para dar respuesta a las necesidades que se plantean por parte de los diferentes agentes que intervienen en la educación e incluso sobre el propio individuo, debiendo saber satisfacer las necesidades, la aplicación de esto sea de llevar a cabo mediante la gestión escolar, más concretamente mediante las planificaciones, la optimización de los recursos materiales, económicos y humanos, por ello pasamos a analizar varios componente necesario que de deben dar en la gestión escolar.

1. Planificación, es la pieza más importante del engranaje, llevará bastante tiempo construirla, dado que, en ella analizaremos las debilidades y fortalezas de nuestro equipo docentes, para así poder planificar los objetivos que queremos llegar alcanzar por parte de los diferentes agentes que influyen en la educación para alcanzar una enseñanza de calidad, estableciendo metas alcanzables y tangibles a la hora de poder evaluarlas, aquí se generan diferentes programas, unos orientados a la mejora de la enseñanza y otros relacionados con la administración del personal docente.
2. La organización: una vez llevada a cabo una planificación, debemos de implicarnos en el desarrollo de lo planificado, facilitando la adaptación de todos a los proyectos, distribuyendo los diferentes tipos de recurso, haciéndose participe del trabajo necesario, y gestionando la jerarquía del trabajo para alcanzar las metas propuestas, siempre protegiendo el esquema de relaciones entre las personas que componen el equipo y el entorno (Graffe, 2002).
3. Gestión: esta función la entendemos ahora como la relacionada con el liderazgo, su importancia para generar un ambiente de trabajo en el que el compromiso esté vinculado con la mejora de la calidad de la enseñanza, bajo el amparo de un liderazgo distribuido, en la que cada participante pueda



desarrollar al máximo sus fortalezas, generando un compromiso por parte de todos los agentes educativos. (Graffe, 2002).

4. Supervisión y seguimiento: los equipos directivos trabajarán para cerciorarse que el reparto de responsabilidades se da con claridad y fluidez dentro de todo el proceso, para acercar las metas, los objetivos y los programas planificado en las etapas anteriores, esta función es muy necesaria, requiere una revisión continua para corroborar que la hoja de ruta planteada por los equipos directivos se cumple (Graffe, 2002).

Ruetter & Conde (1998) nos invita a establecer indicadores, criterios y medios de información para evaluar continuamente el proceso, por ello se hace necesario convertirse en unos líderes implicados con los resultados, metas y objetivos, mediante un acercamiento al equipo de trabajo, para ser conocedores del proceso de aprendizajes, destrezas, recursos,... necesarios en el proceso, debe de hacerse para tomar a posteriori decisiones que se ajusten a la planificación realizada al comienzo del proyecto (Graffe, 2002).

El control y seguimiento de la situación lo haremos mediante parámetros cuantitativos (calificaciones, proyectos finales...) y otros cualitativos (observación directa, comentarios del alumnado o del equipo de trabajo), para tomar cierta decisiones con respecto a paliar las posibles carencias dada, este análisis del directivo y su equipo docente es información, y a medida que profundiza genera conocimiento e inteligencia (Ponjuan, 1998) esto permitirá a la dirección de la escuela a adaptarse.

El sistema de gestión escolar consiste principalmente en lo siguientes: la necesidad de crear mejoras dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, generando la confianza en las personas que participan en ese proceso a fin de que aplique planes de innovación y mejoras, dotar a los educadores de medios e infraestructuras para crear los proyectos planteados y sobre todo llevarlos a término con éxito. Este modelo se enfoca en la participación de diferentes actores, utilizando la energía y herramientas de cada uno para construir una escuela para todos, aprendiendo de sus experiencias (Manterola & González, 2000)

La construcción de la dirección es responsabilidad del líder del proyecto educativo, a partir de la normativa vigente y otros proyectos escolares, donde una visión



y metas compartidas son la estructura rectora indispensable para el cambio en la escuela, así como en su gestión y práctica docente (Senge, 1992).

La excelencia en la gestión educativa requiere que el administrador se gestione de manera global (Deming & Medina, 1989) argumenta un “sistema de conocimiento profundo” que para la mejora de la escuela, el equipo directivo debe de ver el desempeño educativo como un todo, generando redes de personas o comunidades de trabajo, además de ello nos propones la teoría de las variaciones, en la que primeramente existen variaciones aleatorias propias de la forma de ejecutarse el proceso, para regenerar un cambio significativo precisa de varias generaciones, por su parte las variables no aleatorias son abordadas por los agentes educativos (Conway, 1986).

La vertiente motivadora y por tanto psicológica, cobra un especial interés y se hace necesario para aprovechar el trabajo realizado, para así poder participar en el esfuerzo de mejoras continuas que requiere nuestro sistema, tanto en procesos didácticos como progresos sociales.

Ahora bien, los equipos directivos deben de conocer el funcionamiento del sistema educativo y sus procesos, para poder aplicar teorías que nos permitan predecir las variaciones sociales y pedagógicas que se producen a lo largo de los años, para poder generar planes de acción y desarrollo, que sean evaluables, estables y dinámicos (Deming & Medina, 1989).

A continuación, presentamos algunos de las variables necesarias para presentar un modelo de gestión escolar, en lo que a calidad de enseñanza se trata, podemos diferenciar las siguientes:

- a. Generando compromiso con la transformación escolar (Deming & Medina, 1989)

Este componente inicial tiene la intención de generar transformación, para participar en los procesos de mejora de la escuela como institución, haciendo un esfuerzo por concienciar sobre aspectos como la motivación o las relaciones entre iguales, la importancia del trabajo en grupo se acentúa de una manera significativa, en busca de una escuela que sea capaz de sacar el máximo rendimiento de cada uno de los individuos que interactúan en ella.

- b. Diseño de un proyecto escolar en construcción.



Este componente está asociado a la creación de la futura institución educativa por parte de los participantes, la cual busca hacer una visión común, considerando que “el gobierno debe asegurar que todas las instituciones educativas tengan una calidad de instrucción que proporcione un mínimo de contenido y nivel de requisitos” (Ander-Egg, 1996).

Teniendo en cuenta el marco legal, currículum oficial, deben de diseñar una escuela que este cercana al contexto y a la realidad que vive cada uno de sus centros, siendo capaces de identificar las carencias que se producen en el mismo, así como realidades que viven su alumnado. Desarrollando planes que ayuden a la mejora del aprendizaje creando innovaciones docentes o mejoras en las prácticas.

Además, también será importante desarrollar o analizar los procesos que se dan en los centros, generando unos principios de gestión y organización que sirvan para apoyar las actividades escolares en las que la normativa escolar puede jugar un papel importante (Manterola & González, 2000).

c. Liderazgo y participación en la transformación.

Este componente está íntimamente relacionado con el tipo de liderazgo que debe realizar el gestor educativo para orientar y aunar los esfuerzos creativos de los diversos participante del proceso educativo para llevar a cabo las acciones de los planes y proyectos, así como en el día a día de los distintos procesos educativos y administrativos que apoyan la entrega de los servicios que ofrece la escuela para brindar a los estudiantes aprendizajes relevantes y significativos de acuerdo al tipo de escuela que se quiera erigir.

d. Evaluación continua del aprendizaje colectivo.

Los directivos deben en definir un sistema de evaluación que les sirva para obtener información de los procesos que se dan en su escuela, permitiendo a la comunidad educativas, reflexionar sobre las dificultades o necesidades que requiere su escuela, ya sea por los problemas de contexto como por las fortalezas que se vaya vislumbrando. El seguimiento de estas evaluaciones debe de hacerse de una manera cercana, próxima y con mucha visión de la realidad que se está experimentando, para así generar planes de mejora o recomendaciones que nos hagan una escuela de mayor calidad.

e. Promoción del aprendizaje permanente.



Este último componente del modelo viene de manos del anterior, aquí se busca materializar la propuesta de punto anterior, en la que los miembros deben aprender de una manera continua en función de las mejoras realizadas por el equipo docente, es un momento idóneo para construir puentes hacia las metas y objetivos que se propusieron al principio del año, todo ello, encaminado siempre a la optimización de los recursos y en busca de una escuela de calidad.

El directivo, a través de su eficaz comunicación, logra inspirar en los miembros de la comunidad educativa el deseo de imitarlo (Conway & Gow, 1988), la importancia de hacerse parte de la idea y la identidad del centro ayudará a un mejor desempeño de las ideas que se proponen desde los equipos directivos. Por ello debe hacerse, primero desde un plano de comunicación grupal, en el que existan equipos de trabajo y este se encuentre motivado hacia la actividad y la misión que se le ha encomendado, y el segundo encaminado a la comunicación interpersonal, ambas se relacionan y dan como resultado un proceso de enseñanza-aprendizaje, innovaciones, buenas prácticas...que han sido promovidos por los equipos directivos (Gibson et al., 1996).

Para ello, el proceso y las herramientas de recolección, interpretación y difusión de esta información deben desarrollarse tomando en cuenta las encuestas de opinión pública, las observaciones en el aula, evaluaciones, la situación escolar, así como toda la información recogida por parte del equipo docentes y del equipo directivo, esos resultados deben de comunicarse para generar informes y programas que nos ayuden a dar la mejor de las respuestas a esos aprendizajes.

Por otro lado, la comunicación interpersonal del directivo con alumnos, profesores y otros sujetos sirve para retroalimentar su trabajo estas pueden afectar a la motivación, calidad de la enseñanza o simplemente al contexto ambiental del claustro, por ello, debemos prestar especial atención a todos los tipos de comunicación que se dan a lo largo de todo el proceso (Robbins, 2004) para saber verdaderamente los sentimientos de los participantes.

El éxito del líder puede venir condicionado por la capacidad que este tenga para pasar sus funciones a otras personas, ya sean del equipo docente o del equipo directivo, con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en nuestro proyecto, para que esta delegación de funciones se realice de una manera exitosa se deben de cumplir los siguientes requisitos: la tarea deber estar bien organizada y planificada, dejarlo sobre



personas que muestren un especial interés o motivación hacia la tarea, tengan la formación necesaria para llevar a cabo la labor encomendada, contar con la plena confianza del líder, pero al mismo tiempo estimulando su independencia en el desempeño, control y supervisión para asegurar que el proceso se ha dado como teníamos planteado (Graffe, 2000).

El grupo debe ser capaz de tomar decisiones grupales, pero siempre con conciencia del problema y las consecuencias que la toma de decisiones pueden conllevar, para ello es importante que antes de la toma de decisiones, se haga un análisis del problema que mediante el diálogo del grupo, sean capaces de encontrar diferentes salidas a la realidad analizada, después de esto, se planificará una acción detallada, en la que conlleve una evaluación de los resultados obtenidos, que se puedan comparar con los esperados para así valorar ese nivel de desempeño (Schein & Gaos, 1973).

Otra competencia que necesita un gerente es manejar las relaciones intrapersonales relacionadas con procesos de retroalimentación para ofrecer a otra persona o grupo información que les ayude a comprender su comportamiento y las consecuencias de este sobre el trabajo o sobre los resultados, con ello podremos identificar medidas para anticipar los cambios que ello puede acarrear (Vela, 1972). Por su parte, tener herramientas en la gestión de conflictos nos ayudará a la hora de acercarnos al objetivo propuesto, los pasos que se nos proponen solo los siguientes: definir el problema, fijar metas a alcanzar mediante una solución acordada, desarrollar, evaluar posibles soluciones, la elección de una medida y generar un plan de medida para su implementación (Graffe, 2000).

3.1.5 ROL DEL EQUIPO DIRECTIVO.

La función de gestión es un concepto multifacético y amplio que parece tener cada vez más áreas de acción. Pascual & Villa (1992) nos resalta que este concepto lo podemos abordar desde diferentes modelos teóricos, cada uno de los cuales, asigna roles y objetivos diferentes a la función directiva y reconocer su óptimo trabajo en un factor básico que diferencia la calidad de la educación. Primero, pensemos en las tareas que deben realizarse desde cada vez más diversos aspectos.

- El aspecto burocrático, que a principio supone un engorro para la función docente, incluyen la gestión, administración o ejecución de tareas de índole



organizativas que nos ayudaran a crear proyectos que conecten con nuestras ideas

- La función relación, ya sea con el entorno o con las personas que componen el equipo de trabajo, pueden involucrar diálogo, estímulo, resolución de conflictos por parte del gerente pudiendo llegar incluso a resolución de una disputa entre los padres de la estudiante y su mentor. Esta función también se relaciona con la gestión de personal o gestión de recursos materiales o humanos.
- La función pedagógica, es toda la que tiene que ver con lo didáctico y el desarrollo del curriculum, entre las que consideramos: la formación del profesorado, las buenas prácticas educativas, las innovaciones, proyectos y programas puesto en marcha por los equipos directivos.

Podemos interpretar el uso del término “rol” por Pascual & Villa (1992) de diferentes maneras. Comencemos por entender el rol como un puesto de responsabilidad, este concepto ha sufrido una evolución a lo largo de los años que ha pasado de, ser el director o directora los encargados de dar respuesta a todas las realidades del centros, a una vertiente compartida de responsabilidades, que ha coincido con el incremento en las demandas de los diferentes entes educativos (familias, docentes, legislación...), de las cuáles el cargo directivo no puede asumir.

Si echamos un vistazo a las tareas que acabamos de proponer como ejemplo cuando hablamos de funciones. Dependerá del tamaño del centro, del contexto, de los recursos y del estilo de liderazgo del equipo directivo, que esa respuesta al problema la dará, o una persona miembro del equipo directivo o una persona que este haya asignado para darle respuesta.

Por tanto, podemos sacar en claro que cuando (Pascual y Villa, 1991) hablan del conjunto de roles, no se refiere únicamente a la figura de los miembros que componen el equipo directivo, sino de todas las personas que han podido asumir alguna función de responsabilidad en sus centros, por que, podemos usar roles o puesto gerenciales indistintamente.

Obviamente, la relación es un poco más complicada, cuando hablamos de roles, también podemos hacerlo de la misma manera que lo hicimos con las tareas, y hablamos de funciones que se tienen que aplicar a los diferentes roles, existen tareas que no se pueden delegar dado que son propias de un rol concreto, por ejemplo, representar al



centro ante el consejo escolar, esta tarea debe ser correspondida por el equipo directivo. Siguiendo a Gairín & Villa (1999). Nombran cinco dimensiones que nos animan a organizar las tareas desde la perspectiva de la gestión.

- Técnico: el gerente está involucrado en todas las labores de planificación, desarrollo de proyectos y propuesta, para tareas que tienen como base en las competencias de cada persona, las necesidades de la organización y recabando datos que nos servirán para valorar los resultados y los progresos.
- Humano: el equipo directivo es el grupo encargado de generar comunidades o grupos de trabajo, tienen como principal tarea mantener la motivación, ejercer un liderazgo sobre estos, acercando la comunicación de ideas y propuestas.
- Pedagógico: apoya e invita a promover instrumentos y herramientas de aprendizaje que lleguen al alumnado, cada cual es el encargado de crear sus propios instrumentos metodológicos, sintiéndose libre para optar por una técnica u otra, pero siempre adaptadas a las necesidades de su alumnado.
- Simbólico y cultural: el gestor como creador de cultura conducirá a la definición, fortalecimiento, articulación o cambio de valores compartidos, creencias, hábitos, tradiciones, normas, etc., esta acción mantiene sobre las personas que trabajan en el grupo una identidad propia que ayudará a conectar a los diferentes miembros del equipo de trabajo, generando una conciencia de unión a la idea que marca el equipo directivo.
- Política: los equipos directivos son los encargados de llevar a cabo la aplicación de las ordenes, normas y leyes que rigen el sistema educativo, ayudan a fomentar la participación, repartir las responsabilidades, recursos y procesos, así como, toman parte en la resolución de conflictos.

Por otro lado, la importancia de delegar las funciones, vendrá precedida de una serie de acciones tales como: la personalidad o características individuales que presenta esa persona para la responsabilidad que le será encomendada, evidentemente, el grado de implicación de estas personas en un rol directivo no será el mismo que indicábamos anteriormente cuando hablábamos de esas personas que asumen sus responsabilidades, ya que estas personas pueden estar dentro del ámbito docentes, familiar o de la comunidad donde se ubica el centro.



Si hablamos de gerencia, Alonso (1995) habla de la gestión de una escuela: La gestión escolar como una dimensión institucional, cuya acción revela la intersección de las intenciones regulatorias y el control de los responsables políticos en educación, las necesidades que experimentan los docentes chocan con interés profesional en el mismo contexto.

En clara relación que encontramos nos ayuda entender que existen distintas maneras de tratar un tema o una tarea, que cada cual tiene una serie de recursos y herramientas que les ayudan a la hora de darle forma a sus acciones, pero debemos avanzar a lo largo de un continuo proceso en la forma en que ejercemos nuestra función directiva desde formas autoritarias hacia formas de participación más activas.

Bolívar (2011) busca implementar un enfoque por competencias que “en lugar de enfocarse en tareas o funciones, lo hace en las competencias que deben tener quienes realizan funciones gerenciales”, esto hace que la función de control de los equipos directivos necesite generar alguna reflexión más amplia para adaptarse a los tiempos.

Santos Guerra (2013) nos hace una referencia a que el equipo directivo tiene que ser un referente en cuanto a ser impulso y coordinación de todo el equipo educativo, este, será el que ayude en el crecimiento personal de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, el crecimiento de cada uno de sus elementos será la fortaleza del equipo en un tiempo.

Cualquier maestro sabe reconocer quién está en el servicio de su escuela y, por supuesto, no les importa quién esté en ese grupo, saben que el equipo directivo trabaja para todas las personas que conforman la comunidad educativa. Fuera del entorno escolar, la dirección es quizás menos reconocible, por supuesto, no todos los padres y madres, sabrían reconocer al equipo directivo en particular, pueden decir quién es miembro del centro en el que estudian sus hijos, pero por supuesto conocen su existencia, se enteran de los proyectos y programas que desde este equipo se planifican.

El concepto de liderazgo ha ido evolucionando a lo largo de los años, la RAE lo define como el estado de ser líder, sin embargo, Bolívar (2013) tienen poco que ver con los conceptos más tradicionales, este lo equipara a hacer equipos para la gestión en los que existe una persona que ocupa el carácter formal de una organización, haciendo necesario el cambio, para convertirse en un guía para un grupo referente. Para ello, es



sumamente importante la conciencia y el pensamiento que se tenga sobre esa persona, el concepto ahora está mas enfocado hacia que una persona, es la encargada de aprender, hacer crecer, mejorar y optimizar las herramientas y fortalezas de las que cuentan el grupo.

Hoy el liderazgo tiene que ser capaz de motivar y llevar a cada miembro a su mejor versión dentro del equipo que se tiene, ese equipo debe de tener claro las metas u objetivos, siendo reconocible el carácter del grupo y el sentido de pertenencia de este. Aunque el líder sigue siendo parte central de la que nacen las propuestas, ha generado un tejido, capaz de influir en los demás, es por todo ello, que ser ocupar un cargo directivo no siempre tiene que ser sinónimos de influir en los demás.

La condición de líder es mucho más difícil que la de gerente, si equiparamos a este último con un cargo oficial otorgado oficialmente por la autoridad competente. Un líder, apoyado o no por un nombramiento oficial, es reconocido por la capacidad de influir en otros.

Bolívar (2013) nos enseña que las escuelas de calidad han venido funcionando por equipos directivos que ejercían una buena labor de gestión, apoyando, incentivando y avanzando en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que se hace difícil ponerse en el lugar de las personas que ejercen un liderazgo en su escuela y hacerlo de una manera exitosa, es por ello, que a lo largo de los años se ha referenciado algunos ámbitos de control por parte de los equipos directivos a la hora de ejercer su liderazgo, son los siguientes:

- Liderazgo legal, marcado por el marco normativo que regula la escuela en nuestro país, respetando la estructura de la organización e intentando acomodarla al estilo de liderazgo natural que disponga la persona encargada de ejercerlo.
- Liderazgo personal, hace acopio de todos los rasgos personales y formativos que esa persona tiene para ejercer un liderazgo exitoso, aunque no existen una serie de características específicas para ejercer el liderazgo, serán aquellas que le haga modelarse a la situación de una manera más cómoda y fluida.
- Liderazgo funcional, tiene que ver con las capacidades propias del grupo y la manera de adaptarse a las mismas. Puede definirse como un hecho



interpersonal que le permite al líder diseñar acciones que satisfagan las perspectivas puestas en ellos, tanto en el contexto grupo en el contexto individual, siendo capaces de conectar, unir, liderar y alentar.

Los miembros del equipo directivo tienen por ley asignadas una serie de funciones que van evolucionando con los cambios normativos y con las adaptaciones que proponen desde los diferentes colectivos a la realidad social, el concepto ahora, va enfocado hacia un modelo competencial, que son necesarios para este desarrollo, y tener ciertas habilidades no es un requisito previo para pertenecer a este equipo. Esto llama nuestra atención, ya que el concepto de competencia ha sido uno de esos conceptos “nuevos” o “de moda” durante varios años; esta es uno de los descriptores que parece encajar con todos los discursos escolares.

A la hora de referirse a competencia, es un concepto que se ha utilizado y se utiliza en innumerables conceptos, será la palabra que acompañe al término competencia la que nos ayudará a saber exactamente por donde camina esa competencia o qué exigencia nos puede suponer.

Cuando hablamos de competencias, pensaremos primeramente en los alumnos, lo que tenemos que enseñarles, pero lo que tenemos que habituarnos ya que no evoca un abanico de conocimientos representativos del patrimonio cultural y social, es decir, no explícitamente elementos de contenido conceptual pero también de carácter práctico, las competencias básicas nos dicen no solo sobre conocimientos, sino también sobre cómo hacer (aunque veremos más adelante que saber hacer sigue siendo una pobre referencia a todo lo que es un concepto puede contener).

También requiere conocimientos técnicos en lo que respecta a las competencias profesionales. Este es el segundo uso común del término "competencia" en el entorno escolar.

Cuando hablamos de competencias profesionales en el mundo de la docencia es fácil identificarlas, enseñar a aprender, generar herramientas de organización y planificación de las diferentes materias, generar aprendizaje nuevo, gestión del alumnado y de sus familias, motivar, involucrar y creer en el educando, formación permanente. Todas estas competencias propias del docente deben ser lideradas por un equipo directivo que sepa sacar lo mejor de cada individuo amoldando este al contexto y a las necesidades de la acción docente.



Por ello, podemos argumentar que vivimos en una etapa en el que las competencias es la actualidad y el futuro próximo de nuestras escuelas, por los que debemos avanzar hacia esta línea de estudio, siendo consciente de las dificultades que nos presenta la situación, ya que la escuela y las normas, evolucionan a un ritmo menos acelerado que lo hace la sociedad.

Las competencias y, en particular, las competencias profesionales son dos elementos que debemos definir para poder avanzar en este estudio, por lo que intentaremos hacerlo en el primer apartado de esta parte de nuestro trabajo.

Para dar respuesta a lo que se quiere estudiar , tomaremos dos referencias principales: por un lado, las propuestas de varios expertos que han querido enumerar o categorizar las competencias que debe de tener la función directiva para el desempeño de sus funciones, bajo un liderazgo exitoso; por otro lado, usaremos la legislación vigente para definir las funciones recogida en la ley y nos esforzaremos por instituir, utilizando estas clasificaciones de expertos, las mejores para el desempeño de estas funciones.

Cerquera (2013) nos hace una reflexión sobre el uso de tres términos que vienen recogidos en la ley y que se usan indistintamente: funciones, tareas y competencias. Es por ello, que nuestro autor, aclara estos términos para asentar las bases para un mejor entendimiento de la ley (Cerquera, 2013)

- Funciones: conjunto de responsabilidades que las instituciones nos proponen para ejercer nuestra función de acuerdo con el perfil y cargo que desempeñan.
- Objetivo o actividad: Para acometer las responsabilidades asignadas, como las funciones para cada perfil, se debe cumplir un conjunto de obligaciones u objetivos de la meta para el puesto que desempeñas.
- Competencias: son las habilidades, destreza, formación, capacidades, herramientas y experiencias para desempeñar eficazmente la función o tarea específica.

Existen muchas investigaciones que resumen cuáles son las competencias que debe de tener una persona miembro del equipo directivo o que ejerza la función directiva, pero no la relacionan con el concepto de liderazgo y sus diferentes estilos.

En la literatura internacional, existen estudios basados no tanto en la investigación del rol, sino más focalizado en la experiencia personal de los directores de escuela que buscan definir el perfil de un buen gerente o gerente competente, aunque no necesariamente lo hacen.

Cuando intentan definir competencias, lo hacen describiendo el comportamiento de buenos gerentes, el desempeño detrás del cual se encuentran las buenas habilidades. Esta línea incluye autores estadounidenses como Whitaker et al. (2014) o Beaudoin (2013).

En España, existe un grupo de autores que su línea de investigación está enfocada hacia este objeto de estudio, además de ser referentes en nuestro país y a nivel internacional (Álvarez, 2010) y (Bolívar, 2011), nos hacen un repaso sobre las competencias propias de los equipos directivos, bajo las tres competencias que consideran propias para su desempeño, a continuación las enumeramos: para la competencia instrumental, destacan las competencias de planificación, comunicación, enfoque del aprendizaje y toma de decisiones, entre otras; en la competencia referida a las habilidades interpersonales, resalta el carácter negociador, facilitador de relaciones, resistencia a situaciones de estrés y sobre todo la importancia del trabajo en equipo; por último, la competencia que responde a las propias del sistema, ella son la innovación, el coaching, fomento del espíritu emprendedor y orientación hacia las metas.

3.2. ¿QUÉ ES EL LIDERAZGO?

Un líder es una persona capaz de influir en los demás siendo capaz de sacar la mejor versión de los seguidores siendo consciente de sus habilidades y capacidades, para que vayan enfocados hacia las metas propuesta por el líder, tiene que tener una serie de capacidades para organizar los grupos y los roles dentro de este (Winston & Patterson, 2006).

El líder logra influenciar a estas personas, haciendo una visión “profética” del futuro próximo ya sea mediante anuncios de proyectos, trabajos, tareas o competencias, que nace de forma voluntaria una energía propia para seguir al líder hacia la consecución de esos proyectos marcados.



En este proceso, el líder presenta una visión profética en contraposición al estado actual de la organización, mediante el uso de habilidades de pensamiento crítico, conocimiento, intuición, el uso de retórica persuasiva y comunicación interpersonal, incluyendo tanto la escucha activa como el discurso positivo, esto facilita, extrae los puntos de vista y creencias de los seguidores para que avancen a través de la ambigüedad hacia la claridad de comprensión y percepción compartida, lo que lleva a influir en los seguidores para que vean y acepten el estado futuro de la organización como un estado deseable que vale la pena comprometer con recursos personales y corporativos para lograrlo.

El líder logra esto utilizando medios éticos, busca el mayor beneficio para los seguidores en un proceso de acción escalonado para que los seguidores se sientan mejor (incluyendo el desarrollo personal del seguidor, así como el desarrollo emocional y físico).

Un líder logra este mismo estado para sí mismo como líder mientras se esfuerza por la mejora personal, aumentando sus capacidades y herramientas a lo largo de todo el proceso de liderazgo, además de mejorar al seguidor del líder, que crece con este, apoyando la toma de decisiones y compartiendo los éxitos.

El líder logra esto a través de herramientas innovadoras, flexibles de aprendizaje, capacitación, apoyo y promoción que brindan a cada seguidor lo que necesitan dentro de los recursos razonables, voluminosos de la organización, adaptaciones al valor de lograr las metas organizacionales y el crecimiento de seguidores.

Un líder en este proceso de liderazgo permite que los seguidores sean innovadores y autosuficientes dentro de las asignaciones individuales de los seguidores, permite que los seguidores aprendan de sus propias experiencias, así como de los éxitos, errores y fracasos de otros, con el fin de lograr los objetivos de la organización.

El líder logra esto al generar credibilidad y confianza con los seguidores a través de interacciones y comentarios con los seguidores que dan forma a sus valores, actitudes y comportamientos con respecto al riesgo, el fracaso y el éxito. Al hacerlo, el líder construye un sentido de autoestima y autoeficacia en los demás, de forma que la relación líder-seguidor está lista para asumir las ideas lanzadas y alcanzar de forma conjunta las metas u objetivos propuestos, este proceso repetitivo de toma de riesgos y



el tomador de decisiones, el líder y los seguidores juntos cambian la organización para alcanzar mejor las metas propuestas (Winston & Patterson, 2006).

El líder comprende la influencia y la importancia de las audiencias fuera del sistema de la organización y representa a la organización ante la audiencia externa de tal manera que la audiencia tiene una comprensión clara de hacia dónde caminan y puede ver claramente el propósito y los objetivos de la organización, metas vividas en la vida de un líder. Al mismo tiempo, el líder estudia el cumplimiento de la organización con el entorno externo y forma tanto a la organización como al entorno siempre y cuando el líder sea capaz de asegurar la mejor correspondencia entre la organización y el entorno externo (Winston & Patterson, 2006).

El líder a lo largo de cada interacción líder-seguidor-audiencia demuestra su compromiso con los valores relacionados con la humildad, el cuidado del otro, a la hora de mostrar comprensión por las situaciones de los demás y sus propuestas, existe un control sobre los seguidores pero sin llegar a forzar, buscando el bienestar de las personas que forman parte del proyecto que se pretende concluir.

3.2.1 TEORÍAS SOBRE EL LIDERAZGO Y LOS DIFERENTES ESTILOS.

Según la UNESCO (2000) existen siete prácticas de liderazgo, no son independientes entre sí, se pueden dar una tras otra o como un proceso donde el comienzo, irá incluyendo mejoras en las maneras de ejercer el liderazgo. Estas prácticas mejoran el liderazgo de una manera reflexiva en busca de una evolución educativa, las prácticas son las siguientes:

1. Inspirar la necesidad de generar transformaciones.
2. Generar y comunicar la visión de futuro.
3. Promover el trabajo de equipos.
4. Brindar orientación que desarrolle el espíritu de logro.
5. Consolidar el avance en las transformaciones.
6. Actualizar el aprendizaje y acumular conocimiento.

A lo largo de la evolución en el estudio del liderazgo, se han ido descubriendo y observando distintos niveles de concreción a la hora de ejercer un liderazgo por parte de los equipos directivos escolares, por esto, se hace especialmente importante detenerse para comentar que los atributos con los que cuenta una persona para ejercer



su liderazgo deben estar en consonancia con el contexto del centro escolar en el que lo ejerce, así como conocer el objetivo que persigue ejerciéndolo.

Existen múltiples estudios teórico y empírico que respaldan las teorías que vamos a comentar sobre el liderazgo, estas teorías nacen de las respuestas a las dificultades que se le han presentado a los diferentes líderes de las instituciones para alcanzar las metas y objetivos propuestos, para mantener a todo o gran parte de la comunidad educativa, comprometida con la propuesta lanzada por el directivo. Las teorías más estudiadas han sido las siguientes:

- Liderazgo transformacional: es aquel liderazgo capaz de generar una transformación sustancial en una organización, bajo acciones o prácticas que muestren una alta motivación a los demás, gran compromiso por parte del líder, resaltando las altas perspectivas que tiene en cada miembro de la comunidad, aumentando la autopercepción de este para alcanzar las metas propuestas por el grupo (Gorosave et al.,2010).
- Liderazgo distribuido: las persona encargada de ejercer el liderazgo, aprovecha las capacidades del equipo para hacer una comunidad más unida y fuerte, tiende a delegar las funciones sobre otros elementos destacados del grupo, mejorando la respuesta ante las dificultades y no teniendo que esperar una toma de decisiones del líder, se genera un ambiente más propio para alcanzar acuerdos, proponer planes de mejoras, propuestas, haciendo que todo el grupo vaya hacia un mismo lugar, minimizando las posibles competitividad que pudiera generar la organización (Murillo, 2006).
- Liderazgo pedagógico o liderazgo instruccional: este modelo está más centrado en la competencia de gestión que tienen las personas que ejercen el cargo directivo, por tanto están orientados hacia la mejora de la acción básica de la escuela, el alumnado debe de mejorar y aprender, la burocracia tiene su atención, pero están plenamente focalizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, buscan crear una escuela en innovaciones, buenas prácticas educativas,...que incremente el aprendizaje del alumnado, por tanto es un modelo en el que los líderes y seguidores buscan el desarrollo profesional del docente en su labor pedagógica (Freire y Miranda, 2014).

- Liderazgo para la justicia social: este tipo de liderazgo se centra en la palabra inclusión, se lucha por la igualdad de oportunidades, respetando al individuo ya sea por sexo, raza, religión, este modelo busca la implicación de la comunidad para el bien común y la acogida de la igualdad de trato, (Theoharis, 2007; Tintoré, 2018), estos autores señalan que el liderazgo para la justicia social comprende aquellas prácticas directivas orientadas a eliminar las condiciones de marginalización o diferenciación entre los miembros de la comunidad educativa ya sean educadores o educandos.

- Liderazgo emocional: esta perspectiva del liderazgo va enfocada hacia la parte emocional del proceso, el líder intenta influir sobre las emociones y al despertar estas, incrementa la motivación hacia el objetivo o meta propuesto por la persona que ejerce el liderazgo, siempre bajo una perspectiva de propósito comunes, en estos últimos años, la inteligencia emocional ha cobrado un especial interés con la creación entre otras estrategias de la disciplina positiva, se antoja por tanto que los seguidores del líder tengan un alto autoconocimiento, alta capacidad de regularse, y herramientas como la empatía o la confianza en el otro se antoja sumamente importantes (Collins & Cooper, 2014).

Existe una gran variedad en cuanto a los tipos de liderazgo más estudiados, que hacen hincapié en una parte u otra del líder, es importante que el liderazgo aplicado, debe adaptarse a las características personales del que lidera, y este a su vez tiene que ser capaz de modelarse al contexto de lo que le rodea, desde el barrio donde esté situado el centro, hasta la implicación de sus docentes.

Atendiendo también a las metas que se quieran alcanzar, será importante que el líder se decante por algún modelo más propio que otro, al igual que no tiene por qué ejercerse de forma purista uno de los modelos comentados, lo importante es saber conducir el proceso hacia las mejoras escolares y del entorno, el liderazgo debe modelarse al tipo de centro a las condiciones y recursos que tiene a su disposición para poder hacerlo.

Nos ha resultado especialmente interesante la reflexión de Drucker (1989) al afirmar que los líderes más competentes son los que son capaces de “dirigir, impulsar y supervisar” a sus seguidores. En consecuencia, se puede afirmar que el liderazgo implica



funciones de dirección, de mando y de responsabilidad, pudiendo expresarse en los siguientes tipos:

- Liderazgo generativo punitivo: El líder muy exigente, está muy preocupado por alcanzar los objetivos y las metas, no valora mucho el proceso, pero si el producto, no tiende a cuidar al grupo, ya que en su pensamiento está que son personas que deben de hacer su responsabilidad, las decisiones la toma de forma unánime sin previo aviso.
- Liderazgo generativo nutritivo: al contrario del anterior, este modelo está muy preocupado por como se siente el grupo, disfruta de los procesos de crecimiento del grupo, tiende a escucharlos y estar cerca de ellos, las decisiones suelen venir acompañadas de reflexiones con los seguidores, es un negociador.
- Liderazgo racional: Es un líder competente, considerado y trabajador , se involucra en la acciones como el resto del grupo, tiende a saber las necesidades del grupo, apostando por sus ideas, tiene gran respeto por el grupo y en su ausencia confía plenamente de que la marcha del mismo será optima, igual que si la persona encargada de ejercer el liderazgo estuviera presente.
- El líder se caracteriza por hacer que el grupo marche en ausencia del líder, capta las necesidades del grupo. Recibe ideas y sugerencias, respeta y confía en el grupo. Es considerado, servicial y amistoso. Es competente.
- Liderazgo emotivo libre: este líder tiende a parecerse a tipo racional, pero con un mayor grado de inseguridad sobre el resultado, los seguidores lo encuentran como una persona natural, leal y equilibrada emocionalmente, genera un gran ambiente en el grupo.
- Liderazgo emotivo dócil: tiende a ser un líder que se deja llevar por la situación, inseguro y con alto sentimiento de culpa, por lo que con respecto al grupo muestra sumisión, necesita a su lado unos seguidores que colaboren para llevar a término sus propósitos.
- Liderazgo emotivo indócil: Es un líder que genera sobre el grupo una alta presión, y este necesita de la presencia del líder para producir, tienen a no escuchar a nadie, presenta cierto celos sobre algunos elementos del grupo, por lo que el rencor y la no aceptación de ideas de los demás está en su hoja de ruta por su falta de confianza en los demás.



En un contexto escolar hipotético, es importante saber el nivel de desempeño que tiene tu grupo o comunidad de trabajo, así como el compromiso de estos para llevar cabo los objetivos marcados, la opción del trabajo colaborativo como un especial interés por el acercamiento a las metas, la importancia de motivar al equipo, escuchar sus propuestas, ideas de mejora y sobre todo valorar la fortaleza de cada individuo para que las ponga en valor del grupo, para que este, crezcan ambos a la vez.

Si las relaciones entre iguales, profesorado, familias, personal de administración y servicio, educadores, son buenas y comprometidas, en la que cada cual realice las tareas que le han sido asignadas de una manera responsable y coherente, estaríamos ante la posibilidad de poder ejercer liderazgo transformacional o de tipo distribuido, en los que conocemos como líderes, las capacidades y fortalezas de los demás, por su parte en contexto donde las relaciones estén dañadas, no exista buena predisposición por parte de algunos miembros del equipo, su desconfianza en el proyecto o en las metas, sea alta, pues nos veremos obligados a ejercer otro tipo de liderazgo menos colaborativo.

En este último caso se tiende a trabajar de forma individual, como si cada persona perteneciente al grupo fuera una isla, la expresión usada en este tipo de situaciones es conocida como “puerta cerrada”, asumen su responsabilidad como educador, pero no colabora del grupo al no sentirse dentro del mismo. Estos casos, necesitan una gran reflexión y por supuesto mejorar las conversaciones entre ese tipo de personas que tienen sus fortalezas, para que las pongan a disposición del grupo.

Enfatizo en la idea de que los modelos de liderazgo pueden coexistir varios en el mismo grupo, aunque sean en diferentes momentos, al igual que el liderazgo puede ser ejercido en un momento determinado por una persona que considere el líder principal, que tenga los recursos necesarios para el desempeño, siempre bajo la intención de lograr los objetivos y meta que como centro escolar nos planteamos.

3.2.2 LIDERAZGO EDUCATIVO.

El liderazgo educativo, es considera como la práctica que ejercen, aquellas personas que ocupan puesto de dirección, para alcanzar los objetivos que se proponen dentro de un contexto educativo, alcanzando o aproximando a la meta final que es educar al alumnado, intentando hacer partícipe a las personas que forman parte del



contexto de la escuela. (Shaturaev & Bekimbetova, 2021), este además añade que las personas que lideran no tienen porqué ser las responsables del funcionamiento del sistema.

El mayor número de teoría del liderazgo educativo, describen los recursos tanto materiales como humanos, pero lo más importante es centrarse en el características propias de las personas que lo ejercen y su capacidad para influenciar a los demás, al analizar cierta literatura nace la importancia de resaltar los valores que tiene el líder en sí mismo (Lazaridou, 2007)

Las instituciones educativas necesitan seguir creciendo en cuanto a la calidad educativa, estos cambios conllevan una serie de adaptaciones sobre las características en el desarrollo del aprendizaje, que generen variables nuevas en la manera de aprender. Es aquí donde cobra especial sentido los estilos de liderazgos y las formas de ejercer el mismo, ya que son muchos los factores que influyen en el aprendizaje, pero uno de los más referenciados es el liderazgo educativo.

Por consiguiente y dada la amplitud de factores que pueden inferir directamente en la efectividad del aprendizaje, en términos de estilo de pensamiento Armas & Saavedra (2007), nos añade un modelo llamado "autogobierno mental" es una comparativa entre los tipos de gobiernos posible y las diferentes maneras de pensar, siendo estas últimas las maneras que tiene cada individuo de aplicar sus herramientas e intelecto para la resolución de los problemas de su vida cotidiana. Por ello, el estilo es una forma personal de pensar, las personas pueden ser casi iguales en sus habilidades y, sin embargo, tener estilos muy diferentes a la hora de usar su pensamiento.

Al igual que el gobierno, las personas deben cumplir ciertas funciones para salvar las dificultades propias de su día a día, factores como la organización o la resolución de conflicto, dictaran la capacidad de esta para adaptarse a la sociedad que le ha tocado vivir.

La implementación de estas responsabilidades las puede hacer mediante formas diferentes, las cuales se caracterizan por estilos monárquicos, jerárquicos, oligárquicos y anárquicos; a diferentes niveles, interpretados por los estilos globales y locales; en diferentes áreas o escalas, como estilo interior y exterior; y con ciertas tendencias representadas por un estilo liberal y conservador (Armas & Saavedra, 2007)



Podemos acabar con algunos de los aspectos importantes dentro del contexto escolar para que se de un buen liderazgo educativo, el primero sería aceptación hacia quienes buscar influir, deben de ser conscientes de que el objeto de su cargo les va hacer cambiar o modular algunas de las opiniones o visiones que los demás puedan tener de alguna temática, la segunda, el objetivo a lograr, condicionara la manera de liderar, y la tercera, sería la naturaleza propia de la tarea.

En un ambiente favorables de liderazgo educativo, estos tres aspectos anteriormente comentados, se encontrarán bastante clarificados y en nivel de interpretación altos, por ello, los líderes de influir en los demás de una manera responsable, adaptados al contexto, independientemente de si este es favorable o no lo es, sin responsabilizar a los líderes de la marcha del sistema educativo.

En los siguientes apartados introduciremos de una manera mas concreta la función de liderazgo educativo con respecto a otras variables.

3.2.3 LIDERAZGO DISTRIBUIDO VS INCLUSIVO

Los expertos aseguran que están apareciendo nuevas realidades sociales que requieren de una reforma del contexto de las escuelas, estas adaptaciones deben hacerse desde dentro de la escuela y siempre en arreglo a la normativa vigente (Carreño, 2017), es por ello que, el liderazgo escolar es un componente clave, deben de realizar prácticas que mejoren el marco de aprendizaje, la comunidad y el contexto (Harris, 2012)

El liderazgo educativo logra unir a la comunidad mediante las propuestas o proyectos comunes, creados a partir de la realidad social de la que se nutre la escuela, esta comunidad debe de ser consciente de esa realidad junto con la del alumnado, para hacer una gestión adecuada de los recursos para alcanzar unas metas comunes (Carreño, 2017)

Tras analizar la literatura, vemos que existe un grupo de investigadores (Murillo & Hernández, 2011) que identifican el liderazgo distribuido como la herramienta más adecuada para dar respuesta al alumnado, haciendo una especial atención en el carácter individualizado de la educación.

La idea de liderazgo compartido no es un tema nuevo que esté siendo explorado por la investigación. (Johnson & Johnson, 1989) ya hablaban de que era un recurso organizativo muy apropiado para optimizar la productividad escolar, saliendo de un



modelo de escuela más tradicional y apostando por una visión más social, en la que se implique los diferentes agentes educativos, así como fomenta la autonomía personal a través del trabajo en equipo, generando el sentido de identidad o pertenencia al proyecto, haciendo la unión de todas las mayores fortalezas del grupo (Johnson & Johnson, 1989).

Esta práctica de liderazgo es el presente y el futuro próximo de la educación, el concepto ha ido ganando fuerza en los últimos años, para Carreño (2017) se basa en distribuir las responsabilidades en líderes formales e informales, basado en los valores propios del personal docente, que bajo su propia naturaleza, crea lazo de socialización y trabajo con el resto del grupo.

Por lo que este modelo viene más centrado en la interacción más que en las acciones propias que pueden generar los líderes en sí, por ello, las herramientas sociales y sus habilidades serán claves para ejercer un liderazgo exitoso y de calidad.

Un estudio de Ainscow & West (2008) nos brinda una serie de prácticas para la generación de una escuela inclusiva, dentro del contexto normativo británico, a través del liderazgo colaborativo, en el que se dan reuniones entre las personas que ejercen el liderazgo, que luego servirá para ponerlo en común con otros que están en esa misma situación y así generar aprendizaje cooperativo a través de la práctica.

El liderazgo colaborativo es una respuesta que presta atención a la diversidad, con miras a desarrollar comunidades de prácticas cooperativas, mejorando el aprendizaje de todas las partes intervinientes en la comunidad, para poner el valor los beneficios que aporta una escuela inclusiva para el alumnado y su contexto.

Este tipo de encuentros puede ayudar a poner en igualdad a todo el sistema educativo, pero más concretamente aquellos que se encuentran más alejados del sistema por razones de contexto. Para ello, la asimilación de conocimientos y los nuevos aprendizajes son parte irrefutable del contexto, por lo que esta línea de acción pondrá el foco en la realidad de este alumnado.

Ainscow et al. (2003) tras analizar el concepto de inclusión dentro de la escuela, lo llega a nombrar como un problema para las personas que ejercen el liderazgo, sobre todo en escuelas de atención especial, tanto el liderazgo compartido como el inclusivo, deben ir de la mano para que el uno nutra del otro, dando respuestas óptimas a los



problemas que puedan surgir en el día a día de la escuela, buscando la colaboración activa de todos los agentes involucrados.

Estas prácticas, necesitan un proceso de aprendizaje y formación social, por parte de todas las personas que componen el equipo de trabajo, para conseguir un liderazgo más exitoso, con alta participación estudiantil, compromiso, es decir, todo lo que sea colaborativo y se alcance un mayor acercamiento a la diversidad. Por tanto el liderazgo colaborativo debe de llevar parte del liderazgo distribuido en su aplicación.

Ainscow & West (2008) nos invita a que la organización jerarquizada que se da en los modelos anteriores debe ser sustituida por un modelo colaborativo, en que las personas pertenecientes a la comunidad compartan características y valores para alcanzar las metas comunes, por tanto, el liderazgo es un rol al que contribuyen muchos empleados, más que un conjunto de responsabilidades al que contribuyen un pequeño número de personas.

De hecho, en su investigación sobre liderazgo distribuido, altera la idea de que el liderazgo no decae sobre las personas que simplemente lideran, sino que está más centradas en otros agentes sociales, por lo que adquiere el liderazgo un carácter impersonal.

Considerando el liderazgo distribuido y participativo como uno de los factores más importantes en el desarrollo de las escuelas inclusivas, es imperativo que este liderazgo involucre a líderes escolares que se comprometan a fomentar nuevas ideas sobre la diversidad, promover prácticas inclusivas en el aula y forjar conexiones entre escuelas y comunidades (Riehl, 2000), esto se logra creando fuertes lazos entre docentes, familias y estudiantes, logrando que tengan una relación coherente que lleve al logro de la inclusión escolar (Dyson et al., 2004).

Leithwood & Riehl (2005), quienes creen que este liderazgo contribuye al desarrollo de escuelas basadas en la calidad, la equidad y la justicia social, además de aportar que la escuela debe estar globalizada a nivel del interés mostrado por los docentes para desarrollar el liderazgo.

En una línea similar, Ainscow (1999) revela la importancia de desarrollar una instrucción que fomente la inclusión, abogando por rol principal de los administradores o líderes escolares. Con el apoyo de otros, poder generar los cambios necesarios que requiere la sociedad.



El cambio social apunta a una visión más generosa de la inclusión, en la que la variedad está la riqueza del grupo, mejorando el aprendizaje de la comunidad. Esto incluye desarrollar la capacidad de los estudiantes para identificar y desafiar las percepciones profundamente arraigadas de los déficits de "diferencia" que definen a ciertos tipos de estudiantes, es por ello que aquí se hace el rol del liderazgo fundamental para acercar más ese cambio a la realidad social.

En la línea de la cultura inclusiva Fullan (2006) defiende una la escuela sostenible en lo que a la expansión del liderazgo se refiere, buscando conectar con otras escuelas para compartir las experiencias de aprendizaje, desarrollando capacidades en busca de ese equilibrio. Siguiendo la misma línea del liderazgo distribuido (West et al.,2005) concluye que el liderazgo escolar debe darse bajo prácticas o experiencias adaptadas a los contextos por lo que el liderazgo distribuido va de la mano del liderazgo transformacional, ya que comparten características necesarias para que se aplique estos estilos como son: la justicia, el carácter democrático, distribuido y sobre todo inclusivo, debiendo de forjar una relación fuerte entre la escuela y la comunidad cercana.

Aplicando las características necesarias podemos afirmar que una escuela estará preparada para aplicar una escuela inclusiva, para ello, necesitamos nutrirnos de personas con el deseo de cambio, esas, que transforman las escuelas con problemas están siendo reemplazadas gradualmente por declaraciones de que cuantos más maestros están involucrados en el liderazgo escolar, mayor es el potencial de la escuela para mejorar el proceso educativo (Gómez-Hurtado, 2014).

En el modelo que proponemos de inclusión el docente es el líder del grupo, creando acciones y mejorando las estrategias de aprendizaje que se puedan suceder en la clase, como nos invita Gelabert (2006) tenemos que actuar de una forma que nos permita desarrollar acciones transformadoras en la construcción de la escuela intercultural e inclusiva, de ahí que en España urge la necesidad de un cambio mediante los modelos de gestión, que esten comprometido con todas las personas que participan en el proyecto, siendo los lideres los encargados de crear las condiciones para que ello ocurra (Leitwood et al.,2006)

Los estudios confirman que el rol de liderazgo en la escuela es muy importante e influyente, ya que según Leitwood et al. (2006) puede representar el 25% del total de todos los efectos escolares, si además, tenemos diferentes estilos y formas para ejercer



un liderazgo dentro de la escuela inclusiva, generando espacios de liderazgo distribuido, pedagógico, colaborativo...siempre y cuando estos se adapten al contexto de la escuela.

Carbonell (2008) propone, como pilar para orientar y arrancar la diversidad en las escuelas secundarias, la Comisión de Diversidad (CAD), que tiene como objetivo planificar y monitorear las acciones necesarias para asegurar la inclusión. El desarrollo de este tipo de proyectos puede acercar la promoción del liderazgo a la comunidad educativa e integrarlas dentro del marco normativo por el que nos regimos.

La preocupación por la diversidad implica una lucha por la justicia social. Nuestro principal objetivo debe de ser el de apelar por el cumplimiento de la ley, la igualdad de oportunidades, no existiendo diferencias por el conjunto de clases sociales, sexo, raza o religión. El liderazgo por la justicia social tiene como objetivo combatir los métodos de enseñanza injustos y promueve políticas de inclusión e igualdad para todos los estudiantes (Zembylas, 2010).

Según Ryan (2006) muestra que el liderazgo y la inclusión no son conceptos que naturalmente van juntos, en una sociedad cada vez más individualista, preocupada por la imagen y percepción de los demás, en la que reina el poder del dinero, se hace especialmente difícil que las diferencias entre las clases no se hagan más evidente, la pandemia del COVID, la inflación, la Guerra de Ucrania, son más motivos por lo que se hace más evidente estas distancias entre clases.

La relación entre liderazgo y justicia social o inclusión depende de cómo se entienda el liderazgo, es decir, cómo surgen las interacciones entre las personas que forman parte de la institución, así como la capacidad individual de cada miembro para poner a disposición del proyecto sus cualidades y herramientas.

Concluimos este apartado afirmando que el liderazgo inclusivo es el camino para alcanzar la escuela de justicia social, teniendo en cuenta las dificultades que esto conlleva, además del apoyo legislativo y normativo que la situación requiere, la mejora de la formación y la prácticas de los docentes, bajo un desarrollo en la comprensión crítica, fomentando el diálogo, nos apoyamos en Harris (2009), el liderazgo distribuido e inclusivo, es de donde debe nacer el modelo de liderazgo escolar, para una escuela en inclusión y en igualdad de oportunidades.

Un apartado fundamental para alcanzar el liderazgo inclusivo es el rol de las familias en la escuela y las consecuentes mejoras en el rendimiento del estudiante, es



por ello que nos hace sospechar el factor preventivo de la deserción escolar que se pueda llegar a dar con la no colaboración de las familias en la escuela (Crisol Moya & Romero López, 2020)

3.2.4. LA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO EDUCATIVO.

Durante los últimos años, hemos encontrado gran variedad de bibliografía que hace referencias a las direcciones de los centros, en ellas, vemos como han ido evolucionando el objeto de estudio de una vertiente más administrativa y de gestión, hacía una más educativa, en la que el liderazgo educativo ha englobado también a las personas que ejercen el cargo directivo, aunque bien es cierto que siguen muy enfocado a la consecución de logros y metas o desempeño escolar (Freire & Miranda, 2014)

Las políticas de los diferentes gobiernos vieron el desempeño académico como una consecución de los objetivos marcados por los currículum, mediante pruebas estandarizadas, los que hace que la visión hacia el alumnado y su contexto quede al descubierto, es por ello que se hace necesaria una renovación.

La OCDE (2016) afirma que en España, la administración escolar es muy débil, a diferencias de los otros países que los rodean, excepto Portugal, llegando a afirmar que *“han construido una gobernanza de características muy diferentes, llena de dificultades y, lamentablemente, en el caso de España, no hay ni profesionalidad ni liderazgo”* siendo las características del sistema, las que impiden un ejercicio de liderazgo efectivo, en consecuencia las nuevas leyes aprobadas en España cierran aún más la puerta de la autonomía de los centros y de sus docentes, siendo en nuestro país donde los directores tiene un rol de liderazgo más bajo.

Nuestro país debe avanzar hacia tendencia más internacionales y modelos de gestión eficaces que se puedan aplicar para nuestro contexto, para así salir de esta situación tan debilitada que tenemos, la formación y la profesionalización de esto colaborará con el resultado (Botia & Maroto, 2013)

Durante décadas, la investigación educativa se ha centrado en el liderazgo, haciendo ver la impotencia que tienen este concepto sobre el éxito de la escuela (Leithwood et al., 2008). En concreto, nos referimos al liderazgo escolar, que se trata de dar mayor importancia a las funciones propias de la acción docente que las de gestión (González & Cubillán (2012).



Los estudios internacionales confirman la importancia del liderazgo educativo y la importancia de ejercerlo desde las direcciones de los centros, influyendo en el aprendizaje del alumnado, creando grupos de trabajo dentro del claustro haciendo comunidades, (Leithwood et al., 2006) teniendo un gran impacto sobre la calidad en la organización y en el aprendizaje de estos.

Esto es posible gracias a que las personas que ejercen la dirección de los centros son capaces de atraer e influir en los docentes las expectativas que tenemos sobre ellos, la motivación, el compromiso o su nivel de confianza, mejorando su entorno próximo (Day et al., 2010)

Leithwood et al. (2006) argumentan que el trabajo de los líderes debe buscar incentivar a los docentes a mejorar su desempeño al incidir en aspectos como sus habilidades, compromiso y su entorno en la práctica. Por lo que, el liderazgo es la segunda fuente de influencia más importante en el aprendizaje, tras el trabajo que ejercen los docentes dentro del aula, con variaciones de hasta el 25 % de significancia.

El potencial del liderazgo para mejorar las escuelas no pasó desapercibido en el contexto iberoamericano, aunque su impacto en la investigación educativa fue menor que en los países de habla inglesa algo posterior (Weinstein et al., 2015). Sin embargo, esta impulsándose en los últimos años, cuando el número de investigaciones y publicaciones ha crecido a un nivel sin precedentes.

En los contextos latinos, han venido dominando los modelos más tradicionales, centrados en la burocracia y en la gestión de las tareas. En España (Bolívar, 2019) al igual que nuestros hermanos latinoamericanos, se ha venido dedicando el tiempo a tareas más administrativas que a las propias del contexto pedagógico. (Bolívar 2013), en España es débil y tiene situaciones que dificultan el trabajo efectivo: directores que vienen del centro en sí, poca preparación, poco reconocimiento, pocas recompensas, habilidades difusas, corporativismo, poca autonomía y capacidad de decisión, falta de identidad profesional ... entre otras cosas, lo que se indica significa falta de profesionalización y liderazgo (Bolívar, 2019)

A pesar de que la gestión está sufriendo cambios debido a las diferentes leyes en educación, sigue prevaleciendo el liderazgo enfocado en tareas burocráticas, más que pedagógicas, modelos corporativistas (Fernández Enguita, 2007), sumado a la falta de



autonomía (LOMLOE, 2022) y la falta de una estructura organizativa que sustente el avance de una estructura pedagógica o real.

Ante esta realidad en 2012, incluso se creó la Red de Investigación para el Liderazgo y la Mejora en la Educación (RILME), que agrupa a varios grupos que potencialmente están trabajando en este tema en España, con el objetivo de impulsar y construir mejoras en este sentido. A continuación, mencionamos alguno de los grupos y proyectos de investigación más destacados sobre este ámbito:

- En cuanto a grupos de investigación se destacan los siguientes: A nivel nacional nombrar el referido a la Universidad autónoma de Madrid bajo el “análisis de las organizaciones educativas”, a nivel andaluz cabe destacar el propuesto por la Universidad de Sevilla, Grupo de investigación del centro de aprendizaje escolar y por último, el de nuestra Universidad de Huelva, DOCE, grupo de investigación en educación.

- En lo referente a planes y proyecto estatales encontramos el Plan Estatal de I + D + i (2016-2019). Personalidad del liderazgo escolar: liderazgo, aprendizaje y profesionalización. Plan Estatal de I + D + i (2015-2017). Formación de directores de instituciones de educación primaria, secundaria y superior con base en el análisis de la práctica y el coaching (FORDICO).

La gestión y liderazgo escolar en un entorno iberoamericano investigando el liderazgo, compartiendo conocimientos, colaborando para conseguir objetivos comunes y aumentando la capacidad profesional de los mismos. Además, desde 2017, estos proyectos organizan anualmente conferencias especiales dedicadas a la Investigación en Liderazgo y Mejoramiento Escolar (CILME) mejorando y realizándose esfuerzos mejorar las herramientas y capacidades de liderazgo para intentar abandonar los puestos medio-bajo que ocupamos a nivel internacional.

Bolívar (2012), nos indica que para que el aprendizaje del liderazgo se convierta en una mejora en España, se necesitan cambios, que influyan en muchos aspectos, más allá de los puramente políticos, sino también a otros aspectos como el atractivo del puesto, las competencias docentes y la estructura organizativa de los centros que implican una gran autonomía, colegialidad, y una comunidad de aprendizaje profesional que comparte una visión común.

En España, los directores y sus equipos están acumulando cada vez mayor número de funciones, competencia y aumentando sus compromisos (Gairín et al., 2017),

las funciones más importantes están relacionadas con aspectos de gestión, mayoría de las cuales se centran en aspectos técnicos dejando algo más de lado las responsabilidades pedagógicas (Waite et al., 2005). Aunque el aprendizaje ha aumentado (Gairín et al., 2017) el apoyo de la administración sigue siendo insuficiente para hacer realidad el liderazgo pedagógico, es por ello que en nuestra investigación hemos puesto en alza la figura de una persona encargada para asumir todas aquellas responsabilidades que tengan que ver con el bloque académico y transformar a la persona que ejerza el liderazgo en un gestor del que dependan los demás.

3.2.5 LIDERAZGO DIRECTIVO CENTRADO EN LAS PRÁCTICAS.

En este apartado vamos a poner en valor la importancia del liderazgo y las prácticas docentes, para ello queremos poner en evidencia, la necesidad de estos dos conceptos, considerado como los más influyentes dentro de un proceso de enseñanza, a continuación, pasamos a comentar ambos de una manera más introductoria.

- 1- La práctica docente, es la herramienta más importante e influyente del proceso de enseñanza-aprendizaje, será la acción que esté personalmente en contacto con el alumnado por tanto, es la pieza más importante, esta persona debe de cumplir una serie de requisitos y características para que pueda formar parte de una manera más eficiente.
- 2- El liderazgo ejercido, es la segunda pieza más importante, es aquí desde donde todo parte, esta enfocado hacia los logros y metas del estudiante, por ello debemos darle el valor que este tiene, sin olvidar que el liderazgo, se puede dar en diferentes planos, unos ejercidos por el equipo directivo, otro por el grupo de trabajo o de la comunidad y el último, el ejercido por los docente.

El liderazgo ejercido dependerá del contexto del que se ocupe, por ejemplo el liderazgo en contextos vulnerables, no puede ser el mismo que en contexto no vulnerables, sabemos que estilo de liderazgo condiciona el acercamiento de los educandos al objetivo o meta a lograr, por tanto podemos decir que el liderazgo contribuye a la mejora en contexto menos favorecidos, pero queda claro que el liderazgo es el catalizador de esa mejora.

Leithwood de la Universidad de Ontario, hizo una revisión a nivel internacional sobre algunas prácticas de liderazgo efectivo en organizaciones escolares, tanto de



carácter privador como públicas, tras su estudio, destacó tres tipos de prácticas para completar un liderazgo exitoso, esas prácticas han sido confirmadas, en cuanto a la validez de este conjunto a través de nuevas investigaciones sobre el liderazgo en varios estados. Al mismo tiempo, continuamos perfeccionando y modificando el modelo de buenas prácticas en base a nuevas investigaciones de nosotros mismos y de otros.

Se ha agregado una categoría más específica de prácticas a la organización educativa y hemos desarrollado una comprensión más precisa del impacto del liderazgo en la mejora de la enseñanza, así como se han creado otros aspectos para la mejora del liderazgo, el impacto de estas acciones de los líderes en la práctica docente y el resultado sobre el alumnado es indirecto, la principal función del docente se ha convertido en una relación entre su motivación, formación, habilidades profesionales y su adaptación a las condiciones organizativas y materiales para ejercer su labor.

Otro factor incluye las condiciones internas que son apropiadas para la clase y la escuela como organización, así como las condiciones externas que están influenciadas por las acciones del director de la escuela. En general, el papel e influencia del liderazgo político en la mejora escolar consiste esencialmente en la participación e implementación de prácticas que contribuyan al desarrollo de estos tres aspectos: la motivación de los docentes, sus capacidades personales y profesionales, y el clima laboral en las escuelas donde hacen su trabajo.

Se identifican cuatro categorías o dimensiones de la práctica eficaz del liderazgo escolar. Se trata de "definir direcciones", "desarrollar personas", "reorganizar la organización" y "gestión del aprendizaje".

Cada una de ellas consta de un grupo de prácticas más amplias y acorde a la realidad de la escuela, la persona encargada de ejercer la función directiva deberá de desarrollar e implementar, además de estar apoyados por los demás miembros de la comunidad educativa para manejar los aspectos básicos del aprendizaje como son la motivación, las competencias y el clima de trabajo.

A continuación, pasamos a desarrollar y explicar cada una de estas prácticas para llegar alcanzar el liderazgo exitoso.

1. Establecer direcciones

Este apartado cobra especial atención al referirse a la prácticas en las que líder intenta aunar su compromiso en una visión compartida de la organización a fin



de alcanzar las metas y objetivos propuestos, necesita que las personas que ejercen su función docente con el, se sienta parte del proyecto, fidelizando su postura, apoyando sus prácticas, sin perder de vista el objetivo marcado y la dirección a seguir, este modelo tiende a crear altas expectativas, a la aceptación de las características de las diferentes personas que componen el equipo de trabajo, para acercarse a la visión común, que previamente a quedado bien definida y articulada.

2. Desarrollo de personas.

Esta categoría se necesita la capacidad de una persona que ejerza un liderazgo para expandir aquellas habilidades y capacidades de las distintas personas que conforman el equipo de trabajo que son indispensables para la movilización productiva para lograr metas comunes. Las prácticas específicas incluyen el cuidado individual y el apoyo a los docentes, así como una estimulación intelectual, anteponiéndose a las metas y los objetivos alcanzar.

3. Reestructuración organizacional

La escuela parte de la motivación y las capacidades personales y profesionales de los docentes que ejercen allí su función, una de las cosas que puede lastrar el normal desempeño sería la condiciones de gestión que se den en el centro educativo, por ello y para salvaguardar la intención inicial de los docentes, se hace necesario crear una estructura organizativa simple, que promueva la participación y el acercamiento de las familias a la escuela, en el que el docente pueda trabajar en un ambiente que le sea muy propio para su desarrollo personal y profesional.

A la hora de reformular la organización del centro, no se trata de hacer cambios bruscos o densos, pero si involucrar a las familias en el normal desarrollo de la escuela, que como sabemos beneficia a la hora de alcanzar los logros y metas de nuestro proyecto, en el cual siempre se debe de introducir al educando.

Debemos de tratar de introducir no solo a los padres y madres, sino a toda la comunidad educativa y su contexto cercano, para la mejora y el mantenimiento de la calidad de la escuela, se tiene el hándicap de que todas las familias no se acercarán a la escuela, pero esta debe de estar siempre abierta para colaborar.

El esquema de Joyce Epstein (1995), basado en su investigación sobre varios medios de participación de los padres y la comunidad y su impacto en el aprendizaje,



brinda orientación a los directores de escuela y sus maestros para poner en práctica diferentes estrategias de relaciones fiduciarias. Estos incluyen:

- Educación para padres y tutores: la escuela necesita de la colaboración de las familias para poder llevar a cabo la educación de su hijo o hija, es importante generar el ambiente de confianza mutuo para que mejore el aprendizaje del educando.
- Comunicación: en la era tecnológica en la que nos encontramos, tenemos las herramientas suficientes a nuestra disposición, para ser familias comunicativas y docentes conectados para acercar la realidad de la situación.
- Voluntariado: contrate, organice la ayuda y el apoyo para los padres en el aula y en eventos escolares, la participación en las asociaciones de madres y padres, tienen una labor de colaboración para acercarnos al proyecto marcado.
- Educación en el hogar: la función de educar debe de ser siempre compartida por todas las personas que conforman el proceso de enseñanza del alumnado, es por ello que el binomio familia-escuela, se hace fundamental y especial.
- Comparta ideas con los padres sobre cómo ayudar a los niños en casa.

4. Gestión del aprendizaje en las escuelas

Esta última práctica se relaciona con las necesidades de los directivos para ejercer un liderazgo exitoso, con esto nos estamos refiriendo al apartado más enfocado a la gestión de actividades, como de gestión de personal, recursos materiales o incluso recursos formativos en lo referido al nivel competencial, la supervisión de los docentes está incluidos dentro de las tareas propias de cada directivo y su equipo dentro del centro.

La importancia del liderazgo escolar tiene cada día mayor acogida, por la repercusión que este tiene sobre el aprendizaje. Para ello primeramente haremos una diferenciación entre director/a y líder. El primero, se preocupa o lucha porque las personas a su cargo realicen su trabajo y asuman sus competencias con responsabilidad, en cambio el líder, entiende que no puede cumplir su responsabilidad sólo, guía y dota



de herramientas al equipo para hacer de manera eficiente sus responsabilidades, el éxito o el fracaso es compartido.

Las reformas educativas han incluido el rol del director como un elemento cada vez más relevante, además es un elemento generador de cambios, como nos marca Seashore-Louis et al. (2010) nos invitan a pensar que se nos hace complejo pensar en otra cosa más importante para mejora educativa, que no sea investigar sobre liderazgo escolar exitoso.

Barber & Mourshed (2007) nos muestra la importancia de un liderazgo exitoso, lo consideran una pieza insustituible para la mejora de la calidad de la educación, poniendo especial énfasis en el proceso de selección y formación del personal directivo, los programas de liderazgo escolar se han convertido en una prioridad en las políticas educativas, el liderazgo no viene sustentado en una sola cualidad del líder, debe adecuarse a un contexto, apostando por un proyecto común.

No podemos olvidar que la finalidad última del liderazgo escolar es mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes, debemos de contribuir a la práctica docente y a las relaciones entre ellos. Por ello, Bolívar (2000) nos invita a pensar que se demandan cada vez más en las escuelas tener la capacidad adaptativa a los distintos contextos sociales, teniendo capacidad de adaptación de manera que sea un proceso dinámico.

En las siguientes tablas (tabla 3.1;3.2;3.3) resumen de Martínez, García & Higuera (2018), se sintetizan las diferentes propuestas para un liderazgo educativo exitoso, nos representa alguna de las investigaciones en este campo.



Tabla 3.1: Características liderazgo exitoso (I). Martínez-Valdivia,E., García-Martínez,I., Higuera-Rodríguez ,M. (2018)

Investigadores	Características liderazgo exitoso
<p>Leithwood, Harris y Hopkins (2008)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - El liderazgo escolar es de gran importancia, después de la enseñanza en el aula, como una influencia en el aprendizaje de los alumnos. - Casi todos los líderes exitosos recurren al mismo repertorio de prácticas básicas de liderazgo. - Las formas en que los líderes aplican estas prácticas básicas de demuestran una respuesta a los contextos en los que trabajan. - Los líderes escolares mejoran la enseñanza y el aprendizaje de forma indirecta a través de su influencia en la motivación, el compromiso y las condiciones laborales del personal. - El liderazgo escolar tiene una mayor influencia en las escuelas y los estudiantes cuando se distribuye ampliamente. - Algunos patrones de distribución son más efectivos que otros. - Un pequeño grupo de rasgos personales explica una alta proporción de la variación en la efectividad del liderazgo.

El liderazgo bien entendido es motor de cambio, aplicándolo en el contexto escolar podemos encontrar mejoras en los resultados de nuestros alumnos, la aportación debe ser por parte de todos los elementos que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, requiere de una fuerte cohesión, promoviendo la cooperación entre el profesorado, es aquí donde aparece el líder, teniendo claro hacia dónde mira el proyecto y que rol puede tener cada uno de los equipos de trabajo, todos deben estar relacionados y mostrando una aportación al resultado final.

Tabla 3.2: Características liderazgo exitoso (II). Martínez-Valdivia,E., García-Martínez,I., Higuera-Rodríguez ,M. (2018)

Investigadores	Características liderazgo exitoso
Leithwood y Riehl (2009)	<ul style="list-style-type: none">- Liderazgo para la mejora escolar- Liderazgo ejercido por los directores, por los profesores y también puede ser distribuido a otros.- Un conjunto de prácticas básicas puede ser exitosas en cualquier contexto:- Establecer rumbos: identificar y articular una visión, fomentar la aceptación de metas grupales, generar altas expectativas de rendimiento.- Desarrollar a las personas: ofrecer estímulo intelectual, proporcionar apoyo individualizado, proveer un modelo adecuado.- Rediseño de la organización: fortalecer la cultura escolar, modificar estructuras organizacionales, construir procesos colaborativos.- Los líderes que trabajan con diferentes tipos de alumnos establecen las condiciones idóneas para promover el logro escolar, la equidad y la justicia:- Construir formas potentes de enseñanza y aprendizaje.- Crear comunidades estables en la escuela.- Promover el desarrollo de cultura educativa en las familias.- Expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas.

A la hora de encontrar patrones comunes para la explicación que nos da Martínez, García & Higuera (2018), vemos que enriquecer los planes de estudios, mejorar la calidad docente, así como la importancia de crear comunidades que interactúen con la escuela, se hacen clave para esto.

Además de entre otras destacamos que, definir y articular un plan, con una visión



globalizada de hacia donde están las metas y el objetivo alcanzar, por tanto, se hace necesario pararse a analizar los diferentes factores que debemos tener en cuenta para lograr el liderazgo exitoso.

Tabla 3.3: Características liderazgo exitoso (III). Martínez-Valdivia, E., García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, M. (2018)

Investigadores	Características liderazgo exitoso
<p>Day y colaboradores (2010)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Definir sus valores y su visión para aumentar las expectativas, establecer una dirección y generar confianza. - Remodelar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. - Reestructurar partes de la organización y rediseñar el liderazgo. Funciones y responsabilidades. - Enriquecer el plan de estudios. - Mejorar la calidad del docente. - Mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. - Construir colaboración internamente y relaciones fuertes fuera de la comunidad escolar

En el siguiente cuadro nos lo propone Bolívar (2010), una adaptación del estudio de Robinson et al. (2008), en la cual establecen unas dimensiones de prácticas del liderazgo, en el que explican de forma clara cuál es el significado de cada una de las dimensiones.



Tabla 3.4. Dimensiones de la práctica del liderazgo (Bolívar,2010)

Prácticas del liderazgo	Significado de la dimensión
Establecimiento de metas y expectativas	Incluye establecer metas importantes y medibles del aprendizaje, comunicarlas de manera clara a las partes, involucrar al personal en el proceso, de manera que se consiga claridad y consenso acerca de las metas.
Obtención y asignación de recursos de manera estratégica	Situar como meta prioritaria los recursos: personas, medios y tiempo. Claridad acerca de los recursos que no se están obteniendo, enfoque coherente y conjunto del mejoramiento escolar, capacidades críticas para obtener recursos
Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo	Implicación directa en el apoyo y evaluación de la enseñanza, mediante las visitas regulares a las aulas y proporcionar formativos y sumativos feedback a los profesores. Poner el foco en la calidad de la enseñanza, en particular en el aprendizaje. Coherencia y alineación entre clases, cursos y diferentes escuelas.
Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado.	Liderazgo que no sólo promueve, sino que participa directamente con el profesorado en el desarrollo profesional formal e informal. Mayor experto en liderazgo implica mayor influencia.
Asegurar un entorno ordenado y de apoyo	Proteger el tiempo para la enseñanza y el aprendizaje, al reducir presiones externas e interrupciones, con un entorno ordenado dentro y fuera del aula. Relaciones de confianza y normas que apoyan el compromiso.

Coincidimos con la afirmación de Bolívar (2010) cuando expresa que las personas que ejercen el liderazgo son capaces de delegar, para adaptarse a las nuevas necesidades sociales que van apareciendo, una sociedad dinámica que está en continuo



cambio, influenciada por todos los agentes sociales. Por ello es preciso saber que el éxito de un equipo directivo está en el trabajo de equipo.

A las personas que ejercen el liderazgo no se les puede pedir lo mismo que al personal docente (Campos, 2010), desde el momento en el que el director se convierte en gestor de recursos tanto humanos, como económicos, materiales, normativos, ... debe de dar un servicio distinto al de los docentes, por lo que como también apuntas Campos (2010) no es necesario contar con un buen director para ser un buen docente, pero, lógicamente la unión de la comunidad hará más fuerza a la hora de acercarnos al objetivo.

Por ello debemos de generar ciertas competencias básicas para aplicar un liderazgo educativo exitoso y de calidad, Álvarez (2010) nos propone cuatro:

1. Competencia del pensamiento estratégico: su capacidad y habilidad para fomentar y generar cambio, bajo una misión compartida de los todos los agentes educativos.
2. Competencia de gestión del aprendizaje: no podemos obviar la misión inicial de la escuela, como persona que ejerce el liderazgo sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, supervisar y motivar cambios en el profesorado.
3. Competencia de relación con las personas: implica crear redes de relaciones entre los iguales, creando un grupo humano comprometido con el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Competencia para la creación y animación de estructuras organizativas: las estructuras deben de sostenerse mediante la coordinación y las relaciones entre los equipos apostando por un liderazgo de tipo compartido.

Aparecen distintas visiones desde el marco competencia en la bibliografía, atendiendo si el director está más enfocado a labores de gestión o al proceso educativo, Elmore (2010) centra su visión en la enseñanza y añade "si los directores deben realizar múltiples tareas y algunas inevitablemente relacionadas con la administración y gestión, en cualquier caso, su misión central es la enseñanza, por lo que en ella deberían centrarse los esfuerzos y poner los demás aspectos al servicio instrumental de la mejora de la educación".



3.3 ORGANIZACIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS: FUNCIONES.

Al pensar en las funciones que puede tener un equipo directivo, nos saldría la palabra gestión, pero este concepto tiene un aspecto multifacético que parece tener cada vez más aspectos a tener en cuenta, es por ello que, aunque tenga un carácter de gestión, necesita una mirada más profunda, que a continuación narraremos.

Al mirar en la bibliografía, nos encontramos con Pascual & Villa (1992) nos recuerdan que podemos ver este concepto desde la perspectiva de los modelos teóricos, dichos modelos asignan roles y objetivos diferentes a la función directiva y reconocen en su eficacia una pieza clave para la mejora en la calidad de la educación.

La función directiva incluye tareas cada vez más diferentes: hay tareas de corte puramente administrativo-burocrático, que incluyen la gestión, administración o ejecución (por ejemplo, la presentación del plan anual de centro); otras tareas relacionadas con los problemas propios de las relaciones humanas, que pueden involucrar diálogo, estímulo, resolución de conflictos por parte del gerente (resolución de una disputa entre los padres de la estudiante y su mentor).

En la misma dirección, ver acciones que van en consonancia con los recursos humanos o gestión del personal docente (coordinación del equipo técnico de coordinación pedagógica); la gestión de los recursos materiales (presupuesto de incremento de materiales para el área de educación física) o gestión de proyectos (plan de igualdad o escuela espacio de paz); y por último, aquellas propias de la función docente, y todo lo que tenga que ver con el desarrollo pedagógico o de las buenas prácticas docentes (formación permanente de los profesores).

En esta línea, Pascual & Villa (1992) nos hace una invitación para interpretar el concepto de "rol" para ello lo podemos hacer de diferentes maneras. Primeramente, interpretamos rol como un puesto, actualmente ese puesto lo ocupa la persona responsable de la dirección de la escuela, pero en cambio si analizamos algunas de las tareas que le he nombrado en el párrafo anterior y que son competencias del director, necesitamos una reflexión.

Si estamos ante la necesidad de cambiar el material para la asignatura de educación física, no puede ser el cargo directivo quien nos diga que material hace falta o que presupuesto contamos para ello, personas como el docente que imparte la materia y el secretario serán imprescindibles para llevar a cabo la propuesta de la mejora



en el material, es por tanto que, aunque el director tenga esa competencia, no será en exclusiva, sino que precisará la ayuda de mas miembros de su equipo.

Con la persona que ejerce la función directiva, somos capaces de distinguir otros roles de especial importancia como es la figura del secretario y de la jefatura de estudios, por tanto, el conjunto de responsabilidades queda repartida entre todos ellos, que formar el equipo directivo, aunque se les puede asignar responsabilidades a otras personas con la finalidad de hacer un liderazgo exitoso.

En sus primeras acepciones, usamos roles y posiciones de liderazgo indistintamente. Obviamente, la relación es un poco más complicada, cuando hablamos de roles, también podemos hacerlo de la misma manera que lo hicimos con las tareas, y hablamos de funciones que se tienen que desplegar desde diferentes posiciones, por ejemplo, rol burocrático, rol relacional o un rol gerencial.

Encontramos una clasificación de las funciones hecha por Gairín & Villa (1999). Ellos hacen diferencia entre cinco grandes dimensiones para estructurar las funciones que deben de desarrollarse por parte de las personas que ejercen la función directiva, a continuación presentamos cada una de ellas:

- Técnico: el gerente es el encargado de asignar tareas en función de las capacidades de las personas a su cargo y a la necesidad de la institución, es importante que lleve cierto control sobre los procesos y los resultados generados.
- Humano: hacen las tareas y funciones relacionadas con las relaciones humanas que se dan en el entorno escolar, encargándose de crear estrategias para fomentar la motivación, comunicación, a través del estilo de liderazgo que mejor se adapta a sus cualidades y el contexto del centro.
- Pedagógico: apoya y pone en valor todo lo que tenga que ver con lo curricular o pedagógico, a nivel metodológico actúa de una manera activa, dando a cada docente la opción de acometer el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la libertad dada.
- Simbólico y cultural: el gestor como creador de cultura conducirá a la definición, fortalecimiento, articulación o cambio de valores compartidos, creencias, hábitos, tradiciones, normas. Dando al centro un sentido propio y diferente a los demás centros, es la seña de identidad de su escuela.



Por todo esto cuando hablemos de la función directiva, debemos pensar en un grupo de personas que ejercen las distintas competencias asignadas, que lo hacen de una manera cooperativa y distribuida, amoldándose a la necesidad del centro y al contexto, creando grupos de personas en torno algunas funciones o unas características personales dadas.

Tanto las personas que ejercen la función directiva como las personas encargadas de la función docente deben entre todos, crear una marcada conciencia social, para atraer al centro a las familias y las personas que conforman nuestra comunidad más próxima a fin de compartir la educación desde cada prisma, priorizando la creación y cohesión del grupo, para alcanzar las metas propuestas en el proyecto inicial.

Evidentemente, el grado de implicación de estas personas en un rol directivo no será el mismo que indicábamos anteriormente cuando hablábamos del grupo de personas directamente responsables de esto, pero es conveniente comprender lo complejo que puede llegar a ser este concepto.

González Tirado (1989) nos narra la importancia de la gestión de un centro educativo, desde una dimensión más compleja e institucionalizada, dependiente del gobierno y del marco normativo del que se nutre, sin olvidar la función básica de la educación, que es formar a la sociedad del futuro, dotándola de herramientas de convivencias para la resolución de conflictos. La labor directiva debe ser entendida como un concepto global, que de respuesta a la dimensión institucionalizada para avanzar a lo largo de un continuo en la forma en que ejercemos nuestra función directiva desde formas autoritarias hacia formas de participación más activas.

Ante esta situación (Bolívar, 2011) añade que se debe busca implementar un enfoque por competencias que “en lugar de enfocarse en tareas o funciones, lo hace en las competencias que deben tener quienes realizan funciones gerenciales”.

En España, se ha experimentado un aumento considerable de este campo de estudio, tanto en el manteamiento de manuscritos como en el depósito de tesis doctorales, que referencian el liderazgo educativo y las funciones de los equipos directivos, es por ello que se debe seguir implementando para alcanzar cotas de liderazgo, que evolucionen a la velocidad que lo hace la sociedad.



En esta área de investigación en España destaca un reducido grupo de autores: Joaquín Gairin, Aurelio Villa, Antonio Bolívar... queremos quedarnos con una definición que hacen estos dos primeros Gairín & Villa (1999) una definición simple "un grupo estructurado y organizado de personas que desempeñan funciones directivas". A pesar de su brevedad es capaz en enlazar con los conceptos de este apartado, las funciones de los equipos directivos y la importancia del trabajo en equipo.

3.3.1 DEL MODELO ORGANIZATIVO AL MODELO DIRECTIVO.

Las leyes en España en los últimos años han sido algo convulsas, en los últimos 15 años hemos tenido de manera efectiva tres grandes leyes educativas puesta a disposición de la ciudadanía, otras no han llegado a implantarse, si nos acercamos a la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006, en el capítulo IV del título V, habla sobre las funciones directivas en el artículo 132, hace alusión a las competencias que debe de tener el equipo directivo haciendo un total de 15, en las que agrupa en las siguientes competencias: representación administrativa del centro, dirección pedagógica, relación con el entorno y convivencia del centro, organización y gestión del centro, fomentar la formación, es por ello que las responsabilidades y competencias están bastante dispersas.

Posteriormente entra en vigor la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, en el artículo 132 describe las 17 competencias que deben de ser desarrolladas por los equipos directivos, agrupándose en las siguientes competencias: representación de la administración en el centro, dirección pedagógica, relación con la familia y el medio ambiente, organización y gestión del centro, responsable del departamento de RRHH, monitoreo y evaluación.

Por último comentamos la última ley que tenemos actualmente en vías de implantación, la Ley Orgánica de Modificación de Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) de 2022, volvemos a observar en su artículo 132, que las competencias de los equipos directivos, las competencias se agrupan de una manera bastante uniforme a sus predecesoras, por lo que no se observan cambios significativos de ser comentados.

Recordamos que ahora mismo están habitando dos leyes a la vez en nuestro sistema educativo, la LOE y la LOMLOE, por tanto, es difícil saber donde enfocarse a la hora de analizar este apartado, aunque las competencias son bastante generales, las



responsabilidades con respecto al apartado pedagógico u organizativo si han sufrido cambios más significativos.

Las competencias no varían significativamente, ni tampoco los problemas, dificultades y carencias a la hora de aplicar la función directiva, es necesario pararse a reflexionar sobre los problemas importante de la elección a la hora de liderar la escuela, o de poner en valor la formación para hacerlo, así como el tipo de directivo que se requiere en la educación, debemos contestar a preguntas como: ¿Necesitamos gerentes profesionales para esta función? ¿Deben ser elegidos por la administración o sus compañeros? ¿debemos darle participación a los agentes que intervienen en la educación como las familias? (Rodríguez Sabiote et al., 2013)

Actualmente en España para la escuela pública, la manera de selección de los directivos, esta completamente pautada, todas esas personas deben de constar previamente con un recorrido en la enseñanza pública para acceder a la formación de directivo, terminada esta formación presentan un proyecto de dirección que será baremado y en función de ello se le asignará un destino, se hace complicado coincidir un proyecto acorde al contexto, por lo que se propone que primero se asigne un destino a la persona elegible, para posteriormente hacer un proyecto acorde a las necesidades y la realidad que presenta el centro, tanto a nivel de recursos humanos como económicos

3.3.2 EVOLUCIÓN DEL MODELO DIRECTIVO ACTUAL.

En este bloque vamos a navegar por todas las leyes educativas existentes en España con idea de identificar, cuándo apareció el rol directivo, como evolucionaron sus competencias, cuándo apareció la formación del personal directivo y sus diferencias entre las diferentes etapas educativas.

Para empezar, sería importante decir que la dirección escolar existe desde la propia aparición de la escuela, sobre todo en las etapas más avanzadas de formación, lo que correspondería hoy en día a la etapa secundaria. Por lo que en las etapas básicas (lo que sería hoy la educación primaria) no existía este rol, que no llegaría hasta la ley Moyano sancionada en 1857, así como la aparición de la escuela de posgrado.

En 1898, la figura principal apareció por primera vez en el BOE, aunque tardó hasta 1905 para que sus actividades se hicieran efectivas y se extendieran a las escuelas



subvencionadas con fondos públicos. La aparición del liderazgo escolar trajo consigo muchas dificultades y problemas para los que debieron de asumirlo.

Para Estruch (2002), en el cambio de siglo existía mucha resistencia a la gestión, tanto interna como por parte de los docentes, que sentían competencia por que su colega se convirtiera en su jefe directo, y también externamente, porque la inspección temía que su función cambiara.

Fue en este contexto que surgió una aguda controversia entre dos conceptos de gestión completamente antagónicos. Primero, es un estilo de gobernanza frágil, amparado por un cuerpo de docentes que asume el puesto por periodos cortos de duración, sin requisitos específicos ni capacitación, y realizan funciones que son de las puramente administrativas.

El segundo, era más enérgico y asociado a las nuevas escuelas de gestión que iban naciendo en Europa, conectados a largos periodos de tiempo, tras superar procesos de gestión y formación para hacerse cargo de la escuela principalmente resuelve problemas pedagógicos. Desafortunadamente, la presión constante de la comunidad docente declino este modelo, siendo más aceptado el modelo menos duradero, con lo que ello suponía.

Tal problema generó, que fueron los propios docentes a los que se les dio sufragio para la selección del personal directivo, con la finalidad de aceptarlo, siempre bajo una duración escasa y temporal en el cargo (Viñao, 2004). Desde el comienzo mismo de la gestión en nuestro país, enfrentamos varios problemas, que en algunos casos aún persisten.

Este fue el inicio del corporativismo y de los compañeros de dirección, mostrándose gran diferencia con nuestros vecinos europeos, en que las persona que ejercen el cargo directivo salen del propio claustro del centro y además lo hace por periodos largos de tiempo, estos dos aspectos llevan al cargo hacia una profesionalización, en los diferentes ámbitos de la gestión, aceptando las responsabilidades propias de seguimiento y control, sabiendo que una vez acabe su desempeño, volverá a formar parte de ese claustro que lideró.

Durante el comienzo de la dirección la estampa de la persona que ejercía la responsabilidad estaba completamente debilitada, poca capacidad de obrar estaba muy burocratizado, focalizado hacia la función pedagógica, situación que se alargó por el



periodo histórico que tocaba vivir, no sería hasta principio del S.XX cuando descubrimos algunos momentos importante para el desarrollo de la figura directiva en nuestro país.

Para hacer un mejor análisis vamos a dividir el escenario en el momento histórico de la constitución española de 1978, la que está actualmente en vigor en España, por lo que si analizamos lo sucedido en periodo anterior a la constitución y sea significativo para el objeto de estudio, debemos de retroceder, a 1918, con la aprobación de las Ordenanzas de Escuelas Superiores, desarrollaba los criterios necesarios para la selección de los directores de la escuela, así como un perfil del mismo, carente de una formación específica para postularse en el puesto de trabajo, pero si precisaba de años de docencia impartida, sería asesorado por el Consejo Docente, la dependencia era directa del gobierno central, tanto el nombramiento como a la hora de rendir cuentas y resultados, el claustro del centro no participaba de la elección o selección de la persona dispuesta en el cargo.

Las competencias del cargo que establece esta norma eran muy dispares. Sobresalen, principalmente las responsabilidades administrativas y de representación las que se desarrollan, dejando de lado tareas pedagógicas como la supervisión de las actividades educativas, el desarrollo curricular o la formación docente (Arias, 2006)

Con la llegada de la República, fueron muchos los cambios que se dieron en educación, y como no podía ser menos, en el ámbito de la dirección también, dieron el primer paso para la profesionalización de este, ya que entre los requisitos había que superar tres pruebas competenciales y justificar más de seis titulaciones, tanto de aspectos pedagógico, legislativo o de organización escolar, teniendo el claustro poca participación sobre la elección.

No ocurría lo mismo en escuela pequeñas, en el que la administración central dejaba en manos de claustro y la inspección educativa, la asignación de este, pero sería siempre nombrada por el gobierno central, tras la caída de la República y el fin de la Guerra Civil Española, se crea una ley que tuvo gran recorrido, sería la Ley de Educación Primaria, aprobada en 1945 bajo el régimen franquista, aparece en este momento la obligatoriedad de asistir a la escuela y que esta fuera gratis.

En cuanto a la educación secundaria, se aprobó en 1953, la Ley de Procedimientos de Educación Secundaria, en la establece un modelo para la administración escolar, a partir de ese momento el cargo directivo nacerá de un listado



de profesores permanentes propuesto y por rector del distrito, quien tiene derecho a rechazar la propuesta y destituir al cargo directivo.

En esta etapa, existe un gran control político sobre el liderazgo, que llevaba asumir a estas personas la dimensión político-administrativa, en un trabajo claramente burocrático, para un proceso de asignación del cargo que no requería una específica formación y no había más importancia que la experiencia profesional acreditada, se cree que debido a la etapa histórica el puesto directivo empieza a crear un status social.

El modelo de liderazgo de esta etapa venía por un modelo autoritario, con raíces políticas e ideológicas, en la que las grandes decisiones dependían de un gobierno central y de una inspección educativa, tal imparcial como lo era el gobierno.

En 1965, vio el nacimiento de la Ley de Reforma de la Educación Primaria, se creó la “Junta Directiva de Escuelas”, que se materializó en 1967 con la aprobación de la Ordenanza del 20 de abril, que aprobó las reglas de acceso a la misma. Tenía dos grandes canales de acceso el primero a la que pueden postularse profesores con al menos cinco años de experiencia o titulados con dos años de experiencia. Y el segundo, por la capacitación de un año en el que tenía teoría y práctica.

Esta ley adquirió algunas de las cualidades que nos presentaban los modelos europeos (directores fuera del centro, mayores requisitos de formación, un proceso de selección más estricto y la creación de una identidad profesional), pero conservó, como en períodos anteriores del régimen, matices políticos y perfiles plenamente autoritarios donde la gestión y el cumplimiento de las normas eran las tareas más referenciadas.

La aparición de este modelo no hizo más que agrandar la dependencia que tenía este rol con el gobierno y las administraciones centrales, según Sánchez Vignau (2004), la profesionalización burocrática comenzó a dar paso hacia la administración escolar. Sin embargo, el reducido número de cupos disponibles para este organismo, seguido de su abolición, con la aprobación de la Ley General de Educación, provocó que de esta situación se beneficiaran muy pocas escuelas.

Como no podía ser de otra manera durante la época de Franco, el estilo de liderazgo predominante en la escuela era muy politizado, rígido y autoritario, sumado a la escasa formación de las personas que ocupaban el cargo directivo, pues se hacía muy difícil que en nuestro país, se progresara en esta línea, además el grado de lealtad y la



cercanía política eran las herramientas más usadas por los docentes y quienes lo gobernaban para ayudarse o ponerse trabas entre ellos.

1970, se aprobaría la última gran ley previa a la Constitución de 1978, esta ley fue conocida como, Ley General de Educación mostraba cierto matiz democrático, entre cuyos principales objetivos estaba la implicación de todos los españoles en la educación, la igualdad de situaciones educativas y el máximo desarrollo de las habilidades de todos los estudiantes.

Con esta ley, vino un Decreto que se firmó el 30 de agosto de 1974, en el que se daban los primeros pasos para la creación de la figura directiva de una manera mucho más estable y profesionalizada, dándole a cada centro la oportunidad de contar con un director, sin que este esté compartido entre otros centros o zonas, debiendo formar parte del claustro, con formación específica y continuada en el tema, debía de compaginar la función docente con la de administración.

El Decreto trajo consigo una gran decepción ya que los órganos encargados de su interpretación dejaron todo bastante abierto, al no especificar el proceso de elección de directores, con un cambio en el procedimiento de acceso según el contexto, por lo que, aunque no llegó a grandes cambios, fue un primer paso para el modelo constitucionalista que estaría por llegar. La formación fue otra fuente de problemas, ya que el decreto dotaba de cierta profesionalización, pero se cambió de inmediato por “cursos” de capacitación, lo que llevó a que el avance no se diera de una manera tan contundente.

En conclusión, la ley de 1970 modificó muy poco los modelos previos, configurando un rumbo que se mantuvo unipersonal, jerárquico, claramente burocrático, poco masivo, centralizado y en gran medida dependiente gobierno central. Las mayores diferencias fueron en términos de profesionalismo: cualquier laguna desapareció con la abolición de la junta directiva.

El país entero sufrió grandes cambios desde la década de 1970, y son historia de España: la muerte de Franco y la caída del franquismo, la transición democrática y la posterior Constitución de 1978, esto provocó una gran desestabilización en el país por las personas a favor de régimen y las que no lo eran, la escuela le ocurriría lo mismo que a toda la sociedad española.



Se abrían posibilidades nuevas para cualquier tipo de proyecto, fue la antesala de un nuevo modelo educativo y con un paradigma social completamente nuevo y radical al hasta hora existente, rechazando de pleno cualquier símbolo o signo de poder o jerarquía.

La Constitución trajo la defensa de la educación en su artículo 27, de capítulo I, donde se recogen los derechos y deberos, defienden lo siguiente:

- “1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca” (Constitución Española, 1978. Art.27)

La primera ley de educación tras la llegada de la democracia, la creo el partido de Unión de Centro Democrático (UCD) conocida como la Ley Orgánica de la Carta Orgánica de la Escuela (LOECE, 1980) esta ley puso la base de los criterios para ser elegido directivo, así como los requisitos y capacitaciones, todos bajo el mismo criterio y sin



depender del contexto o el ideario político del momento, desempeñando tanto funciones pedagógicas como las propias de la gestión administrativa. La aparición de más de un órgano de gobierno en la escuela, también lo trajo esta ley, además de los unipersonales, existían los órganos colegiados, para así mejorar la relación entre el contexto de la escuela y la persona encargada de su gestión.

A pesar del deseo de cambio y evolución las fisuras por esta ley fueron continuas, ya que el cambio de mentalidad se hacía complicado, pero fue un paso fundamental y bien hilado, retuvo el ya conocido control de la administración tan propia de un futuro más reciente, que finalmente fue él quien eligió al director, en este caso en función del mérito y la capacidad. Como era de esperar, en el contexto de la dictadura recientemente derrocada y el impulso por la democracia, esta ley fue rechazada por los izquierdistas que abogaban por un modelo de gobernanza más cercano a los enfoques participativos. Esta ley fue derogada tan pronto como el Partido Socialista llegó al poder, lo que impidió que se desarrollara plenamente.

Cuando el Partido Socialista pasó a formar parte del gobierno en 1982, comenzaron con la defensa de lo público, no tardaron en articular una nueva ley de educación consensuada y pensada para frenar el clima de hostilidad que aun seguía reinando en el país en cuanto a la posible pérdida de la democracia, que tanto atormentó aquellas generaciones.

El gobierno socialista aprobó la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) en 1985, que resultó un cambio radical en la manera de entender la educación y sus mecanismos, desde las etapas, a los niveles educativos, y como no podía ser menos, articuló la manera para acceder a los puestos directivos y desarrollo la manera de su elección.

LODE proporcionó la figura del “consejo escolar” órgano anteriormente perteneciente a la administración, que ahora con un carácter autónomo se regula y participa de la vida del centro, haciendo labores administrativas y de gestión, si se le requiere, participan de la elección y el nombramiento del equipo directivo propuesto.

Gracias a la aparición del consejo escolar se introdujo un tipo de participación que duplica el anterior, pero que en realidad no lo reemplaza. Por eso, como sostiene Estruch (2002), esta ley, incluso si es autónoma, debe considerarse como “co-



governada”, ya que establece el co-gobierno entre la administración escolar y la junta escolar.

A principios de los 90 se produjeron grandes cambios en el panorama educativo gracias a la Ley de Organización General del Sistema Educativo (1990), más conocida como LOGSE. Es una de las más innovadoras, aunque entró con mala crítica, ya que venía de fracasar en otros sistemas educativos europeos, entre los cambios más significativos aportados, resaltamos el desarrollo curricular de cada una de las materias, así como un primer sistema de evaluación en el que se valoraba al alumnado de una forma más global, otro rasgo de esta ley fue el carácter independiente de la escuela.

En 1995, se crea la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gestión de Centros Educativos (LOPEG), que profundiza lo que establece la Ley de Derecho a la Educación (1985) dándole suma importancia a el fomento de la participación de todos los agentes que intervienen en el proceso educativo.

La LOGSE crea un nuevo sistema para la selección de los directores dentro de las escuelas, dentro de las disposiciones que previene la ley, haciendo posible crear directivos con perfiles poco profesionales, en mandatos colectivos. Los requisitos para ser elegido venia claro a nivel de competencia, de tiempo del mandato y a nivel de experiencia o formación.

En este último punto es donde se encuentra la mayor variación con respecto de sus predecesoras, más experiencia y formación, con referente a su ley antecesora la LODE, exigía 3 años para poder ser elegible, pasamos a las 5 que propone la LOGSE, en lo referente a formación debe de presentar titulación específica para el puesto a desempeñar, que normalmente gestionaban la formación desde las comunidades autónomas.

Todo esto se hace para asegurar que los directores estén capacitados para desempeñar eficazmente todos sus poderes y responsabilidades. Pero si bien esta ley implica requisitos más estrictos para el cargo la función directiva, también brinda un soporte sustancial a la función gerencial a través de capacitación, acciones y compensación.

Otra modificación interesante se relaciona con los años en el cargo, esta ley permitió que el liderazgo que se ejerciera en el centro fuero mucho más estable que en la ley anterior, pasando de 3 años, a 4 años con posibilidad de ampliar otros 3 más, esto



sumado al mayor cargo de responsabilidades educativas por parte de la comunidad autónoma, acabo en una descentralización del poder de la educación a nivel de gestión, este hecho se ha mantenido a lo largo de las siguientes leyes educativas.

Debemos ser conscientes que estas competencias se han mantenido metódicamente inalteradas desde 1980, por lo que no se ha producido ningún cambio significativo al respecto a lo largo de dos décadas, manteniendo un perfil de gestión mayoritariamente enfocado hacia la burocracia y hacia la representatividad del centro.

A pesar de los cambios sustanciales de la ley, los equipos directivos se encuentran en una situación muy parecida a las anteriores, siguen siendo carentes a la hora de tomar ciertas decisiones o a la hora de resolver algunos conflictos por la falta de competencias, es por ello que la labor de liderar se hace más complicada. Así, LOGSE no modificó ni los poderes de la dirección, ni los mecanismos electorales, salvo matices menores. Se puede argumentar que los cambios que se le hicieron estuvieron encaminados a incrementar el atractivo hacia la labor directiva para aumentar los candidatos, no fue suficiente, perdiendo de nuevo otra oportunidad para resolver la "cuestión directiva"

La LOCE, si bien sigue las líneas de trabajo establecidas por la LOGSE para la gestión, está realizando cambios en el modelo de selección de entre lo que se destacan:

- Este es un proceso que depende no solo de la junta escolar, sino también de la administración educativa, lo que reduce significativamente el poder de decisión de este órgano rector. Así, esto contradice el modelo implementado por LODE, que asigna a la junta escolar el rol de elector unánime. Se realizará mediante concurso por mérito.
- Apoya el cuidado de LOPEG en la elaboración de candidatos para el liderazgo al exigirles que cumplan con los requisitos académicos y requisitos profesionales, y realizar un curso de capacitación con un marcado carácter teórico-práctico.
- Fomenta y exalta el cargo directivo a través de la retribución diferenciada de los nombramientos.
- Permite una representación descentrada de los candidatos, potenciando la profesionalidad, sin observar otras variantes menos representativas.
- Revisadas las responsabilidades del directos para fortalecer su figura y su liderazgo.



Todas estas acciones han dado alas para acercarnos en la medida de lo posible a otros modelos de gestión europeos, haciendo a nuestro líderes más profesionales y competentes para ejercer su labor. España ha estado dominada hasta ahora por un modelo no profesional y una gestión débil, en el que los centros comunitarios se han visto privados de la principal herramienta para lograr la eficiencia escolar. Aun así, los centros necesitan un cambio importante de sus modelos en la gestión, la normativa propone cambios, pero deben ser más importantes y significativo que doten a los líderes de herramientas para la toma de decisiones.

Tan pronto como la LOCE comenzó a funcionar, el Partido Socialista volvió al gobierno, que pronto redactó una nueva ley de educación, que lo reemplazó, por lo que nunca llegó a tener una aplicación efectiva.

Quiero concluir este punto con una reflexión, desde 1970 en España se han vivido hasta nueve leyes educativas distintas, que obviamente han hecho evolucionar la educación, pero ahora bien, necesitamos un gran pacto de estado para el mantenimiento de las leyes, para otorgarle así una continuidad a un proyecto, un alumnado no puede transitar en su vida académica bajo 3 leyes educativas.

El liderazgo educativo se ve claramente afectado por todo esto ya que, ante tanto cambio, debilita la figura de la persona que lo esta ejerciendo y minimiza los beneficios que el liderazgo puede tener sobre el propio sistema educativo, por tanto, sería importante pararse y reflexionar sobre cómo queremos que sean nuestras escuela y cómo queremos que sean las personas que las lideren.

3.4 EL LIDERAZGO EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

La organización escolar lleva intrínseco el concepto de liderazgo, toda escuela necesita sentirse liderada por personas que les ayuden alcanzar el objetivo propuesto al principio del proyecto, el estilo de liderazgo vendrá marcada por muchos aspectos que nos ayudaran a saber si podemos estar ante un liderazgo exitoso o no, el contexto y las características personales de las personas que lo ejercen, son claves para llegar con garantías de éxito a las metas.

Para crear una organización firme y fuerte, dependerá de cada uno de los elementos de los que lo formen, las escuelas son los espacios donde se desarrollan los procesos de enseñanzas y aprendizajes, además de valores, además de otras habilidades



que nos ayuden a crear una persona íntegra, con moral, preparada para afrontar los problemas del mañana, por tanto el enfoque del liderazgo debe salir de su vertiente más tradicional, focalizándose más en la renovación de este hacia cotas de entendimiento, descubrimiento, trabajo en equipo.

El liderazgo debe permitir una adecuada combinación de tiempo, espacio, programas y potencial humano, para así cumplir con las expectativas que enfrentan las organizaciones educativas en la actualidad, sin olvidar la misión inicial para la que fueron concebidos.

Es importante que en las organizaciones no se actúa de forma individual, es objetivos se pueden lograr mediante la interacción con otras personas, para así de forma mutua minimizar las posibles carencias individuales que estos puedan llegar a ofrecer al grupo y poder nutrirse de forma conjunta todos los elementos y sus potenciales, que puestos a disposición de la organización hará de esta un binomio difícil de romper. Las organizaciones son sistemas de cooperación, sistemas sociales (Chiavenato, 2004).

En las escuelas, la acción mutua, predisposición, el logro de las metas y el fin último de la educación es para lo que fue creada, pero requiere de una persona que la lidere, para que el proyecto educativo se determine de acuerdo con las exigencias. En la escuela cualquier movimiento para la implantación de algún proyecto o plan, requiere la colaboración de todas las personas, por lo que se realiza de una forma cooperativa, partiendo de líder motivado intentando contagiar al resto de su equipo de esa necesidad, siempre bajo pautas de autonomía e identidad propia.

Este enfoque se acerca a un grupo de estudio, en el que personas que pertenecían a función directiva en escuelas de España, titulado "Necesidades profesionales y educativas de los líderes educativos para dar respuesta a las demandas del siglo XXI" de Díaz (2007) en el que se encuentran estos especialistas, entre las necesidades de gestión educativa más habituales que consideran obligatorias para dar respuestas a los problemas del S.XXI.

Conjuntamente de esta preocupación en cuanto a las capacidades de los profesionales y sus niveles formativos, para ejercer la gestión educativa, Vargas & Delgado (2007), comentan que han perdurado a lo largo de toda la evolución en las ciencias de la educación sin importar el nivel educativo de los que estamos hablando.



Las administraciones educativas en especial, deben de seguir creciendo y ahondando en la importancia de generar unas condiciones óptimas para el desarrollo de la enseñanza en las que el alumnado se sienta seguro, sea capaz de convivir con los demás y por supuesto que aprenda tanto los contenidos propuestos en el curriculum, como todo aquello que podemos aprender del trabajo en grupo, la convivencia, los espacios de encuentro con los demás, mostrándose los docentes cercanos a la realidad del educando, para que este pueda alcanzar sus objetivos. Abad (2010) nos abre una ventana hacia la distancia, a veces insalvable, entre el interés del alumnado, las administraciones y el propio docente, por lo que se hace necesario la existencia un liderazgo institucional, respaldando cualquier postura de trabajo colaborativo que se pueda dar en el centro escolar.

3.4.1 EQUIPOS DIRECTIVOS COMO MOTOR DE GESTIÓN.

Fomentar centros de aprendizaje que apuesten por una cultura democrática de participación es buena manera de fomentar el crecimiento de la enseñanza de calidad en un país y construir un mundo en el que la igualdad de oportunidades y trato sea palpable. Por tanto, estamos hablando de mejorar el estilo de liderazgo, apoyándonos en un estilo comunicativo y dialógico. Proponemos que la formación de los equipos directivos generará espacios en los que se logre una cultura de trabajo que pueda fortalecer la pertenencia de sus integrantes en una institución educativa. Por este motivo, se sugiere que los equipos directivos:

- Formar un liderazgo democrático para promover la participación real y efectiva en sus comunidades.
- Genere confianza en las escuelas.
- Abordar temas de actualidad a partir de la reflexión y diferenciación de respuestas a la crisis desde una perspectiva global y local.
- Recibir un aprendizaje significativo a través del diálogo y las experiencias de vida.
- Incorporar el trabajo en equipo y el networking en la cultura institucional
- Crear un clima de participación colectiva en diversas instituciones educativas.

García & Mallart (1998) sostiene que la primera meta de la educación es la transformación social; Sin embargo, el cambio social sólo es posible a través de la



educación, en este sentido, advierte: ni la educación es una fuerza insuperable al servicio de la transformación de la sociedad, ni el mantenimiento del statu quo. El crítico educativo no puede pensar que por el curso que está coordinando o el seminario que está impartiendo pueda cambiar el país. Pero pueden demostrar que el cambio es posible, esto, resalta la importancia de su labor política y pedagógica.

Freire (1997) ofrece educación gratuita en contraposición a la educación bancaria. La educación para la liberación implica prácticas educativas que problematizan nuestra realidad social y ayudan a la persona a superar la dominación convirtiéndose en sujeto de su propia historia. En una educación puramente tradicional, en la que aún vivimos, es el maestro quien pone sus conocimientos en la mente de los alumnos.

En cambio, la educación gratuita opta por una pedagogía del diálogo, que se nutre de elementos como la crítica, el amor, la humildad, la confianza, la esperanza y los sueños entre profesor y alumno. Es decir, está orientado al desarrollo de la negociación cultural, la capacidad de leer, el acercamiento a la realidad, así como el desarrollo personal y social.

A partir de 1981 se impuso el nombre de "Educación Pública" al nombre de "Educación de Liberación", posteriormente se hizo un llamado a "repensar" la educación pública e iniciar los procesos de deconstrucción de teorías y prácticas. Se ha enriquecido con los aportes de diversas ciencias sociales, tales como: la sociología, la psicología y la antropología entran en diálogo con la pedagogía crítica.

La educación popular se entiende como una intervención contextual basada en la lectura de diferentes realidades que busca empoderar a sujetos y grupos excluidos para transformar la realidad. De ahí, la educación pública: se refiere a procesos políticos y educativos encaminados a superar la relación de dominación, opresión. Por tanto, los procesos que se producen dentro de la escuela tienen por objetivo, generar interacciones igualitarias y justas, que lleven la bandera de la diversidad e igualdad de oportunidades entre las personas.

La gestión de equipos de liderazgo está sujeta a la misión institucional del movimiento relacionada con la educación pública, por ello nos esforzamos en promover la transformación del contexto a través de cambios: currículum, metodologías, evaluación, roles docentes y alumnos, organización y espacios de aprendizaje para incrementar la participación. en el proceso educativo, socialización del conocimiento en



las comunidades; Hacemos todo esto porque creemos que están contribuyendo a nuestra misión, pero al mismo tiempo entendemos que hay casos especiales en los que, para acercarnos a nuestra misión, debemos adoptar un enfoque diferenciado para dar respuesta a diferentes realidades.

Si logramos una comprensión amplia de lo que significa la gestión administrativa, podemos ver por qué es importante que quien lidere el equipo de gestión, lidere la escuela, pero desde un liderazgo democrático. Su trabajo no es solo procesar documentos solicitados por agencias gubernamentales, su trabajo es liderar y promover nuevos líderes, recordar la misión todos los días y cómo vivir en este mundo cambiante en el que vivimos, ser un mediador entre familias. Y el sistema educativo, para ser líder en la variedad de situaciones empresariales que se presentan día a día.

La gestión colegiada de una institución implica analizar, releer la realidad, planificar para las comunidades, implementar lo planeado y acompañarlo en consecuencia, al mismo tiempo que sistematiza la experiencia significativa y sabe socializarla.

Así, este poder transformador de la directiva radica no tanto en la innovación de mercado como en el caso de impulsar una empresa basada en la creación de nuevos productos y negocios desde un punto de vista capitalista, sino más bien en una transformación innovadora que hace uso del conocimiento. impulsado por el bien común.

No se trata de crear nuevos productos, sino de introducir otra forma creativa, confiable y efectiva de mejorar la realidad, es decir, de promover cambios para que los procesos educativos sean humanistas, el foco esté en la persona, toque la profundidad, como un sentimiento de transformación personal y social.

De los temas que definen el reflejo de la práctica transformadora, el sueño de la innovación para la transformación es que las escuelas tengan una gobernanza más horizontal que conecte la escuela con la comunidad para promover la conciencia del rol de la escuela, el liderazgo debe influir en la política pública para influir en su área o comunidad, debe ser integral, permitiendo al alumno involucrar todos los aspectos del mismo, liberación, donde optamos por enseñar valores cristianos humanistas y ayudar a mejorar nuestra práctica poniendo al docente en el papel de ayudantes o



acompañantes para que nuestros alumnos se conviertan en protagonistas de su propia enseñanza.

Dentro de este concepto, una de las propuestas innovadoras que encontramos en la literatura se refiere a la transformación, y para ello es necesario tener en cuenta algunos elementos:

- Es más que un proceso técnico, debe ser un proceso de cambio cultural que requiere voluntad política, toma de decisiones y la participación de todos los actores de la educación. No son las estructuras las que hacen el cambio, son las personas.
- Proceso de reflexión sobre: gestión del centro, enfoque pedagógico, proceso de enseñanza y aprendizaje, dinámica del centro de acompañamiento, procesos y vivencias personales, formas de convivencia e interacción con la comunidad; Por ello, a la luz de los nuevos escenarios y desafíos actuales, plantear propuestas creativas que cambien el pensamiento, los sentimientos, las acciones para transformar la realidad de la injusticia y la desigualdad.
- Esto requiere repensar todo el orden establecido y esforzarse por asegurar que su transformación requiera cambios cualitativos significativos, y no solo mejoras o ajustes al sistema existente.
- Implica una intervención deliberada y planificada e implica aceptación y, sobre todo, aceptación de los cambios y transformación de las prácticas educativas.
- Pensar en la educación que queremos para nuestro país, definir el objetivo de nuestras innovaciones educativas que impulsan la transformación.
- Este objetivo implica un replanteamiento del proyecto de vida de las personas, considerado no individualmente, sino para construir una ciudadanía diferente, para ello debemos preguntarnos constantemente: ¿qué papel debemos jugar como equipo de gestión y docentes para acompañar el proceso educativo?

Hay tres elementos principales a considerar: el proyecto de vida del alumno, la experiencia educativa que conduce a la transformación social y la educación inclusiva de calidad.

La transformación social requiere un cambio en nuestra mirada sobre la realidad que enfrentamos y lo que la pandemia nos ha enseñado a entender de una manera más global e interdisciplinar, en definitiva, debe haber un cambio en nuestra caja mental,



por tanto, la innovación es una herramienta o principio que nos permite pensar y ver diferente para lograr las transformaciones personales y sociales que queremos.

Es imperativo que caractericemos el contexto y sus problemas, esto nos dirá qué tipo de educación necesitamos y con la ayuda de qué innovaciones educativas debemos responder a las necesidades educativas y oportunistas en este entorno cambiante, puede arrojar luz sobre los centros de innovación educativa, en este proceso es importante tener en cuenta lo siguiente:

1. Innovación: ¿qué escuela? Está pensando en cómo hacer que la escuela se involucre con toda la comunidad educativa, que utiliza recursos para educarlos para que crezcan y se desarrollen mejor. Donde la diversidad es el recurso más poderoso para el desarrollo universal.
2. Visión: Imagina horizontes, atrévete a pensar diferente para destruir este modelo de escuela diseñada para una época diferente, para una sociedad diferente, para otros estudiantes.
3. Ilusión: compartir, empoderar, vislumbramos una escuela en la que todos somos protagonistas en el aprendizaje. Estudiantes, familias, profesores, barrios. Todos podemos hacer nuestra parte, abriendo la oportunidad para que muchos contribuyan y enriquezcan el proceso educativo.
4. Apoyar el cambio: necesidad de estar abierto a realizar cambios como: aprendizaje colaborativo, programación más flexible según diferentes necesidades y ritmos.

En el campo pedagógico, son acciones que afectan directamente a todos los procesos considerados desde un punto de vista integral, pero solo cuando afectan también al campo social, contribuyendo a su transformación.

Está diseñado para tres años, por lo que sus acciones están en proceso y se formulan con las propuestas del Ministerio de Educación. El proyecto educativo institucional responde a la propuesta pedagógica y se formula en ella. Se basa en algunos enfoques básicos que definen y describen con mucha claridad de dónde parten; A donde quieres ir; cómo; qué resultados, indicaciones y acciones deben lograrse.

El rol de liderazgo de los equipos directivos como socios en sus procesos y, por tanto, en la implementación de planes de mejora, tiene como objetivo facilitar un eje de experiencia que implica estar codo con codo como acompañante en el camino,



forjando relaciones profundas de diálogo y amistad, una empresa que permite el crecimiento mutuo y el compartir.

El acompañamiento tiene como objetivo fortalecer las instituciones educativas con acciones en el proceso de cada estado de la comunidad educativa para generar reflexiones sobre la práctica, el acompañamiento se realiza en varios niveles y dimensiones, comenzando con la organización de los centros.

Por eso, el liderazgo ayuda a tomar decisiones que nunca son asunto de una sola persona, significa jugar para las personas y jugar por la educación, por supuesto, con la pasión que distingue a un educador impulsado por el espíritu y el deseo de servir. Su objetivo transformacional está presente en todo el proceso, es parte de una situación inicial, identificada y caracterizada por considerar uno o más temas que afectan a la institución educativa, y cuyo objetivo es avanzar hacia una obligación con el cambio social y la construcción de líderes y el empoderamiento.

Los planes de mejora se conciben como consecuencia de la predisposición y voluntad colectiva de transformar y renovar los procesos que revitalizan la institución educativa, impulsados por la experiencia de evaluación (interna y / o externa). En este marco, el Plan de Mejora puede significar o entenderse como un componente central de los procesos por los que vive un centro educativo a través de sus transformaciones educativas, tales como currículum, metodología, evaluación, roles docentes y alumno, organización y espacios de aprendizaje. Incrementar la participación en el proceso educativo a través de la socialización del conocimiento en las comunidades.

Un camino impulsado por la innovación para transformar la educación, motor que impulsa una cultura de mejora continua en la búsqueda calidad de la educación para nuestras escuelas, o un liderazgo que posibilita el cambio estructural, organizacional, fomenta la codificación y socialización.

El rol del equipo directivo como líder acompañante del proceso educativo implica que uno debe estar uno al lado del otro como acompañante en el camino, para establecer relaciones profundas de diálogo e intimidad que permitan el crecimiento e intercambio mutuos. El acompañamiento tiene como objetivo fortalecer las instituciones educativas a través de la reflexión sostenida y el empoderamiento en relación con la práctica a través de un liderazgo comunicativo, abierto y flexible.



El liderazgo que busca la transformación se trata de tomar decisiones no para una persona, sino colectivamente, esto implica un juego para las comunidades y para quien queramos, por eso la experiencia de gestión colegiada y de equipos es fundamental. Implica analizar el contexto para releer la realidad, planificar para las comunidades, hacer lo planificado, reflexionar y reconocer los procesos educativos que hacen posible este gran sueño de transformar la educación.

La innovación transformadora se ve no solo como una transición de un tema a otro, sino también como una oportunidad para que las ideas creativas asistan para dar respuesta a los problemas existentes en la sociedad y el contexto, particularmente aquellos que surgen en relación con los procesos educativos. en sociedad. la toma de decisiones, la enseñanza-aprendizaje, la convivencia y ciudadanía, y las interacciones escuela-comunidad tienden a innovar solo cuando afectan también al territorio social, contribuyendo a su transformación.

La participación en la toma de decisiones es la clave para la gestión de un centro educativo,

Consideramos una pieza importante para la gestión de la escuela, que se dé una participación a todas las personas que participan del proyecto, y que tienen ciertas responsabilidades en el mismo, por eso nos adherimos plenamente a los principios de equidad para todos implican también cambiar la forma en que tradicionalmente se han tomado las decisiones y los círculos de participación a los que tienen acceso los educadores como participación activa en el espacio donde toman posiciones y desarrollan propuestas en busca del bien común.

Desarrollar un plan de mejora nos invita a vislumbrar una transformación de la educación a largo plazo que tenga en cuenta los componentes centrales de los procesos por los que vive el centro: currículum, metodologías, evaluación, roles docentes y alumno, organización y espacios de aprendizaje. ... Incrementar la participación en el proceso educativo a través de la socialización del conocimiento en las comunidades. Se analizan los desafíos encontrados, el sueño de transformación, el camino a seguir, los resultados, los indicadores y las acciones que permitan opciones éticas, políticas y pedagógicas para mejorar continuamente la calidad de la educación.



3.5 FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS: ANDALUCÍA

La formación es una característica importante que debe tener cualquier persona que se dedique a la docencia o el trato con personas, y más aún en edad de creación de herramientas como la personalidad, el carácter, la resolución de conflictos o la manera en la que asume sus responsabilidades.

Por tanto, la persona que ejerza la función directiva debe de tener una formación suficiente y necesaria para ejercer su función directiva, dentro de todas y cada una de las competencias que lleva asociada la elección en el puesto, desde labores de gestión administrativas, hasta resolución de recursos humanos, problemas docentes o pedagógicos o de convivencia entre otros.

La función directiva debe de convertirse en una función profesional, por la que se entiende que lleva una formación específica y una categorización necesaria para ejercer su labor, Álvarez (2006) aboga por darle el reconocimiento de profesión a la labor directiva, ya que considera que cumple los requisitos suficientes para ser reconocida así, pensar que la función directiva y docente son la misma cosa, puede incurrir en un error, ser docente no lleva implícito ser directivo, en cambios al revés sí (Lorente, 2012), por ello que para formar parte de la función directiva se requiera tener antes cierta experiencia previa dentro del centro.

La función directiva lleva tarea y responsabilidades propia por la función del cargo, por lo tanto, debe ser necesariamente profesionalizada, pero ¿qué se entiende por profesionalizar la función directiva?

Al estudiar los pocos estudios relacionados con el tema, encontramos dos puntos de vista bien estructurados y orientados, el primero, nace de la percepción de que la figura directiva es considerada como una persona encargada de la gestión administrativa de un centro y por tanto, necesita ser reconocido más allá del contexto de la escuela, por otro lado encontramos una postura que dice no ser más que un docente que ha asumido competencia de gestión, pero que al abandonar el puesto, volverá a su función docente, por lo que esta no necesitar ser considerada profesional (Montero & León, 2007), el debate sobre esto es denso y al intervenir las administraciones en sus nombramientos, sería la propia administración quien debiera de aclarar esta situación y venga recogida en un marco normativo.



Es importante dejar esto claro para no encontrarnos con los problemas que se plantearon a principio de este siglo, por la falta de candidatos a la función directiva, cuando entra en vigor la Ley Orgánica de Calidad Educativa (LOCE, 2002), llegándose a plantear una reformulación de lo que planteo la Ley Orgánica de Derecho a la Educación (LOCE, 1985), que instaba a la participación de los profesionales de la educación, siendo además una función compartida por otros miembros del equipo directivo: administrativo, jefes de estudio, controlado por el Consejo Escolar y asesorado por el claustro.

Todas las leyes aprobadas desde la Constitución de 1978 han introducido, aspectos claro del acceso, las funciones y demás necesidades, por lo que deben ser los poderes políticos los que se encarguen de crear una figura profesional de las personas que ejercen la función directiva.

Toledo et al. (2016) habla de la complejidad de la función directiva, por lo que aunque no llegue a considerarse profesional, por los aspectos políticos que ello traería, sería importante dotar a la persona que ejerce la dirección de una buena formación específica, acorde a los tiempos y a los problemas que pueden surgir en su escuela, que le permita en todo momento saber como actuar o saber hacia dónde dirigirse en el caso de ser necesario, inspección educativa, consejo escolar, ...

Enseñar habilidades de liderazgo educativo es esencial. Pese a ello, se han validado multitud de investigaciones en los últimos años, de las que destacamos las siguientes a (Gairin & Villa, 1999; Vázquez et al.,2014; Delgado, 2011) todos resaltan la importancia del aprendizaje dando resultados y conclusiones importantes, como que es importante que la formaciones sean más continuadas, ya que entre otro elementos, los continuos cambios de la ley, dejan atrás las necesidades del sistema, por lo que vuelva a ser importante un pacto por la educación a nivel nacional.

Asimismo, recordamos que la gestión del trabajo es otra labor que debe realizar un educador en algún momento del desempeño de su profesión; por tanto, conviene abordarlo de la misma forma que el resto de los objetivos de aprendizaje (Fernández, 2002), por ello, el personal estará capacitado, lo que no significa que no haya mucho que aprender durante el ejercicio, no siendo necesario esperar cuatro años para aprender a las funciones propias de la actividad, ya que son tareas inmediatas.



Cuando hablamos de formación inicial, queremos decir que está dirigido a las personas que han pasado por la fase de selección, no tienen la condición de directivos y que deben completar un programa de formación inicial obligatorio para poder recibir un nombramiento definitivo. Cada comunidad autónoma determina con antelación el programa especificado, pero ¿cómo debe ser?

Una persona a fin a la administración deberá valorar primero cuáles son las competencias que debe de tener esa persona para ejercer la función directiva, asimismo, se enfatiza la necesidad de que estos cursos sean obligatorios para todos aquellos que quieran acceder libremente a la función directiva. Asimismo, se da a entender que esta formación debe estar garantizada ya que es un derecho y por tanto la oferta debe estar disponible

Por otro lado, el contenido que deben abordar estos programas debe comenzar con las competencias propias del director, las cuales identificamos anteriormente, las relacionadas con la gestión, herramientas de comunicación, habilidades sociales, comunicación, gestión de recursos humanos, entre otras muchas.

Tras analizar algunos de los planes y siguiendo la línea que nos propone Gómez (2010), en la que los programas de formación para la capacitación hacia la función directiva, hacían demasiado hincapié en el apartado de gestión, dejando de lado otros temas como el liderazgo pedagógico, concluye en su estudio que en estas formaciones están bastante lejos de formar a líderes que promuevan un liderazgo distribuido basado en la comunicación y la participación.

Uno de los problemas que viene acechando, es que al ser la formación justo después de la selección, las evaluaciones salen muy satisfactorias, dado que hay veces, en la que el candidato no ha demostrado tener grandes competencias para alguna de las funciones que requiere el proceso y pero que, por falta de candidatos, su evaluación sale positiva, por no tener reemplazo para esa persona, es por ello que en cierto momento pasa como una mera formalidad.

Por su parte, la formación continuada, cobra aquí un especial sentido, ya que va enfocada a las necesidades planteadas en sus propios centros, por lo que ayudan a facilitar la labor en su contexto cercano, renovando así ciertas ideas y conceptos que pueden que necesite ser revisado, o simplemente hayan aparecido corrientes nuevas que nos ayuden a ser más eficientes.



El principal problema que argumentan el personal directivo es la falta de tiempo y espacio para realizar sus tareas, es por ello que la formación no se debe vivir como una carga más, sino más bien como una oportunidad para el desempeño de tus tareas. Por ello, los talleres deben estar integrados en el plan de estudios, además de introducir fórmulas mixtas o remotas llegando a adquirir algunas ayudas económicas, por ejemplo, participar en un evento formativo, seminarios, conferencias, reuniones.

Por todo ello sería importante revisar los programas de formación inicial que dan en las facultades de educación con idea de ir introduciendo el aprendizaje de estas dimensiones, dotando de herramientas de gestión, control y evaluación de un grupo o equipo de trabajo, resaltando la idea de la autocrítica para conseguir así una mejora en los procesos, hay que cubrir estos aspectos porque nos estamos preparando para enseñar, pero no podemos olvidar que los profesores son los futuros directivos de las escuelas. Vemos una gran brecha en este sentido, por lo que sería necesario generar conciencia y apoyo en este ámbito.

La capacitación previa al ingreso está diseñada para maestros interesados en ocupar puestos de liderazgo. En este sentido, es preciso mejorar la oferta educativa. La nueva contratación dirigida a directores de segundo y tercer año responde a necesidades específicas que se vienen dando en cada uno de los centros.

No podemos creer que por tener la formación estamos capacitado para ello, debemos de seguir trabajando y mejorando en aquello que dominamos menos, parece que el director tiene ciertas habilidades que le confieren la misma tarea; tiene un perfil distraído, rodeado de incertidumbre, con falta de entrenamiento; y todo esto está formalizado en la legislación y sociocultural. Teniendo esto en cuenta, existen dos pilares fundamentales en los que deben basarse las propuestas formativas, que a su vez deben ser definidas normativamente: a) establecer competencias básicas en función de necesidades reales; y b) desarrollar un plan de formación específico. (Toledo et al., 2016).

En los últimos años, la formación de directivos se ha convertido en una de las acciones más importantes de la Consejería de Educación de Andalucía. De hecho, desde allí se realizaron cursos de liderazgo ubicados en distintos CEP de la citada comunidad autónoma.



El Decreto 93/2013, es el encargado de regular la formación inicial y continua del profesorado, aquí están las competencias que deben de desarrollarse, así como el programa de formación de los equipos directivos y el plan andaluz de formación continua del profesorado, aprobado por orden 31 de julio de 2014. Este curso surge de acuerdo con las pautas establecidas en el Real Decreto 894/2014 y la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE).

Esta es una capacitación externa ofrecida por CEP y disponible para cualquier director de escuela. Examinando los materiales existentes para los diferentes cursos que ofrece la misma, se encontró una “capacitación en desarrollo gerencial” específica, distribuida en seis bloques bien definidos: *“proyecto gerencial, marco regulatorio de los centros educativos, responsabilidad y calidad de la educación, organización y gestión de centros educativos, gestión de recursos del centro educativo, factores clave de una gestión eficaz”* Decreto 93/2013

Al leer los manuales, fue obvio que todos los manuales incluyen capacitación específica en liderazgo, con la excepción del bloque 2 y 5, con énfasis en vertientes específicas de la escuela. Un aspecto pudiera ser, tratar el liderazgo en términos de cómo debe incorporarse al proyecto de gestión que se espera que lleven a cabo los directores. Su objetivo es que los aspirantes a directores utilicen las cualidades de liderazgo para definir las direcciones pedagógicas que pretenden seguir.

El bloque 3 se refiere a él en términos de evaluación de los estudiantes en el liderazgo docente, ofreciendo orientación sobre cómo debe hacerse. El bloque 4 lo conecta con el contexto educativo, vinculándolo a comunidades de práctica. A su vez, el bloque 5 cubre la gestión de recursos para los centros educativos. Por último, el bloque 6 se centra en el director como profesor docente.

Los diferentes contenidos en los que se están trabajando los diferentes bloques es fundamental para trabajar en el desafío de formar líderes educativos. Este contenido ha sido desarrollado con la añadidura de la Ley Orgánica de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (LOMCE, 2013) para atender los requerimientos y necesidades del personal directivo.

Este contenido es la base para una buena preparación y luego la dirección correcta en la escuela. La duración mínima del curso es de 180 horas, divididas entre



120 horas para el curso de Capacitación en Desarrollo Directivo y 60 horas en Renovación de Habilidades Directivas.

Esta formación es válida en todo el país y tienen una vigencia indeterminada. Siendo necesario hacer una formación a los 8 años para renovar la certificación, esta irá enfocada hacia la tarea diaria que directivo se vaya encontrando en su día a día y le ayude a estar lo más actualizado posible a nuevas herramientas y los nuevos marcos legislativos.

3.6 EL COVID Y EL LIDERAZGO

La emergencia de salud global y local ha generado desafíos visibles en las siguientes áreas: educativa, social, económica, política y ambiental, lo que nos impulsa a enfocarnos en el cuidado de las personas y sus comunidades y a reflejar nuestras prácticas en educación para generar transformaciones que reconozcan el contexto.

En este sentido, creemos que, en el entorno actual, los equipos directivos deben plantearse preguntas: ¿cuál será el papel del equipo directivo como gestor de cambio y transformación? ¿Cuáles son los desafíos que enfrentamos con la pandemia? ¿Qué tipo de educación deberían ofrecer las comunidades durante una crisis local y global? ¿Qué tipo de formación deberíamos ofrecer para construir un liderazgo compartido enfocado en áreas pedagógicas en nuestras comunidades? Vemos que las preguntas revelan la presencia de dificultades y problemas; Al mismo tiempo, reconocemos a partir de preguntas que los problemas que nos ocasionan hoy pueden persistir en el tiempo si no nos detenemos a: mirar, evaluar, reflexionar, planificar, analizar el contexto para sugerir nuevos caminos. En los escenarios actuales, se requiere que las personas desarrollen cualidades de liderazgo específicas en varias áreas que juntas producen resultados significativos. De esta forma, las necesidades personales, grupales e institucionales se pueden equilibrar de acuerdo a metas organizacionales específicas que generan constantes cambios y transformaciones.

Por ello, apostamos por los equipos directivos que están liderando los procesos de transformación encaminados a mejorar la educación, para que juntos podamos vislumbrar un futuro lleno de acciones innovadoras y adaptadas a sus contextos y por tanto infantil y juvenil.



En periodos previos a la pandemia, la situación en los centros era a veces bastante complicada en lo que a gestión de recursos de refiere, motivación del alumnado y de los docentes, es por ello, que fue una prueba importante para el liderazgo de los centros, ya que la falta de previsión, la no existencia de protocolos ante lo que estaba por venir, puso en jaque a muchos equipos directivos, a las familias, al profesorado y por supuesto al alumnado. En cambio, en el tiempo presente, y con la aparición de las vacunas, tenemos cierto grado de confianza en que contamos con un plan de acción para diversas contingencias, especialmente COVID-19.

Como nos marca Rojas y Gaspard (2006, p. 119): “el liderazgo se pone a prueba en situaciones difíciles, en momentos difíciles o críticos ...”por lo que hacer gestión durante la época de confinamiento, fue una labor de suma dificultad, en la que predominó la improvisación, falta de recursos tecnológicos para acercar las escuelas a los hogares, la tan citada brecha digital, sumado a las situaciones laborales de algunos miembros de las familias en los que el sustento económico se vio seriamente dañado, y con mensajes de nuestro gobernantes que salían en los medios dando informaciones sin filtros.

Por otro lado, en el caso del COVID-19, aún se debate si el patógeno es una fuente de origen animal o el resultado de acciones humanas, lo que también indica intereses económicos que ha sido. La verdad es que esto supuso un estancamiento mundial, sobre todo después del 11 de marzo, cuando la OMS publicó en su sección de prensa que “le preocupan profundamente los niveles alarmantes de la enfermedad y su gravedad, así como los niveles alarmantes de inacción. En su evaluación, la OMS determina que COVID-19 se puede caracterizar como una pandemia” (OMS, 2021).

Este tipo de acontecimientos nos hacen pensar en la fragilidad de una persona, en la que se tuvo que anteponer la salud a lo todo lo demás, por ello, por mucho que los docentes se empeñaran en acercar la escuela a las casas, no se percibía igual en todas ellas, ni mostraban el mismo interés hacia la opción digital que presentaron las escuelas, por tanto el papel de la escuela como agente de cambio social, también ha tenido que adaptarse durante y tras la pandemia, con medidas de distancia social, mamparas, lavado de manos, mascarillas y un sinfín de medidas que obviamente ha modificado la escuela durante este periodo.



Eventos de esta magnitud también nos desafían y nos hacen pensar en qué tan bien estamos preparados para resistir desastres naturales y / o emergencias escolares y epidemiológicas. ¿Es posible seguir mirando a las instituciones educativas como antes de la pandemia? ¿Qué pasaría? ¿Se ha producido un cambio social tras la pandemia?, al igual que a las personas que han liderado estos centros, ¿qué necesidades tienen ahora mismo el alumnado tras esta situación? ¿las aulas tienen lo necesario para prevenir la propagación? ¿cómo se encuentran los docentes que imparten clases en mi centro?

Como ya mencionamos, si la educación y la gestión escolar son importantes en momentos de estabilidad social, entonces en este escenario cobra más importancia organizar y coordinar el trabajo, la importancia de crear a partir de ahora planes para este tipo de situaciones nos podría ayudar, tanto a nosotros como al educando, sin olvidar la importancia que a tenido el componente emocional sobre las diversas situaciones familiares dadas.

Las escuelas han sido un claro ejemplo de esto, en la que la figura del líder ha sido fundamental para generar espacio de encuentro, comunicación, diálogo y entendimiento, ese líder debe de exponer todas y cada una de sus competencias para resolver o minimizar el problema, han sido tiempo de mucha incertidumbre en la que de manera global el papel de la escuela y las personas que la conforman han sacado lo mejor que tienen para llevar a término la situación.

Esta situación nos puede ayudar a comprender, las herramientas que necesitan unas personas para ejercer el liderazgo en estas situaciones, por lo que sería importante incluirlas dentro de los cursos de formación para tener un impacto positivo en su práctica, tanto como implementadores como profesionales. tomadores de decisiones de políticas públicas, administradores de instituciones educativas, o en su rol de docentes. Para Huertas et al. (2021), la gestión educativa es *“una práctica, un saber hacer, que incluye mucho conocimiento y acciones relacionadas con los principales aspectos del funcionamiento de las instituciones educativas”* destacan los siguientes aspectos: la importancia de fijar metas próximas y cercanas que nos acerquen a la realidad, utilizar formas apropiadas de liderazgo y por último, encontrar formas apropiadas de canalizar las propuesta de los demás compañeros hacia una educación de calidad.



En consecuencia, para la implementación de la gestión educativa, será necesario tomar en cuenta las competencias propias para acercarnos a las necesidades de la organización, para ello es necesario utilizar competencias de trabajo cooperativo, habilidades sociales y comunicativas, capacidad de negociación, amoldarse a las expectativas y por supuesto una visión en valores (Braslavsky & Acosta, 2001).

En estos tiempos de pandemia, cuando el mundo está amenazado por un virus, del que se sabe poco hasta el día de hoy, porque está en constante cambio y mutación. En el sector de la educación, el liderazgo educativo es fundamental porque celebrará los principios rectores de los docentes, y si se realizan sobre la base del consentimiento, es posible obtener una educación de calidad de forma virtual. Los grupos de liderazgo deben fortalecerse para buscar respuestas organizativas, pedagógicas y facilitadoras para los maestros que sean creativas y contextuales y se centren en la continuidad del aprendizaje.

La educación a distancia provocó cambios radicales en el trabajo de los docentes, debiendo utilizar estrategias y métodos para llegar a los estudiantes; tenían que entender que estaban inmersos en un mundo virtual, que para muchos de ellos era un hábitat muy lejano; y apropiarse gradualmente de sus herramientas. En este trabajo, el liderazgo tuvo que apoyar y cooperar. Por tanto, debemos enfatizar la importancia del trabajo del director; y lo importante que es su liderazgo para apoyar y cerrar la brecha digital que sufrieron muchos docentes durante COVID 19.

Las administraciones tienen que apoyar la práctica docente, dado que es una actividad planificada, organizada, que precisa ser ejecutada y evaluada, para la mejora de la calidad educativa (Miranda, 2016). La realización de estas actividades de acuerdo con los objetivos marcados, teniendo en cuenta las carencias y utilidades del alumnado, mejora la labor del docente. Además, la educación a distancia promueve el cambio social en actitudes, valores y dinámicas de aprendizaje a través de metodologías creativas e innovadoras, flexibilidad y adaptabilidad, valores y desarrollo de liderazgo que posibiliten la educación inclusiva (Castillo, 2015).

La gestión institucional debe facilitar el aprendizaje entre los docentes para que puedan aplicar o intercambiar destrezas metodológicas de aplicación en las aulas virtuales; donde el profesor como los alumnos se benefician. La formación de los



profesores toma una importancia superior, ya que son una parte indispensable en el transcurso del aprendizaje. El liderazgo de la escuela debe asegurarse de que se cumpla.

La función de la gestión educativa entre otras muchas, esta la servir de guía a toda la comunidad educativa, para optimizar los recursos y servicio, en beneficio de la calidad de la educación (Mondragón, 2020) las personas que ejercen la función directiva, deben de seguir ahondado en la creación de grupos de trabajo, generando comunidades, para que cada persona ponga a disposición de la institución la herramientas más positiva que tenga, y poder así minimizar las carencias que pueda tener el grupo, mejorando la fortaleza de la institución, estaremos más cerca de alcanzar un liderazgo exitoso bajo una educación de calidad.

Por tanto, como pudimos entender, el trabajo directivo de la directora es importante, y si trabaja en paralelo con los profesores, el trabajo será mejor. Dotar al docente de TIC y estrategias adecuadas, métodos de logro del alumno, garantiza una educación de calidad.

La pandemia COVID-19 también demuestra que es de suma importancia adquirir y desarrollar habilidades TIC, así como habilidades sociales y emocionales, entre estas últimas: empatía, creatividad, escucha activa, etc. ... El sector salud de "quedarse en casa" como estrategia para prevenir, proteger vidas y tratar de reducir la probabilidad de contagio implica que el sector educativo debe tomar medidas para mantener la tendencia de contagio cero, todo esto traerá ciertas actitudes de conflicto que no ayuden alcanzar el objetivo, dado los roles cambiantes de los padres o figuras parentales, esta circunstancia los obligó a asumir un papel activo como cofundadores.

Los docentes durante la pandemia se encontraron con una dificultad enorme a la hora de completar las programaciones y difundir todo el contenido propio del proyecto de centro, a la vuelta a las escuelas tuvieron que identificarse las carencias, revisando los desempeños que cada persona traía de nuevo a la escuela. Los directores de los centros, se le pidió que en la medida de lo posible generaran estrategias para reestablecer la situación previa a la pandemia, por lo que se tomaron acuerdos y mucho trabajo para minimizar los efectos negativos que nos dejó la pandemia, especialmente durante la duración del confinamiento domiciliario.

La pandemia vino a traer cambios, los mas significativos fueron a nivel organizativo y preventivo, durante el tiempo que duro el estado de emergencia, la

palabra más repetida era anticiparse y protegerse, evitar el contacto entre el alumnado era una premisa, y materias como educación física tuvieron que reformularse casi en su totalidad. Se crearon protocolos de todos los tipos y bajo la colaboración de una enfermera de enlace, se negociaban todas las medidas adoptar por una clase, desde confinarlas hasta dejarlas en el aula, pasando a complicar la situación, al tener que llevar los docentes dos formatos de enseñanza, uno presencial para los que acudían al centro y otro telemático para las personas que estaban en sus casas recuperándose.

3.7 LAS BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

Para Escudero et al. (2019) las buenas prácticas educativas han ido evolucionando al ritmo de la educación, pasando de una enseñanza más teórica a una práctica mucho más aplicada y cercana en diversas áreas de la política social y educativa. En educación, existen multitud de definiciones o acciones que los docentes tienden a pensar que son buenas prácticas, pero, ahora bien, el uso de la TICs por sí sólo no es una buena práctica, la gamificación en sí tampoco es una buena práctica, por ello consideramos de suma importancia primero clarificar el concepto de buenas prácticas.

De las primeras definiciones que hemos encontrado destaca la de Zabalza (2016) la define como *“ejemplos exitosos de cambiar la forma en que hacemos las cosas que mejoran el status quo e incluyen un conjunto de criterios o estándares a los que se adhieren”*, esta definición tiene aproximadamente 20 años, por lo que iremos evolucionando en los siguientes apartados de este bloque.

Otro referente activo en nuestro país es el Marquès (2002) que apoya la tesis de que es la consecución efectiva de los objetivos que nos hemos planificado, así como otros aprendizajes de alto valor educativo lleva la asociación de buenas prácticas.

Por tanto, estas investigaciones llevan implícito la efectividad en el cumplimiento de los objetivos que nos planteábamos con este aprendizaje, convirtiendo eso en un indicador de buenas prácticas. La definición de Boza & Toscano (2011) que estas buenas prácticas nacen de la propia iniciativa o protagonismo muchas veces de los docentes de la escuela comprometidos con el cambio educativo, y se refleja mediante la creación de proyectos innovadores o acciones que precisan de la ayuda de la comunidad educativa y sobre todo de las familias (Rebollo-Catalán et al., 2012).



Además, Harrisson & LaBerge (2002) plantean la cuestión de la necesidad de crear estas prácticas innovadoras en diálogo con el contexto en el que se encuentran, cómo afectan a las organizaciones escolares por tanto la participación de familias y docentes debe ser considerada como un criterio de calidad, pero estas deben de ser fieles al entorno donde se desarrollan.

De Pablos, Colas & González (2010) hace especial referencia al contexto en el que esta se desarrollan pudiendo llegar a contar con la implicación del contexto próximo de la escuela para que esas prácticas se den con éxito, respaldando la idea de la importancia del trabajo organizativo. Además, Fernández & Torres (2015) sostiene que en educación se utiliza el concepto de buenas prácticas para visibilizar prácticas que pueden conducir a cambios positivos sobre las prácticas más tradicionales. Incluso mejorando y acercándonos a la escuela inclusiva, en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo pueda sentirse más acogido, desarrollando en este tipo de prácticas todo su potencial.

Altopiedi & Murillo (2010) sostiene la importancia de que las innovaciones, no es una destrucción de lo que existe, sino más bien una reestructuración o transformación que busca formalizarse en la nueva estructura, mejorando el aprendizaje, otros autores como (Boza & Toscano, 2011, p. 3) es capaz de añadir la variable de la durabilidad "debe asegurar que se mantenga en el tiempo, por lo que debe garantizar un cambio duradero"

Epper (2004) abre el debate sobre si estas prácticas educativas deben ser llevadas a otros contextos con el fin de estandarizar el aprendizaje, mientras que otros como Escudero et al. (2019) considera la posibilidad de que esas prácticas se den en otros contextos, pero haciendo modificaciones para su posible aplicación efectiva, así como que dice ser más dependiente de las personas que rodean el propio aprendizaje que del contexto mismo.

Boza & Toscano (2011) dan un paso más, al recomendar que las prácticas sí son transferibles a otros contextos siempre que se pueda hacer mediante grupos de aprendizaje colaborativo que trabajen desde sus inquietudes, siendo el docente parte integral del proceso (Rebollo-Catalán et al., 2012).



3.7.1 LAS BUENAS PRÁCTICAS, EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO.

Las buenas prácticas suelen ir asociadas a otros referentes clásicos en las actividades educativas: innovación, TICs, tecnología, etc. Es decir, el concepto de "buenas prácticas" ejerce a nivel gramatical una serie de pistas importantes sobre lo que se busca lograr, prestando más atención al adjetivo ("bueno") que al sustantivo ("tipo de práctica")

El concepto de buenas prácticas ha venido recorriendo un periplo por distintas ciencias: políticas, sociales, educativas...hasta convertirse en una concepto aplicable a cualquier campo de cualquier ciencia, se asocia con la adquisición o repertorio de ideas que generan un mejor desarrollo de esa práctica concreta. Si analizamos este concepto de la lengua anglosajona, se ve la idea de "mejores prácticas", por lo que el concepto en sí no deshecha lo planteado o generado hasta ese momento, sino que nace de la búsqueda de ampliar o mejorar aquello que ya funciona (Benavente, 2007)

Sato (1992) fue uno de los primero en acuñar el concepto, pero haciendo una distinción clara, "buena claridad significa buen desempeño" por lo que se entiende que lo que se genera es de una buena calidad, saliendo del concepto superlativo, de que es lo mejor que nos podemos encontrar o hacer, es más bien una primera mejora, que a medida que la adaptemos más al contexto y seamos capaces de hacer autocrítica, encontraremos el camino para seguir mejorándola, llega a utilizar incluso la expresión "menos mala" para argumentar su explicación.

Si entramos en las buenas prácticas educativas, debemos de ser cautos, ya que una buena práctica no tiene porque ser calificada así por todas las personas, quizás al aplicarla, una persona, de las muchas que conforman nuestros alumnados, le genera un aprendizaje efectivo y en cambio tras la misma práctica, otra persona, no ha sido capaz de generarle aprendizaje, por tanto, nos surge la pregunta, ¿estamos haciendo buenas prácticas educativas?

La respuesta es evidente, el fin de nuestras buenas prácticas educativas es generar conocimiento o mejoras en nuestro alumnado, si no lo hemos conseguido, no podemos considerarla buena práctica, pero no por ello debemos desecharla, generemos puentes de evaluación con el proceso para ver que ha podido suceder y cómo podemos variar todo esto que nos ha venido pasando, la educación es una ciencia abierta y tremendamente compleja.



Por tanto, para llevar a cabo buenas prácticas educativas con éxito necesitamos la colaboración de todas las personas que forman parte del proceso de todos ellos lleven a cabo acciones positivas y cooperativas que conduzcan a la implementación del plan planificado. Si alguna de las partes se debilita, el proceso pierde consistencia, todo debe de formar un engranaje para el éxito de la práctica, por ello para la aplicación de buenas prácticas educativas, se precisa una formación principal por parte del docente, pero también por la parte del alumnado, para que sepa cómo actuar cuando se encuentre perdido o haya tenido alguna dificultad a la hora de su aplicación.

Por tanto las buenas prácticas deben de tener un carácter modelable, ya que depende además del contexto, como hemos visto, de otros aspectos relevantes como el nivel de conocimiento previo que se tiene sobre la práctica, la experiencia previa, el perfil del docente, alumnado, la manera de plantear la dinámica,...son tantas las variables a observar que es prácticamente imposible crear una buena práctica en un contexto óptimo, por tanto, para la aplicación de ella, debemos de saber que hay variables no controladas que pueden condicionar mi práctica, esto no es motivo para dejar de aplicarlas pero sí para ser conscientes de la realidad.

Pero exactamente lo primordial en la escuela sin importar el nivel educativo en que nos estemos pensado, es intentar empoderar a las personas fortaleciendo sus actitudes positivas y neutralizando o complementando las negativas. Lo complejo del concepto no es aceptar si la práctica es buena o no lo es, sino la importancia que esta tiene en la aplicación práctica de la misma optimiza los métodos mediante los cuales el alumnado, independientemente de sus circunstancias iniciales, adquieren aprendizaje. Este es el potencial operativo de la “mejor práctica”, en la que esta calidad no está determinada por las condiciones iniciales o las metas alcanzadas, pero sí por el “buen hacer” en la práctica, en las acciones realizadas, valorando el transcurso de su aprendizaje.

Se puede dar que el alumnado adquiera mejores resultados por sus características propias y naturales, que por la acción de la practica educativa, por ello, cuando hablamos no buenas prácticas no nos podemos referir a un producto o resultado final, sino el camino hasta llegar a completar el proceso que se ha planteado.

El concepto de buenas prácticas llega a su mayor exponente cuando la práctica se transforma en aprendizaje real y para la vida, incluyendo aspectos de educación en



valores, así el aprendizaje además de valorarse, es capaz de dar solución alguna situación dada, sin que nadie deba ser perjudicado o afectado por la propia práctica, intentando transformar la realidad de la educación, mejorando a la comunidad (Freire, 1970)

En este sentido, organizaciones internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), BID (Oficina Internacional de Educación), OSCE (Organización para la Seguridad y la Cooperación en Europa), BIDDH (Bureau des Institution démocratiques et des droits de l 'homme) o el Consejo de Europa, han valorado la necesidad de recopilar la excelencia educativa como guía de las políticas educativas. Se ha estado investigando en los últimos años con respecto a esto, precisa unas políticas serías, duraderas y flexibles, que se adapten a las necesidades de la sociedad. En el ámbito de la docencia, la idea de buena práctica docente se ha visto inevitablemente contaminada por el concepto básico con el que se ha definido la enseñanza en cada momento de la historia.

Al igual que con muchos otros dominios semánticos, el espacio de aprendizaje conceptual se ha enriquecido y complicado a medida que los diferentes enfoques han sido reemplazados por otros nuevos y más detallados. Desde la antigüedad se han propuesto varias adaptaciones en cuanto a su evolución (Zabalza, 2016). Teniendo en cuenta esta evolución a partir de ahora, podemos destacar cinco puntos importantes en el desarrollo del aprendizaje. Aunque han seguido creciendo, estos siguen actuando en la práctica educativa actual, para la construcción de “mejores prácticas”

Estos 5 excelentes enfoques de aprendizaje se pueden resumir de la siguiente manera: La primera tiene que ver con la función básica, transferir información, aprendizaje o conocimiento, es la visión más tradicional de la enseñanza, que aún persiste con fuerza en ciertos sectores de la docencia, la segunda tiene que ver con la adquisición de conocimiento pero a través de procesos formativos en los que estén presente la mejora de ciertas habilidades o actitudes, esta asociado al modelo conductista, el tercero es muy parecido a este pero con la aportación de la parte cognitiva procesual del alumnado.

La siguiente tiene que ver con la separación de las funciones, el docente tiene la obligación de enseñar y el alumnado el deber de aprender, la última lleva implícito la aparición de la interacción entre estos dos agentes, en la que se crea una acción



combinada, en la que el docente indica el camino del aprendizaje al alumnado mediante situaciones didácticas.

Dentro de la pedagogía clásica, Von Cube (1981), apostaban por las visiones más tradicionales de la educación, en las que el docente se convierte puramente en fuente de transmisión de información y el alumnado, el encargado de recibir esa información de la manera que fue pudiendo, este modelo hoy obsoleto, son aplicados ahora hacia corrientes más prácticas en las que el alumnado es el centro de su aprendizaje, dándole especial importancia a las necesidades comunicativas, buscando enfoque amplios que ayuden al alumnado adquirir las competencias para la vida..

El aprendizaje vivenciado crea condiciones estimulantes para el alumnado que ayuda a su desarrollo integral, formando parte de una sociedad para el mañana, en la que el aprendizaje esté enfocado a dimensiones completa y complejas de la vida cotidiana.

La creación de situaciones vivenciales intensas, la creación de condiciones estimulantes para el desarrollo personal y la integración social constituyen el eje didáctico sobre el que se construye esta configuración de aprendizaje poniendo el enfoque en articular experiencias extracurriculares y escolares donde poner una atención especial.

Es decir, un aprendizaje que va más allá de la propia clase, integrando escuela y territorio, dinámicas sociales y dinámicas de aprendizaje. El mismo entorno aporta más cualidades además del propio contenido didáctico, se transforma en un punto de información permanente desde el que adquieren sentido toda acción, aprendizaje y experiencia. Se entiende, que, desde una perspectiva diferente, la organización podría desarrollar diferentes pasos o dar más importancia a diferentes enfoques que los aquí presentados.

Vemos que el concepto de buena práctica es un concepto bastante dinámico, varía mucho según la perspectiva de la que la analicemos. Aún sin querer tomar posiciones axiológicas (lo que daría más valor moral a unos enfoques que a otros) y reconociendo que hay lugar para buenas y malas prácticas en cada uno de estos enfoques, lo que encaja debe encajar en el modelo básico desde el principio. Las “buenas prácticas” de enseñanza traslacional serán relevantes para el entorno, los recursos y los contextos en los que se lleva a cabo la presentación didáctica (y, por



supuesto, hay profesores que son excelentes en esta función). Otro enfoque sería ver buenas prácticas en cuanto a una enseñanza más orientada al aprendizaje, y lo mismo ocurre si se pone el énfasis en el aprendizaje personal de los sujetos, sus obligaciones sociales o el vínculo escuela-comunidad (Romero et al., 2014)

Para cerrar el bloque terminamos poniendo en valor que el término buenas prácticas nace por primera vez en la medicina y la jurisprudencia, acuñado para buscar la excelencia a un problema dado, de este término encontramos varias cualidades comunes: la primera es su perfil puramente innovador a la hora de dar respuesta a una dificultad, la segunda, se realiza en función de la propia experiencia y el conocimiento, por lo que ponemos en valor la importancia de la formación en este ámbito, así como la importancia de tener primeras experiencias positivas para nuestro desarrollo profesional, y la tercera y última, enfocado hacia la práctica o la realidad de la persona que la recibe.

3.7.2 INDICADORES DE UNA BUENA PRÁCTICA.

La lluvia de definiciones existentes se centra en la mejora, los procesos, así como en la gestión de los recursos, características del contexto, gestión educativa, pero en todas coinciden la importancia de generar aprendizaje práctico, bajo una visión innovadora.

El carácter innovador de las buenas prácticas trae consigo la resolución de problemas para una adquisición del aprendizaje, tiene ciertos elementos instrumentales para que el proceso vaya mejorando a medida que se vaya aplicando y reformulando, pero fundamentalmente tiene un carácter experiencial, que son la verdadera dificultad.

Otro desafío se relaciona con la selección de las buenas prácticas en cada una de estas áreas. Ya hemos reiterado que un debate importante en el enfoque de trabajo de "mejores prácticas" es la dificultad de definir qué se entiende por "mejores prácticas". De ahí, la importancia de clarificar qué característica debe de tener una práctica educativa para ser considerada buena práctica.

Las buenas prácticas han presentado un alto arraigo social, que trata de dar respuesta a las siguientes acciones: llenar necesidades de conocimiento y aprendizaje, impedir la exclusión social que pudiera llegar a darse, dar respuesta a los posibles



problemas de aprendizaje, en las dificultades que plantea la vida cotidiana, por ello, somos capaces de identificar algunas de ellas:

1. Observamos que las definiciones estructuradas de buenas prácticas necesitan de un sustento más firme, se investiga a través de estudios de casos con marco teórico poco sustentados para la cuestión a estudiar, por lo que hace falta mayor enriquecimiento empírico.
2. Asociación de las TICs a las buenas prácticas de forma recurrente, ya que la sociedad precisa ver cosas tangibles para apreciar el cambio.
3. Se ha asociado a la reducción del fracaso escolar, la mejora de participación de las familias en el centro y más activas en el aprendizaje.
4. Formación inicial, se observa una vía de trabajo importante, para acercar las buenas prácticas a las aulas universitarias, así como complementarlo con experiencias prácticas.

Se hace muy difícil general un listado de criterios por los que pueda tener una práctica docente la consideración de buena práctica educativa, pero sí unos criterios básicos que deben de repensarse en cada ocasión que se pueda aplicar buenas prácticas educativas en función del contexto, la formación, los recursos y la situación del grupo clase (Durán et al., 2015). Los principales criterios, se pueden analizar individual o conjuntamente, a tener en cuenta son los siguientes:

- Innovación: se trata de crear acciones fuera de los métodos tradicionales donde el docente ejerce su jerarquía en el aspecto de ser fuente de información y el alumnado receptor de esta.
- Mejora: debe producir un crecimiento en la persona que lo recibe, ya sea a nivel de conocimiento o adquisición de habilidades.
- Base científica: debe estar basadas en los aspectos científicos que apoyen esa práctica.
- Procesos reconocidos: se utilizarán metodologías acordes a la edad, el contexto, la temática y la propia práctica, dando secuencia a los contenidos para alcanzar unas metas claras y palpables.
- Evaluación: debe de ir en consonancia de las metas alcanzar, tiene que poner en valor la adquisición de conocimientos o habilidades, por parte del alumnado.



- Satisfacción: instituciones o iniciativas que satisfagan a educadores, profesionales, familias u otros agentes involucrados.
- Impacto social: si bien da lugar a criterios ajenos a la actividad en sí, tiene mucho que ver con el compromiso global con la acción educativa. En base a estos u otros, por ello podemos encontrar acciones de alta valoración para los políticos, otras muy novedosas que aporten nuevas técnicas o estrategias, otras que sean de carácter inclusivo, otras que generen entornos de aprendizaje con variables especiales, algunas que nutran las acciones grupales, sumadas a las que pueda hacer el docente como satisfacción personal o alguna que mejore el contexto ambiental cercano, pero tiene que hacer con una intencionalidad.

Tras entender estas propuestas, queda claro que las buenas prácticas deben necesariamente de tener un buen aprendizaje, yendo más allá del área restrictiva del aprendizaje, sugiriendo una mejora tanto en el entorno como en la calidad de ese aprendizaje en cuanto a su puesta en la resolución de problemas se trata.

Así, la identificación y selección de "mejores prácticas" debe basarse en un conjunto de criterios previamente establecidos y teniendo en cuenta aspectos diferenciadores y específicos. El marco indicado se puede utilizar para equiparar estas áreas, si bien también se pueden utilizar otros marcos que se pueden crear dependiendo del campo de educación al que se aplicará el enfoque de "mejores prácticas". (Durán et al., 2015)

Véliz Salazar & Gutiérrez Marfileño (2021) nos invitan a buscar como indicadores, aspectos propios de la persona que recibe el aprendizaje, resaltando la importancia de las habilidades y características propias del alumnado, el compromiso de este o aspectos como la motivación , por ello, consideramos que son multifactoriales los aspectos a tener en cuenta.

Una de las característica que cuenta la buena práctica es la importancia de tener los recursos necesarios para aplicarlas bajo un contexto de calidad, los fondos destinados a esta acción nos pueden condicionar el tipo de práctica que podamos realizar, simplemente por la disposición de materiales, espacios...por lo que los poderes políticos y sobre todo su gestión tienen valor en la aplicación de unas buenas prácticas de calidad.



Además, está condicionada por las ideas, valores, creencias y experiencias que el propio docente habrá tenido sobre esa práctica para que esta termine de una manera u otra, por lo que la relación entre las prácticas y su ideario tiene que ser completamente lineal y buscando la mejora por parte del alumnado en todo momento fue de ideales, debemos de enseñarle a pensar o a decirles qué pensar.

Uno de los beneficios que a nuestro entender tiene la buena práctica es que podemos ser capaces de extrapolar al alumnado a un mundo nuevo, con una amplia cantidad de posibilidades que mediante la adquisición de esas competencias, le permitirá adaptarse mejor a las nuevas variables que se le pueden ir presentando. En la misma línea, las "buenas prácticas" no se combinan con rigidez, falta de alternativas o minimalismo didáctico.

El pensamiento educativo de quienes realizan actividades educativas se puede representar mediante muchas formas, lo fundamental es que esas prácticas adquiridas tengan una aplicación práctica sobre la realidad y visibles, por esto, el aprendizaje debe exponerse a nivel cognitivo como un mapa de acción, en la que depende la dificultad con la que nos encontremos el alumnado sea capaz de sacar esa experiencia de la práctica y emplearla para dar respuesta a la realidad de ese momento.

Una buena práctica educativa puede dar lugar a otra, generando así un clúster, en especial en aquellas prácticas exitosas en las que hayamos podido observar la capacidad de mejora, o la necesidad de ampliarla para lograr parte de un objetivo más ambicioso.

Esto significa que cuando aparece una "buena práctica", es más factible que nazca otras "buenas prácticas". Esto se debe a que las buenas prácticas pueden, en casos excepcionales, ser actividades solitarias que se hacen por la toma de decisiones y los recursos de cada docente. Surge en un contexto institucional, así como en culturas didácticas y competitivas en el que se constituye entornos complementarios.

La buena práctica educativa en un contexto institucional propone una mejora del contexto social donde se realiza esta práctica, generando vínculos propios a esa cultura o institución, haciendo especial hincapié en la cultura educativa existente en ese mismo contexto, reforzando y favoreciendo un entorno social de educación-formación (Bru et al., 2002).



Para aprender las buenas prácticas los educadores deben de ir más allá, independientemente de las hipótesis o preguntas de investigación planteadas por la investigación, y con base en las consideraciones que hicimos en las secciones anteriores, el desarrollo en buenas prácticas debe enfocarse en lograr algunos de los siguientes objetivos ya sea en su totalidad o de forma parcial (Zabalza, 2016):

1. Crear objetivo que se puedan alcanzar y sean evaluables, cercanos al alumnado y que le genere un aprendizaje tanto intelectual como en competencias.
2. Con estos criterios, definir una serie de “mejores prácticas” que vayan enfocadas hacia algún apartado del currículum, abordando diferentes perspectivas y habilidades para terminar con éxito un aprendizaje de futuro.
3. Basarse en la ciencia para conocer los enfoques, la secuenciación de actividades o tareas, las mejores escuelas, los mejores recursos didácticos, que se amolden mejor al contexto donde lo queremos aplicar.
4. Utilizar mapas conceptuales o diagramas de una manera que sea comprensible y fácil de entender, para que puedan relacionar entre sí los diferentes conceptos o las distintas competencias.
5. Dar visibilidad a las buenas prácticas, aquellas que nos han funcionado ponerlas a disposición de los demás, para que puedan desarrollarlas y ampliarlas con el fin de generar comunidad.

Construir un entorno de aprendizaje grupal, en el que los docentes puedan compartir las distintas experiencias realizadas, puede enriquecer y favorecer tanto al aprendizaje como a la comunidad que compone la escuela, mejorando el contexto social e integrando a estas personas dentro de ella. Para seguir creciendo en las buenas prácticas es importante tener evidencias de que esas prácticas fueron positivas para la dimensión educativa.

Es necesario identificar, analizar así como esclarecer tanto el criterio pedagógico como el comportamiento de los formadores y profesionales en las distintas formas de impartir los procesos formativos, en buenas prácticas, que adquieren un sentido más pleno desde una perspectiva de acción docente, en busca de dar respuesta a un doble propósito: comprender mejor la realidad donde se desarrolla para mejorarla y la función básica de la escuela, mejorar las competencias y el conocimiento de nuestro alumnado generando aprendizaje.



En resumen, las buenas prácticas educativas tienen como objetivo promover un aprendizaje mediante la realización de actividades educativas significativas para encontrar las respuestas a las necesidades sociales y personales que surgen en la vida de nuestro alumnado.

No se trata de una batería de acciones o tareas estructurada y organizada, consiste en un proceso analizado, razonado por el docente, para lograr un objetivo claro, que permita al educando tener herramientas y competencias para aplicar en su contexto próximo, con la misión de generar aprendizaje, superando los objetivos que nos marca la ley. Haciendo posible la visualización de los resultados obtenidos en la práctica. Además, y de forma muy visible, accesible para quienes nos dedicamos a la preparación de futuros profesionales de cualquier nivel educativo (Zabalza Beraza, 2012).

3.7.3 IDENTIFICAR UNA BUENA PRÁCTICA.

Sin embargo, los problemas más importantes asociados con el concepto de buenas práctica, son fáciles y sencillos de identificar, ya que las ciencias de la educación, no son ciencias exactas, ni una misma cosa puede servir para todos por igual, por ello planteamos aquí algunas de las principales soluciones para las dificultades que nos podemos encontrar a la hora de aplicar buenas prácticas (Larose et al., 2011), la primera es el acceso a la práctica, esta debe llegar a todas las personas que participan en la clase, esta herramienta además nos ayudará hacer de nuestra aula un sitio más inclusivo con el alumnado que precise algún tipo de atención más específica, la segunda, seleccionar el área en la que queremos hacer la práctica para intentar generar los condicionantes para que se de, la tercer y última, definir criterios que permitan identificar las acciones como buenas prácticas con un cuidado y confiabilidad razonables.

Las buenas prácticas educativas se hacen desde todos los medios de intervención, por lo que las acciones llevadas a cabo no tienen porqué tener una forma general y globalizada, ya que puede existir la posibilidad de generar aspectos específicos que ayuden alcanzar las metas propuestas, mejorar los resultados, tener resultados que ayuden al alumnado a ser más competente y así conseguir el ansiado éxito escolar. Por lo que estas prácticas deben de poder ser evaluadas.

Esta evaluación nos ayudará a crecer dentro del ámbito de las buenas prácticas en nuestro centro, por lo que para identificar las buenas prácticas en nuestro centro



deben de cumplir los siguientes requisitos, ya sea en su totalidad o de manera parcial, uniéndose varias de ellas. Las características son las siguientes:

1. Incorporación en el currículum, esta práctica debe ser una normalidad dentro del aula, y debe responder alguno o algunos de los contenidos propuestos desde el currículum de cualquiera de las materias.
2. Aparece en el Proyecto educativo de centro, el equipo directivo es conocedor de esta puesta en marcha, apoya y respalda las propuestas, para ser incluidas dentro del proyecto educativo del centro, que asegura continuidad a la práctica.
3. Mejora de resultados, la práctica debe de crear una mejora evidente del aprendizaje, que además debe estar referenciado para que suponga un avance.
4. Continuidad en el tiempo, en la medida de lo posible las acciones puntuales, debemos de mejorarlas y afianzarlas para darle una mayor proyección en el tiempo.
5. Interdisciplinariedad, es importante que de forma progresiva y a medida que vayamos afianzando la práctica, esta se abra a otras áreas de conocimiento para poder nutrir más el aprendizaje, fomentando el trabajo en equipo de los docentes y del alumnado.
6. Respaldo de toda la comunidad educativa, es importante hacer partícipe a parte de la comunidad educativa desde directivos, a docentes, a familia... la misión es de todos.
7. Participación de forma activa, debe ser lo suficientemente motivante para involucrar a otras personas, y cada persona que participe lo haga de una manera proactiva intentando mostrar su mejor versión.
8. Innovación, la manera de afrontar la práctica debe de ser por medio de metodologías novedosas, que creen un cambio positivo en la experiencia práctica, en este apartado se hace especialmente importante la formación.
9. Buena documentación, el material creado para la práctica debe ser atractivo y motivador, para que pueda atraer más al resto de la comunidad educativa, mejorando la implicación de estos.
10. Eficiencia en los recursos, aprovechar todos los medios que tenemos a nuestra disposición para integrarlos dentro de la práctica y rentabilizarlos mejor.



11. Desarrollo sistemático, la práctica debe de estar planificada, orientada, revisada y dispuesta a ser evaluada tanto por parte del alumnado, como de los docentes y del resto de la comunidad educativa.
12. Replicabilidad, debe de poderse aplicar en otros contextos similares con un resultado próximo al encontrado en las experiencias anteriores.
13. Implicación del contexto, debe de traspasar las puertas de la escuela.
14. Flexible: que las tareas se puedan adaptar a las necesidades propias del momento de la clase, sin romper la planificación por completo, teniendo recursos de reposición.
15. Inclusivo, que las prácticas contribuyan a ser grupo dentro del aula, sin importar razones de sexo, religión o cultura, así como el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, tenga la misma oportunidad que el resto de los compañeros de la clase.



[BLOQUE 3]

NUESTRA INVESTIGACIÓN





[CAPÍTULO 4]

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.2. DESARROLLO DE LA FASE CUANTITATIVA: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

4.3. DESARROLLO DE LA FASE CUALITATIVA.





4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

4.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

A la hora de crear un diseño de investigación debemos de tener en cuenta primero los objetivos que queremos alcanzar para ver de qué manera podemos hacerlo, no existe un camino mejor que otro para llegar a ello, pero sí que debemos de conocer los pros y contras que tiene la elección de los medios para llegar a ese fin.

El diseño se convertirá en la guía de cómo llevar a cabo la investigación, las preguntas de investigación junto a los objetivos marcarán buena la selección del método, que además vendrán condicionados por las variables, herramientas, estudios similares, fiabilidad de los instrumentos, así como que seamos capaces de seleccionar instrumentos que midan lo que se quiere investigar en esta investigación.

Una vez diseñamos una investigación, vemos de suma importancia general una cronología, no será rígida, dado que debemos de dar respuesta a posibles problemas que nos vayamos enfrentando, pero si será lo suficientemente fiel, para encontrar la finalidad del estudio.

Analizando las características que debe de tener en cuenta a la hora de la selección de un diseño de investigación, son las siguiente:

1. Neutralidad, en este punto debemos evitar posibles sesgos en la investigación y mostrarnos absolutamente neutrales con cualquiera de los resultado o conclusiones encontradas.
2. Fiabilidad, la importancia de poder replicar el estudio, es de suma importancia para poder valorar el diseño, así como la selección de sus instrumentos.
3. Validez, en el mundo de la investigación existen infinitudes de instrumentos para o herramientas para la medición de los diferentes objetos de estudio, es de ahí desde el investigador se tiene que valer, para desarrollar su estudio.
4. Generalización, los resultados deben de poder ser aplicables a una población, no unicamente a la muestra estudiada o seleccionada.

Los tipos de diseño para una investigación son variados, aunque la raíz de la investigación viene marcada por tres tipos bien diferencias:

- **CUANTITATIVOS:** las técnicas cuantitativas son aquellas que utilizan herramientas o instrumentos de carácter numérico en la recogida de datos, son recogido a través de diferentes instrumentos de los que destacamos:



- Encuestas y cuestionarios, se hacen en base al objeto del estudio, existen distintos tipos de escalas para su aplicación, se analizan los datos en software estadísticos con el fin de encontrar valores numéricos de significancia.
- Observación cuantitativa, el investigador obtiene datos mediante una observación sistemática, el observador tiene que mostrarse absolutamente imparcial para la obtención de estos datos, por lo que requiere cierta experiencia o un gran nivel de observación.

Esta técnica está centrada en la recopilación de datos numéricos en una investigación para un posterior análisis, el principal objetivo de este tipo de estudios es encontrar relación entre variables dentro de una población estudiada.

- **CUALITATIVOS:** a su vez dentro de los cualitativos encontramos diferentes técnicas de recogida de datos de entre las que destacamos dos tipos:
 - Entrevistas en profundidad, como principal virtud tiene la obtención de información en un cara a cara con el entrevistador que, de una manera exacta a la realidad del entrevistado, teniendo en cuenta su experiencia, el entrevistador siempre dejará que el entrevistado se exprese con la mayor facilidad posible.
 - Grupos focales, es un tipo de entrevista grupal, normalmente de entre 6-12 personas, con un tema específico a tratar en el que, bajo el guion de un moderador, los participantes van mostrando su opinión de una manera argumentada y basada en su experiencia, es un instrumento muy utilizado en las ciencias sociales y de la educación.
- **MIXTO:** consiste en analizar datos combinados, buscamos emplear tanto la recogida de datos cuantitativos como cualitativos.

4.1.1. PERSPECTIVA METODOLÓGICA: EL MÉTODO MIXTO

El método mixto de investigación es la combinación de una perspectiva cuantitativa y otra cualitativa, a la hora de afrontar la investigación lo hacemos acorde a unas preguntas que buscamos dar respuestas, si esas preguntas son complejas, el uso de este método hace que mejoremos en la profundidad del análisis así como la obtención de información y de datos.

Este método permite subsanar algunas de las limitaciones que presenta cada uno de los instrumentos por separado, a la vez que nos permite reflexionar a la obtención de los resultados obtenidos por el primer instrumento empleado.

A la hora de analizar esta metodología observamos el origen del método para entender más y mejor su significado, los primeros autores que empiezan a usar este método son Campbell y Fiske (1959), así desde mediados del siglo XX, aparecen con la necesidades de identificar tendencias y sus variables, a medida que el fue avanzando el método, se propuso el uso de la triangulación metodológica, se validaban cuando los hallazgos en la investigación eran acordes entre sí es por ello que surgían a posteriori nuevas preguntas de investigación.

A lo largo de los años 1960 y 1970, se propusieron una serie de estudios con la que se procedieron a mezclar enfoque cualitativos y cuantitativos, aunque por aquel entonces no se utilizaba el término mixto, así como surgieron mezclas en los estudios de casos con encuestas, creando así un nuevo estilo de investigación (Sieber, 1973).

En los años 80, se continuó con la combinación de ambos enfoques, apareciendo el debate sobre la triangulación de los datos dando un paso más entre el uso de este método y no sería hasta los años 90 en el que el enfoque mixto tomo un papel más relevante ampliándose los campos de estudio e investigación a la educación, psicología, comunicación o ámbitos sanitarios, en los que consideraron que potenciaría las posibilidades de comprensión y desarrollo de eso campos de actuación.

Nos quedamos con la evolución que nos plantea Ramírez-Montoya & Lugo-Ocando (2020), en su revisión sistemática del método mixto nos dan una evolución sobre el concepto desde comienzos de siglo XXI, entre las que encontramos la definición que nos plantea Plano -Clark y Ivankova (2016: 57), lo nombra como *"la integración intencional de enfoques de investigación cuantitativo y cualitativos para abordar mejor un problema de investigación"*, otro autor como es Edmonds & Kennedy (2017), aborda el concepto de "estudio equilibrados que aumenta la validez".

Valenzuela-González (2019) ayuda a un concepto más actual de metodología mixta al hacernos ver, que la idea de mezclar método es algo nuevo, dado que a lo largo de los años habían cambiado la terminología, los procesos de tomas de datos, los procedimientos y por tanto las dificultades para el empleo de estos diseños, mostrando que el principal de los retos que plantea para los investigadores es la incompatibilidad



de los enfoque cuantitativos y cualitativos, (Creamer,2018), cada diseño presenta sus propios beneficios y propósitos, por lo que para su elección depende plenamente de las cuestiones de la investigación.

Bryman (2006) nos argumenta cuatro criterios para el método mixto: relevancia, transparencia, necesidad de integración de los hallazgos y la lógica de uso de la investigación mixta, por tanto, consideramos que el método mixto es el más apropiado dado que nos dará una generalidad más amplia de resultado a la vez que nos permiten incidir más en el análisis de los procesos aprendizaje para que sean más eficientes.

A continuación, se hace un recorrido por alguno de los estudios más significativos que abalan la utilización de método mixto, para ello, se ha referenciado algunos actuales y otros de años anteriores pero que su incidencia o aportación al estudio ha sido significativo.

-LOS DISEÑOS DE MÉTODOS MIXTO EN LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA CONCRETA. PEREIRA PÉREZ, Z. (2011).

Este artículo es uno de los citados en cualquiera de las bases de datos que consultemos sobre educación, ya que hace un repaso por el método mixto, Considerándolo una excelente alternativa para abordar temáticas de investigación en el campo educativo, además de plantear un ensayo de manos de la propia autora del artículo.

Su artículo empieza haciendo una pequeña introducción sobre la importancia de la investigación en cualquiera de los campos de estudio, especialmente en la educación, que lo define como un proceso dinámico y en continuo movimiento. A través de este artículo, la autora pretende plantear una revisión sobre la importancia de los métodos mixtos de las ciencias sociales especialmente en la educación.

Se organiza partiendo de planteamiento teórico acerca de los métodos mixtos, haciendo un repaso de la evolución histórica del concepto desde los años 50 hacia la actualidad, que se aborda desde la importancia de la compatibilidad de los métodos cuantitativos y cualitativos.

Los autores mencionan que los diseños mucho permiten a los investigadores combinar paradigma para optar a mejores oportunidades de acercarse a la problemática de la investigación, al igual que añaden que deben de contar con unos conocimientos



previo tanto del paradigma como de la investigación para el diseño de los modelos mixto, para que se garantice esta estrategia.

También es interesante de este artículo es que señalan seis tipos diferentes de diseño con metodologías, en función de la necesidad, cronología, y objetivos de la investigación, al igual que argumenta que la investigación permite integrar tanto metodología cuantitativa como cualitativa para una mejor comprensión del objeto de estudio.

Finalmente, nos propone un ensayo acerca de las vivencias universitarias de docentes universitarios y el clima de aula desde la perspectiva del estudiante, mediante un modelo mixto, nos ha parecido muy interesante dado que a la vez que ejecuta el ensayo, va transmitiendo los pasos a dar dentro del enfoque, primero con el objeto de estudios, seguido de su aproximación metodológica, en la que empieza con el enfoque cuantitativo mediante método descriptivo, para continuar con una segunda fase en la que el enfoque cualitativo toma especial importancia bajo un método fenomenológico. Para terminar el ensayo con la integración de los datos para el análisis que nos han ayudado para la triangulación de nuestros resultados.

En el apartado de conclusiones, resaltamos que es viable el uso de método mixto para la aproximación temática en educación, especialmente cuando no deseamos sólo obtención de datos numéricos, sino también buscamos una visión algo más cercana de los participantes, es ahí donde la experiencia cualitativa alcanza un papel de máxima relevancia, otorgando la oportunidad de poder profundizar y comprender de la mejor manera posible la realidad a investigar.

-UN ACERCAMIENTO A LOS MÉTODOS MIXTOS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN MÉDICA. HAMUI-SUTTON, A. (2013).

Para nuestra investigación este artículo ha sido de gran ayuda, empieza recogiendo la diferencia que hay entre los métodos mixtos y el resto de métodos. Primero hacer una recomendación en la que se dice que cuando las preguntas de investigación son complejas y la combinación de métodos son profunda, es preciso el uso de los métodos mixtos, al igual que defiende que este tipo de metodología va más allá de la suma de lo cuantitativo y lo cualitativo al igual que saca reducir el debate entre la relación de compatibilidad epistemológica entre lo cuantitativo y lo cualitativo.



Asocia tres paradigmas filosóficos al método mixto, principalmente da valor al enfoque del pragmatismo, en la que utiliza la información en la adopción de estrategias plurales basada en prácticas sociales y educativas.

Defiende para el uso de los métodos mixtos es necesario tener cierta experiencia de investigación en métodos cuantitativos y cualitativos

Destacamos de este artículo, la recopilación de tipos de diseños que hace, ya que nombra que existen más de 20 tipologías de métodos mixto de las que resalta solo cuatro modelos utilizados, como hemos explicado en el apartado anterior.

Otro de los puntos más importantes que hemos encontrado en este artículo, ha sido, lo que el autor ha denominado como lineamientos para el uso de los métodos mixtos, en la que nos marca que la clave es partir de la pregunta de investigación y de una hipótesis demostrada, a la vez que nos dice cómo considerar ciertos aspectos para el diseño análisis y publicación de la investigación, a continuación, pasamos a nombrar los pasos:

- a. Identificar el diseño de su metodología mixta.
- b. Dedicar el peso que tenga cada componente de información a la hora de la recolección de datos análisis y publicación de los resultados.
- c. Desarrollo de estrategias de muestreo para asegurar la obtención de datos.
- d. Considerar aspectos éticos del estudio.
- e. Ser riguroso y sistemático al recopilar los datos cuantitativos y cualitativos.
- f. Explorar herramientas nuevas que fortalezca nuestra investigación.
- g. Escriba su resultado siguiendo el orden en los que fueron producidos y analizados.
- h. Evaluar que te sostuvieron las conclusiones de datos cuantitativos y cualitativos con el fin de saber si realmente se utilizaron ambos para responder a la pregunta de investigación o si por el contrario produjeron nuevas preguntas de investigación, o algunas de esas cuestiones quedaron sin resolver.

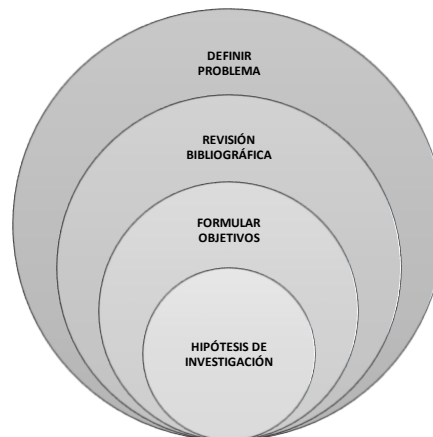
En las conclusiones, destacamos que según el autor los métodos mixtos son adecuado para abordar problemas de investigación, que las respuestas obtenidas a través de los métodos mixtos son ricas significativas y aportan comprensión a la vez que hacen surgir nuevas preguntas, por último, ensalza la importancia de los métodos mixtos

a la hora de la obtención de datos y resultado, considera que va más allá de aquellos derivados para el solo uso de uno de esos métodos.

4.1.2 NUESTRA INVESTIGACIÓN.

Para la selección de nuestro estudio lo primero que hemos hecho fueron analizar las preguntas de investigación, y siguiendo la hipótesis de nuestro estudio, consideramos que lo más oportuno fue la selección de un estudio mixto, en el que analizamos datos cuantitativos y cualitativos, la riqueza de esta metodología está en que cuando un tipo de datos desempeña claramente un papel secundario y no sería significativo si no está incrustado dentro del conjunto de datos primarios (Edmonds y Kennedy, 2017) por tanto es para el investigador un recurso de mayor aprovechamiento y desarrollo.

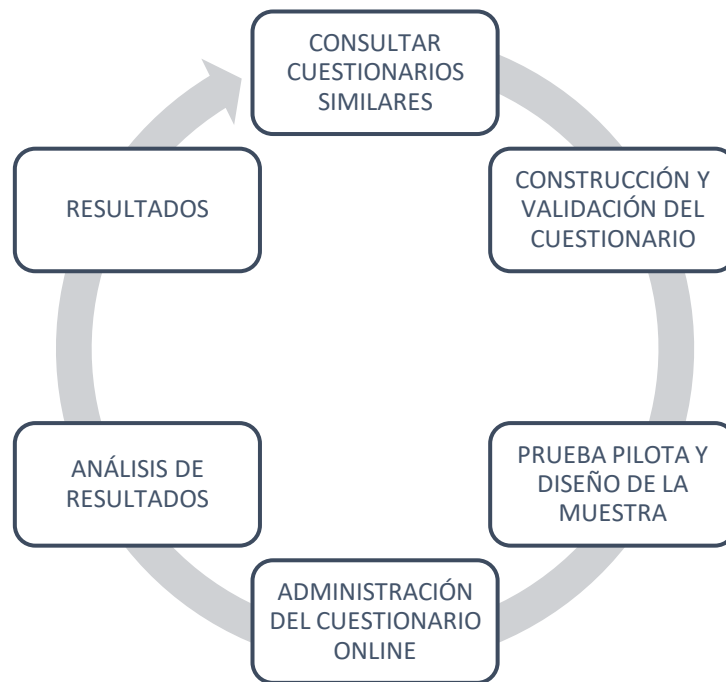
Figura 4.1: Esquema previo de la investigación.



Elegimos el modelo explicativo en el que buscábamos a través de un estudio cuantitativo para generar unos resultados que contrastar más tarde mediante una perspectiva cualitativa, en la que pudiéramos obtener el mayor número de información en la búsqueda de hallazgos significativos.

Comenzando la primera parte cuantitativa en la que se recogen los datos referentes a las buenas prácticas en las instituciones educativas y liderazgo a través de un cuestionario, este ha sido creado y validado por los expertos, nos servirá como una primera toma de contacto para conocer el de dónde partimos. Esta parte va más referenciada a los/as directores/as de los centros educativos de la comunidad autónoma de Andalucía.

Figura 4.2: Esquema de la parte cuantitativa.



En cuanto a los estudios cuantitativos, creemos que son de especial importancia dado que nos ayuda a trabajar desde una base que nos facilita la comprensión del problema, Creswell (2007) nos ayuda a entender que el estudio lo comenzamos con una encuesta, a fin de generalizar resultados de la población, para después centrarnos en la parte cualitativa, empleamos la técnica de grupos focales, para detallar y reconocer los diferentes puntos de vistas que se generan por parte de los participantes.

Una parte muy importante y que aportará mucho a la investigación será la segunda parte más de tipo cualitativo, que como principal dificultad nos ha creado en el análisis requiera una transformación de datos cualitativos a cuantitativos, por ejemplo, para aplicar estadísticas descriptivas y encausar una interpretación cualitativa (Vogt, Vogt, Gardner y Haeffele, 2014) nos lleva a una recogida y análisis de datos a través de la técnica de grupo focal, en la que mediante preguntas que nos planteemos después de analizar los resultados de la parte cuantitativas. En este apartado participaran otros agentes educativos, como personas pertenecientes al departamento de orientación, AMPA y profesorado, aunque el objetivo suele ser el de descubrimiento (Morse, 2015).

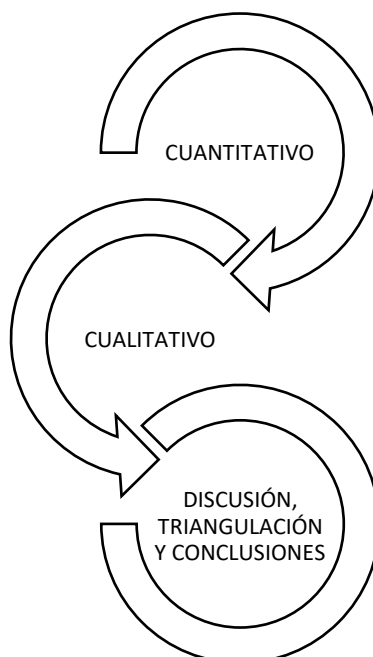
Figura 4.3: Esquema de la parte cualitativa.



Dentro de las distintas vertientes que nos ofrecen las metodologías cualitativas, hemos elegido el grupo focal (Stake, 2012), que pretende obtener una mayor comprensión sobre la temática en cuestión. La comprensión colectiva del fenómeno a estudiar se extiende de manera múltiple entre varios informantes que han realizado, impulsado y/o recibido experiencias de servicio, de ahí que hemos apostado por este enfoque metodológico.

Estudiamos los centros de Andalucía subvencionados con fondos públicos, para valorar mediante un cuestionario la situación de las buenas prácticas dentro de los diferentes centros escolares y la implicación de los directores/as en la difusión de las mismas.

Figura 4.4: Esquema análisis de resultados de la investigación.



La recogida de datos la realizamos en dos fases, una primera (cuantitativa) mediante un cuestionario (*ad hoc*), para obtener unos primeros resultados iniciales que nos ayuden a reconducir la segunda fase de recogida (cualitativa) mediante grupos focales, observación y análisis de documento, manteniendo el sentido empático y no intervencionista, procurando no influir en la actividad cotidiana de los casos a estudiar, no examinar e incluso no entrevistar si podemos obtener la información que precisamos.

Fuimos conscientes de las dificultades que conllevaban la planificación de protocolos y escalas orientativas como brújula que guía el proceso de recogida de información. Para ello, realizaremos una revisión de estudios e investigaciones afines que se hayan centrado en esta metodología, revisamos con expertos nuestra propuesta de instrumentos y las dimensiones de nuestro estudio y tomamos decisiones sobre las competencias de cada uno de los participantes.

Para acercar a la realidad de nuestra de nuestra investigación presentamos el siguiente cuadro en el que se muestran los objetivos de nuestra investigación, con el enfoque que ha sido analizado, el instrumento de recogida y el análisis aplicado.



Tabla 4.1: Objetivos generales y específico a nivel metodológico. (elaboración propia)

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	ENFOQUE	INSTRUMENTO DE RECOGIDA	ANÁLISIS APLICADO
1. Determinar si el estilo de liderazgo ejercido por el equipo directivo determina el nivel de desempeños de sus docentes, así como ver si determina la eficacia de la institución educativa.	CUALITATIVO	GRUPO DE DISCUSIÓN	ATLAS.TI
	CUANTITATIVO	CUESTIONARIO	SPSS
a. Conocer y determinar las necesidades de los docentes para desarrollar con eficacia su labor docente.	CUALITATIVO	GRUPO DE DISCUSIÓN	ATLAS.TI
b. Advertir el nivel de formación de equipo directivo en cuento al liderazgo docente para el desarrollo de su labor.	CUANTITATIVO	CUESTIONARIO	SPSS
c. Analizar si la estructura educativa, es eficiente para mejorar el desempeño docente de sus profesionales, en relación con los estilos de liderazgo.	CUALITATIVO	GRUPO DE DISCUSIÓN	ATLAS.TI
d. Conocer la situación de liderazgo durante el COVID-19 ha generado cambios previos a la pandemia.	CUALITATIVO	GRUPO DE DISCUSIÓN	ATLAS.TI
2. Establecer relaciones entre las características personales de los equipos directivos y su estilo de liderazgo.	CUALITATIVO	GRUPO DE DISCUSIÓN	ATLAS.TI
	CUANTITATIVO	CUESTIONARIO	SPSS
a. Analizar las distintas características personales de los distintos equipos directivos.	CUANTITATIVO	CUESTIONARIO	SPSS
b. Determinar si existe relación entre las características personales y el desarrollo particular de alguno de los diferentes estilos de liderazgo.	CUANTITATIVO	CUESTIONARIO	SPSS
c. Analizar la formación que reciben los equipos y descubrir si ejercen un estilo u otro por la condición de sus experiencias previas.	CUANTITATIVO	CUESTIONARIO	SPSS
d. Averiguar si los profesores perciben que el estilo de liderazgo de sus directores está influenciado por sus características personales.	CUALITATIVO	GRUPO DE DISCUSIÓN	ATLAS.TI
3. Conocer las buenas prácticas que se desarrollan, así como la implicación de los directores/as para la difusión y defensa de estas.	CUALITATIVO	GRUPO DE DISCUSIÓN	ATLAS.TI
	CUANTITATIVO	CUESTIONARIO	SPSS
a. Analizar actuaciones de directores/as de para la difusión y defensa de las buenas prácticas.	CUANTITATIVO	CUESTIONARIO	SPSS



b. Valorar si las buenas prácticas mejoran el acercamiento de las familias a las escuelas.	CUALITATIVO	GRUPO DE DISCUSIÓN	ATLAS.TI
	CUANTITATIVO	CUESTIONARIO	SPSS
c. Considerar la formación inicial en buenas prácticas, suficientes o adecuada para su desarrollo.	CUALITATIVO	GRUPO DE DISCUSIÓN	ATLAS.TI
	CUANTITATIVO	CUESTIONARIO	SPSS
d. Conocer si las buenas prácticas que se desarrollan en Andalucía, son apoyadas por los equipos directivos	CUALITATIVO	GRUPO DE DISCUSIÓN	ATLAS.TI

4.1.3 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA INFORMACIÓN UNA APROXIMACIÓN CONCEPTUAL.

A continuación, pasamos hacer una breve introducción sobre los instrumentos de recogida de datos que hemos seleccionado para nuestra investigación y que nos son de gran ayuda para entender los pasos que se han dado en este proceso.

4.1.3.1. EL CUESTIONARIO

El concepto que tenemos hoy de cuestionario ha venido marcado por el crecimiento de los aspectos metodológicos, así como el deseo del hombre en conocer aquello que le rodea, para ello el cuestionario es un instrumento de recogida de información fácil y sencillo de analizar, con un coste del tiempo es pobre, en comparación con los beneficios que obtenemos de este. Pero a la misma vez que vemos el auge de este instrumento que provienen desde las antiguas sociedades clásicas, algunos autores como Meneses (2016) cifran que los censos en el antiguo Egipto, que a medida que fueron desarrollándose, generaron un interés creciente por conocer estos datos, posteriormente se tomo en cuenta para conocer las pertenencias y por supuesto generar responsabilidades tributarias para con los diferentes imperios que gobernaron en la época clásica.

Los censos de las diferentes necesidades se mantuvieron en el tiempo para tener constancia de los terrenos, construcciones, cabezas de ganado, esto paso a generar un desarrollo más moderno en los pueblos, pero no sería hasta mediados de S.XVIII que apareció el concepto de estadística, se acuño como base de conocimiento sociodemográfico de las poblaciones. Fue a mitad del S.XIX en el que nace la estadística como la herramienta que tenemos hoy.

No sería hasta el S.XX cuando nace la base de la teoría de la probabilidad, que hablaba de acción probables, posible e imposible, generando los primeros cuestionarios, con poblaciones estimadas. En la primera mitad del S. XX aparecen el cuestionario como parte de los procesos de estudios psicológicos. Ya por los años 70's y 80's aparecieron en las ciencias sociales de una manera más frecuente, hasta lo que conocemos hoy, un instrumento básico para el conocimiento que nos generaría un acercamiento a la realidad que nos rodea, siendo de especial significancia en el desarrollo de la sociedad.

En el contexto educativo, ha surgido una evolución a lo largo de S. XIX, siguiendo a Salarirche (2015), en el que se ve las características evolutivas de la evaluación y la aparición de los métodos cuantitativos y cualitativos dentro de las ciencias de la educación.

La aparición del cuestionario en las ciencias de la educación entra para dar respuesta al concepto de evaluación, de ahí que en el siguiente cuadro resumen que nos propone Salarirche (2015), podemos ver como no sería hasta la tercera generación de la evaluación y de manos de Cronbach quien introduciría el cuestionario como técnica de evaluación en las ciencias de la educación.

Tabla 4.2: principales características de la evaluación a lo largo del S.XIX, Salarirche (2015)

1ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (HASTA 1930)	2ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (1930-1957)	3ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (1957-1972)	4ª GENERACIÓN DE LA EVALUACIÓN (DESDE 1973)
Se asume el positivismo de las ciencias físico naturales.	Tyler acuña el término de "evaluación educativa"	La evaluación se asocia a la toma de decisiones.	Se produce una "eclosión" de modelos de evaluación.
Interés por la medición científica de las conductas humanas.	Se va más allá de la evaluación psicológica.	Interés por rendir cuentas. El alumnado seguía sigue sujeto directo de la evaluación, pero, además también el profesorado, los medios, los contenidos, las experiencias de aprendizaje, la organización...	Entre esos modelos aparecen los cualitativos, impregnados por la lógica del constructivismo. El interés se basa en la comprensión y reconstrucción de los acontecimientos educativos.
A través de la aplicación de instrumentos de	A partir de la propuesta de B. Bloom se define el	Cronbach incluye los cuestionarios, las entrevistas, y la	Es necesario fomentar el intercambio de



forma técnica (test de inteligencia y personalidad)	currículum en términos de conductas (a través de objetivos muy precisos). Predomina el uso de test.	observación como técnicas de evaluación.	opiniones, valores y experiencias entre los participantes de un programa a través de la utilización de métodos participativos
Valoración de resultado de los programas educativos en estudiantes a través de la aplicación de test, encuestas, acreditaciones y comparaciones experimentales.	La evaluación se encarga de verificar la consecución de los objetivos propuestos, con objeto de valorar la eficacia de los programas. Aunque, la aportación de la evaluación a la mejora de la enseñanza es escasa.	La evaluación sirve para rendir cuentas. Y éstas deben tener incidencia directa en los programas, los proyectos o las instituciones. Las decisiones deben mejorar la enseñanza	La evaluación es una herramienta que facilita el empoderamiento, la emancipación de los individuos.
Medición es sinónimo de evaluación, anteponiéndose el término medición	El término evaluación se antepone al de medición. Se habla de evaluación y medición	Se incluye el término "juicio". Se pretende valorar el mérito o valor de los programas. El evaluador es un juez, que emite juicios.	Deja de hablarse de "medición", para avanzar en el concepto de evaluación educativa
Evaluación basada en la norma". Informa sobre el rendimiento del individuo en comparación con un grupo.	"Evaluación basada en criterios". Indica el rendimiento de un individuo en relación con un estándar.	Predomina la "evaluación criterial". Scriven acuña los términos "evaluación formativa" y "sumativa", o "evaluación intrínseca" y "extrínseca".	Aparecen modelos alternativos ("Evaluación respondiente" de Stake, "democrática" de McDonald, "iluminativa" de Parlett y Hamilton, la "evaluación como crítica artística" de Eisner, entre otros).

A la hora de seleccionar un instrumento de recogida de información debemos buscar el que mejor se adapte a nuestra investigación, pero queremos analizar cuáles son las características más positivas y las principales dificultades que nos traen el uso de este instrumento.

Tabla 4.3: ventajas e inconvenientes del cuestionario (elaboración propia)

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Alta participación.	No permiten un seguimiento en profundidad de las opiniones o experiencias de las personas.
Bajo coste.	Dificultad en la interpretación de las cuestiones.
Garantía del anonimato.	No hay certeza de quién responde.
Acceso a personas menos accesible.	Puede llegar a ser extenso para quien responde.
Resultados estandarizados.	Pueden aparecer ítems sin responder
Puede aplicarse de diferentes maneras, online, papel, individualizada, ...	Carencia de información por parte del participante

Dada la imposibilidad de encontrar un instrumento que nos ayude a medir nuestro objeto de estudio y para la concreción de este apartado nos hemos basado en el estudio de Muñiz & Fonseca-Pedrero (2019) en el que nos propone pautas para la creación de un test, en este hace una parada especial por el aspecto de la fiabilidad y la validez del test tan necesario para seguir los criterios científicos. Así como en Arribas (2004), en el que nos marca los siguientes pasos para la construcción de un cuestionario:

- 1.** Definición del constructor o aspecto a medir: es necesario antes de empezar a medir nada, conocer qué queremos medir, para ello es importante definir el objeto de estudio y las preguntas de investigación, así como la lectura sobre lo que queremos investigar, para definir el problema con naturalidad y buscar el instrumento de recogida de información que mejor se adapte a lo que vamos buscando. Se aconseja en este paso hacer una revisión exhaustiva de los diferentes instrumentos ya conocidos y validados, por si existiera alguna herramienta que mida lo que queremos evaluar, para así ahorrarnos el proceso de validación del cuestionario.

- 2.** Propósito de la escala: en este apartado hablamos de los contenidos que queremos introducir en nuestro cuestionario y su manera de organizarlos, forma de administrarlo y el formato en cuestión al que queremos llegar, aquí aparecerán las dimensiones posibles de nuestro cuestionario.

- 3.** Composición de los ítems: el ítem es la unidad básica de información de instrumento de evaluación, así que serían todas y cada unas de las preguntas o afirmaciones que pronunciamos en nuestro cuestionario.



4. Número de ítems: la autora marca como un mínimo de 6 ítems para evaluar algún fenómeno, pero el número suele oscilar entre 10 y 90, en este apartado se recomienda generar más ítems de los que se necesitan, a fin de poder luego descartar aquellos que no se hayan considerado significativos o sean reiterativos.

5. Contenido: vendrá marcado por el objeto de lo que se quiere estudiar, y es preferible generar varias dimensiones, a fin de concretar más la evaluación.

6. Definición y ordenación: los ítems deben definirse de una manera clara y exhaustiva, no dejando nada al azar, a la hora de formularlas debe hacerse en un lenguaje que se entienda y sea claro para las personas que participaran en la recogida de datos. Procura que sea breve evitando respuestas estereotipadas, redactadas en negativo, es importante ordenar los ítems en función de las dimensiones.

7. Prevención de los sesgos en su cumplimiento: debemos de evitar la aparición de los sesgos en el estudio, el error más común es el “error de tendencia central”, es aquel que tiene a posicionarse en respuestas centrales de entre las opciones dadas, también tienden a contestar preguntas de manera similares a otra ya realizada en el cuestionario, debemos ser especialmente cuidadosos en este punto.

8. Codificación de las respuestas: en función del tipo de preguntas que hagamos, deberá adecuarse a un tipo de respuesta, ya sean dicotómicas, escalar Likert, ... según el tipo de respuestas que elijamos nos conllevará a un tipo de análisis.

9. Puntuación de los ítems: se llama también ponderación de las respuestas, esto quiere decir si a todas las preguntas le vamos a otorgar la misma puntuación o importancia, o por el contrario, cada una de ellas lleva asociado otro tipo de tanteo.

10. Proceso de validación: es el proceso más largo y concreto de toda la construcción, es hora de valorar si lo que hemos generado sirve o no para medir nuestro objeto de investigación, para ello se generaran borradores de cuestionario, y tras procesos con expertos, se generará el cuestionario definitivo con una escala definida, ordenado y ponderado.

11. Prueba piloto: lo empleamos normalmente con parte de la población de estudio, en ello buscamos asegurarnos de que todo funciona correctamente, tanto las categorías, como los enlaces, en el caso de ser online. De esta prueba sacaremos algunas dificultades que hayan podido surgir con vistas a subsanarlas en el cuestionario final.

12. Evaluación de las propiedades métricas de la escala: se precisa que los resultados sean extrapolables a una escala de medida que permita valorar el objeto de estudio.

4.1.3.2. GRUPO DE DISCUSIÓN

El desarrollo para este apartado, hemos hecho una breve explicación del instrumento de recogida del apartado cualitativo, más adelante hemos hecho una explicación más densa, lo hemos dividido en cuatro partes para una mejor comprensión y definirlo de una manera más eficiente, de lo que resaltamos los siguientes aspectos:

Un grupo de discusión es una técnica cualitativa en la que un grupo de personas se reúnen para extraer u obtener información sobre una temática determinada en la que moderador o entrevistador proponer las preguntas, guía la evolución del grupo, fomentando un clima de participación en el grupo.

De entre otras características destaca por ser un grupo que suelen ser generalmente desconocido, tiene un nivel de participación más natural dado que se genera un ambiente coloquial que fomenta que cada participante exprese su opinión o experiencia, bajo el foco de las cuestiones planteadas por la persona que modera el grupo, convirtiéndose en un eficaz instrumento de recogida de información ya que no existe otro instrumento en el que los participantes interactúen de una manera tan fluida.

Como principales objetivos tiene el de llegar acuerdos, encontrar consenso entre las posturas, además de recoger por parte de un observador, aquello que se sale del lenguaje verbal, analizando los movimientos, gestos, ... siendo el objetivo más significativo de este instrumento, compartir información y conocimiento.

Dentro de las clasificaciones que podemos encontrar en los artículos científico encontramos factores de clasificación como el papel que adopta el moderador, o la dirección que se ejerza, por ello apostamos por una clasificación en la que encontramos dos grandes tipologías.

1. *Grupos focales, debate en grupo o focus group*: sesión en grupo conducida por un moderador, debate entre los participantes del grupo a partir de unas preguntas propuestas por el moderador, es importante que termine con cuestiones que ayuden a encontrar puntos en común de ideas y reflexiones.
2. *Dinámica de grupos o talleres participativos*: consiste en una sesión programada con una serie de actividades o ejercicios programados.



En este punto presentamos el siguiente cuadro en el que vemos las diferencias y semejanzas entre grupo focal y una entrevista grupal, según nos presenta el artículo de Escobar & Bonilla- Jiménez (2017).

Tabla 4.4: Semejanzas y diferencias grupo focal y entrevista grupal (Escobar & Bonilla-Jiménez, 2017)

Criterio	Entrevista grupal	Grupos focales
Número de participantes	6-10	6-10
Objetivo	Opiniones	Experiencias
Calidad de la interacción	Parcial	Si
Nivel de influencia en el grupo	Medio	Medio /alto
Nivel de estructura	Alto	Bajo
Profundidad de la experiencia	Poco profunda	Media
Alcance de las experiencias	Medio	Amplio
Nivel de la participación del moderador	Alto	Bajo

Durante el desarrollo del apartado cualitativo, hemos visto muchos aspectos de especial relevancia que nos han hecho crear ciertas preguntas a la hora de seleccionar este instrumento, especialmente nos ha llamado la atención del instrumento, primero su complejidad a la hora de ponerlo en marcha y analizar los datos del mismo, pero por su contra vemos que es de especial importancia para conocer la parte experiencial de las distintas personas que han participado en este apartado cualitativo. Por ello y para facilitar su comprensión, hemos generados preguntas que nos ayudan a darle el sitio que tiene a este instrumento.

El focus group, es una técnica en la que un grupo de personas se reúnen para hablar de un tema en función de su formación y experiencias, el número de personas dependerá del autor en el que nos basemos, pero mayoritariamente la bibliografía aboga por ser de entre 5-10 participantes, en la que un moderador, formula una serie de preguntas, la bibliografía habla que en torno a las 10-12 preguntas y que tendrá una duración de entre una hora y nunca más de dos horas.

Cuenta como principal característica que tiene la capacidad de recopilar datos de varios participantes al mismo tiempo, la persona encargada de dirigir la sesión es un moderador en un lugar de un entrevistador, es una sesión poco estructurada pero sí guiada por unas preguntas, se busca que los participantes discutan entre ellos los puntos planteados por el moderador. La virtud más importante es que se hace de manera más natural, de obtención de información dado que cada persona muestra libremente su pensamiento, opinión o experiencia, sin verte coartado a una guía.



El espacio en el que se dispone la reunión es importante a la misma vez que ser lo más acogedor posible, para así invitar a las personas que en ella participen, a estar conectadas con el grupo.

La diferencia fundamental con otros métodos de obtención de información como la entrevista o la encuesta es que los participantes pueden interactuar entre sí para hacer cuestiones, aclaraciones o simplemente añadir información a una respuesta dada, debemos de intentar al final, sacar una conclusión de cada cuestión.

Durante los últimos años, esta técnica que se inicia en el análisis de mercados ha ido teniendo cada vez más pesos dentro de las ciencias sociales y por supuesto de la educación.

El motivo por el que nosotros hemos elegido este método cualitativo para nuestra investigación viene dado por lo siguiente: una vez obtenidos y analizados los resultados cuantitativos de nuestro cuestionario, vimos necesario contrastar la opinión de los equipos directivos, por las personas o entes que forman parte en el proceso de enseñanza aprendizaje, vimos que el cúmulo de experiencias y el momento de pandemia mundial, podrían generar una buena perspectiva a la hora de poder analizar el liderazgo de los equipos directivos desde otra visión así como de los posibles cambios en los modelos de gestión que hayan podido percibir las personas que conforman la labor docente en este momento tan complicado para dar respuesta a la escuela en pandemia.

Para analizar la evolución del concepto del grupo nos vamos a basar en el análisis minucioso que hace Pacheco & Salazar (2020) en el cual nos analiza los grupos focales o focus group, ya que su riqueza en el análisis y la manera de expresarlo hace que su lectura sea asequible para el lector.

Los primeros autores que hablan de grupos focales lo hacen desde mediados del siglo XX, más concretamente Merton & Kendall (1946) en la que hablaban de que los entrevistados a nivel individual había experimentado alguna experiencia concreta y era en esa situación en la que ellos focalizaban la entrevista. Por ello, podemos ver que la aparición de los grupos focales procede de la evolución de las entrevistas y de las características individuales de los entrevistados.

El mismo Merton (1987), que algunos lo consideran el padre de esta técnica, le dio el nombre de entrevista focal, en la que alternaba entrevistas individuales con las grupales, analizados que las entrevistas grupales llevaban a los participantes a un nivel



de inhibición mayor que las entrevistas individuales, Kidd & Parshall (2000) apostillaron esto además de añadir que dependía del tema a tratar y de las características personales del grupo participante.

Kidd y Parshall (2000) narran que el método de los grupos focales, se desarrolló en el Departamento de Investigación Social Aplicada de la Universidad de Columbia, en Estados Unidos, de manos de Robert Merton y sus colegas con el fin de evaluar la propaganda radiofónica durante la Segunda Guerra Mundial, a este proceso se añadió el análisis de reacciones de los participantes, esas reacciones fueron tanto negativas como positivas, invitando a Merton a la creación de mejores métodos para la obtención de la información (Merton, Fiske & Kendall, 1990)

A lo largo de la historia han sido muchos los campos de acción y utilización de la técnica de grupos focales, como fuente de obtención primaria de la información, Stewart & Shamadasani (2015), por tanto, hoy en día es un instrumento de gran fiabilidad para la obtención de información.

Merton, Fiske & Kendall (1990) nos aclaraba algunas de las virtudes que tenía el grupo, como la gran cantidad de respuestas que obtenía, al mismo tiempo que nos marcaba como aspecto a tener en cuenta, la desviación del tema del que se habla sería Kidd & Parshall (2000) los que crearon una guía para la entrevistas, aunque mantienen que esta guía no debe de ser altamente estructurada, debieran de generar cuestiones que motivaran al grupo a expresarse libremente.

La creación de los focus group, nos lleva a ver si es conveniente o no decantarnos por esta técnica de recogida de información, es de ahí desde donde nace este cuadro, en el de analizar las principales ventajas y los principales inconvenientes que hemos encontrado a la hora de utilizar la técnica.

Tabla 4.5: Ventajas y desventajas de los grupos de discusión (elaboración propia)

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Flexibilidad en la exploración de problemas imprevistos.	No permiten un seguimiento en profundidad de las opiniones o experiencias de las personas.
Bueno para recopilar nuevos conocimientos sobre temas de los que se sabe poco.	Puede ser difícil de manejar.
Acceso a formas cotidianas de hablar de temas, la información fluye natural.	Puede salirse fácilmente del tema y ser difícil volver al tema.



Acceso a la interacción y a los procesos de creación de sentido.	Logísticamente difícil de encontrar participantes y organizar.
Puede facilitar la divulgación incluso en torno a temas delicados.	No es un buen método para usar con gente ocupada.
Puede conducir a un cierto nivel de empoderamiento de los participantes.	Dificultades a la hora de la disponibilidad de cada uno de los participantes.
Reducir el poder y el control del investigador, favoreciendo la conducción de experiencias por parte de los participantes.	Los grupos focales son generalmente más largos que las entrevistas, por lo que los participantes necesitan más tiempo.
Además de tener la transcripción podemos analizar como lo dicen y su lenguaje no verbal.	La transcripción de los grupos focales lleva mucho tiempo.

4.2 DESARROLLO DE LA FASE CUANTITATIVAS: TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN.

Durante el desarrollo del apartado cuantitativo, hemos visto muchos aspectos de especial relevancia que nos han hecho crear ciertas preguntas a la hora de seleccionar este instrumento, especialmente nos ha llamado la atención del instrumento, primero su complejidad a la hora de construirlo y validarlo, por el contrario, nos ha sido sencillo analizar los datos del mismo, por ello vamos a desarrollar las distintas fases del apartado cuantitativo que se han dado a lo largo de toda la investigación.

4.2.1. CRONOGRAMA DE LA FASE CUANTITATIVA.

Toda esta investigación cuantitativa ha tenido lugar a lo largo de 3 cursos, entre los años 2018 y 2021, a lo largo de todo este tiempo hemos ido dando todos y cada uno de los siguientes pasos para la finalización de la fase cuantitativa.

- **Primera fase**, selección de los objetivos del apartado cuantitativo (**enero - febrero 2018**), en esta fase buscamos darles respuestas a los objetivos de la investigación desde la vertiente cuantitativa, al objeto de acercarnos a las respuestas de la investigación.

- **Segunda fase**, elección de la técnica cuantitativa (**marzo 2018**) durante este periodo, hicimos los primeros pasos para la elaboración del instrumento, *ad hoc*, que queríamos utilizar para dar respuesta a nuestra investigación, de entre todas las opciones de recogida de datos, nos decantamos por el cuestionario.



- **Tercera fase**, análisis de instrumentos similares y construcción cuestionario tipo con las preguntas (**mayo - octubre 2018**) durante estos meses, empezamos primero, analizando e investigando si existen instrumentos similares y valorando su validación, tras no encontrar uno que se amoldara a nuestra necesidades, pasamos a la construcción de nuestro cuestionario, mediante las dimensiones propuestas en el estudio, tras valorarlas con el equipo decidimos hacer un boceto bastante aproximado al que sería definitivo.

- **Cuarta fase**, selección de los expertos y posterior validación de mismo por expertos, puesta de prueba piloto (**diciembre 2018 - febrero 2019**), aceptamos las recomendaciones propuestas por los expertos consultados con el fin, de generar el modelo definitivo, que posteriormente pasaríamos a la plataforma google forms con la finalidad de hacer el pilotaje, este nos ayudó a clarificar algunos aspectos que dieron forma a nuestro cuestionario final.

- **Quinta fase**, puesta en marcha en formato digital y recogida de datos. (**septiembre 2022**) durante estos meses hemos puesto en funcionamiento la plataforma para la recogida de datos, lanzamos en varios momentos el documento de información y participación en el estudio, a fin de que participaran el mayor número posibles de personas.

- **Sexta fase**, análisis de la información y elaboración de las conclusiones de instrumento cuantitativo (**octubre 2022**), a lo largo de este mes hemos hecho los análisis estadísticos juntos con la elaboración de las conclusiones cuantitativas a fin de que nos ayude aterrizar mejor en la parte cualitativa.

Con la finalidad de dar respuesta a cada una de las fases de este apartado hemos creado un cronograma de esta proceso en el que se puede ver cuáles han sido los pasos a dar y cómo ha quedado organizado en el tiempo, las distintas etapas de esta fase quedan conformada de la siguiente manera:

Tabla 4.6: Evolución cronológica de la fase cuantitativa (elaboración propia)



4.2.2. ANÁLISIS DE INSTRUMENTOS SIMILARES.

Para la creación de este cuestionario, hicimos el primer paso que era analizar los instrumentos más significativos a nivel de evaluación del liderazgo pedagógico en educación, y tras revisar muchos sobre el objeto de estudio he querido destacar el análisis de instrumentos que desarrolla Botía (2015), dentro del proyecto I+D, titulado “Liderazgo pedagógico y desarrollo del centro como comunidad profesional: prácticas de éxito en educación obligatoria” del Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2013-48432-P).

Este grupo de investigación desarrolla estudios de impacto y de divulgación de las ciencias de la educación, especialmente dentro del marco del liderazgo pedagógico, en España, siendo los encargados entre otras cosas de traducir y adaptar al contexto español algunos de los instrumentos más contrastados por la comunidad científica.

Como nos recomienda Botía (2015), los instrumentos de evaluación de la dirección escolar se deben de observar desde la perspectiva o el impacto que tiene en el aprendizaje de alumnado, los instrumentos que vamos a comentar a continuación: tienen sus estándares, sus escalas de interpretación, la selección de estos instrumentos ha venido marcada por su repercusión y utilización en estudios.



- **Principal Instructional Leadership Rating Scale, PIMRS**, creada en 2011 por Hallinger, es considerado el primer instrumento para evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección, lleva en uso más de 30 años, en la actualidad de sigue empleando en ciertos estudios, aunque bien es cierto, que se tiende a otros más actuales, es el instrumento más empleado en el mundo para el estudio del liderazgo pedagógico. “La escala resalta las siguientes funciones: metas o fines de la escuela, su comunicación, seguimiento del progreso de los alumnos, respeto a los periodos de clase, presencia visible en el centro, estimulación de la enseñanza, promover el desarrollo profesional y estimular el aprendizaje” pp.29, Botía (2015), existe una adaptación al castellano de manos de Gago (2006). El objetivo de la escala era diseñar un instrumento que focalizara en el comportamiento de los directores en su preocupación por liderar y gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje; el contenido del instrumento estaba puesto en la relación dirección y eficacia escolar; el instrumento cumplía con los estándares de medición para un uso a nivel más de distrito.

- **Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC)**, bajo la creación de unos estándares basados en el incremento del rendimiento de los estudiantes, es una cuestión que ha supuesto mucha controversia a nivel de interpretación y en la puesta de largo de los roles del liderazgo a raíz de la codificación, por ejemplo en el Reino Unido tiende a hacerlo de una forma heroica y distribuido, pero por su parte en EEUU, se tiende a reforzar una tendencia no democrática, ignorando los valores esenciales de la escuela, por lo que es necesario que esos estándares se abran a un contexto más local para así responder a las críticas de descentralizados y descontextualizados.

- **La evaluación de Vanderbilt de Liderazgo en Educación (VAL-ED)**, (Porter et al., 2008), lo desarrolla en el Universidad de Pensilvania (EEUU), mide las percepciones de la capacidad de liderazgo de la dirección en el profesorado y en los alumnos, actualmente se considera la herramienta de evaluación más potente y complejas, entendiendo el liderazgo como el proceso de influenciar a los otros para conseguir un objetivo común ya sea marcado por el centro o por la organización, es centrado en las conductas asociadas al liderazgo, al entenderse como algo compartido, se precisan instrumentos de evaluación para abarcar al conjunto de personas que conforman el proyecto. Este instrumento tiene su adaptación española, llevada a cabo por, Bolívar et al. (2012), en la que contextualizaron la herramienta para la población

española, en la actualidad se está usando en diversos estudios doctorales y artículos de impacto científico.

4.2.3. CONSTRUCCIÓN CUESTIONARIO SOBRE BUENAS PRÁCTICAS Y ESTILO DE LIDERAZGO.

El cuestionario es una de las herramientas más usadas dentro de los métodos cuantitativos, para esta investigación hemos tenido una desventaja, no hemos encontrado un instrumento ya usado y validado para llevar a cabo el objeto de estudio de nuestra investigación, es por ello por lo que nos vimos obligado a la creación de un instrumento que nos ayude a medir lo que queremos valorar.

El siguiente cuestionario ha sido creado específicamente para esta investigación con idea de dar respuesta a todos los objetivos planteados, es inédito, pretende recoger las opiniones personales de los diferentes equipos directivos en cuanto a como ejercen su liderazgo en las buenas prácticas educativas que se implementan en sus centros.

A continuación, pasamos a detallar los diferentes pasos que hemos ido dado para la construcción de este cuestionario *ad hoc*, que nos servirá de punto inicial para la propuesta cualitativa dentro del método mixto que proponemos.

Para comprobar si el instrumento mide lo que realmente tiene que medir, hemos realizado todos y cada uno de los pasos para la construcción y validación de nuestro instrumento, titulado “cuestionario sobre liderazgo en las buenas prácticas educativas”, primeramente, empezaremos explicando los pasos para la construcción:

- ⇒ Buscar instrumentos similares: analizamos estudios de relevancia semejante a lo que buscamos con la finalidad de encontrar consideraciones claves para para mejorar de nuestro estudio y que nos permita reflexionar sobre el camino para llevarlo a término.
- ⇒ Planear los objetivos, una vez analizados los estudios, nos ha servido para generar algunos de los objetivos secundarios de nuestra investigación, al igual que establecer las bases del futuro trabajo.
- ⇒ Creación de un primer cuestionario *ad hoc* (I), revisados los instrumentos similares y la bibliografía con estudios parecidos, creamos un primer cuestionario en el que creamos las dimensiones de estudio y planteamos un total de más de 50 preguntas, que, tras analizarlo todo el grupo de investigación, consideramos



- que era un número de cuestiones muy elevado, pero concretamos que íbamos a usar una escala likert, y que las dimensiones sería las planteadas.
- ⇒ Creación de cuestionario (II), creamos una versión más simple con las mismas dimensiones y buscando dar respuestas a las preguntas de la investigación, para ello decidimos concretar en 35 cuestiones, por recomendación del grupo de expertos en primera consulta, por ello decidimos eliminar algunas, fusionar o reformular otras, obtuvimos el cuestionario.
 - ⇒ Revisión por expertos (I), elaborado el primer borrador, se lo pasamos a diferentes investigadores que nos aportaron recomendaciones, respecto a los enunciados de las preguntas, buscando evitar errores de comprensión o que pudieran llevar a otra interpretación. Calculamos la fiabilidad del mismo mediante el alfa de Cronbach (.83), así como la carga factorial de cada ítem, para agruparlos por variables, calculamos la raíz AVE, hicimos la matriz de los componentes rotados y con estos estadísticos, pasamos la primera revisión participaron varios investigadores y personas cercanas a la realidad del estudio, con la finalidad de ver si los enunciados, y la escala de evaluación estaban acorde con lo que se esperaba. Tras recibir las sugerencias adaptamos nuestro cuestionario, creando una versión mejorada de la inicial.
 - ⇒ Revisión por expertos (II), matizamos aquellos enunciados que nos propusieron generando un cuestionario muy parecido a la versión definitiva del cuestionario, se lo pasamos a varios profesores de Universidad, sus aportaciones han sido de gran ayuda, así como nos sirvió para eliminar las que no iban en la búsqueda de respuestas para nuestras cuestiones de investigación.
 - ⇒ Juicio de expertos, revisión final, en este proceso generamos la versión definitiva que adjuntamos en el anexo I, os aseguramos de la validez de nuestro instrumento de recogida de datos.
 - ⇒ Pilotaje, la última etapa ha venido dispuesta por la prueba piloto, en la que además la hemos hecho tal como se la vamos a pasar a nuestra población, maquetada en formato online para poder comprobar que los datos nos llegan bien, funcionan los enlaces, así como el correo electrónico que hemos propuesto



para aquellas personas que se encuentren con alguna dificultad o quieran hacer propuestas al estudio y que las preguntas se entendieran de forma correcta.

4.2.4. DIMENSIONES Y ESTRUCTURA DEL CUESTIONARIO

Esta herramienta ha sido elaborada por el investigador como respuestas a nuestras inquietudes, preguntas y objetivos de la investigación, así como analizando la realidad educativa y el contexto, este cuestionario no tiene otro interés que recopilar información, de los EEDD de comunidad autónoma de Andalucía, en lo que al rol del liderazgo ejercen ellos de acuerdo siempre a las buenas prácticas educativas, la base de nuestras dimensiones y postulado viene marcada por Leithwood (2012), tras la publicación de su estudio con reconocimiento internacional, sobre el liderazgo en Ontario.

En este apartado vamos a definir los pasos que hemos ido dando a lo largo de toda la investigación, para ello comenzaremos haciendo una explicación del cuestionario que hemos elaborado, así como de las dificultades que nos hemos ido encontrando a la hora de su validación por expertos y algunos resultados en la prueba piloto.

El cuestionario consta de un total de 26 preguntas, parte de que el estudio lleva asociado dos vertientes bien diferenciadas y relacionadas entre si, mediante el uso de preguntas cerradas, en las que seguirán una escala likert y preguntas abiertas, ambas basadas en su opinión o experiencia.

El cuestionario comenzó con una introducción, en esta se mostraba el motivo del estudio, así como explicando la razón investigadora.

Tabla 4.7: Introducción al cuestionario

CUESTIONARIO SOBRE LIDERAZGO EN LAS BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

El presente cuestionario va destinado a los/as directores/as de los centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma Andaluza. La finalidad del estudio es valorar la relación existente entre el Liderazgo y las Buenas Prácticas que se promueven en el centro educativo, así como conocer las percepciones y valoraciones que realizan los directores en torno a la implementación de las experiencias.



Esta investigación forma parte una Tesis Doctoral que estamos desarrollando en la Universidad de Huelva por el Doctorando José Luis Del Barrio Saucedo, bajo la Dirección de la Dra. Dña. María Dolores Guzmán Franco; Dra. María Luisa Fernández Serrat y Dr. D. Ramón Tirado. Le pedimos su participación cumplimentando este cuestionario (duración aproximada: 10 minutos) en el que quedan garantizados los criterios de anonimato y confidencialidad.

Una vez explicadas las instrucciones, hacemos un análisis de cómo se estructura el cuestionario, así como nos parece necesario especificar las distintas dimensiones que se contemplan, la descripción para estas dimensiones ha venido abalada por el estudio de Leithwood (2012) sobre el liderazgo de Ontario que nos marca algunas de las prácticas para ejercer un liderazgo exitoso:

- a. Datos sociodemográficos.
- b. Concepto de buenas prácticas.
- c. Dimensión estructuración de la organización para facilitar la colaboración:
- d. Dimensión culturas colaborativas y distribuyendo el liderazgo.
- e. Dimensión asignación de recursos en apoyo de la visión y de las metas de la escuela.
- f. Dimensión relaciones productivas con familia y comunidades.
- g. Dimensión conexiones de la escuela con su entorno más amplio.

A continuación, pasados a detallar cada una de las dimensiones de una manera más analítica, para un mejor análisis de lo que queremos estudiar.

A) DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS: a lo largo de este bloque intentaremos valorar, las diferentes variables, ya sea de sexo, edad, experiencia docente y de dirección, así como de contexto para proponer si existe relación entre los bloques de liderazgo y buenas prácticas.

Analizar la situación en la que en la actualidad se encuentran los centros educativos de nuestra comunidad autónoma, nos podrá ayudar para saber hacia donde podemos crecer en líneas futuras de investigación y sobre todo a la hora de la formación.

Tabla 4.8: Variables dimensión sociodemográfica

BLOQUE	VARIABLE	INDICADORES
DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	SEXO	HOMBRE
		MUJER
	EDAD	20-29 AÑOS
		30-39 AÑOS



		40-49 AÑOS
		50-59 AÑOS
		MÁS DE 60 AÑOS
EXPERIENCIA DOCENTE (la totalidad desde que ejerce la profesión)		0-2 AÑOS
		3-5 AÑOS
		6-10 AÑOS
		MÁS DE 10 AÑOS
EXPERIENCIA EQUIPO DIRECTIVO. (No sólo en el centro actual)		0-2 AÑOS
		3-5 AÑOS
		6-10 AÑOS
		MÁS DE 10 AÑOS
CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO		BAJO
		MEDIO- BAJO
		MEDIO
		MEDIO- ALTO
TIPO DE CENTRO EN EL QUE EJERCE DIRECCIÓN		ALTO
		CENTRO INFANTIL
		CENTRO PRIMARIA
		CENTRO INFANTIL Y PRIMARIA
		CENTRO INFANTIL, PRIMARIA Y ESO
		CENTRO SECUNDARIA
	CENTRO EDUCACIÓN ESPECIAL	

B) BUENAS PRÁCTICAS: la primera dificultad que nos hemos encontrado, ha sido dar un concepto de buenas prácticas unificado, por ello, analizamos mediante preguntas abiertas. A la hora de hacer el análisis nos resultará más complicado establecer categorías de respuestas, el siguiente cuadro nos ayudará a entender mejor el tipo de pregunta y la dimensión en la que queremos trazar.

Una vez analizamos las respuestas, creamos un concepto común de buenas prácticas e intentamos valorar qué elementos consideramos imprescindibles para que se dé una buena práctica.

Tabla 4.9: Variables dimensión sociodemográficas abiertas

BLOQUE	VARIABLE
BUENAS PRÁCTICAS	¿QUÉ ES PARA USTED UNA BUENA PRÁCTICA PROMOVIDA POR LA DIRECCIÓN DEL CENTRO?
	¿QUÉ ELEMENTOS O CARACTERÍSTICAS CONSIDERA IMPRESCINDIBLE PARA QUE SE DÉ UNA BUENA PRÁCTICA?



Existe un bloque de preguntas cerradas, nos ha llevado más tiempo para su creación, pero a la hora de analizarlo nos ha sido más sencillo hacer las categorías y crear los niveles de escala (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre), estas preguntas han sido divididas en varias dimensiones.

Tabla 4.10: Dimensiones del cuestionario, así como los ítems que lo componen.

DIMENSIÓN	ITEMS
Estructuración de la organización para facilitar la colaboración	1 AL 5
Culturas colaborativas y distribuyendo el liderazgo	6 AL 8
Asignación de recursos en apoyo de la visión y las metas de la escuela	9 AL 12
Relaciones productivas con familias y comunidades	13 AL 15
Conexión de la escuela con su entorno más amplio	16 AL 18

C) DIMENSIÓN ESTRUCTURACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN PARA FACILITAR LA COLABORACIÓN. En esta escala se buscó conocer las estructuras del equipo y los grupos, conocer el grado en el que los docentes están involucrados en las buenas prácticas educativas, la motivación así como, la comunicación de ideas y constó de 5 ítems.

Tabla 4.11: Dimensión estructuración de la organización para facilitar la colaboración

DIMENSIÓN	VARIABLE
DIMENSIÓN ESTRUCTURACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN PARA FACILITAR LA COLABORACIÓN	1. MOTIVAMOS AL CLAUSTRO A LA FORMACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS (REGLADA / NO REGLADA).
	2. ESTÁN INCLUIDAS LAS BUENAS PRÁCTICAS DENTRO DEL PROYECTO DE CENTRO.
	3. EL CLAUSTRO SE ENCUENTRA COMPROMETIDO CON LAS BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES.
	4. EL ROL DEL PROFESOR DENTRO DEL AULA ES CLAVE PARA UN BUEN DESARROLLO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS.
	5. DESDE LA DIRECCIÓN SE FACILITA LA COMUNICACIÓN DE IDEAS Y PROPUESTAS EN BUENAS PRÁCTICAS, DENTRO DEL CLAUSTRO.

D) DIMENSIÓN CULTURAS COLABORATIVAS Y DISTRIBUYENDO EL LIDERAZGO. Se buscó conocer si los equipos directivos fomentan las relaciones, facilitando la



comunicación de ideas, así como relaciones de seguimiento, los líderes distribuyen el liderazgo a través de los procesos colaborativos que se dan en sus centros. Buscando crear culturas colaborativas más motivadas alcanzar el logro. La escala constó de 3 ítems.

Tabla 4.12: Dimensión cultura colaborativas y distribuyendo el liderazgo.

DIMENSIÓN	VARIABLE
DIMENSIÓN CULTURAS COLABORATIVAS Y DISTRIBUYENDO EL LIDERAZGO	6. COMO DIRECTIVO, FOMENTA LAS RELACIONES DE SEGUIMIENTO Y COMUNICACIÓN DENTRO DEL CLAUSTRO.
	7. INTENTA ORGANIZAR GRUPOS PARA TRABAJAR CONJUNTAMENTE Y MEDIANTE TRABAJO COLABORATIVO.
	8. PARA UNA ADECUADA APLICACIÓN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS, SE REQUIERE SER UN BUEN GESTOR DENTRO DEL AULA

E) DIMENSIÓN ASIGNACIÓN DE RECURSOS EN APOYO DE LA VISIÓN Y DE LAS METAS DE LA ESCUELA. Se buscó conocer la manera en la que se distribuyen los recursos, si se gestionan los procesos de una manera eficiente, en busca de una mejora en la escuela, para asegurar la suficiencias en los recursos de todo tipo y constó de 4 ítems.

Tabla 4.13: Dimensión asignación de recursos en apoyo de la visión y de las metas de la escuela.

DIMENSIÓN	VARIABLE
DIMENSIÓN ASIGNACIÓN DE RECURSOS EN APOYO DE LA VISIÓN Y DE LAS METAS DE LA ESCUELA	9. EL CLAUSTRO TIENE LAS HERRAMIENTAS NECESARIAS (FORMACIÓN, EXPERIENCIA...) PARA LLEVAR A CABO BUENAS PRÁCTICAS.
	10. SE PROPICIAN LOS RECURSOS MATERIALES NECESARIOS PARA LLEVAR A CABO LAS BUENAS PRÁCTICAS.
	11. DESARROLLAMOS ALGUNAS DE LAS ACTIVIDADES EN BUENAS PRÁCTICAS QUE PROPONEN DESDE LA JUNTA DE ANDALUCÍA.
	12. EL EQUIPO DIRECTIVO COORDINA Y LIDERA ALGUNA BUENA PRÁCTICA DE LAS QUE SE PROMUEVEN EN SU CENTRO.

F) DIMENSIÓN RELACIONES PRODUCTIVAS CON FAMILIA Y COMUNIDADES. Se trató de buscar las relaciones que se producen por parte de las familias en la escuela, resaltando el papel significativo de estas y generar una relación estrecha con la comunidad en general, cuidando el binomio familia-escuela como requisito para alcanzar un liderazgo exitoso, se trata de ampliar el enfoque más allá de la escuela,



para alcanzar una relación más estrecha con la comunidad en general y con las familias en particular, constó de 3 ítems.

Tabla 4.14: Dimensión relaciones productivas con familia y comunidades.

DIMENSIÓN	VARIABLE
DIMENSIÓN RELACIONES PRODUCTIVAS CON FAMILIA Y COMUNIDADES.	13. LAS BUENAS PRÁCTICAS PROMUEVEN LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS CON EL CENTRO.
	14. LA COLABORACIÓN Y CERCANÍA DE LAS FAMILIAS FACILITAN LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS.
	15. LAS BUENAS PRÁCTICAS FACILITAN LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.

G) DIMENSIÓN CONEXIONES DE LA ESCUELA CON SU ENTORNO MÁS AMPLIO. Se buscó conocer la medida en la que las principales fuentes de relación respecto al contacto con el contexto del trato con las, así como formación del profesorado, para ofrecer una respuesta eficiente a las realidades que se dan en un centro, y constó de 3 ítems

Tabla 4.15: Dimensión conexiones de la escuela con su entorno más amplio.

DIMENSIÓN	VARIABLE
DIMENSIÓN CONEXIONES DE LA ESCUELA CON SU ENTORNO MÁS AMPLIO	16. LA FORMACIÓN INICIAL UNIVERSITARIA DEL PROFESORADO EN BUENAS PRÁCTICAS ES ADECUADA.
	17. LOS CENTROS DE PROFESORADO CONTRIBUYEN A LA IMPLEMENTACIÓN Y DESARROLLO DE BUENAS PRÁCTICAS.
	18. LA DIRECCIÓN COLABORA CON LA GESTIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL EQUIPO DOCENTE EN EL DESARROLLO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS.

Diseñamos un único formato de administración del cuestionario, fue la versión online, no decidimos crear la versión papel, por el carácter personal que lleva, además de los numerosos gastos de desplazamiento, es cierto que la versión papel genera un compromiso inicial de participación, así como que es más fácil contextualizarle lo que se quiere estudiar.

Como principal ventaja para este método, es el bajo coste, la optimización del tiempo, dado que los resultados aparecen ya en una hoja de cálculo, evitando tener que pasar uno a uno los datos como en la versión papel, te permite crear una estrategia de recogida de información en el tiempo de forma más precisa y óptima.

Para llevar a cabo la toma de datos, se solicitó el correo electrónico de todos los centros de las provincias participantes, para hacerles llegar el cuestionario en una primera batida, recordando cada dos semanas aproximadamente, la oportunidad de poder participar en el estudio, por lo que se hicieron varias batidas hasta que decidimos cerrar los cuestionarios, la recogida tuvo lugar entre los meses de agosto y septiembre de 2022.

Para la recogida de datos ha sido la versión online (Google form), en el que tras la validación del cuestionario y pasada la prueba piloto, se le mando un correo electrónico a todos los centros educativos de las provincias seleccionadas, pertenecientes a la comunidad autónoma de Andalucía, a la dirección del centro, en los que contestaron siempre personas pertenecientes al equipo directivo.

4.2.5. VALIDEZ Y FIABILIDAD DEL INSTRUMENTO.

Las técnicas y test estadísticos empleados han sido, la descriptiva de variables cualitativas o categorizadas, se ha realizado con tablas de frecuencias y porcentajes, estas variables cuantitativas han sido descritas mediante las herramientas habituales (a) de centralidad: media y mediana; y (b) de variabilidad: rango observado, desviación estándar y rango inter-percentílico.

En este apartado vamos a detallar, los pasos que se dieron y los diferentes estadísticos que se han utilizado a lo largo del proceso, con el fin de que se pueda replicar. El primer paso fue conocer cuantas dimensiones eran necesarias para que nuestro estudio tuviera capacidad explicativa, y siempre acorde a los objetivos de investigación de optó por cinco dimensiones, estas dimensiones se relacionaron con las prácticas que nos plantea Leithwood (2012). El segundo paso fue explicar como se agruparon los ítems, para ello aplicar la matriz de los factores rotados, y así crear los ítems de cada dimensión, en la siguiente tabla aparece el resultado de estos valores.



Tabla 4.16: Matriz de los valores rotados, agrupados por dimensiones.

	ESTRUCTURACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN PARA FACILITAR LA COLABORACIÓN	CULTURAS COLABORATIVAS Y DISTRIBUYENDO EL LIDERAZGO	ASIGNACIÓN DE RECURSOS EN APOYO DE LA VISIÓN Y DE LAS METAS DE LA ESCUELA	RELACIONES PRODUCTIVAS CON FAMILIA Y COMUNIDADES	CONEXIÓN DE LA ESCUELA CON SU ENTORNO MÁS AMPLIO
1. Motivamos al Claustro a la formación de Buenas Prácticas (Reglada / No Reglada)	,633	,428	,008	,063	,006
2. Están incluidas las Buenas Prácticas dentro del proyecto de centro.	,723	,008	,230	-,008	,281
3. El Claustro se encuentra comprometido con las Buenas Prácticas docentes.	,889	,072	,195	,247	-,055
4. El rol del profesor dentro del aula es clave para un buen desarrollo de las buenas prácticas.	,889	,072	,195	,247	-,055
5. Desde la Dirección se facilita la comunicación de ideas y propuestas en Buenas Prácticas, dentro del Claustro.	,551	,331	,050	-,058	,463
6. Como directivo, fomenta las relaciones de seguimiento y comunicación dentro del Claustro.	,360	,651	,138	-,041	-,078
7. Intenta organizar grupos para trabajar conjuntamente y mediante trabajo colaborativo.	,333	,715	-,009	-,089	,108
8. Para una adecuada aplicación de las Buenas Prácticas, se requiere ser un buen gestor dentro del aula.	-,251	,708	,147	,353	,013
9. El Claustro tiene las herramientas necesarias (formación, experiencia...) para llevar a cabo Buenas Prácticas.	,219	,063	,739	,146	,252
10. Se propician los recursos materiales necesarios para llevar a cabo las Buenas Prácticas.	,142	,104	,791	,077	,077
11. Desarrollamos algunas de las actividades en Buenas Prácticas que proponen desde la Junta de Andalucía.	,092	,011	,587	-,081	,094
12. El Equipo Directivo coordina y lidera alguna Buena Práctica de las que se promueven en su centro.	,178	,352	,406	-,375	,119
13. Las Buenas Prácticas promueven la participación de las familias con el centro.	,225	-,046	,211	,701	-,046
14. La colaboración y cercanía de las familias facilitan la implementación de las Buenas Prácticas.	,094	-,061	,016	,469	-,048
15. Las Buenas Prácticas facilitan la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.	,131	,151	-,058	,809	,118
16. La formación inicial universitaria del profesorado en Buenas Prácticas es adecuada.	,049	-,325	,331	,119	,661
17. Los Centros de Profesorado contribuyen a la implementación y desarrollo de Buenas Prácticas.	-,056	,068	,209	-,005	,721
18. La Dirección colabora con la gestión de las actividades del equipo docente en el desarrollo de las Buenas Prácticas.	,448	,362	-,159	-,051	,525

Una vez creados los ítems y las dimensiones se calculó el alfa de Cronbach para calcular la consistencia interna del test, así como la fiabilidad compuesta, para conocer la capacidad de obtener mediciones con un error mínimo y el AVE de cada uno de los ítems y dimensiones.

La fiabilidad del cuestionario se ha evaluado mediante el Coeficiente “Alfa” de Cronbach de consistencia interna. Obteniendo un valor de .83 para el cuestionario, sabiendo que un valor superior a .70 indica cierta fiabilidad, en tanto que si es superior a .80 ya es elevada, o muy elevada (>.90).

Tabla 4.17: Análisis descriptivo y valores de validez convergente

ÍTEM	Carga factorial	Alfa de Cronbach	Fiabilidad compuesta	AVE
<i>Estructuración de la organización para facilitar la colaboración</i>		.91	.90	.76
1. Están incluidas las BPD dentro del proyecto de centro	.79			
2. El profesorado se encuentra comprometido con las BPD docentes	.91			
3. El rol del profesor dentro del aula es clave para un buen desarrollo de las buenas prácticas	.91			
<i>Cultura colaborativa y distribución del liderazgo</i>		.79	.87	.63
4. Motivamos al profesorado a la formación de BPD (Reglada / No Reglada)	.84			
5. Desde la Dirección se facilita la comunicación de ideas y propuestas en BPD, dentro del Profesorado	.79			
6. Como directivo, fomenta las relaciones de seguimiento y comunicación dentro del Profesorado	.75			
7. Intenta organizar grupos para trabajar conjuntamente y mediante trabajo colaborativo	.79			
8. Para una adecuada aplicación de las Buenas Prácticas, se requiere ser un buen gestor dentro del aula.	.78			
<i>Asignación de recursos en apoyo de la visión y las metas de la escuela</i>		.82	.82	.53
9. El Profesorado tiene las herramientas necesarias (formación, experiencia...) para llevar a cabo BPD	.78			
10. Se propician los recursos materiales necesarios para llevar a cabo las BPD	.74			
11. Desarrollamos algunas de las actividades en BPD que proponen desde la Junta de Andalucía	.67			



12. El Equipo Directivo coordina y lideran alguna Buena Práctica de las que se promueven en su centro	.72			
<i>Relaciones productivas con familias y comunidades</i>		.82	.78	.54
13. Las BPD promueven la participación de las familias con el centro	.79			
14. La colaboración y cercanía de las familias facilitan la implementación de las BPD	.78			
15. Las BPD facilitan la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	.62			
<i>Conexión de la escuela con su entorno más amplio</i>		.75	.74	.50
16. La formación inicial universitaria del profesorado en BPD es adecuada	.74			
17. Los Centros de Profesorado contribuyen a la implementación y desarrollo de BPD	.82			
18. La Dirección colabora con la gestión de las actividades del equipo docente en el desarrollo de las BPD	.53			

Notas del ajuste: (a) índice RMSEA menor a .060: .045 con IC al 95% entre .042 y .048; (b) índices de ajuste >.80: NFI=.84, IFI=.86, TLI=.86 y CFI=.87; y (c) cociente χ^2/gl superior a 3 (4.63).

Para la validación, buscamos personas expertas en la materia con alto conocimiento y actualización de nuestro objeto de estudio, es por ello que elegimos usar el coeficiente K para la selección de los mismos, para ello seguimos los pasos propuestos por Barroso y Cabero (2013), basada en un análisis inicial del propio experto en cuanto a su argumentación, obteniendo una puntuación que va entre 0 y 1. La clasificación que nos propone es la siguiente, si la K es mayor o igual a 0.8, su influencia es elevada, en cambio si la K es mayor o igual a 0,7, su influencia es media, por último si la K es mayor o igual a 0,5 su influencia es baja, la fórmula utilizada ha sido la siguiente:

$$\text{Coeficiente } K = \frac{1}{2} (Kc + Ka)$$

- Siendo Kc (coeficiente de conocimiento), es el nivel de información que tienen el experto acerca del tema a estudiar, se calcula con valores de entre 0 -10 que luego multiplicaremos por 0,1 para obtener el coeficiente, para esta cuestión se le preguntó que marcara el grado de conocimiento que poseía acerca de la temática, liderazgo educativo y buenas prácticas educativas.

- Siendo Ka (coeficiente de argumentación), basado en la fundamentación de los criterios del experto, se calcula a partir de unas puntuaciones a distintas fuentes que ha manejado el experto.

Para el coeficiente de argumentación existían tres fuentes de criterios (alto, medio o bajo), y en función a las fuentes de argumentación que nos proponer Barroso y Cabero (2013), obtenemos una puntuación. En nuestro estudio, aceptamos sólo aquellas personas con un Kc por encima de 0,8.

La validación consistió en la participación de 8 expertos de la Universidades andaluzas, en materia de didáctica y organización escolar, evaluaron la pertinencia y la claridad de los ítems, su pertinencia de cada dimensión. A todos ellos se le aportaron los valores de fiabilidad, así como una pequeña hoja de observación de cada ítem. Obteniéndose los siguientes valores medios:

Tabla 4.18: Valores de pertinencia y claridad de los expertos para la validez del cuestionario.

DIMENSIÓN	ÍTEM	PERTINENCIA		CLARIDAD	
		MEDIA	DESV. TIP.	MEDIA	DESV. TIP.
Estructuración de la organización para facilitar la colaboración	1	4,81	0,74	4,30	0,74
	2	4,62	0,56	4,68	0,73
	3	4,78	0,84	4,72	0,79
	4	4,67	0,36	4,44	0,96
	5	4,76	0,74	4,1	0,84
Culturas colaborativas y distribuyendo el liderazgo	6	4,33	0,65	4,32	0,64
	7	4,77	0,37	4,76	0,75
	8	4,34	0,95	4,33	0,86
Asignación de recursos en apoyo de la visión y las metas de la escuela	9	4,45	0,84	4,33	0,85
	10	4,68	0,53	4,57	0,43
	11	4,62	0,32	4,62	0,68
	12	4,62	0,56	4,78	0,93
Relaciones productivas con familias y comunidades	13	4,78	0,76	4,67	0,85
	14	4,67	0,86	4,62	0,83
	15	4,62	0,84	4,55	0,92
Conexión de la escuela con su entorno más amplio	16	4,55	0,53	4,76	0,95
	17	4,76	0,68	4,33	0,98
	18	4,33	0,85	4,68	0,84

Para concluir el proceso de validez y comprobar que cuestionario se entendía, se procedió hace un pilotaje de personas cercanas al tema de estudio, que no intervendría en el proceso de resultado, lo hicimos con 20 personas, de los cuáles 10 lo hicieron en papel a fin de analizar los gestos y manera de acometer el test, y otros 10 lo hicieron en el formato online para comprobar que todo el proceso de obtención de datos funcionaba de manera correcta, del pilotaje no hay nada reseñable que comentar.



4.2.6. POBLACIÓN Y MUESTRA.

A continuación, pasamos a definir las características propias de nuestra población de estudio, sabiendo que entendemos por población como *“conjunto de todos los individuos a los que se desea hacer extensible los resultados de una investigación”* (Bizquera, 2004: 143) para la selección de la muestra hemos tomado el apunte que nos marcaba alguno de los expertos de la validación en la que no podríamos incluir a parte de la muestra para así evitar sesgo.

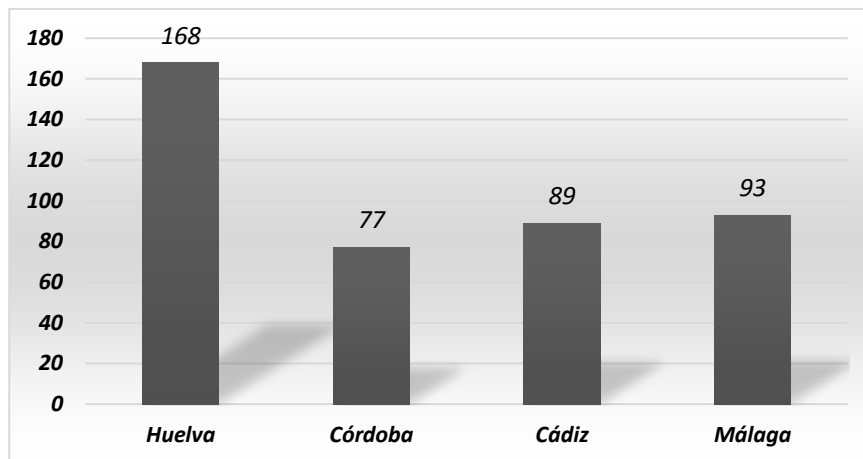
Nuestra población fueron todos los centros educativos sostenido con fondos públicos de Andalucía, con un total de 3750 centros, en el estudio no incluimos los centros privados dado que no tienen las mismas competencias, ni un su modelo de gestión común, puede estar en ciertos momentos alejados del objeto de estudio, ni hemos hecho distinción entre si los públicos o concertados han contestado cosas diferentes, dado que no es nuestro objeto de estudio, para nuestro estudio seleccionamos cuatro de las ocho provincias que componen la comunidad autónoma, seleccionamos Huelva, Cádiz, Córdoba y Málaga.

El motivo de la selección de estas provincias ha sido además de por la facilidad de acceso a la participación en el estudio, se han seleccionado por ser provincias parejas a nivel socioeconómico con otras, Málaga se asocia con Sevilla, Huelva con Almería, Cádiz con Jaén y Córdoba con Granada, que además del factor anteriormente nombrado, son muy similares en el número de centros subvencionado con fondos públicos.

Sobre una población de 3750 profesionales, bajo los supuestos habituales de máxima variabilidad en la respuesta ($P=Q=50\%$) y confianza del 95%, para lograr un margen de error máximo del 5%, se proyectó una muestra de $N=369$ sujetos. La muestra conseguida es de 427 participantes que eleva el margen de error del 5%. Es por ello que consideramos que la participación sobre el N poblacional es estadísticamente representativa.

El cuestionario estaba dirigido a los equipos directivos de cada uno de los centros, con la finalidad de hacer una idea cercana de la situación en la que se encontraban los centros de las provincias seleccionada, durante el tiempo que duró la toma de la muestra, con la siguiente participación.

Figura 4.5: Población participante en el estudio por provincias



Para conocer el dato de los centros que cumplían nuestros requisitos, lo hicimos a través del localizador de centros que presenta la página de la Consejería de educación y deporte de la Junta de Andalucía. Por tanto, el sistema de elección ha sido absolutamente aleatorio, durante el tiempo de la toma de datos, mandamos correos electrónicos a los equipos directivos de los centros, a fin de recordar la invitación a la participación en el estudio.

El tamaño de la muestra de nuestro estudio ha venido marcado por la colaboración o no, por parte de la población participante en la investigación, siendo cercanos y comunicativos con los centros, sin ser invasivos, recordamos la importancia de participar, para acercarnos a valores con un alto nivel de confianza y con márgenes de error pobre, para afirmar que los resultados obtenidos no han sido frutos de la casualidad o una mera coincidencia.

La muestra no ha sido una parte limitante de nuestro estudio, por el trabajo de difusión y refuerzo, donde hemos insistido en la participación por medio de recordatorios y al ser anónimos no hemos podido especificar qué centros han participado y cuáles no, así que esto sí fue una dificultad añadida.

4.2.7 ANÁLISIS ESTADÍSTICO.

El análisis estadístico se ha efectuado mediante la aplicación informática: IBM-SPSS Statistics versión 25 (referencia: IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics v 25.0 for Windows; Armonk. NY. USA). Las técnicas y test estadísticos empleados han sido:



- (1) La descriptiva de variables cualitativas o categorizadas se ha realizado con tablas de frecuencias y porcentajes.
- (2) Las variables cuantitativas han sido descritas mediante las herramientas habituales (a) de centralidad: media y mediana; y (b) de variabilidad: rango observado, desviación estándar y rango inter-percentílico.
- (3) Las variables Likert han sido descritas mediante tabla de porcentaje de respuesta junto al valor de la media y de la desviación estándar.
- (4) La fiabilidad del cuestionario se ha evaluado mediante el Coeficiente “Alfa” de Cronbach de consistencia interna. Un valor superior a .60 indica fiabilidad aceptable, en tanto que si es superior a .80 ya es buena o muy buena (>.90).
- (5) Para el contraste entre medias de grupos de sujetos distintos (independientes entre sí) se emplearon los test de: Student y Anova de 1 factor, ya que aunque las variables presentan ciertas asimetrías, el elevado N nos permite usar métodos paramétricos cuyos resultados son similares a las alternativas no-paramétricas equivalentes.
- (6) Se calculó el tamaño del efecto para expresar la magnitud de las diferencias. Este tamaño del efecto se expresó en R^2 (escala: 0-1) para que pueda ser comparado entre distintos tipos de datos en las variables y entre distintos tipos de test estadísticos. Se estimó la relación de bivariadas entre preguntas del cuestionario, mediante el coeficiente de correlación de Spearman, muy similar al clásico Pearson, pero que no exige la condición de normalidad estadística en las variables.
- (7) Test Chi-cuadrado para comprobar la equivalencia de las muestras empleadas
- (8) Análisis Factorial Exploratorio para encontrar la estructura subyacente al conjunto de ítems del Cuestionario. Previamente se verificó la idoneidad de los datos a la utilización del análisis factorias exploratoria (en adelante AFE) con ellos.
- (9) Análisis Factorial Confirmatorio (en adelante AFC) para verificar la estructura encontrada en la exploración se repite en otro conjunto de datos equivalentes. La bondad de ajuste se analizó con los índices estadísticos adecuados.

4.3. DESARROLLO DE LA FASE CUALITATIVA

Para el enfoque cualitativo nos decantamos por una técnica poco empleada en estos últimos años, pero muy útil para el desarrollo de esta investigación: focus group, nos ayudará acercarnos más a la realidad experiencial de los participantes del grupo de una forma natural y distendida, sin condicionar las respuestas ni los perfiles de los participantes.

4.3.1. FASES PARA CREACIÓN DEL FOCUS GROUP.

Generar un focus group o grupo de discusión, es complejo en la medida en la que tenemos que respetar las metodologías de investigación, por ello a continuación pasamos a detallar los diferentes pasos para la realización de un grupo focal, según nos propone Escobar & Bonilla-Jiménez (2017) son nueve pasos y son en los que nos hemos basado para llevar a cabo esta investigación. Para una mejor concreción de los pasos que hemos dado para nuestro estudio, iremos apoyándonos en la explicación de cada paso con ejemplos de nuestra propuesta.

I. Establecer los objetivos.

Para desarrollar este primer punto es importante resaltar aquello que queremos o esperamos estudiar, preguntas tales como ¿qué deseo lograr con esta investigación?, no ayudará a dar con las propuestas que buscamos, aceptando la propuesta de Boucher (2003), en la que nos invita a generar objetivos generales y otros específicos que ayuden a dar respuesta al general. Para este primer paso hemos dedicado un tiempo importante de nuestra investigación con vistas a poder concretar lo máximo posible y poder extraer el máximo rédito posibles al estudio.

Primeramente, analizamos los objetivos que nos planteamos en nuestra investigación de metodología mixta para luego terminar concretando aquellos que queremos buscar en la parte cualitativa. Esto nos ayudó luego a los futuros pasos a dar en este ámbito.

II. Diseño de la investigación.

La investigación propuesta es de carácter mixto, por ello que buscamos construir respuestas atendiendo a los objetivos generales propuestos, esta parte del diseño de la investigación está enmarcada dentro de unos objetivos generales de la investigación y no buscan más que concretar aquellos que nos hemos propuesto a nivel general, por



tanto, los objetivos y el diseño propuesto no va enfocado más que, a dar respuesta a los objetivos del método cualitativo y por supuesto a los de nuestra investigación

III. Desarrollo del cronograma.

El cronograma ayuda para analizar, formular y evaluar posibles dificultades para anteponerse a las futuras dificultades que la propia investigación nos puede traer, es por ello, que se propone la creación de un esquema temporal, que ayude a saber qué pasos dar, de qué forma y sobre todo cuándo darlo. Para esta investigación este paso ha sido de suma importancia para la organización.

IV. Selección de los participantes.

Este paso es de especial importancia, las personas que selecciones serán los protagonistas de nuestro estudio, es por ello que hemos dedicado tiempo primeramente a intentar concretar el número de participantes posibles, ya que la bibliografía es demasiado extensa y disparatada a la hora de concretar cuántas personas son las correctas o recomendadas, dado que los índices de fatiga o de sesgo aparecen continuamente como signo analizar.

En el caso más particular de nuestro estudio, hemos hecho una propuesta de seis participantes entre los que figuran tres docentes, una persona que representa a AMPA y dos al departamento de orientación (un orientador y un PT), las personas han sido invitada a través de un escrito en que se le adjuntaba las preguntas para que reflexionaran en casa antes de formar parte en la sesión.

Nuestro grupo es heterogéneo en cuanto: a la edad, el nivel socioeconómico de sus centros, su conocimiento sobre las buenas prácticas. Pero tenemos claro que su compromiso con la acción docente y educadora es absolutamente innegociable, las únicas características que hemos seleccionado para ser elegibles son tres:

- Que estuvieran ejerciendo su función antes de 2018.
- Que esa función hubiera sido desde 2018 en Andalucía.
- Que ocupe en el momento del grupo de discusión el puesto por el que es convocado/a.

Hemos buscado una heterogeneidad del grupo, sin llegar a una heterogeneidad completa, ya que la disparidad de las respuestas entre el grupo puede generar un impacto sobre la contribución al estudio, al igual que buscar un grupo excesivamente homogéneo, llama a una respuesta común y previsible, por ello y en busca del



enriquecimiento de la investigación hemos seleccionado grupos en el que prevalece la heterogeneidad, pero conscientes.

V. Selección del moderador.

La figura del moderador ocupa un papel muy importante, siendo primero la persona encargada de crear un clima de trabajo acorde para que cada persona pueda dar su opinión o expresar su experiencia de una forma segura y cómoda, no haciendo sentir a nadie fuera del contexto. Como principal virtud debe ser una persona comunicativa, que invite a la participación, sin empujar a dar su opinión.

En nuestra investigación el moderador fue el doctorando, dado que de todas las personas que conforman el estudio, es la persona más capacitada para gobernar el grupo, con una buena experiencia en control y dinámica de grupo. Sabiendo en cada momento que paso viene después que el siguiente, haciendo anotaciones sobre el clima del grupo y el lenguaje no verbal.

VI. Preparación de las preguntas estímulos.

Los grupos focales también pueden utilizar algún tipo de material de estímulo: ejercicios, viñetas, imágenes impresas o clips de películas, para que los participantes reflexionen, ya sea como rompehielos o para estructurar y estimular la conversación.

Los materiales/actividades de estímulo pueden ser una gran manera de involucrar a los participantes y fomentar el debate, al utilizar materiales de estímulo, es importante considerar por qué estamos eligiendo un estímulo en particular, si es apropiado, probamos los materiales con amigos para comprobar que funcionan de la manera que deseamos ya por el contrario si usamos algo audiovisual, comprobamos que funciona en el lugar donde lo vamos a usar, directamente antes del grupo.

VII. Selección del sitio de reunión.

La ubicación es un aspecto importante de la planificación de los grupos focales, debemos de equilibrar sus necesidades (seguridad, tranquilidad) con las de los participantes (facilidad de acceso, comodidad) al igual que, organizamos grupos en torno a algunos aspectos de los participantes (por ejemplo, edad, sexo), nos aseguramos de "filtrar" las características en el momento de seleccionar a los participantes, se busco un entorno en el que se favoreciera la conversación, para así mejorar la calidad de los datos recabados.



Por ello en nuestra investigación seleccionamos una sala en el colegio Cardenal Spínola de Huelva, con la idea de que, al ser una investigación sobre la escuela, queríamos que discurriera en ella.

VIII. Logística.

En este apartado encontramos dos grandes aspectos a tener en cuenta: el primero es la parte más administrativa, en la que se pide un formulario de consentimiento informado, que los participantes del grupo firmarán antes del comienzo del grupo, este consentimiento abordaba aspectos específicos como:

- Especificar que entienden que toda la información proporcionada es anónima y confidencial, y que no pueden hablar de lo que otros participantes dicen en el grupo con otras personas fuera del grupo
- Especificar que entienden que el grupo focal se grabará y transcribirá, y que sólo los investigadores (y el transcriptor y el asistente, si procede) escucharán la grabación de audio en su totalidad.
- Especificar que entienden que el grupo focal será reproducido y analizado para la obtención de los datos.
- Asegurar que toda la información proporcionada es anónima y confidencial
- Recopilar información relacionada con su pregunta de investigación que se le entregó en la invitación a la sesión.

Segundo, es el apartado que tiene que ver con las máquinas de grabación, reproducción, sonido, así como, todo lo que tiene ver con agua y algo de alimentación para hacer más amena el desarrollo de la sesión.

IX. Otros aspectos de interés de la sesión.

Aquí ponemos en práctica todo lo desarrollado, programado en las semanas e incluso meses previos al grupo, con la certeza de que el trabajo bien planificado y estudiado, nos ofrece una eficacia en el proceso de desarrollo.

Como aspecto relevante a comentar es la disposición de los asientos para su desarrollo, para ello, hemos tenido en cuenta algunos de los siguientes aspectos, el primero permitimos que el moderador tuviera buen contacto visual con todos los participantes, así como que cada participante esté a la vista de todos los demás participantes, pusimos etiquetas de identificación visibles (nombre o pseudónimos) pueden ayudar a llamar a las personas por su nombre.

El moderador es una de las figuras claves del desarrollo del grupo, tiene muchas funciones asignadas de las que destacamos las siguientes:

- Moderar y conducir a los participantes.
- Asegurarse que todos los individuos participan.
- Mantener el ritmo de la sesión.
- Crear un ambiente de confianza y seguridad para dar su opinión.
- Saber introducir los temas.
- Reconducir el debate.
- Controlar a las personas dominantes o motivar a los que no participan.
- Hacer anotaciones o invitar aclarar algo que no haya quedado claramente recogido.

Estas funciones hacen que el moderador sea una persona que debe de conocer y dominar el tema a abordar, así como tener herramientas de control de grupo, herramientas sociales, así como habilidades en la comunicación. Facilitará la labor que el moderador comparta características con las personas del grupo, rasgo como edad, formación o focos de atención, nos ayudará a que el debate fluya en una línea más positiva.

Pacheco & Salazar (2020) recogen en un cuadro las características que debe de tener un moderador en los grupos focales, que se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 4.19: Características del moderador para la aplicación de un grupo focal. Pacheco & Salazar (2020)

Karger (1987)	Involucrar sutilmente a los participantes en la discusión. Motivar hábilmente a que interactúen entre ellos para lograr una sinergia óptima. Permitir que la sesión fluya naturalmente. Manejar el silencio adecuadamente. Permanecer sin poses autoritarias y sin ningún tipo de prejuicios con respecto a lo que manifiestan los participantes del grupo focal.
Hamui-Sutton y Varela-Ruiz (2013)	Conocer el tema que va a indagar. Dar especificidad a las situaciones referidas. Mantenerse abierto a cualquier novedad que surja en el proceso y explorarla. Cuidar las relaciones interpersonales durante la conversación. Tener claridad y sencillez de expresión lingüística. Ser amable y mostrar sensibilidad de escuchar con atención. Dar confianza a los participantes, tomando en cuenta lo que dicen y absteniéndose de dar su opinión.
Zavaleta (2016)	Mantener una mentalidad abierta a explorar cualquier novedad que surja en el proceso. Cuidar las relaciones interpersonales entre los participantes durante la entrevista.



El moderador debe de tener una guía de la entrevista para saber los pasos a dar, así como, determinar los acuerdos previos a la entrevista, aclarando los objetivos, las instrucciones, la logística, preguntas y participantes, Hamui-Sutton & Varela-Ruiz (2013)

Al principio de la comunicación, el moderador debe de recordar al grupo que la conversación será grabada, que pertenece a un estudio en concreto, así como de hacer constar que se mantendrá el anonimato de las personas que han participado siendo utilizado unas siglas de codificación para su posterior análisis, así como, que nadie ajeno a este estudio visionará el grupo de discusión, con fin de garantizar la privacidad de lo allí comentado. Al igual que facilitaría mucho el grupo, poner un cartel con los nombres de cada uno, para llamarlos por sus nombres y así eliminar barreras en el grupo.

Debe saber cuando una cuestión no nos va reportar más información, o por el contrario cuando debemos de cambiar de pregunta, es importante mostrarse agradecido incluso con aquellas personas que hayan podido tensar el debate o no hayan estado a la altura de lo que las personas esperamos (Beck et al., 2004).

Es importante mostrarse neutral a cualquier respuesta o cualquier comentario, el moderador no pueda aprobar o desaprobar una respuesta o reflexión, simplemente pueda invitar aclarar la postura, pero nunca generando fricciones en el grupo o rompiendo el buen clima de este, dado que el debate perderá el objeto del mismo, la confianza en los participantes y el uso de un lenguaje informal hará más atractiva la participación de los individuos.

Es muy importante que los participantes no se sientan evaluados, intentando formular las preguntas y las cuestiones de una manera simple, que todos las entiendan, dando a todas las personas la oportunidad de hablar.

Cuando el grupo haya cubierto los temas de la guía, es importante que les demos a los participantes la oportunidad de agregar cualquier cosa que no hayan preguntado, una frase que cierre el grupo agradeciéndoles, reiterando los puntos de confidencialidad mencionados al principio, después, daremos a la gente otra oportunidad para que le hagan preguntas.

Varios autores señalan la importancia de la aparición de una persona que apoya al moderado, el observador que hace la acción de valorar como transcurre el debate, de cómo actúan o de cómo se presenta su lenguaje no verbal. El análisis del cruce de los datos tanto del moderador como del observador enriquecerá el posterior análisis, sería



de gran ayuda tomar notas sobre el grupo tan pronto como sea posible en su diario de investigación, reflexiones sobre cómo ha ido, percepciones acerca de la comodidad o incomodidad entre los participantes.

El rol del observador también es una figura que complementa mucho al moderador, debe de tener experiencia en el campo de la observación, ya que debe de hacer un trabajo de análisis de los comportamientos de los participantes, tomando notas globales del grupo, en cosas como reacciones, actitudes o comportamientos, no debe de analizar el lenguaje verbal, ese aspecto es secundario para este rol, además de la grabación de video, las notas tomadas por esta persona, facilitarán sobre manera el posterior análisis.

Una vez acabado todo el grupo en cuanto a las grabaciones, anotaciones recogidas por el moderador y observador, pasamos a una de las fases más difíciles del estudio, que es el análisis de la información, el proceso es complejo, dado que ningún analista o investigador quiere dejar información útil o de interés para su estudio sin que sea analizado.

Las diferentes herramientas a nuestra disposición nos ayudarán a conseguir descifrar toda la información vertida en el grupo, la primera parte es hacer la transcripción, este proceso es largo y tedioso, debemos de estar atento a todo lo que allí se hable, dado que tenemos que ser lo más fidedignos posible a la verdad y sobre todo, a lo que cada participante expresó en el grupo, por ello hemos tratado de seguir en nuestra investigación un esquema básico de acciones que hemos hecho para un mejor análisis:

a. Codificación del significado: hemos ido haciendo una codificación de cada participación y de cada idea a fin de seguir con los siguientes pasos, esto nos será de gran ayuda a la hora de aligerar nuestra interpretación, se le iba asignando partes del texto para poder construir un significado.

b. Condensación de significado: buscábamos ideas o comentarios que giraran en torno a concepto idénticos o similares, con la idea de ir agrupándolos, para generar unas categorías que minimizan las largas exposiciones extraídas del grupo de discusión, aunque debemos de hacer descripciones que sean lo suficientemente ricas para que nos hagan comprender lo que allí se habló.



c. Interpretación del significado: esta es en sí la parte de análisis empírico de la investigación, es donde buscamos dar respuesta a lo que en el grupo de habló y poder finalizar con las conclusiones.

Para todo este proceso final y en alas de poder generar interpretaciones que sean fieles y sobre todo profundas en cuanto a la riqueza del debate, hemos empleado el software atlas. ti, contratado por la experiencia en otras investigaciones de gran impacto.

4.3.2. GRONOGRAMA DE LA FASE CUALITATIVA.

Toda esta investigación cualitativa a tenido lugar entre diciembre del año 2022 y enero de 2023, a lo largo de este tiempo hemos ido dando todos y cada uno de los pasos para la constitución de un grupo de discusión.

- **Primera fase**, desde finales de octubre 2022 hasta noviembre de 2022, previo a la finalización del análisis cuantitativo tuvimos que darle forma a la técnica que íbamos a emplear en el análisis cualitativo, barajamos la entrevista personal de varios elementos que pudieran cumplir el perfil de lo que buscábamos, pero finalmente nos decantamos por el grupo de discusión, por su versatilidad y la capacidad a la hora de obtener mucha información por parte de los participantes en el grupo.

- **Segunda fase**, durante el mes de noviembre 2022 para llevar a cabo el grupo nos marcamos unos objetivos a conseguir en el grupo discusión, por ello, le dimos una concreción desde los objetivos generales de la tesis, para tener una mayor claridad a la hora de la observación y el análisis.

- **Tercera fase**, durante el mes de diciembre 2022, esta parte ha sido complicada, la selección de los participantes, pusimos unos criterios muy generales, trabajar desde 2018 en la provincia de Huelva y estar actualmente ejerciendo la función docente. La complejidad ha estado por la escasa motivación a la participación.

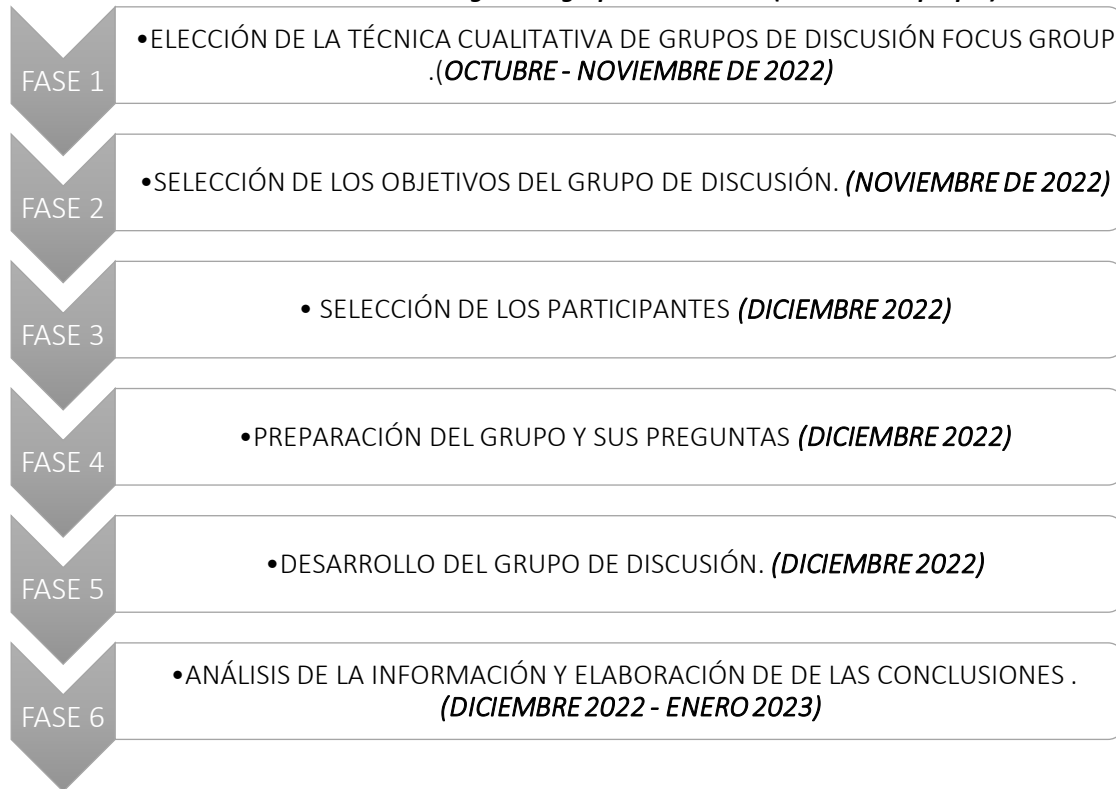
- **Cuarta fase**, durante el mes de diciembre 2022, hemos ido alternando la selección de los participantes con la preparación de las preguntas e intentando ir dándole forma a lo que a posteriori fue el grupo focal, con la selección del espacio, la carta de invitación, el documento de confidencialidad,

- **Quinta fase**, durante el mes de diciembre 2022, hemos desarrollado el grupo focal, tras aceptar la invitación al grupo y firmar las hojas de consentimiento informado

y privacidad de identidad del estudio, pasamos a desarrollar el grupo en el espacio y tiempo planificado

- **Sexta fase**, durante el mes de diciembre de 2022 y enero 2023, hemos llevado a cabo la transcripción del grupo focal y su posterior análisis en el programa atlas. ti, obteniendo los resultados que se muestran en el apartado de resultados y conclusiones.

Tabla 4.20: evolución cronológica del grupo de discusión (elaboración propia)



4.3.3. OBJETIVOS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN

Para el desarrollo de los objetivos del grupo de discusión, hemos querido dar un paso atrás enlazando los objetivos generales de la investigación con los objetivos del grupo, en lo que los hemos analizado en tres perspectivas desde la que parten los objetivos más específicos:

- **REFORZAR:** en este objetivo buscamos afianzar aquello que hemos obtenidos en la parte cuantitativa, para darle una razón de mayor peso a ese resultado.
 - *OGD 1: Reforzar sí las relaciones entre los agentes educativos es liderada por los EEDD.*
 - *OGD 2: Reforzar que las gestiones administrativas y burocráticas limitan la participación en BBPP.*



- *OGD 3: Reforzar que el EEDD lidera y motiva al claustro en la participación de BBPP.*
- *OGD 4: Reforzar las características que debe de tener una BBPP.*
- *OGD 5: Reforzar que la formación inicial en BBPP es insuficiente.*
- *OGD 6: Reforzar que las BBPP acercan a la familia a la escuela y mejoran el aprendizaje del alumnado con NEAE.*
- **CONTRASTAR:** se busca dar mayor apoyo a los resultados del apartado cuantitativo, o si el resultado de lo cuantitativo no ha sido significativo poder encontrar las razones del porqué.
 - *OGD 7: Contrastar si se sienten apoyado por los EEDD a la hora de las propuestas de BBPP en los centros.*
 - *OGD8: Contrastar si los EEDD tienen muchas competencias asumidas (rol BBPP agente externo)*
- **ANALIZAR DESDE 2019:** en este apartado queremos conocer los cambios de mayor o adaptaciones provocado por la pandemia, pudiendo generar nuevas líneas de desarrollo o investigación.
 - *OGD 9: Analizar desde 2019, los cambios más significativos que nos ha traído la pandemia.*

Tabla 4.21: Objetivos generales y específico del grupo de discusión (elaboración propia)

OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS GRUPO DISCUSIÓN
I. Determinar si el estilo de liderazgo ejercido por el equipo directivo determina el nivel de desempeños de sus docentes, así como ver si determina la eficacia de la institución educativa. <ul style="list-style-type: none"> a. Conocer y determinar las necesidades de los docentes para desarrollar con eficacia su labor docente. c. Analizar si la estructura educativa, es eficiente para mejorar el desempeño docente de sus profesionales, en relación con los estilos de liderazgo. d. Conocer la situación de liderazgo durante el COVID-19 ha generado cambios previos a la pandemia. 	OGD 1: Reforzar sí las relaciones entre los agentes educativos es liderada por los EEDD. OGD 2: Reforzar que las gestiones administrativas y burocráticas limitan la participación en BBPP. OGD 6: Contrastar si se sienten apoyado por los EEDD a la hora de las propuestas de BBPP en los centros. OGD 9: Analizar desde 2019, los cambios más significativos que nos ha traído la pandemia.
II. Establecer relaciones entre las características personales de los equipos directivos y su estilo de liderazgo.	OGD 3: Reforzar que el EEDD lidera y motiva al claustro en la participación de BBPP

d.Averiguar si los profesores perciben que el estilo de liderazgo de sus directores está influenciado por sus características personales.	
---	--

III.Conocer las buenas prácticas que se desarrollan, así como la implicación de los directores/as para la difusión y defensa de estas.	OGD 4: Reforzar las características que debe de tener una BBPP.
b.Valorar si las buenas prácticas mejoran el acercamiento de las familias a las escuelas y el aprendizaje.	OGD 5: Reforzar que la formación inicial en BBPP es insuficiente.
c.Considerar la formación inicial en buenas prácticas, suficientes o adecuada para su desarrollo.	OGD 6: Reforzar que las BBPP acercan a la familia a la escuela y mejoran el aprendizaje del alumnado con NEAE.
d.Conocer si las buenas prácticas que se desarrollan en Andalucía son apoyadas por los equipos directivos.	OGD8: Contrastar si los EEDD tienen muchas competencias asumidas (rol BBPP agente externo)

4.3.4. SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES.

El proceso de selección de las personas para el grupo focal, está lleno de bibliografía, la cual ha ido evolucionando a lo largo de los años, Redmond & Curtis (2009) nos advierte que es importante que lo participantes tengan una información específica con ciertas características particular sobre el tema a tratar, aspecto que Stewart & Shamdasani (2015) , otros como Litosseliti (2003) resalta la importancia de considerar los factores biológicos (edad, sexo,...) así como del número de experiencias que hayan tenido en el tema a tratar.

El muestreo a la hora de la selección recomienda Morgan (1997) que sea del tipo intencional, Escobar & Bonilla-Jiménez (2017) sostienen que los participantes pueden provenir de grupos homogéneos o heterogéneos, dependiendo del tipo de estudio, en nuestra investigación hemos optado por seguir un muestreo intencional aunque hemos tenido en cuenta su conocimiento y sobre todo su experiencia con nuestro tema a investigar como recomienda Polit & Tatano Beck (2006) al igual que nos hemos asegurado que las personas participantes en el estudio han estado dispuesto a colaborar en todo momento, participando desde su experiencia.

En la siguiente tabla se elabora una comparativa de cuál es el tamaño focal recomendado según el estudio, en los últimos 30 años.

**Tabla 4.22: Evolución cronológica del tamaño de los grupos de discusión (elaboración propia)**

ESTUDIO	NÚMERO DE PARTICIPANTES
Kittzinger (1995)	4-8
Power & single (1996)	6-12
Morgan (1997)	6-10
Gibb (1997)	6-12
Krueger & Casey (2000)	6-8
Mayan (2001)	6-12
Bloor et al. (2001)	6-10
Vogt et al. (2004)	7-12
Noaks & Wincup (2004)	6-12
Turney & Pocknee (2005)	3-12
Day (2005)	4-8
Krueger (2006)	5-10
Freeman (2006)	8-10
García et al. (2007)	10-12
Kuhn (2018)	4-6
Pugsley (2018)	3-14
Pacheco & Salazar (2020)	6-10

Redmond y Curtis (2009) respalda la idea de que la interacción entre los elementos de los grupos focales es una de las piezas claves para el éxito del grupo, además de recomendar a la hora de la selección de los participantes, sean aquellas personas que estén dispuestas a colaborar y enriquecer el tema del que se está hablando.

El número de participantes elegidos para nuestro estudio ha sido de seis personas, además del moderador y el observador, cogiendo el modelo de participación que nos propone Pacheco & Salazar (2020), aunque teniendo en cuenta el criterio de Kuhn (2018) que nos recomienda que las ventajas de tener un grupo pequeño (4-6) eliminamos el cansancio de un grupo grande a la hora de la argumentación de las preguntas y evitamos la fatiga de los mismos, por estas razones hemos elegido que nuestro grupo esté conformado por 6 personas.

A la hora de seleccionar los participantes los vamos hacer de acuerdo a tres tipologías de personas que intervienen dentro del proceso de aprendizaje y que nos pondrán en valor el objeto de estudio, no se seleccionará a ninguna persona perteneciente a ningún equipo directivo con idea de contrastar si los datos del estudio cuantitativo, en el que se les dio voz a los EEDD, encuentran semejanzas o algún valor a referenciar, por ello hemos seleccionado a 6 personas, que pertenecen a diferentes entes, pero siempre dentro de la comunidad autónoma de Andalucía, conformadas de la siguiente manera:

- **3 personas que sean profesorados con experiencias en BBPP:** los criterios para la selección son, que es estaban vinculadas en el momento del estudio, ejerciendo como docentes, ya sea en primaria, secundaria o bachillerato, así sea en centro público o concertado sostenidos con fondos públicos, y que su experiencia docente sea anterior a 2018.
- **1 personas que formen parte del AMPA:** los criterios para la selección de esas dos personas son, que es estaban vinculadas en el momento del estudio al AMPA y que su vinculación sea desde al menos desde el 2018, con vistas a poder analizar la situación anterior a la pandemia.
- **2 personas del departamento de orientación (1 orientador/a y 1 PT):** los criterios para la selección de esas dos personas son, que estén vinculadas actualmente algún centro ejerciendo y que su vinculación sea desde al menos desde el 2018, con vistas a poder analizar la situación prepandemia.

4.3.5. PREGUNTAS GRUPOS DISCUSIÓN

La parte importante del estudio nace de la concreción de las preguntas, para nuestra investigación hemos valorado la bibliografía referente, en la que basándonos en esta explicamos el porqué hemos seguido este proceso a la hora de su contextualización, de su selección y sobre todo de su desarrollo.

Las preguntas deben de ser en la medida de lo posibles abiertas, que sean atractivos para los participantes pero sobre todo que sean fáciles de entender, el motivo por el que hemos seleccionado 11 preguntas ha sido basado en Boucher (2003) en el que recomienda que, para una sesión de unas 2 horas, sea alrededor de 12 preguntas, por ello hemos aceptado esta recomendación. Kuhn (2018) nos indica que dos horas es el tiempo promedio ya que permite obtener información relevante para el estudio y los objetivos de la investigación, y recomienda que no sobre pase el tiempo por tres razones:

- i. Permite acoger a más de un grupo en una sola tarde.
- ii. Permite al investigador generar un ambiente apropiado para la aplicación del grupo focal.
- iii. Permite a los participantes mantenerse enfocados en la discusión.

Escobar & Bonilla- Jiménez (2017) nos da las siguientes cuestiones a tener en cuenta para el desarrollo de nuestras preguntas:



- a. Las preguntas abiertas permiten la participación de una manera más amplia por parte de las personas que conforman el grupo.
- b. Evitar preguntas dicotómicas, dado que no invitan a respuestas detalladas.
- c. La expresión “porqué” debe ser poco utilizada dado que parece que se demanda y puede llegar a poner a los participantes a la defensiva.
- d. Usar preguntas que permitan a los participantes comparar o dibujar.
- e. Hacer preguntas de lo más general a lo más concreto.
- f. Usar preguntas de cierre para llevar al grupo a conclusiones y a resumir sus comentarios.

Las preguntas que planteamos no son rígidas, este es el esquema primario para la sesión, aunque bien es cierto que, dependiendo de las características del grupo, puede tenderse hacer preguntas que amplíen la profundización del tema de estudio, o preguntas que se reformulen en el caso de que el grupo se muestre demasiado participativo o aparezca un debate alejado del tema a tratar.

I. DIMENSIÓN CONCEPTO BUENAS PRÁCTICAS.

1. ¿Para mí las buenas prácticas son? 5 características que considere indispensables para considerarlas buenas prácticas.
2. Completa la frase: La pandemia creo que ha traído como cambios en cuanto a las buenas prácticas...

II. DIMENSIÓN FORMACIÓN Y RECURSOS.

3. ¿Consideráis que la formación inicial de los docentes para aplicar con éxito buenas prácticas es?
4. ¿Cómo consideráis que los equipos directivos lideran y motivan al claustro a continuar con su formación en buenas prácticas?
5. Completa la frase: La pandemia creo que ha traído como cambios en cuanto a los recursos...

III. DIMENSIÓN VALORACIÓN.

6. ¿Cómo suponéis que las buenas prácticas mejoran y acercan a las familias a la participación en la escuela o sí mejoran el aprendizaje en alumnado con NEAE?
7. Cómo afecta la burocracia y las gestiones administrativas a la participación en buenas prácticas.

IV. DIMENSIÓN LIDERAZGO.

8. Como es apoyo de vuestros equipos directivos a la hora de tomar iniciativas en BBPP.
9. Cómo actúan los equipos directivos para fomenta las relaciones y comunicaciones entre los diferentes agentes educativos para el desarrollo de las BBPP.
10. Reflexiona la siguiente situación: En el centro habrá ahora una persona que se encargue de fomentar las BBPP y es ajeno al ED, será la persona encargada de dinamizar y consultar cualquier cuestión sobre BBPP o innovación educativa.
11. ¿Qué cosas pensáis que son indispensables tener, para ejercer un liderazgo exitoso en este tiempo de pandemia?

Tabla 4.23: Preguntas del grupo focal.

DIMENSIÓN	OBJETIVOS		
	REFORZAR	CONTRASTAR	ANALIZAR 2019
CONCEPTO BUENAS PRÁCTICAS	¿Qué cinco características consideras indispensables para que se de una BBPP?	¿Qué es para mi una buena práctica?	¿Qué cosas creéis que ha cambiado la pandemia en cuanto a las BBPP?
FORMACIÓN Y RECURSOS	¿Consideramos apropiada la formación inicial (formación universitaria) suficiente para afrontar unas BBPP con éxito?	¿ED lidera y motiva al claustro en la formación de BBPP?	¿Qué cosas pensáis que son indispensables tener, para ejercer un liderazgo exitoso en este tiempo de pandemia?
VALORACIÓN	¿Las BBPP mejorar y acercan la participación de las familias y facilitan el aprendizaje del alumnado con NEAE?	¿La burocracia y las gestiones administrativa limitan la participación de BBPP?	¿Qué opinión os merece la creación de una figura encargada de difundir, analizar, valorar y fomentar las BBPP en vuestro centro, que sea una persona ajena al ED?
LIDERAZGO	¿El ED fomenta las relaciones y comunicación entre los diferentes agentes educativos para el desarrollo de las BBPP?	¿El ED apoya a la hora de proponer BBPP en vuestros centros, difundiendo la iniciativa, apoyando o coordinando ese proceso?	

4.3.6. DESARROLLO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.

El grupo de discusión elegido ha sido del tipo debate en grupo o denominado como focus group, tiene un desarrollo similar a una entrevista pero varia el número de participantes y su dificultad, el motivo de elegir esta disciplina viene por su capacidad



para poner ideas en común, compartir experiencias e ideas, nos ayuda a encontrar consenso, permitiendo encontrar el común denominador entre los participantes, así como puede enriquecer a las personas que participan en el grupo, como dificultad requiere de una buena planificación, organización, y algunos autores recomiendan tener experiencias previas en dinámicas para llevarlas a término con éxito.

Se ejecutó en un salón dentro del colegio Cardenal Spínola de Huelva, el motivo por el que se eligió este centro no fue más que dado que es una investigación sobre escuela, vimos conveniente trasladarla a su contexto de investigación, además de ser donde el doctorando ejerce su función docente. El lugar era un sitio privado en el que sólo tenía acceso los participantes y demás personas involucradas en el estudio, está bien ventilada, libre de ruidos, pero sobre todo confortable. Como nos marca Aigner (2006) el lugar era un sitio neutral sin ningún significado en especial para ninguno de los participantes, el lugar tenía buena acústica y permitía grabar sin interferencias.

Previo a la sesión el doctorando como encargado de la logística del grupo de discusión, dispuso de los equipos de grabación, comida y bebida para el normal desarrollo del grupo, en el que el buen ambiente fue la nota reinante en el grupo, haciendo un pequeño “coffee break” antes de empezar la sesión con un café y algunos dulces que hizo que los participantes fueran generándose inquietudes de conocimiento entre ellos, aprovechando para presentarlo de manera informal.

Nos reunimos las personas convocadas, que previamente firmaron una autorización sobre el uso de sus datos y que eran plenamente conscientes de que estaban siendo parte de una investigación para una tesis doctoral, en la que iban a ser grabados, siendo su opinión dentro de una línea positiva de crecimiento y desarrollo educativo.

El desarrollo de la sesión tuvo lugar en el mes de diciembre de 2022, en la previamente se les pasó una invitación al grupo en el que aparecían la batería de preguntas a los participantes 14 días antes, para que reflexionaran e incluso que hicieran alguna anotación o línea de crecimiento para la posterior puesta en marcha, consideramos que el tiempo adecuado para la sesión fue de dos horas, aunque nos terminamos alargando algo más para no entorpecer el proceso.

La sesión fue grabada para posteriormente transcribirla y poder analizar así los resultados obtenidos, además de las anotaciones que íbamos haciendo a medida que



evolucionaban las preguntas. El doctorando como moderador del proceso, fue siempre imparcial, dando a cada uno de los participantes la oportunidad de poder explicarse, sin ningún tipo de ataduras.

A continuación, se comentan algunas pautas a tenida en cuenta durante el desarrollo del grupo de discusión:

- **PRESENTACIÓN:** me presento como moderador de la sesión para luego pasar a presentar el proyecto del estudio, perteneciente a la presente tesis doctoral, en la que se le explica que es un estudio mixto, en el que vamos a valorar y dar nuestra opinión acorde a unos resultados obtenidos en una fase cuantitativa previa a la presente.

Explicamos las cuatro dimensiones del objeto de estudio y acordamos los objetivos que se pretendían dar respuesta con esta sesión, así como la justificación de la selección de las personas que configuran el grupo (porqué los han convocado a ellos y qué es lo que esperamos de ellos) explicamos las normas del funcionamiento del focus group y de las normas básicas de actuación.

En las que era de suma importancia respetar el turno de palabras, buscando siempre la vertiente constructiva del proceso.

- **PRESENTACIÓN DE LOS PARTICIPANTES:** se presentaron a los participantes ya que no se conocían, así que hicimos una ronda de presentaciones iniciales con una actividad “ice breaking” para crear un buen clima. En las que favorezca el ambiente para poder expresarse de una manera segura y cómoda.

- **PAPEL DEL MODERADOR:** la función fue ir planteando temas a partir de un guion preestablecido siguiendo un orden específico y del cual los participantes tenían su guion, buscábamos generar un debate, evitando generar discusiones y quejas en cuanto a los temas, siendo firme en las normas, dada la experiencia del moderador como docente, no tuvimos ningún problema en la dinámica del grupo y todos/as fueron siempre muy respetuoso/a con la opinión de los demás.

- **PAPEL DEL OBSERVADOR:** generalmente en un grupo de discusión intervienen dos perfiles, un moderador y un observador; el moderador es la persona encargada de conducir al grupo centrando los temas de discusión, planteando las preguntas, reconduciendo, proponiendo las actividades a realizar, etc.; el observador, generalmente, observa los comportamientos, reacciones de los participantes, toma notas y recoge la información relevante que surge durante la discusión, la persona



encargada de ese rol fue la directora de esta tesis, dada su dilatada experiencia en observación, nos puede dio un plus a la hora de sacarle el mayor rendimiento a la sesión.

A la finalización de este, otorgamos un pequeño presente de agradecimiento por la participación altruista de todas esas personas que han conformado el grupo, así como quedamos en mandarle los resultados obtenidos de nuestra investigación cualitativa al objeto de que puedan quedarse con lo que allí se habló.

4.3.7. ANÁLISIS ESTADÍSTICO DEL GRUPO DE DISCUSIÓN.

Se realizó una transcripción literal de acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, representando elementos fonéticos, fonológicos, léxicos o morfológicos de una lengua o dialecto mediante el sistema de escritura.

Es importante anotar, que no se alcanzó el punto de saturación, entendido como el punto donde no se genera ningún nuevo conocimiento (Clarke & Braun, 2013), por cuanto el objetivo del Grupo Focal era saber precisamente la opinión, libre y espontánea de las personas que conformaron dicho grupo, sobre las “*Buenas Prácticas*”, en un momento tan crucial como el que se está viviendo a nivel mundial, después del COVID entre otras cosas.

Emergió un documento de 13.211 palabras y 1.892 párrafos que se analizaron mediante el programa Atlas.ti 9, un análisis inductivo-deductivo, una vez introducido en el programa se inició con ello el análisis cualitativo de datos del documento derivado del Grupo Focal, con miras a desarrollar los objetivos propuestos y la elaboración del informe cualitativo correspondiente.

Dicho análisis se desarrolló a través de los cinco ciclos de investigación y de los tres de análisis, de forma simultánea es decir que no se dan en momentos diferentes, sino que configuran un solo proceso inductivo-deductivo y circular, describiendo los hechos desde el punto de vista de los participantes en un primer momento, y luego desde el punto de vista del observador, es decir desde la dimensión interpretativa del investigador.

Figura 4.6: Ciclo de investigación grupo focal.



3. PRIMER CICLO. PROSPECTIVO

Se inició con el análisis básico del documento, a través de una primera lectura, cuyo objetivo fue organizar y clasificar los datos primarios mediante unidades básicas de codificación de forma inductiva, desarrollando igualmente el primer nivel de análisis, es decir, la primera segmentación e identificación de unidades de significado, la cual se realizó sin perder de vista los objetivos primarios de la investigación, igualmente cabe mencionar, que durante este ciclo se tuvo una actitud maleable y abierta con el fin de modificar de forma coherente los primeros códigos hallados, lo que impulsó la descripción de temas y patrones, ayudó a la tipificación de las categorías emergentes en el documento.

4. SEGUNDO CICLO. CODIFICACIÓN.

Arrancó mediante lo denominado “*conceptos de primer orden*” o dimensión descriptiva del análisis, se trata de datos en bruto de la investigación, los cuales una vez codificados, van definiendo las categorías, que no son otra cosa que el orden y clasificación de los códigos en conceptos similares de acuerdo con los discursos de los participantes al plantear ideas afines, realizando esta categorización a través de la capacidad de integración y síntesis de los datos.

Este proceso finalizó, con una codificación sobre la importancia de las “*Buenas Prácticas*”, captando: contenidos, percepciones positivas y reacciones que tuvieron los



maestros citados en el grupo focal, resultando 196 códigos, los cuales se agruparon en 16 categorías. (Anexo IV tabla codificación)

Se utilizaron métodos elementales cuyo enfoque primario, permitió una codificación descriptiva de cada una de las preguntas emitidas por el moderador en el grupo focal, permitiendo conocer las diversas opiniones de los participantes a lo largo del desarrollo del cuestionario, con miras a desarrollar el tema en cuestión: “*Las buenas prácticas*”, preguntas todas, sin lugar a duda de base cualitativa.

5. TERCER CICLO. RECODIFICACIÓN, AGRUPACIÓN Y ELABORACIÓN DE LA CATEGORIZACIÓN.

Al ser solo un grupo focal con seis participantes, la categorización del documento se elaboró tomando como base las preguntas de la entrevista, así mismo, la búsqueda de patrones se realizó a través de las respuestas similares, afines que dieron los encuestados, comparando y contrastando segmentos de datos de acuerdo con el contenido de cada respuesta, por último, se obtuvo las frecuencias de unidades de significado permitiendo una visualización general de los puntos en común, evidenciando los núcleos temáticos.

Cabe resaltar, que el sistema de categorización es de carácter deductivo, partiendo del conocimiento teórico sin perder de vista los objetivos propuestos por el investigador, de acuerdo con Miles et al. (2018) una categoría es un modo de clasificar una determinada información, en función de la importancia que se le da a un tema, por tanto, son ideas o interpretaciones abreviadas de las citas.

4. CUARTO CICLO. DIMENSIÓN DE LAS CATEGORÍAS.

Este ciclo dio como resultado, la creación de tablas, mapas temáticos y redes. De acuerdo con Miles et al. (2018) señala que las presentaciones visuales son cruciales para dar sentido a los datos cualitativos, por otro lado, es importante la creación de mapas temáticos permite organizar la información, los conceptos y sus relaciones; facilita el desarrollo de las conclusiones, Clarke & Braun (2013) el proceso de elaboración de estos tipos de visualización implica intrínsecamente el análisis y la interpretación, facilitando la creación de conclusiones.



Tabla 4.24: Las metacategorías o dominios. En el contexto de la encuesta se denominaron dimensiones

DOMINIOS	CATEGORÍAS	FRECUENCIA	TOTAL
BUENAS PRÁCTICAS	Definición	98	
	Características	114	
	Requisitos	6	
	Obstáculos	40	
	Resultados y mejoras	12	
	Pandemia y “Buenas Prácticas”	35	305
FORMACIÓN Y RECURSOS	Formación inicial	9	
	Recursos utilizados en la pandemia	26	35
VALORACIÓN	Familias con alumnos con NEAE	71	
	La burocracia y la gestión administrativa	25	96
LIDERAZGO	Motivación desde los Equipos Directivos	27	
	Apoyo del Equipo Directivo en las “Buenas Prácticas”	50	
	Actuación del Equipo Directivo en las iniciativas de las “Buenas Prácticas”	3	
	La figura de un encargado de “Buenas Prácticas”	50	
	Ejercer un liderazgo éxitos en pandemia	32	162
	Pregunta de cierre		8
		TOTAL	606

Se realiza un análisis comparativo de los 4 dominios o metacategorías con el porcentaje de categorías y unidades de significado, los núcleos temáticos salieron de las dimensiones analizadas por el investigador en la formulación de la encuesta base del grupo focal.

Tabla 4.25: Relación de los Núcleos temáticos. Dimensiones, categorías y unidades de significado.

NÚCLEOS TEMÁTICOS	CATEGORÍAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO
Buenas Prácticas	6 37,50%	305 50,33%
Formación y recursos	2 12,50%	35 5,77%
Valoración	2 12,50%	96 15,85%
Liderazgo	5 31,25%	162 26,73%
Pregunta de cierre	1 6,25%	8 1,32%
TOTAL	16 100%	606 100%

5. QUINTO CICLO. MÉTODO UTILIZADO.

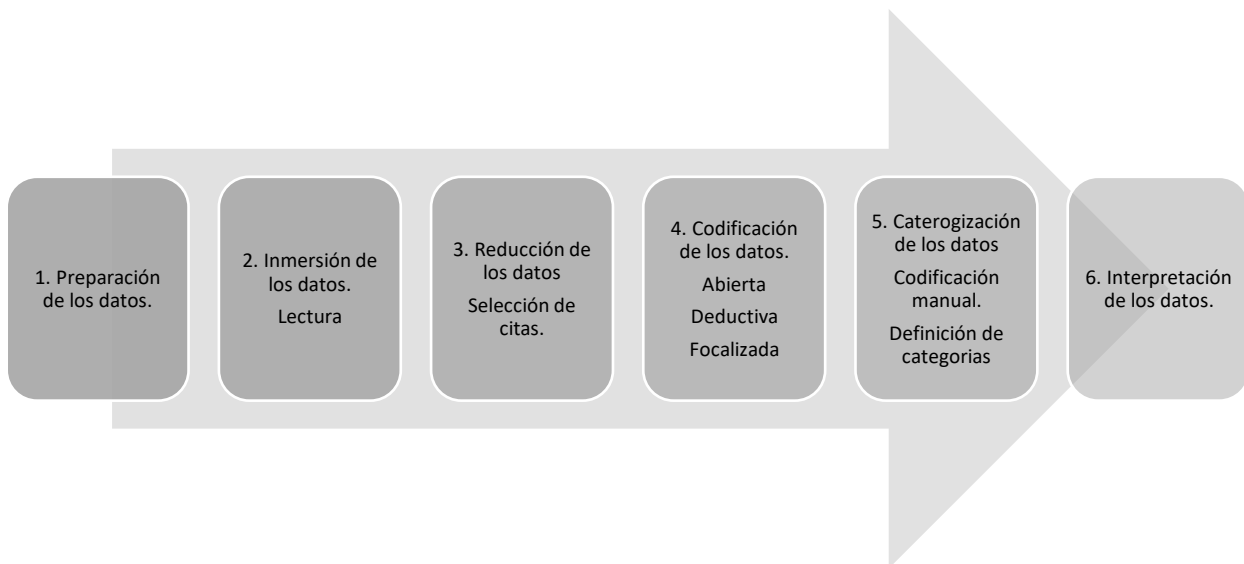
No hay una única y correcta forma de analizar los datos cualitativos Coffey & Atkinson (2003), existe una flexibilidad en cuanto a los criterios de diseño y planeación, debido que no hay unas reglas fijas y procedimientos únicos para el análisis de datos, pero aun así los resultados emitidos son confiables, transparentes y válidos, tanto que, teniendo datos similares en condiciones parecidas, arrojarán resultados equivalentes.

En la elaboración del informe cualitativo se ha tenido en cuenta, un procedimiento cíclico, dinámico y recurrente, comenzando por la codificación manual de datos, realizada de una forma abierta, deductiva y focalizada, buscando siempre la

similitud en las respuestas, para identificar los rasgos regulares en patrones que pudieran ser comparables, permitiendo el entrelazamiento de datos e ir interpretando la información a lo largo de todo el proceso analítico, siguiendo lo establecido por Strübing (2007).

Igualmente, se desarrolló el informe de acuerdo con la estructura inicial derivada del cuestionario base de la entrevista realizada al Grupo Focal, teniendo en cuenta los objetivos propuestos y las preguntas planteadas por el investigador, a las cuales se dio respuesta a lo largo del informe emitido, concluyendo en la tabla de núcleos temáticos expuesta anteriormente. Por último, se dio paso a la interpretación de datos teniendo en cuenta la transparencia, la comunicabilidad y la coherencia en la interpretación de la información.

Figura 4.7: Diagrama de la organización de los datos.





[CAPÍTULO 5]

ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

5.2. RESULTADOS DEL ESTUDIO CUALITATIVO



5.1. RESULTADO DEL APARTADO CUANTITATIVO

El análisis de datos se llevo a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2022, se hizo hincapié en la estadística descriptiva para intentar dar respuestas a los objetivos marcados, y además, estos resultados nos sirvieron para poder plantear las preguntas de la metodología cualitativa de este estudio.

El análisis estadístico se ha efectuado mediante la aplicación informática: IBM-SPSS Statistics versión 25 (referencia: IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics v 25.0 for Windows; Armonk. NY. USA).

Se han recogido las respuestas de 427 participantes de los 3250 centros que conformaban nuestro universo, siendo el 13,1% de todos los casos posible. Con un 95% de nivel de confianza y un error del 5%, necesitaríamos una muestra de 369, por lo que los estándares a nivel de tamaño muestral se cumplen.

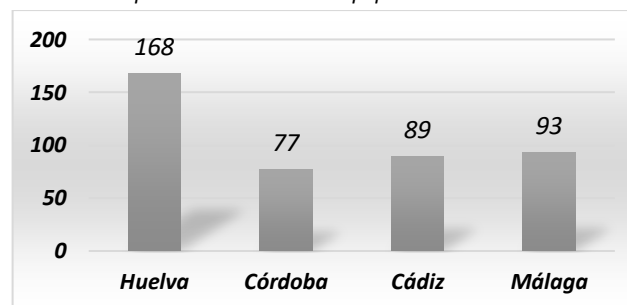
Pasamos a detallar todos los resultados obtenidos de nuestro estudio en lo que a la parte cuantitativa se refiere.

En nuestro estudio han participado un total de 427 personas, pertenecientes a los equipos directivos de centro educativos subvencionados con fondos públicos en Andalucía. Seleccionamos cuatro de las ocho provincias, atendiendo al nivel socio-económico, la densidad de población y al número de centros: Málaga, Huelva, Córdoba y Cádiz, teniendo la siguiente participación.

Tabla 5.1: Participación del estudio por provincias

	PARTICIPACIÓN	
Huelva	168	39.3 %
Córdoba	77	18 %
Cádiz	89	20.8 %
Málaga	93	21.7 %

Figura 5.1: Distribución de la muestra pertenecientes a los equipos directivos de nuestro estudio por provincias



El análisis factorial exploratorio para el total de participantes (N=427) es suficientemente elevado. Con vistas exclusivamente a la validación del cuestionario se



procedió a generar 2 grupos aleatorios y equilibrados en cuanto a factores personales de los sujetos: sexo, edad, experiencia docente y experiencia en equipo directivo.

El resultado son dos submuestras que denominamos Grupo 0 y Grupo 1, con 211 y 216 casos respectivamente. Para demostrar la equivalencia estadística entre ellas, se compararon las distribuciones de los factores descriptores personales de los sujetos, mediante el clásico Test Chi-cuadrado. Los resultados (tabla 1) nos indican con claridad que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambas submuestras, ($p > .05$), siendo además los p-valores muy superiores al punto crítico de significación. Por tanto, éstas son evidencias estadísticas muy sólidas de la equivalencia entre ambos subgrupos, logrando el objetivo perseguido al hacer esta división.

Tabla 5.2: Análisis de equivalencia. Significación de la equivalencia entre submuestras aleatorias generadas dentro de la muestra total.

	Muestra TOTAL	SUBMUESTRAS		Chi-cuadrado	
		Grupo 0 (n=211)	Grupo 1 (n=216)	Valor	p-valor
SEXO				0.12 ^{NS}	.725
Mujer	52.2 %	53.3 %	51.6 %		
Hombre	47.3 %	46.7 %	48.4 %		
No responde	0.5 %	(----)	(----)		
EDAD				0.57 ^{NS}	.903
20-29 años	1.4 %	1.4 %	1.4 %		
30-39 años	55.5 %	55.5 %	55.6 %		
40-49 años	41.2 %	40.8 %	41.7 %		
50-59 años	1.9 %	2.4 %	1.4 %		
<40 años	56.9 %	56.9 %	56.9 %		
>=40 años	43.1 %	43.1 %	43.1 %		
AÑOS EXPERIENCIA DOCENTE				0.35 ^{NS}	.838
11-15 años	14.5 %	13.7 %	15.3 %		
16-20 años	32.8 %	32.2 %	33.3 %		
Más de 20 años	52.7 %	54.0 %	51.4 %		
AÑOS EXPERIENCIA EN EQUIPO DIRECTIVO				0.28 ^{NS}	.867
Menos de 5 años	14.8 %	14.2 %	15.3 %		
5-10 años	37.2 %	36.5 %	38.0 %		
Más de 10 años	48.0 %	49.3 %	46.8 %		
TIPO DE CENTRO QUE DIRIGE				2.14 ^{NS}	.829
Ed. Infantil	8.2 %	8.1 %	8.3 %		
Ed. Primaria	27.6 %	28.4 %	26.9 %		
Ed. Infantil y Primaria	40.0 %	42.2 %	38.0 %		
Ed. Infantil, Primaria y ESO	7.5 %	6.2 %	8.8 %		
Ed. Secundaria	13.3 %	12.3 %	14.4 %		
Ed. Especial	3.3 %	2.8 %	3.7 %		
CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO DEL CENTRO				2.14 ^{NS}	.568
Bajo	14.1 %	14.7 %	13.4 %		
Medio-bajo	41.9 %	44.5 %	39.4 %		
Medio	38.4 %	35.1 %	41.7 %		
Medio-alto	5.6 %	5.7 %	5.6 %		

Se comenzó verificando que se cumplen las condiciones estadísticas requeridas para verificar que los datos de los que se dispone permiten la utilización de un AFE con ellos.

- 1.- Ratio sujetos/ítems: $211 / 18 = 11.7$ sujetos por ítems, cumple sobradamente.
- 2.- Índice KMO de adecuación muestral: .79 que podemos considerar como bueno.
- 3.- Discriminante de la matriz de datos prácticamente 0, cumpliendo la condición.
- 4.- Y por último, el Test de Esfericidad de Bartlett resulta altamente significativo con $p < .001$ ($\text{Chi}^2=3141.64$; $P\text{-valor}=.000000$) lo que nos permite rechazar la matriz identidad y afirmar que existe las suficientes intercorrelaciones entre ítems como para proceder a la extracción de factores dimensionales subyacentes.

En conclusión, estos resultados nos garantizan la correcta utilización de AFE con este conjunto de datos.

Tras esto se procedió a emplear el AFE propiamente dicho con la extracción de factores. El objetivo principal de este proceso es demostrar que en cada dimensión sus ítems son un conjunto unifactorial. La tabla 2 expone el resultado de esta extracción realizada con el método de factorización por ejes principales con rotación Promax ya que se verificó que los factores dimensiones están correlacionados entre sí. El procedimiento ha encontrado cinco dimensiones, como se pretendía, que en conjunto explican en elevado 65% de la varianza total de las respuestas, siendo similar el porcentaje explicado por cada una de ellas desde el 14.6% de la 1ª (Estructuración de la organización para facilitar la colaboración) hasta el 11.2% de la quinta (Conexión de la escuela con su entorno más amplio). Además, estos resultados nos permiten admitir con un elevado grado de confianza que cada ítem satura en una única dimensión (carga $>.40$) llegando en algunos casos a tener un elevado peso factorial ($>.60$). En consecuencia, el análisis exploratorio ha encontrado la estructura factorial que se pretendía tener al construir el cuestionario.



Tabla 5.3: Análisis factorial Exploratorio. Dimensionalidad de los ítems del Cuestionario. Submuestra Grupo 0 (N=211)

	Comunalidad	Cargas factoriales >.40				
		Dim. 1	Dim. 2	Dim. 3	Dim. 4	Dim. 5
Ítem 1	.260	.51	----	----	----	----
Ítem 2	.705	.84	----	----	----	----
Ítem 3	.782	.88	----	----	----	----
Ítem 4	.852	.92	----	----	----	----
Ítem 5	.236	.49	----	----	----	----
Ítem 6	.258	----	.51	----	----	----
Ítem 7	.701	----	.84	----	----	----
Ítem 8	.228	----	.48	----	----	----
Ítem 9	.534	----	----	.73	----	----
Ítem 10	.401	----	----	.63	----	----
Ítem 11	.265	----	----	.52	----	----
Ítem 12	.338	----	----	.58	----	----
Ítem 13	.435	----	----	----	.66	----
Ítem 14	.408	----	----	----	.64	----
Ítem 15	.236	----	----	----	.41	----
Ítem 16	.544	----	----	----	----	.74
Ítem 17	.681	----	----	----	----	.82
Ítem 18	.191	----	----	----	----	.44
Varianza explicada		14.6 %	13.6 %	12.8 %	12.7 %	11.2 %
Varianza acumulada		14.6 %	28.2 %	41.0 %	53.7 %	64.9 %

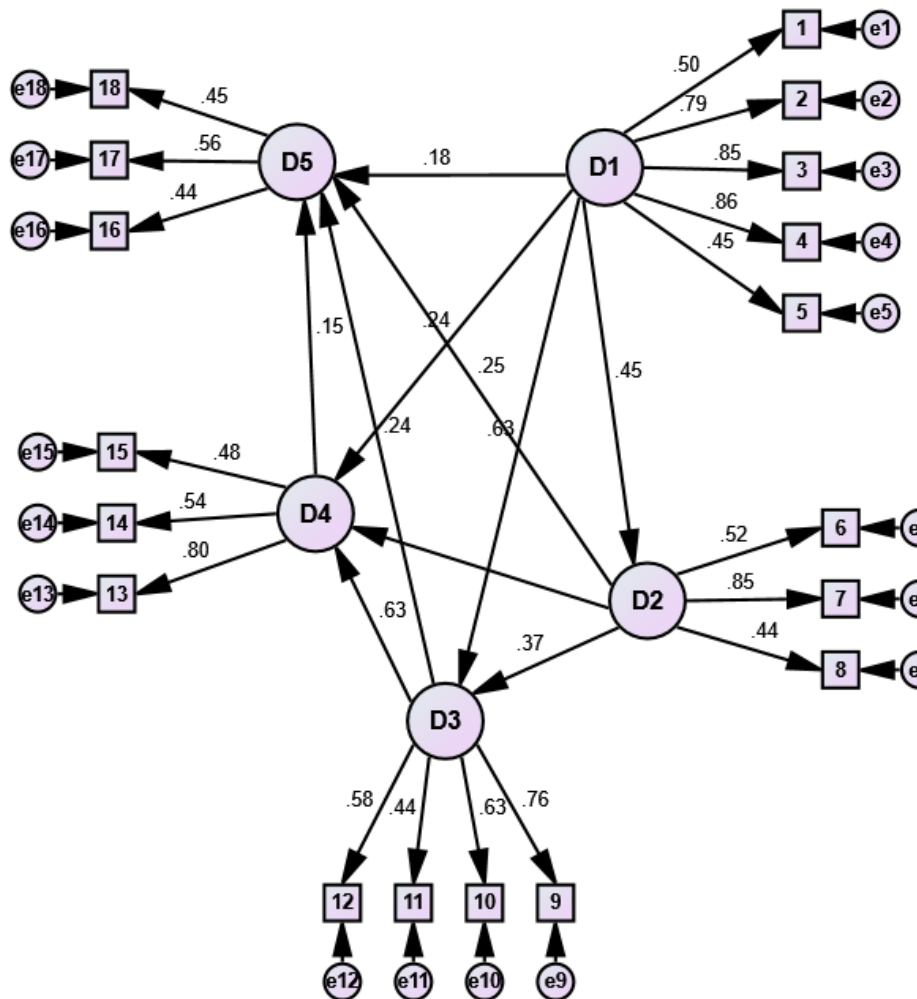
Se siguió con un análisis factorial confirmatorio, el resultado exploratorio anterior nos permite someter al cuestionario al proceso del AFC que como su nombre indica pretende *confirmar* que estos ítems se ajustan a la estructura dimensional para la que fueron creados. Este proceso se realizó con la aplicación AMOS-23 que forma parte de SPSS Statistics. Se empleó la segunda submuestra extraída (Grupo 1; N=216) que como se verificó previamente (tabla 1) es totalmente equivalente a la muestra anterior.

El resultado de este AFC se presenta en la figura 1. En ella se aprecia cómo todos los ítems verifican su pertenencia a la dimensión esperada con coeficientes estandarizados cuyos valores son altos o muy altos (entre .44 y .86). Así mismos, las dimensiones correlacionan entre sí, especialmente la 1ª con la 3ª (.68) y ésta 3ª con la 4ª (.63). Las menores correlaciones aparecen en la dimensión 5, con respecto a la 1ª (.18) y a la 4ª (.15). Este resultado AFC tiene una buena confiabilidad ya que los índices de ajuste obtenidos cumplen con los criterios mínimos: (a) índice RMSEA menor a .060: .045 con IC al 95% entre .042 y .048; (b) índices de ajuste >.80: NFI=.84, IFI=.86, TLI=.86 y CFI=.87; y (c) cociente χ^2/gf superior a 3 (4.63).

En conclusión, estos resultados obtenidos mediante el AFC en la segunda submuestra de estudio, confirman la estructura subyacente al conjunto de ítems. El

cuestionario está compuesto por las cinco dimensiones esperadas y a cada una de ellas pertenecen los ítems que deberían de hacerlo.

Figura 5.2: Diagrama de correlaciones. Análisis Factorial Confirmatorio. Cuestionario de Liderazgo



Elaboración propia mediante AMOS-23

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA DIMENSIÓN
D1	<i>Estructuración de la organización para facilitar la colaboración</i>
D2	<i>Culturas colaborativas y distribuyendo el liderazgo</i>
D3	<i>Asignación de recursos en apoyo de la visión y las metas de la escuela</i>
D4	<i>Relaciones productivas con familias y comunidades</i>
D5	<i>Conexión de la escuela con su entorno más amplio</i>

A continuación, para el análisis dividimos en tres bloques: el primero, en el que analizaremos las respuestas al bloque de datos sociodemográficos; segundo, el análisis de las preguntas abiertas planteadas en el cuestionario sobre el concepto de BBPP y por



último, los resultados de test en el formato Likert, de cada una de las dimensiones que analizamos.

5.1.1. DATOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS

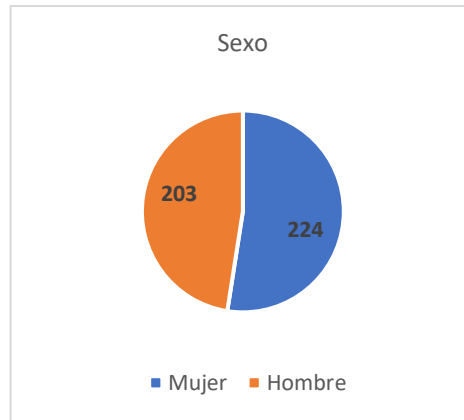
La tabla 5.4, contiene las características de esta muestra: algo más de la mitad son mujeres: 52.2% vs 47.7%, y la edad está en la banda entre 30-39 años (55.5%), tienen mayoritariamente una experiencia docente de más de 20 años (52.7%) y más de 10 años en equipos directivos (48%), trabajan en centros educativos de enseñanza Infantil y Primaria (40%) y el contexto socio-económico es medio bajo (41.9%) o medio (38.4%).

Tabla 5.4: Características de la muestra de profesionales educativos pertenecientes a los equipos directivos de nuestro estudio

VARIABLES / Categorías	Frecuencia y %	
SEXO		
Mujer	224	52.2 %
Hombre	203	47.7 %
EDAD		
20-29 años	6	1.4 %
30-39 años	237	55.5 %
40-49 años	176	41.2 %
50-59 años	8	1.9 %
AÑOS EXPERIENCIA DOCENTE		
11-15 años	62	14.5 %
16-20 años	140	32.8 %
Más de 20 años	225	52.7 %
AÑOS EXPERIENCIA EN EQUIPO DIRECTIVO		
Menos de 5 años	63	14.8 %
5-10 años	159	37.2 %
Más de 10 años	205	48.0 %
TIPO DE CENTRO QUE DIRIGE		
Ed. Infantil	35	8.2 %
Ed. Primaria	118	27.6 %
Ed. Infantil y Primaria	171	40.0 %
Ed. Infantil, Primaria y ESO	32	7,5 %
Ed. Secundaria	57	13.3 %
Ed. Especial	14	3.3 %
CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO DEL CENTRO		
Bajo	60	14.1 %
Medio-bajo	179	41.9 %
Medio	164	38.4 %
Medio-alto	24	5.6 %
Alto	0	---

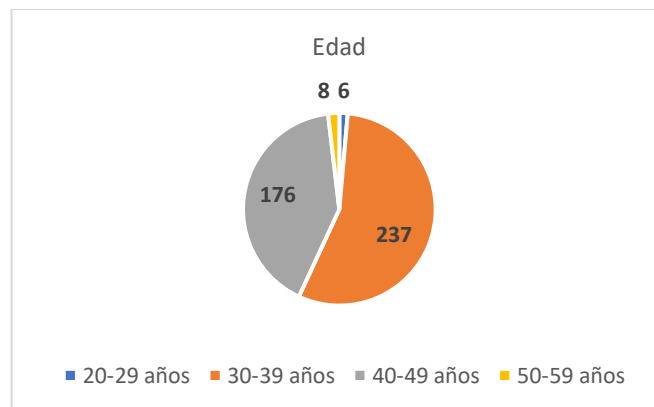
- Sexo:** vemos que predominan las mujeres sobre hombre, con una diferencia de un 4.5 % más a favor de las mujeres.

	SEXO	%
Mujer	224	52.2 %
Hombre	203	47.7 %



2. **Edad:** entre 30 y 49 años se acumula más del 95% de los participantes a este estudio, destacando especialmente el margen entre 30-39 años, la media de edad de los participantes en este estudio ha sido de algo más de 44 años (44.2 años)

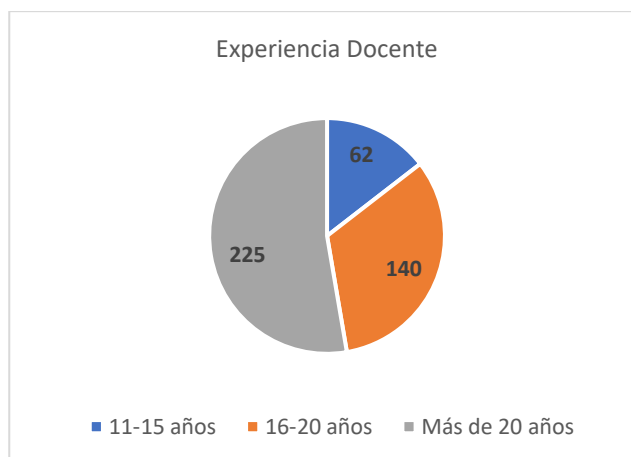
	EDAD	%
20-29 años	6	1.4 %
30-39 años	237	55.5 %
40-49 años	176	41.2 %
50-59 años	8	1.9 %



3. **Años de experiencia docente:** más del 50 % tiene más de 20 años de experiencia en la acción docente, todos los participantes tienen más de de 10 años de experiencia docente.



AÑOS EXPERIENCIA DOCENTE		
5-10 años	0	0 %
11-15 años	62	14.5 %
16-20 años	140	32.8 %
Más de 20 años	225	52.7 %



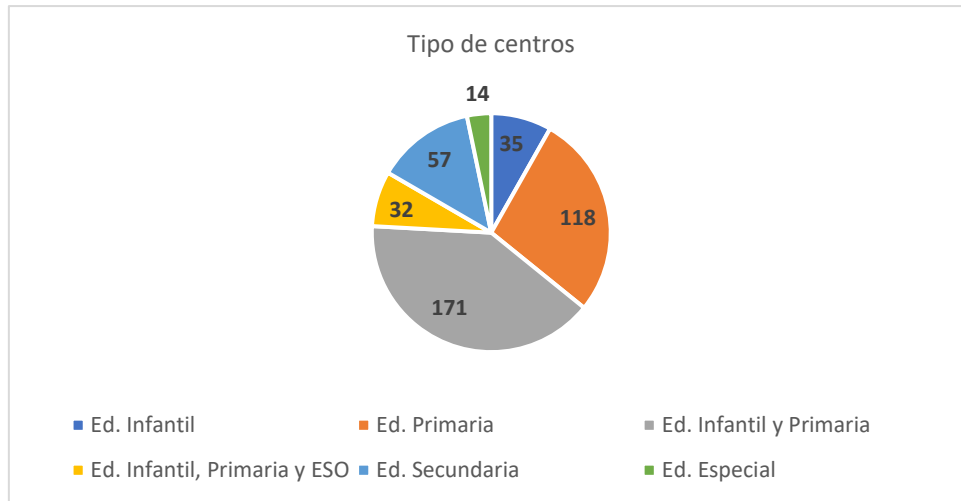
4. Años de experiencia en equipo directivo: el grupo de estudio es predominantemente experimentado, con un 48 % por encima de los 10 años de experiencia y con un 37,2 % con experiencia superior a 5 años.

AÑOS EXPERIENCIA EN EQUIPO DIRECTIVO		
Menos de 5 años	63	14.8 %
5-10 años	159	37.2 %
Más de 10 años	205	48.0 %



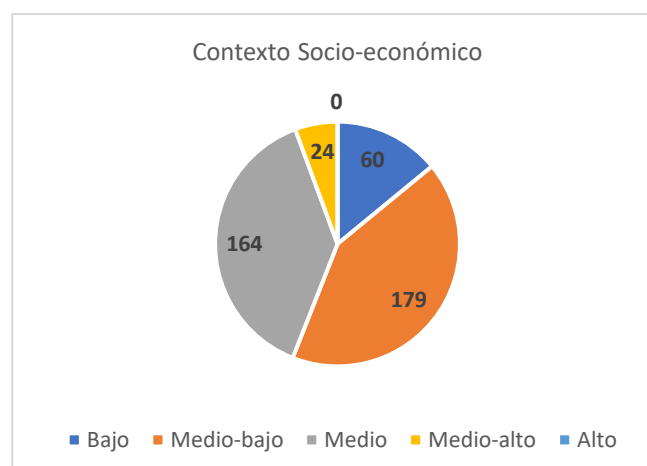
5. Tipo de centro que dirige: predominan centros de infantil y primaria, el 40 % de los casos estudiados, y sólo centros de primaria con casi un 27,6 % de los casos.

TIPO DE CENTRO QUE DIRIGE		
<i>Ed. Infantil</i>	35	8.2 %
<i>Ed. Primaria</i>	118	27.6 %
<i>Ed. Infantil y Primaria</i>	171	40.0 %
<i>Ed. Infantil, Primaria y ESO</i>	32	7,5 %
<i>Ed. Secundaria</i>	57	13.3 %
<i>Ed. Especial</i>	14	3.3 %



6. Contexto socio-económicos del centro: un 41,9% están situados en un contexto medio bajo y el 38,4 % tienen un nivel medio.

CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO DEL CENTRO		
<i>Bajo</i>	60	14.1 %
<i>Medio-bajo</i>	179	41.9 %
<i>Medio</i>	164	38.4 %
<i>Medio-alto</i>	24	5.6 %
<i>Alto</i>	0	----





Por todo ello, el perfil de nuestra muestra es: mujer, con edad media de 44 años, con una experiencia de entre 10 y 20 en la docencia, con más de 5 años de experiencia en lo que a participación en equipo directivo se refiere, en centros de educación primaria e infantil y primaria, en contexto socioeconómicos medio o medio-bajo.

5.1.2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE BUENAS PRÁCTICAS.

En esta dimensión se formularon preguntas abiertas, que correspondieron a las preguntas 7,8 y 9 de nuestro cuestionario, en esta dimensión tratamos de acercar el concepto de buenas prácticas y la distinción de los principales elementos que deben de caracterizar una buena práctica, según la visión de los equipos directivos de Andalucía que contestaron a nuestro cuestionario; N= 427 respuesta válidas (33 participantes en blanco). Adjuntamos en el Anexo II: las respuestas textuales recogidas

Los enunciados fueron los siguientes y se han extraído los siguientes resultados:

- A la pregunta número siete del cuestionario, que tenía el siguiente enunciado, ¿qué es para usted una buena práctica promovida por la dirección del centro?, las respuestas más repetidas han sido:
 - Actividad novedosa en la que implique todo el centro y estén dentro del currículum.
 - Respondan a las necesidades del alumnado y mejoren los resultados académicos de estos.
 - Actividades con éxito de aprendizaje y mejora de la convivencia.
 - Fomentan la participación de toda la comunidad educativa.
 - Las que fomenten la formación en este ámbito.
- A la pregunta número ocho del cuestionario, con el enunciado ¿qué elementos o característica considera imprescindible para que se dé una buena práctica?, las respuestas destacadas y que aglutinan la mayoría de las respuestas son las siguientes:
 - Buen clima de centro.
 - Colaboración.
 - Formación.
 - Coordinación y compromiso entre los distintos agentes educativos.
 - Planificación.
 - Motivación.

- Mantenedas en el tiempo.
 - Liderazgo.
 - Apoyo de las administraciones.
 - Actitud por parte del alumnado.
 - Novedosa.
- A la pregunta nueve del cuestionario, con el enunciado ¿qué tipo de liderazgo considera que ejerce en su centro? ¿compartido o unipersonal? las respuestas es que más de 370 personas han contestado que compartido, ya sea porque es lo que con lo que sienten identificado o por lo que consideran más apropiado para llevar a termino las buenas prácticas.

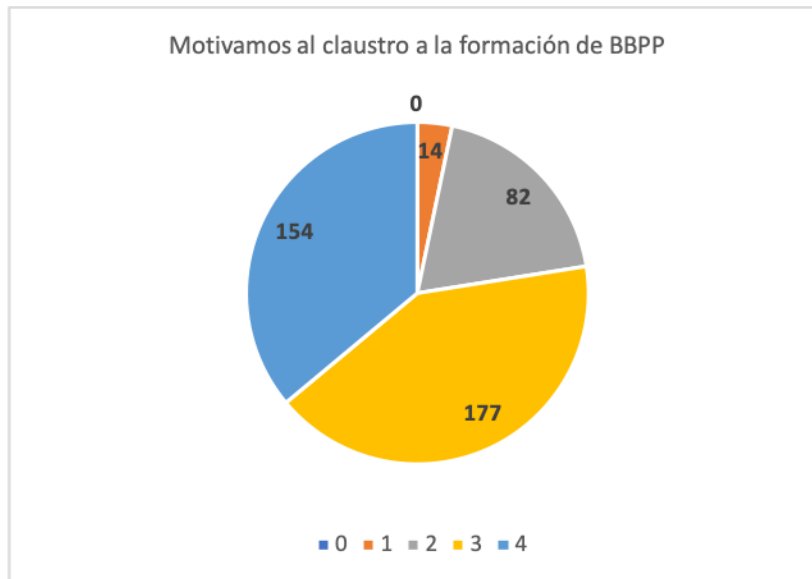
Otros destacan la carencia en la formación recibida junto con la importancia de tener una plantilla estable para darle mayor consistencia a las buenas prácticas.

5.1.3. DIMENSIÓN ESTRUCTURACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN PARA FACILITAR LA COLABORACIÓN.

A continuación, presentamos el apartado de análisis de los resultados del cuestionario, este está formado por 18 ítems con formato de respuesta Likert en 5 categorías: desde *Nunca*=0, hasta *Siempre*=4 puntos. En este análisis aportaremos las respuestas por preguntas, así como adjuntaremos una gráfica para un mejor entendimiento de los resultados. Finalmente, haremos una comparativa entre los resultados de las tres dimensiones analizando sus valores medios, junto con los valores de las correlaciones donde hemos encontrado significatividad.

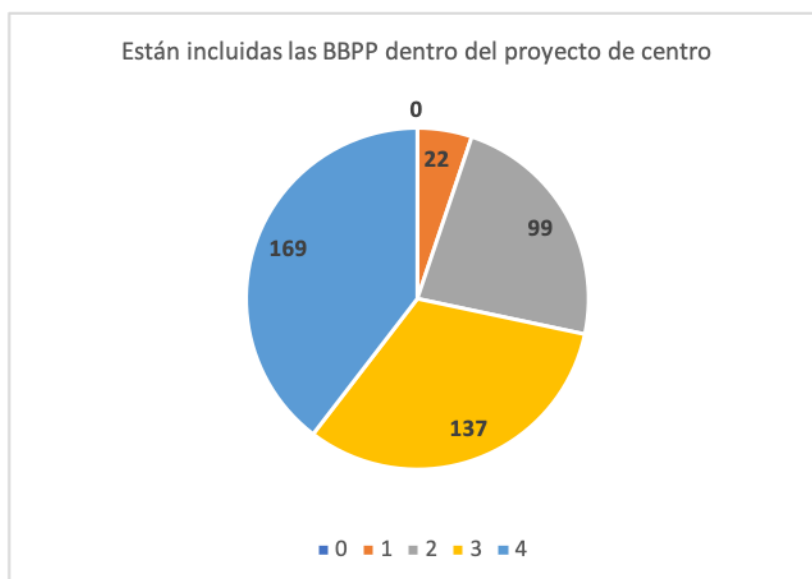
- 1. Motivamos al Claustro a la formación de BBPP (Reglada / No Reglada):** mayoritariamente las respuestas aseguran que los equipos directivos motivan al claustro a la formación de BBPP. Se observa que con 41.5% la respuesta es casi siempre y con un 36.1 la respuesta es siempre, por que se aprecia que los equipos directivos motivas al claustro a la formación en buenas prácticas educativas.

Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
1. Motivamos al Claustro a la formación de Buenas Prácticas (Reglada / No Reglada)	0	3.3	19.2	41,5	36.1	3.10	0.82



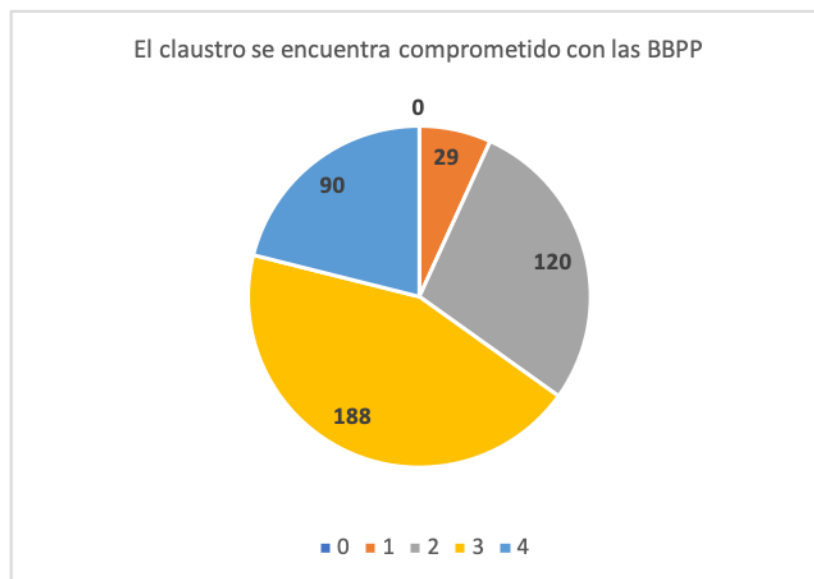
2. **Están incluidas las BBPP dentro del proyecto de centro:** esta respuesta resalta la inclusión de las BBPP dentro de los proyectos de los centros educativos, se observa que con un 39.6% la califican como que siempre se incluye y con un 32.1 % que casi siempre.

Nº ÍTEM	% de respuestas					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
2. <i>Están incluidas las Buenas Prácticas dentro del proyecto de centro</i>	0	5.2	23.2	32.1	39.6	3.06	0.91



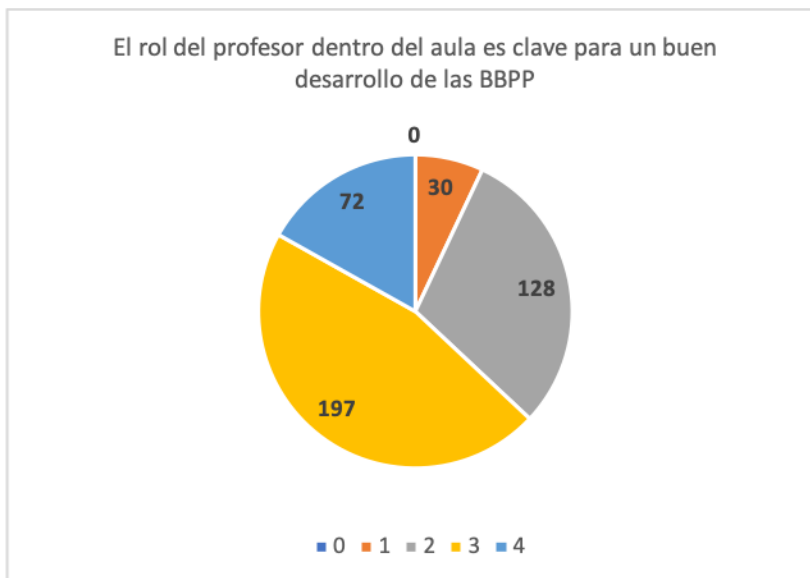
3. El claustro se encuentra comprometido con las BBPP docentes: los índices de respuestas dan como resultado que con un 44% considera que casi siempre y un 28.1% apunta que es a veces.

Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
3. El Claustro se encuentra comprometido con las Buenas Prácticas docentes	0	6.8	28.1	44	21.1	2.79	0.84



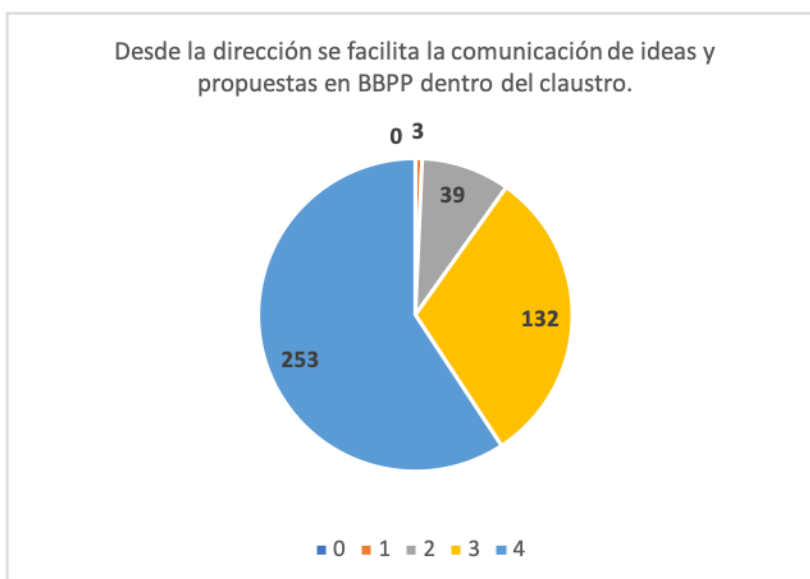
4. El rol del profesor dentro del aula es clave para un buen desarrollo de las BBPP: Como se recoge en los datos en los que un 46.1% considera que casi siempre y le sigue un 30% que considera que a veces.

Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
4. El rol del profesor dentro del aula es clave para un buen desarrollo de las buenas prácticas	0	7	30	46.1	16.9	2.73	0.82



5. Desde la dirección se facilita la comunicación de ideas y propuestas en BBPP, dentro del claustro: Se observa un valor claro con un 59.3% de que siempre, seguido de un 31.4% que se apoya en un casi siempre por lo que con más de un 90% se decanta hacia esta afirmación.

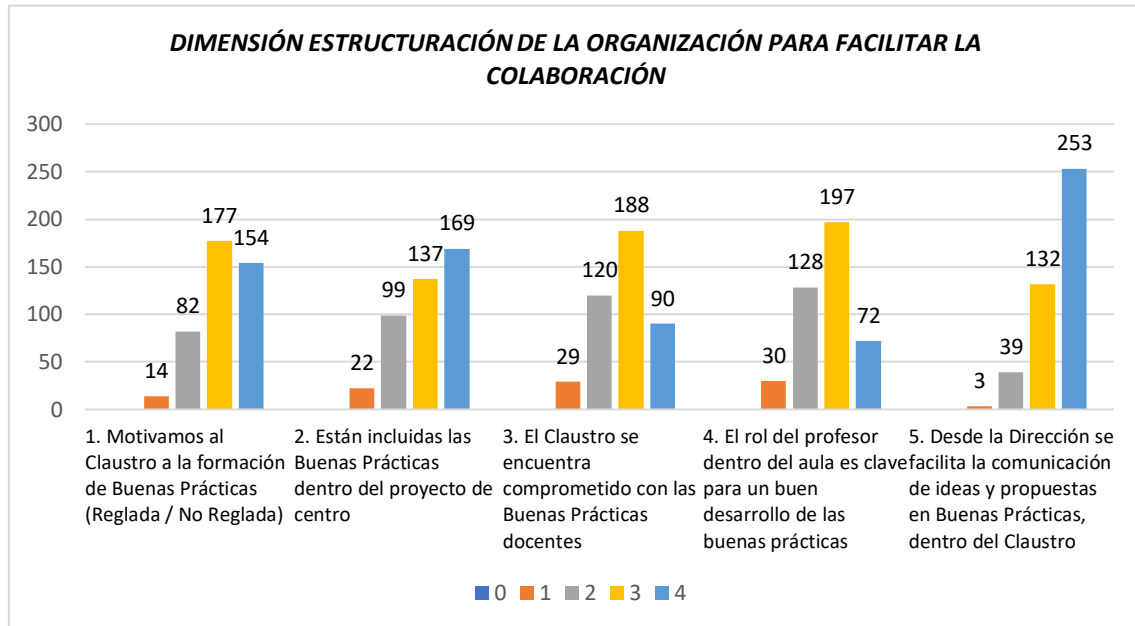
Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
5. Desde la Dirección se facilita la comunicación de ideas y propuestas en Buenas Prácticas, dentro del Claustro	0	0.7	8.7	31.4	59.3	3.49	0.68



En el siguiente gráfico se presenta una visión general de la dimensión a modo de resumen, en el que destacamos el valor sobre el ítem cinco: desde la dirección se facilita

la comunicación de ideas y propuestas en buenas prácticas, además de que se motiva al claustro a la formación de buenas prácticas (ítem 1), que las BBPP están incluidas dentro del proyecto de centro (ítem 2) y que existe una tendencia a pensar por parte de los equipos directivos que, el claustro se encuentra comprometido con las BBPP docentes (ítem 3), así como, el rol del profesor dentro del aula es clave para un buen desarrollo en buenas prácticas (ítem 4).

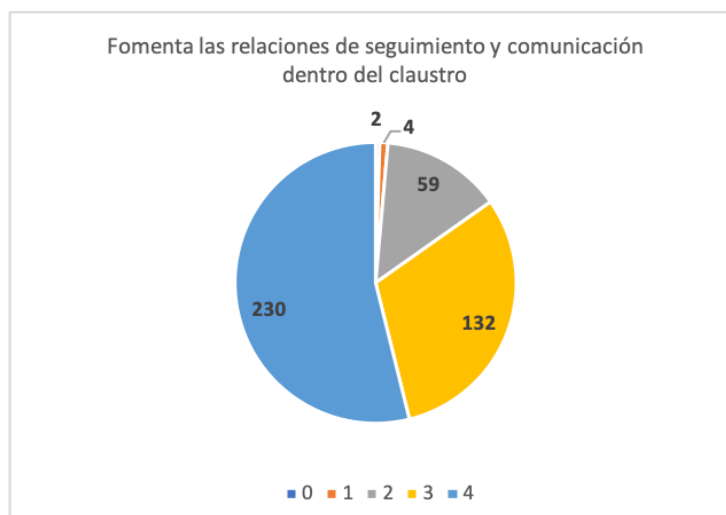
Figura 5.3: Resumen de resultados de la dimensión estructuración de la organización para facilitar la colaboración.



5.1.4. DIMENSIÓN CULTURA COLABORATIVA Y DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO.

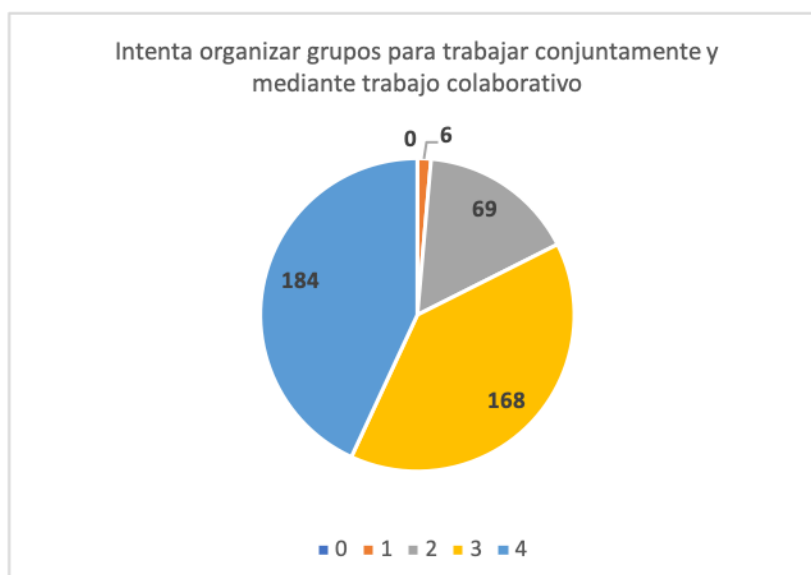
6. Como directivo, fomenta las relaciones de seguimiento y comunicación dentro del claustro: con un 53.9% se decanta por un siempre, seguido de un 30.9% con un casi siempre, lo que nos invita aceptar la afirmación como positiva.

Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
6. Como directivo, fomenta las relaciones de seguimiento y comunicación dentro del Claustro	0.5	0.9	13.8	30.9	53.9	3.37	0.78



7. Intenta organizar grupos para trabajar conjuntamente y mediante trabajo colaborativo: los equipos directivos invitan y generan el ambiente para crear un trabajo colaborativo, así como en grupo, para fomentar las BBPP. Con un índice de respuesta del 43.1% la opción siempre es la más destacada en esta afirmación, seguida de casi siempre con un 39.3%.

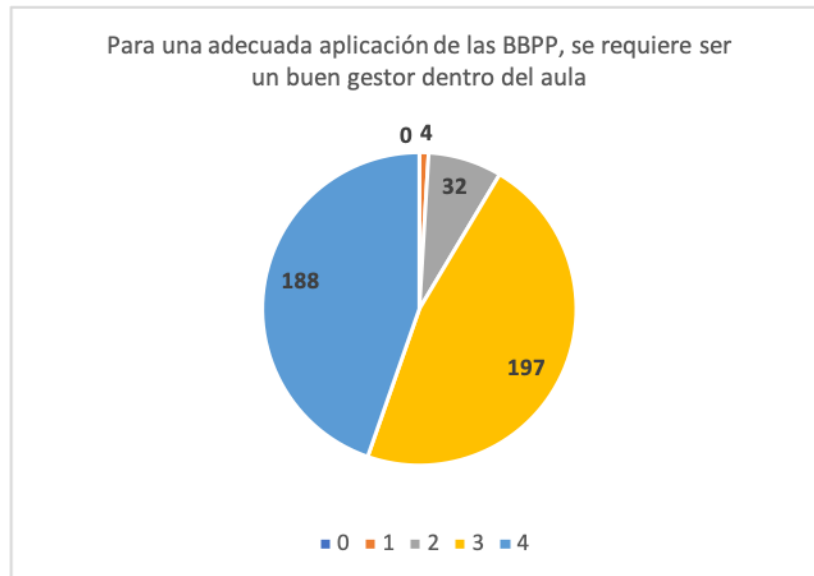
Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
7. Intenta organizar grupos para trabajar conjuntamente y mediante trabajo colaborativo	0	1.4	16.2	39.3	43.1	3.24	0.77



8. Para una adecuada aplicación de las BBPP, se requiere ser un buen gestor dentro del aula: como hablaremos en la discusión, la figura del docente y su liderazgo dentro del aula, se hace especialmente importante, con bien dan a entender estas

respuestas, con un 44% se decanta por la opción siempre, y un 47.5% por la de casi siempre. Por lo que más de un 90% acepta esta afirmación.

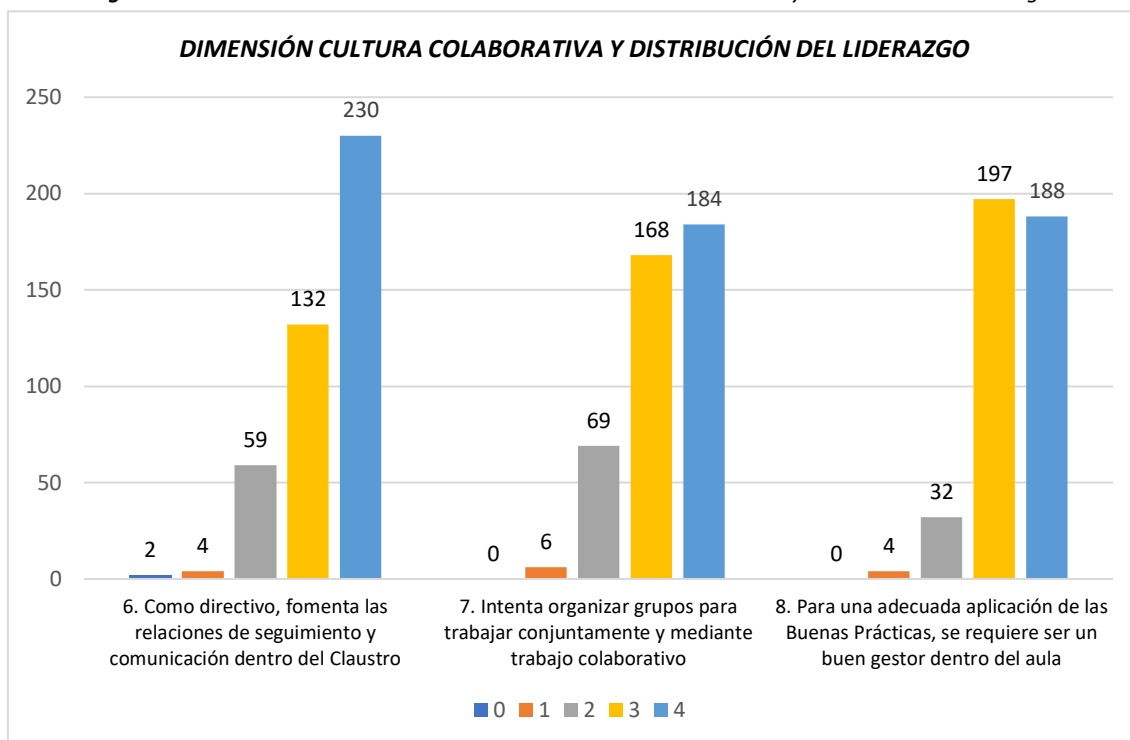
Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
8. Para una adecuada aplicación de las Buenas Prácticas, se requiere ser un buen gestor dentro del aula	0	1	7.5	47.5	44.0	3.36	0.66



En el siguiente gráfico se presenta una visión general de la dimensión a modo de resumen, en destaca los resultados obtenidos en el (ítem 8) que nos invita a concluir que para una adecuada aplicación de las BBPP se requiere ser un buen gestor dentro del aula, así como en el (ítem 7), el ED intenta organizar grupos para trabajar conjuntamente y mediante trabajo colaborativo, además de fomentar relaciones de seguimiento y comunicación dentro del claustro (ítem 6).



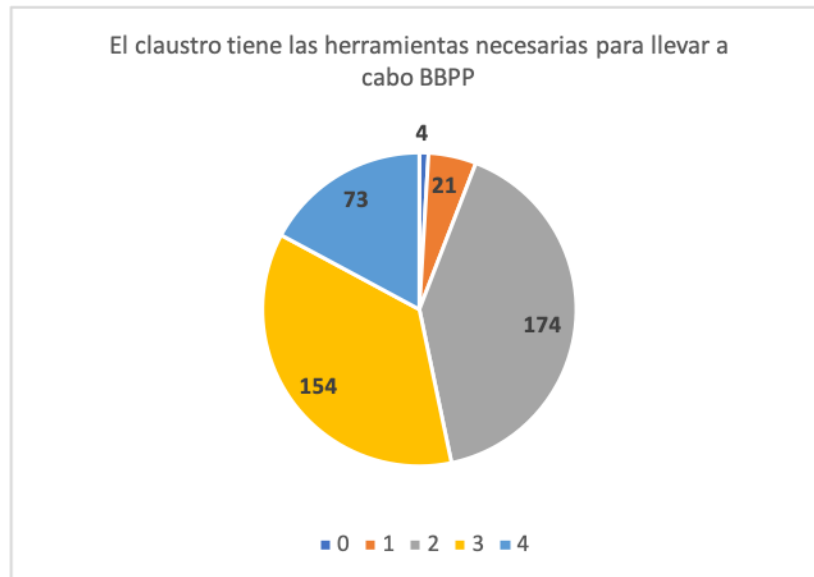
Figura 5.4: Resumen de resultados de la dimensión cultura colaborativa y distribución del liderazgo.



5.1.5. ASIGNACIÓN DE RECURSOS EN APOYO DE LA VISIÓN Y DE LAS METEAS DE LA ESCUELA.

9. El Claustro tiene las herramientas necesarias (formación, experiencia...) para llevar a cabo BBPP: se observa que el mayor índice de respuestas se encuentra en el a veces con un 40.7%, seguido del 36.4% del casi siempre, por lo que se propone llevar este ítem al grupo de discusión para que se pueda valorar de una manera cualitativa la respuesta a esta cuestión y así poder flanquearla de una manera más concreta.

Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
9. El Claustro tiene las herramientas necesarias (formación, experiencia...) para llevar a cabo Buenas Prácticas	0.9	4.9	40.7	36.4	17.1	2.64	0.86



10. Se propician los recursos materiales necesarios para llevar a cabo las BBPP: más de la mitad del estudio opina que tienen los recursos materiales necesario para llevar a termino las BBPP. Esta cuestión complementa el ítem anterior mejorando su concreción y puesta en la práctica, es por ello que vemos que los resultados tienen a agruparse más hacia el lado de siempre 23.6% y al casi siempre con un 44.6%, por lo que será otro ítem a comentar en el futuro grupo de discusión.

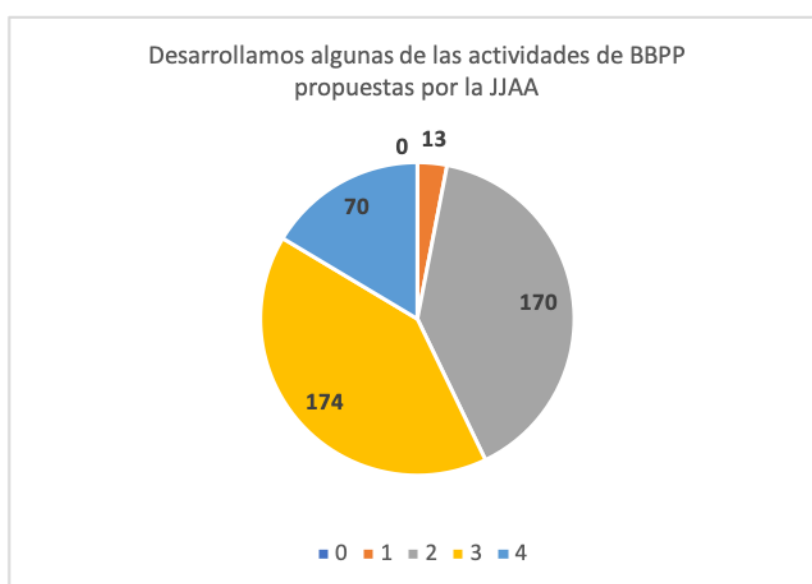
Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
10. <i>Se propician los recursos materiales necesarios para llevar a cabo las Buenas Prácticas</i>	0.9	7	20.8	44.6	23.6	2.83	0.88





11. Desarrollamos algunas de las actividades en BBPP que proponen desde la Junta de Andalucía: se obtiene que a veces con un 39.8 % es la respuesta más repetida, seguida de casi siempre 38 %, por ello vemos de suma importancia seguir, promocionando las BBPP docentes.

Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
11. <i>Desarrollamos algunas de las actividades en Buenas Prácticas que proponen desde la Junta de Andalucía</i>	0	3	39.8	38	19.2	2.68	0.72



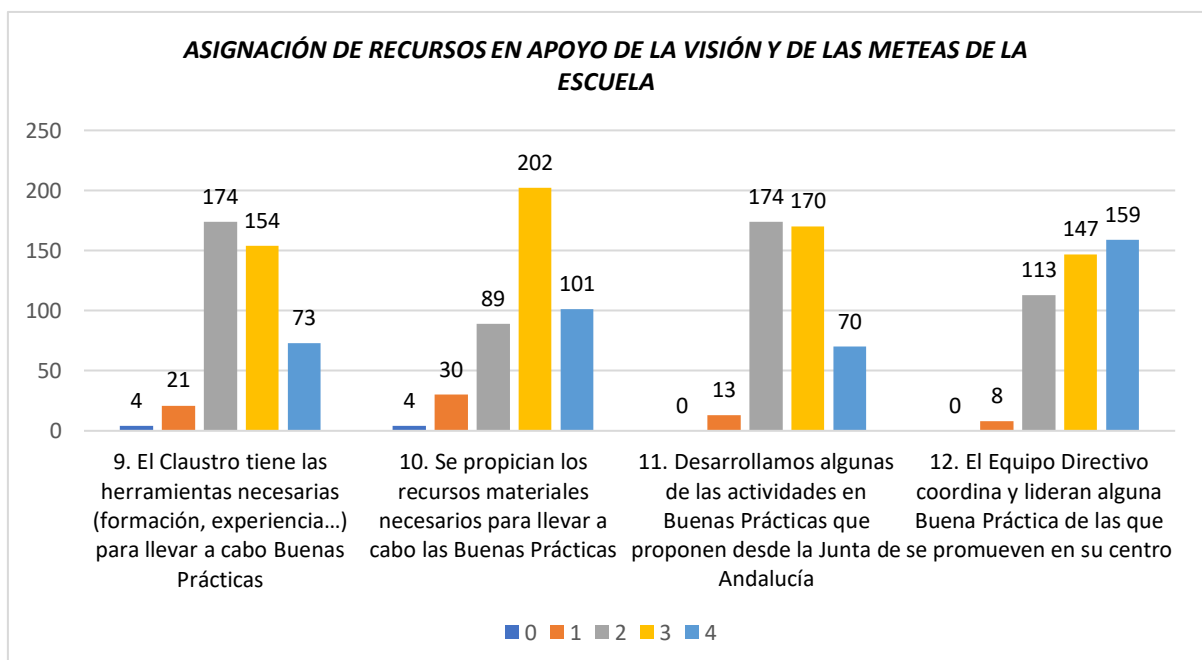
12. El equipo directivo coordina y lidera alguna BBPP de las que se promueven en su centro: Se obtiene los siguientes resultados: siempre con un 37.2 % es la opción mejor valorada, seguida de casi siempre con un 34.4 %.

Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
12. <i>El Equipo Directivo coordina y lidera alguna Buena Práctica de las que se promueven en su centro</i>	0	1.9	26.5	34.4	37.2	3.08	0.84



En el siguiente gráfico se presenta una visión general de la dimensión a modo de resumen, en el que destacamos el resultado de la afirmación (ítem 12) de que los EEDD coordinan y lideran BBPP de las que se proponen en su centro, así como, la afirmación de que se propician recursos materiales necesarios para llevar a cabo las BBPP (ítem 10), se genera una reflexión con respecto a la afirmación sobre que el claustro tiene las herramientas necesaria para llevar a cabo BBPP (ítem 9) y sobre la participación de las actividades que se proponen desde la JJAA (ítem 11), es por ello que, estas dos últimas afirmaciones serían recomendables seguir analizándolas o valorarlas en la propuesta cualitativa de esta investigación.

Figura 5.5: Resumen de resultados de la dimensión asignación de recursos en apoyo de la visión y de las metas de la escuela.

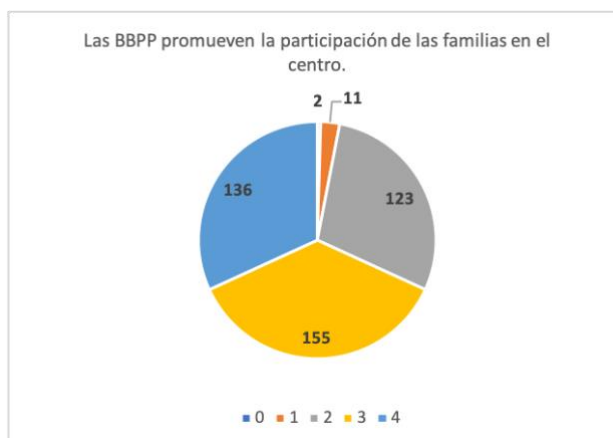




5.1.6. RELACIONES PRODUCTIVAS CON FAMILIAS Y COMUNIDADES.

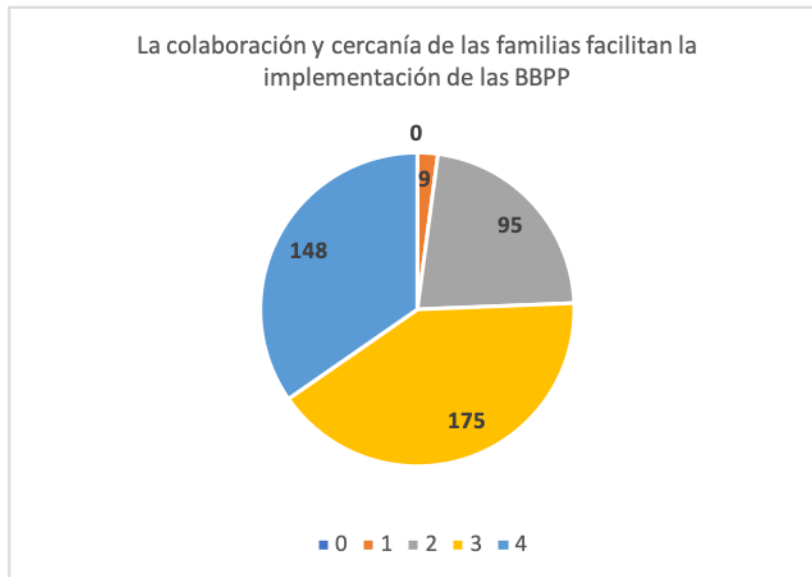
13. Las BBPP promueven la participación de las familias con el centro: las respuestas que más destacan son casi siempre 36 % y siempre 31.8 %.

Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
13. Las Buenas Prácticas promueven la participación de las familias con el centro	0.5	2.6	29.1	36	31.8	2.94	0.86



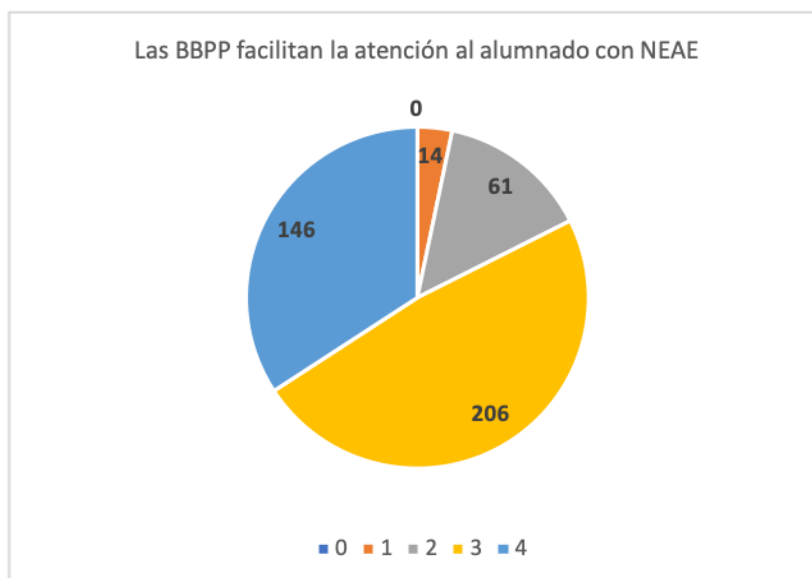
14. La colaboración y cercanía de las familias facilitan la implementación de las BBPP: las respuestas más destacadas es casi siempre 42.1% seguida de siempre con un 33.6%, para hacer este acercamiento, es preciso formar a las familias en su rol, haciéndolas partícipes de la realidad que se vive.

Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
14. La colaboración y cercanía de las familias facilitan la implementación de las Buenas Prácticas	0	2.1	22.2	42.1	33.6	2.98	0.81



15. Las BBPP facilitan la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: como se ve en la respuesta en más de 80% consideran que siempre (34.2 %) o casi siempre (48.2%) lo facilita.

Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
15. Las Buenas Prácticas facilitan la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	0	3.3	14.3	48.2	34.2	3.25	0.74

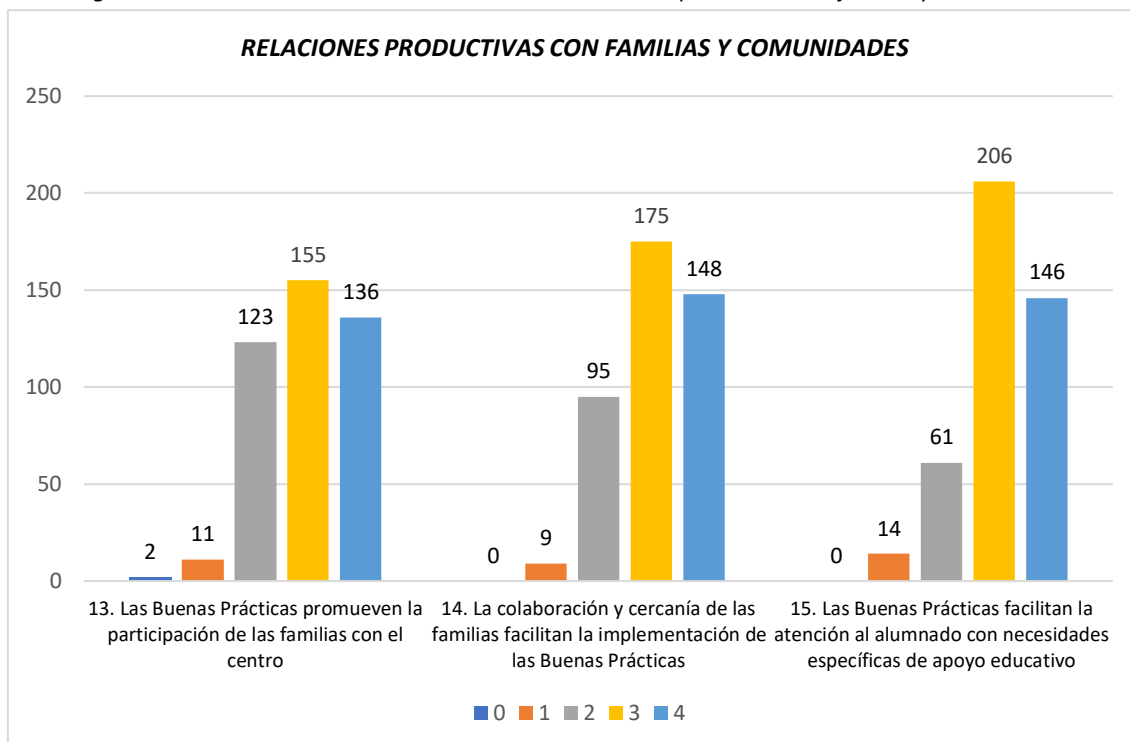


En el siguiente gráfico se presenta una visión general de la dimensión a modo de resumen, en que se pueden obtener tres conclusiones bien diferenciadas, la primera, que las BBPP promueven la participación de las familias con el centro (ítem 13), la segunda, que las colaboración y cercanía de las familias facilitan la implementación de



las BBPP (ítem 14), por último, la que propone que las BBPP facilitan la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ítem 15).

Figura 5.6: Resumen de resultados de la dimensión relaciones productivas con familias y comunidades.



5.1.7. CONEXIÓN DE LA ESCUELA CON SU ENTORNO MÁS AMPLIO.

16. La formación inicial universitaria del profesorado en BBPP es adecuada: la formación inicial la consideran carente o inadecuada, aquí nos surge la reacción de revisar los programas de formación de las escuelas de magisterio, así como del máster de capacitación para la docencia, para así poder comprobar si esta formación es suficiente. En los resultados se observa lo siguiente: el 37.5 % considera que a veces, seguido del 26.9 %, que considera que casi nunca, este ítem, tendremos la oportunidad de valorarlo en el grupo de discusión para analizar la situación, las causas y sus posibles mejoras.

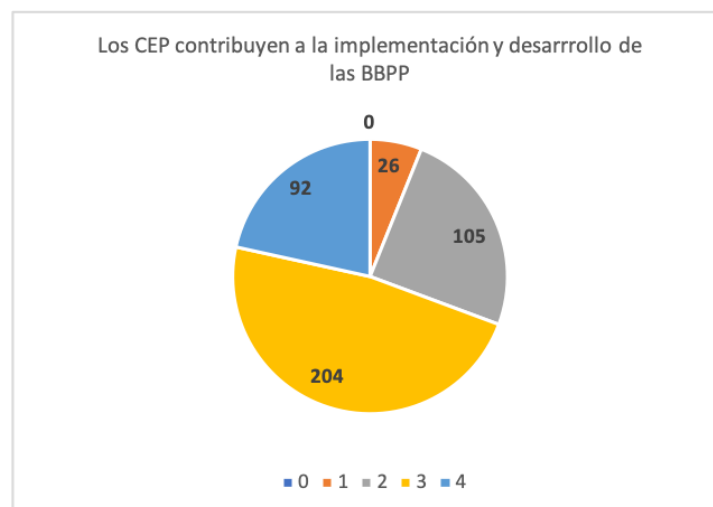
Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
16. La formación inicial universitaria del profesorado en Buenas Prácticas es adecuada	2.6	26.9	37.5	20.1	12.9	2.14	1.03



17. Los centros de profesorado contribuyen a la implementación y desarrollo de BBPP:

la necesidad de paliar la carencia en la formación inicial, hace que se ponga en marcha la formación continuada, el rol de los centros de formación se hacen especialmente necesarios para la mejorar de esa BBPP, las respuestas son favorables a esta afirmación, con más de la mitad de los participantes, asegurando que a veces (24.6 %) o casi siempre (47.8 %), es importante construir los procesos desde la formación continuada, siempre cercana a la realidad de los centros.

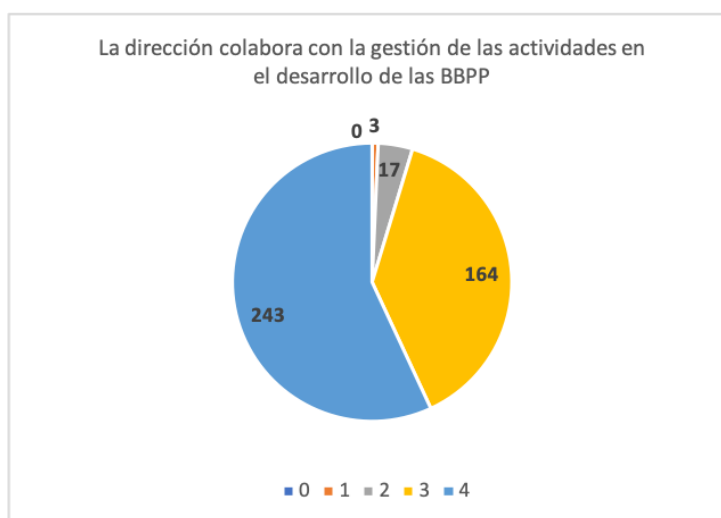
Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
17. Los Centros de Profesorado contribuyen a la implementación y desarrollo de Buenas Prácticas	0	6.1	24.6	47.8	21.5	2.85	0.82





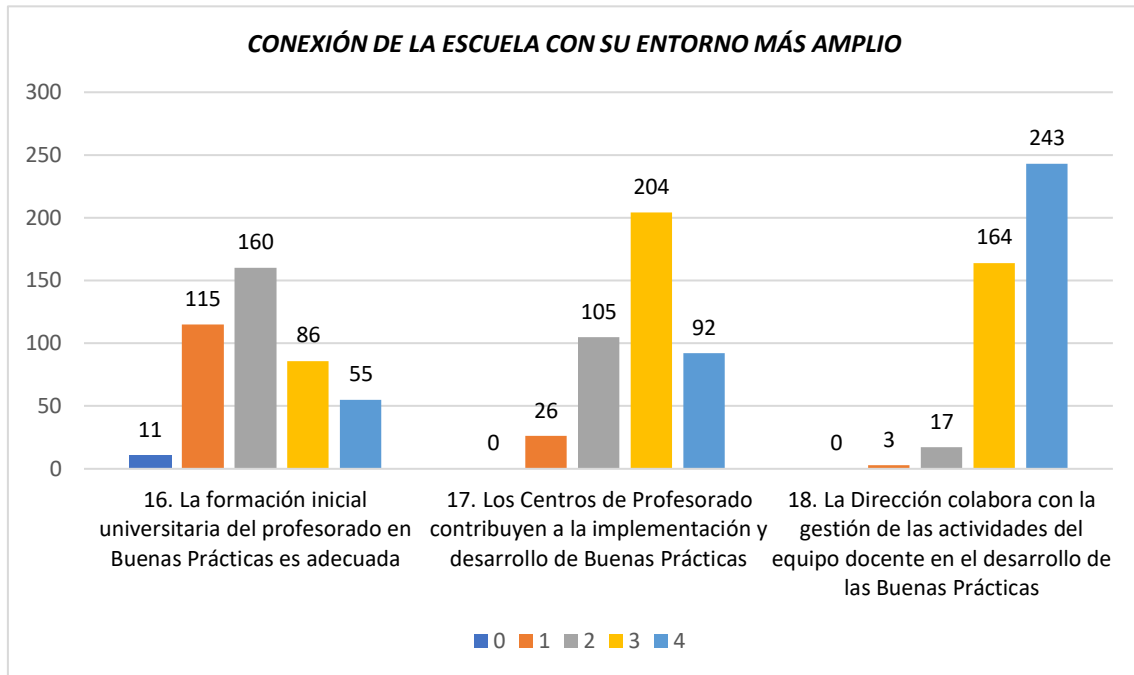
18. La dirección colabora con la gestión de las actividades del equipo docente en el desarrollo de las BBPP: se ha obtenidos las siguientes respuestas muy enfocada hacia el siempre con un 56.9 %.

Nº ÍTEM	% de respuesta					Media	Desviación estándar
	0	1	2	3	4		
18. La Dirección colabora con la gestión de las actividades del equipo docente en el desarrollo de las Buenas Prácticas	0	0.7	4	38.4	56.9	3.50	0.52



En el siguiente gráfico se presenta una visión general de la dimensión a modo de resumen, en el destaca un resultado por encima de las demás (ítem 18), se puede concluir que la dirección colabora con la gestión de las actividades del equipo docente en BBPP, así como que los centro de formación de profesorado contribuyen a la implementación y desarrollo de BBPP (ítem 17), se abre una reflexión sobre la formación inicial del profesorado en lo que a BBPP se trata, que se buscará dar respuesta en el apartado cualitativo de esta investigación.

Figura 5. 7: Resumen de resultados de la dimensión conexión de la escuela con su entorno más amplio.



Se estimó la fiabilidad de las respuestas de los 427 participantes a este conjunto de 18 ítems, obteniendo un coeficiente .82 (“Alfa” Cronbach; escala 0-1) por lo que podemos afirmar que la fiabilidad alcanzada es elevada. En consecuencia, los siguientes análisis estadísticos sobre estos ítems y dimensiones, son legítimos.

La tabla siguiente presenta el porcentaje de respuesta a cada uno de los ítems, junto al valor medio (en escala: 0-5) de la muestra en los mismos.

Tabla 5.5: Análisis descriptivo del cuestionario de liderazgo en las Buenas Prácticas Educativas

Nº ÍTEM	N válido	% de respuesta					Media	Desviación estándar
		0	1	2	3	4		
1. Motivamos al Claustro a la formación de Buenas Prácticas (Reglada / No Reglada)	427	0	3.3	19.2	41,5	36.1	3.10	0.82
2. Están incluidas las Buenas Prácticas dentro del proyecto de centro	427	0	5.2	23.2	32.1	39.6	3.06	0.91
3. El Claustro se encuentra comprometido con las Buenas Prácticas docentes	427	0	6.8	28.1	44	21.1	2.79	0.84
4. El rol del profesor dentro del aula es clave para un buen desarrollo de las buenas prácticas	427	0	7	30	46.1	16.9	2.73	0.82
5. Desde la Dirección se facilita la comunicación de ideas y propuestas en Buenas Prácticas, dentro del Claustro	427	0	0.7	8.7	31.4	59.3	3.49	0.68
6. Como directivo, fomenta las relaciones de seguimiento y comunicación dentro del Claustro	427	.5	.9	13.8	30.9	53.9	3.37	0.78
7. Intenta organizar grupos para trabajar conjuntamente y mediante trabajo colaborativo	427	0	1.4	16.2	39.3	43.1	3.24	0.77
8. Para una adecuada aplicación de las Buenas Prácticas, se requiere ser un buen gestor dentro del aula	427	0	1	7.5	47.5	44.0	3.36	0.66
9. El Claustro tiene las herramientas necesarias (formación, experiencia...) para llevar a cabo Buenas Prácticas	427	.9	4.9	40.7	36.4	17.1	2.64	0.86



10. Se propician los recursos materiales necesarios para llevar a cabo las Buenas Prácticas	427	4	7	20.8	44.6	23.6	2.83	0.88
11. Desarrollamos algunas de las actividades en Buenas Prácticas que proponen desde la Junta de Andalucía	427	0	3	39.8	38	19.2	2.68	0.72
12. El Equipo Directivo coordina y lideran alguna Buena Práctica de las que se promueven en su centro	427	0	1.9	26.5	34.4	37.2	3.08	0.84
13. Las Buenas Prácticas promueven la participación de las familias con el centro	427	.5	2.6	29.1	36	31.8	2.94	0.86
14. La colaboración y cercanía de las familias facilitan la implementación de las Buenas Prácticas	427	0	2.1	22.2	42.1	33.6	2.98	0.81
15. Las Buenas Prácticas facilitan la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	427	0	3.3	14.3	48.2	34.2	3.25	0.74
16. La formación inicial universitaria del profesorado en Buenas Prácticas es adecuada	427	2.6	26.9	37.5	20.1	12.9	2.14	1.03
17. Los Centros de Profesorado contribuyen a la implementación y desarrollo de Buenas Prácticas	427	0	6.1	24.6	47.8	21.5	2.85	0.82
18. La Dirección colabora con la gestión de las actividades del equipo docente en el desarrollo de las Buenas Prácticas	427	0	0.7	4	38.4	56.9	3.50	0.52

El conjunto total de los 18 ítems, se distribuye según 5 apartados dimensionales:

Tabla 5.6: Dimensiones del cuestionario, así como los ítems que lo componen.

DIMENSIÓN	ÍTEMS
ESTRUCTURACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN PARA FACILITAR LA COLABORACIÓN	1 AL 5
CULTURAS COLABORATIVAS Y DISTRIBUYENDO EL LIDERAZGO	6 AL 8
ASIGNACIÓN DE RECURSOS EN APOYO DE LA VISIÓN Y LAS METAS DE LA ESCUELA	9 AL 12
RELACIONES PRODUCTIVAS CON FAMILIAS Y COMUNIDADES	13 AL 15
CONEXIÓN DE LA ESCUELA CON SU ENTORNO MÁS AMPLIO	16 AL 18

5.1.8 ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL.

5.1.8.1. COMPARACIÓN ENTRE DIMENSIONES.

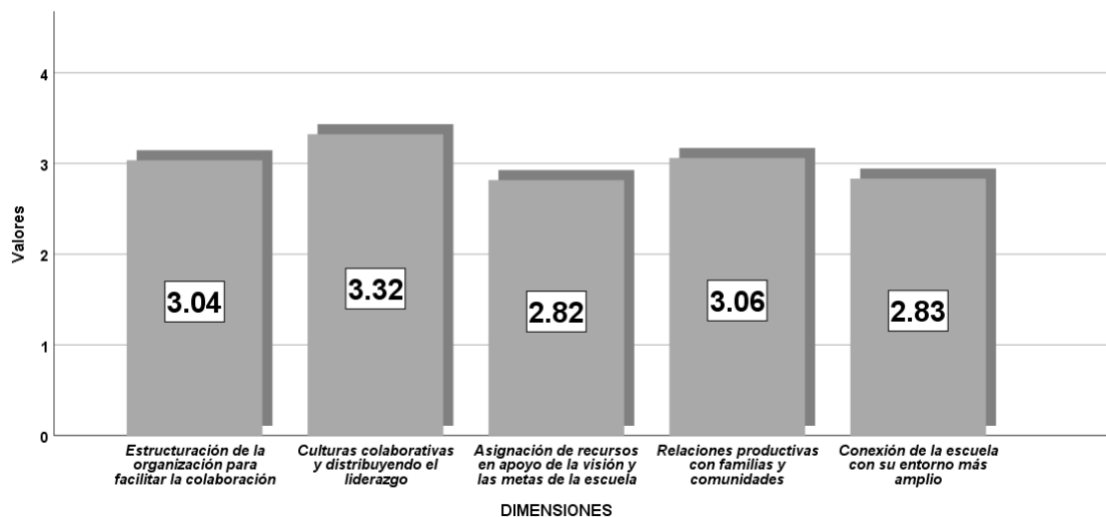
Se generaron las variables correspondientes a estas 5 dimensiones mediante el método del promedio aritmético de las respuestas a los ítems que las integran. De esta forma, estas puntuaciones medias se pueden interpretar en la misma escala (0=nunca; 4=siempre) que los propios ítems. La tabla 5 contiene la descriptiva básica de estas 5 variables.

Tabla 5.7: Análisis descriptivo. Variables de las dimensiones del Cuestionario.

Variable	Centralidad		Variabilidad			Percentiles		
	Media	IC 95%	Mínimo	Máximo	Desv. Est.	P25	Mdn	P75
1. Estructuración de la organización para facilitar la colaboración	3.04	2.98 – 3.10	1.20	4.00	0.64	2.60	3.20	3.60
2. Culturas colaborativas y distribuyendo el liderazgo	3.32	3.27 – 3.38	1.33	4.00	0.56	3.00	3.33	3.67
3. Asignación de recursos en apoyo de la visión y las metas de la escuela	2.82	2.76 – 2.88	1.25	4.00	0.61	2.25	2.75	3.25
4. Relaciones productivas con familias y comunidades	3.06	3.00 – 3.12	1.00	4.00	0.60	2.67	3.00	3.67
5. Conexión de la escuela con su entorno más amplio	2.83	2.78 – 2.89	1.33	4.00	0.57	2.33	2.67	3.33

En la siguiente gráfica, analizamos los valores medios de respuesta de cada una de las variables en la que vemos que la dimensión con mayor aceptación ha sido la referida a culturas colaborativas y distribuyendo el liderazgo (3.32), seguida de dos dimensiones prácticamente idénticas, estructuración de la organización para facilitar la colaboración (3.04) y relaciones productivas con familias y comunidades. Las dos últimas dimensiones con valores muy parejos: asignación de recursos en apoyo de la visión y las metas de la escuela (2.82) y conexión de la escuela con su entorno más amplio (2.83).

Figura 5.8: Análisis descriptivo. Variables de las dimensiones del Cuestionario.



5.1.8.2. RELACIONES ENTRE VARIABLES.

El análisis bivariado (tabla 6) mostró relaciones significativas entre casi todas las dimensiones (excepto entre culturas colaborativas y conexión de la escuela con su



entorno más amplio), se destaca la relación más fuerte que se produce entre la dimensión 1 (estructuración de la organización para facilitar la colaboración) y la dimensión 3 (asignación de recursos en apoyo de la visión y las metas de la escuela) ($r = .51$, $p \leq .01$), seguida de la relación de la dimensión 1 y la dimensión 2 (culturas colaborativas y distribuyendo el liderazgo) ($r = .47$, $p \leq .01$).

Entre las relaciones con menor peso se encuentra la que se produce entre la dimensión 2 y la dimensión 5 (conexión de la escuela con su entorno más amplio), en la que da un valor de .03.

Tabla 5.8. Análisis bivariado de las dimensiones del cuestionario.

	1	2	3	4	5
1. ESTRUCTURACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN PARA FACILITAR LA COLABORACIÓN	1				
2. CULTURAS COLABORATIVAS Y DISTRIBUYENDO EL LIDERAZGO	,47**	1			
3. ASIGNACIÓN DE RECURSOS EN APOYO DE LA VISIÓN Y LAS METAS DE LA ESCUELA	,51**	,30**	1		
4. RELACIONES PRODUCTIVAS CON FAMILIAS Y COMUNIDADES	,40**	,18**	,38**	1	
5. CONEXIÓN DE LA ESCUELA CON SU ENTORNO MÁS AMPLIO	,19**	,03	,31**	,16**	1

Hemos aplicado varios parámetros para comparar variables del cuestionario. En un primer bloque, hemos analizados las posibles diferencias para completar de esta manera el análisis de la parte descriptiva; y se procedió a comprobar si había diferencias significativas en estas variables, en función de los factores(sexo, edad, experiencia docente y experiencia en equipos directivos). Los resultados se exponen a continuación.

(1) Diferencias en función del Sexo.

Los resultados (tabla 7) nos están indicando que el sexo del profesional sí que es un factor diferencial solo en las variables de 2 de las dimensiones. En concreto:

- En *Estructuración de la organización para facilitar la colaboración* ($p < .01$) aunque con efecto muy pequeño del 1.6%, donde se observa que la media es algo superior en las mujeres (3.12 vs 2.96).
- Y en *Culturas colaborativas y distribuyendo el liderazgo* ($p < .001$) con un efecto moderado del 3.6% donde de nuevo se observa que las mujeres tienen una puntuación media superior (3.42 vs 3.21).

En las otras dimensiones, aunque se mantiene que las mujeres tienen una media algo mayor a la de los hombres, la diferencias no alcanzan la significación



estadística ($p > .05$), siendo además los efectos casi nulos por lo que no son indicios de una posible relación.

Tabla 5.9: Análisis inferencial comparativo. Diferencias en las variables del Cuestionario en función del Sexo.

Variable	Media (Desviac. Estándar)		T Student		Tamaño del efecto: R^2
	Hombre (n=203)	Mujer (n=224)	Valor	p-valor	
<i>Estructuración de la organización para facilitar la colaboración</i>	2.96 (0.64)	3.12 (0.61)	2.63**	.009	.016
<i>Culturas colaborativas y distribuyendo el liderazgo</i>	3.21 (0.59)	3.42 (0.52)	3.97**	.000	.036
<i>Asignación de recursos en apoyo de la visión y las metas de la escuela</i>	2.77 (0.61)	2.86 (0.62)	1.35 NS	.178	.004
<i>Relaciones productivas con familias y comunidades</i>	3.04 (0.60)	3.08 (0.59)	0.66 NS	.507	.001
<i>Conexión de la escuela con su entorno más amplio</i>	2.81 (0.59)	2.86 (0.56)	0.89 NS	.375	.002

N.S. = NO significativo ** = Altamente significativo

(2) Diferencias en función de la Edad.

En el estudio de la edad (tabla 8) no se ha encontrado ni significación ($p > .05$) ni efecto (casi nulo) al comparar los valores medios de las variables de cuatro de las dimensiones. Solo aparece una significación ($p < .05$) aunque con efecto muy pequeño (1.2%) en la *Asignación de recursos en apoyo de la visión y las metas de la escuela* donde la media es algo mayor en los participantes con edad inferior al corte de los 40 años.

Tabla 5.10: Análisis inferencial comparativo. Diferencias en las variables del Cuestionario en función de la Edad.

Variable	Media (Desviac. Estándar)		T Student		Tamaño del efecto: R^2
	<40 años (n=243)	>=40 años (n=184)	Valor	p-valor	
<i>Estructuración de la organización para facilitar la colaboración</i>	3.04 (0.60)	3.03 (0.68)	0.15 NS	.884	.000
<i>Culturas colaborativas y distribuyendo el liderazgo</i>	3.33 (0.57)	3.30 (0.55)	0.55 NS	.582	.001
<i>Asignación de recursos en apoyo de la visión y las metas de la escuela</i>	2.88 (0.60))	2.74 (0.62)	2.28 *	.023	.012
<i>Relaciones productivas con familias y comunidades</i>	3.06 (0.62)	3.06 (0.57)	0.00 NS	.998	.000
<i>Conexión de la escuela con su entorno más amplio</i>	2.87 (0.59)	2.79 (0.55)	1.35 NS	.178	.004

N.S. = NO significativo * = Significativo

(3) Diferencias en función de la Experiencia Docente.

En contraste, en función de la experiencia docente se observa (tabla 9) que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$) en dos dimensiones, pero en



ambas con tamaños del efecto muy pequeños (1.8% y 1.5%). Se trata de *Asignación de recursos en apoyo de la visión y las metas de la escuela* y de *Conexión de la escuela con su entorno más amplio*, donde la significación parece que se puede explicar porque son los participantes con más de 20 años de experiencia los que puntúan algo menos que los demás. En las restantes tres dimensiones ni hay significación ($p > .05$) ni efectos suficientes como para poder afirmar que la experiencia actúe como un factor diferencial.

Tabla 5.11: *Análisis inferencial comparativo*. Diferencias en las variables del Cuestionario en función de la Experiencia Docente.

Variable	Media (Desviac. Estándar)			Anova		Tamaño del efecto: R^2
	11-15 años (n=62)	16-20 años (n=140)	>20 años (n=225)	Valor	p-valor	
<i>Estructuración de la organización para facilitar la colaboración</i>	2.96 (0.71)	3.03 (0.56)	3.06 (0.66)	0.57 ^{NS}	.567	.003
<i>Culturas colaborativas y distribuyendo el liderazgo</i>	3.30 (0.59)	3.31 (0.60)	3.33 (0.53)	0.15 ^{NS}	.863	.001
<i>Asignación de recursos en apoyo de la visión y las metas de la escuela</i>	2.81 (0.62)	2.93 (0.59)	2.75 (0.62)	3.87 [*]	.022	.018
<i>Relaciones productivas con familias y comunidades</i>	2.97 (0.71)	3.10 (0.61)	3.06 (0.55)	0.97 ^{NS}	.378	.005
<i>Conexión de la escuela con su entorno más amplio</i>	2.94 (0.54)	2.89 (0.60)	2.77 (0.56)	3.29 [*]	.038	.015

N.S. = NO significativo * = Significativo

(4) Diferencias en función de la Experiencia en Equipos Directivos.

Finalmente, los resultados de los test estadísticos con la experiencia en equipos directivos (tabla 10) nos están indicando que no existe ni significación ($p > .05$) ni efecto suficiente para poder sostener que ésta sea un factor diferencial sobre las variables de cuatro de las cinco dimensiones. Solamente en una: *Conexión de la escuela con su entorno más amplio*, aparece significación ($p < .05$) aunque con un efecto muy pequeño. Esto se podría explicar por una leve diferencia según la cual los participantes con más de 10 años de experiencia puntúan algo más.

Tabla 5.12: *Análisis inferencial comparativo*. Diferencias en las variables del Cuestionario en función de la Experiencia en Equipos Directivos.

Variable	Media (Desviac. Estándar)			Anova		Tamaño del efecto: R^2
	<5 años (n=63)	5-10 años (n=159)	>10 años (n=205)	Valor	p-valor	
<i>Estructuración de la organización para facilitar la colaboración</i>	2.97 (0.57)	3.05 (0.64)	3.04 (0.65)	0.39 ^{NS}	.679	.002
<i>Culturas colaborativas y distribuyendo el liderazgo</i>	3.39 (0.51)	3.29 (0.59)	3.32 (0.56)	0.68 ^{NS}	.505	.003



Asignación de recursos en apoyo de la visión y las metas de la escuela	2.87 (0.58)	2.73 (0.68)	2.87 (0.57)	2.67 ^{NS}	.071	.011
Relaciones productivas con familias y comunidades	3.04 (0.63)	3.05 (0.58)	3.08 (0.60)	0.15 ^{NS}	.684	.001
Conexión de la escuela con su entorno más amplio	2.76 (0.54)	2.77 (0.58)	2.91 (0.58)	3.35 *	.036	.016

N.S. = NO significativo * = Significativo

Conclusión general: Todos estos resultados no son evidencias estadísticas sólidas para poder afirmar que estas 4 variables actúan como factores diferenciales sobre las dimensiones.

A continuación, paso a detallar todas las relaciones que han sido buscadas a través de nuestro programa estadístico, los resultados significativos han sido comentado en el apartado de análisis estadístico. Las posibles relaciones buscadas han sido las siguientes:

1. Existe relación entre la edad y si las buenas prácticas facilitan la atención al alumnado con NEAE (pregunta 15)
2. Existe relación entre la edad y si los centros de profesorado contribuyen a la implementación y desarrollo de las BBPP (pregunta 17)
3. Existe relación entre el contexto socio-económico y si el rol del profesor dentro del aula es clave para un buen desarrollo de las buenas prácticas (pregunta 4)
4. Existe relación entre el contexto socio-económico y se intenta organizar grupos para trabajar conjuntamente y mediante trabajo colaborativo (pregunta 7)
5. Existe relación entre el contexto socio-económico y el ED coordina y lidera algunas BBPP de las que se promueven en su centro (pregunta 12)
6. Existe relación entre el contexto socio-económico y si las buenas prácticas facilitan la atención al alumnado con NEAE (pregunta 15)
7. Existe relación entre el contexto socio-económico y si los centros de profesorado contribuyen a la implementación y desarrollo de las BBPP (pregunta 17)
8. Existe relación entre la motivación al claustro a la formación de buenas prácticas (pregunta 1), con la afirmación de que los ED intentan organizar grupos para trabajar conjuntamente y mediante trabajo colaborativo (pregunta 7)



9. Existe relación entre la motivación al claustro a la formación de buenas prácticas (pregunta 1), con la afirmación de que el ED colabora con la gestión de las actividades del equipo docente en el desarrollo de las BBPP (pregunta 18)
10. Existe relación entre la afirmación de que el rol del profesor dentro del aula es clave para un buen desarrollo de las BBPP (pregunta 4) con la idea de que el ED colabora con la gestión de las actividades del equipo docente en el desarrollo de las BBPP (pregunta 18)
11. Existe relación entre la afirmación de cómo directivo, fomenta las relaciones de seguimiento y comunicación dentro del claustro (pregunta 6) y si se intenta organizar grupos para trabajar conjuntamente y mediante trabajo colaborativo (pregunta 7)
12. Existe relación entre la afirmación de que el ED coordina y lidera algunas BBPP de las que se promueven en su centro (pregunta 12) y si las BBPP están incluidas dentro del plan anual de centro (pregunta 2).
13. Existe relación entre la afirmación de que el ED coordina y lidera algunas BBPP de las que se promueven en su centro (pregunta 12) y si desarrollamos alguna de las actividades en BBPP que proponen desde la JJAA (pregunta 11)
14. Existen relación entre la afirmación de que las BBPP promueven la participación de las familias en el centro (pregunta 13), con la que afirma que la colaboración y cercanía de las familias facilitan la implementación de las BBPP (pregunta 14).
15. Existe relación entre si las buenas prácticas facilitan la atención al alumnado con NEAE (pregunta 15) y la de si los centros de profesorado contribuyen a la implementación y desarrollo de las BBPP (pregunta 17)
16. Existe relación entre si la formación inicial universitaria del profesorado en BBPP es adecuada (pregunta 16) y si desarrollamos alguna de las actividades en BBPP que proponen desde la JJAA (pregunta 11)
17. Existe relación entre si la formación inicial universitaria del profesorado en BBPP es adecuada (pregunta 16) y si la de si los centros de profesorado contribuyen a la implementación y desarrollo de las BBPP (pregunta 17)

5.1.9 RELACIONES SIGNIFICATIVAS ENCONTRADAS ENTRE VARIABLES

En el análisis de las variables hemos estudiado algunas relaciones significativas que analizaremos a continuación y que nos ayudarán a sacar las conclusiones del estudio:

1. Existe relación entre la motivación al claustro a la formación de buenas prácticas (pregunta 1), con la afirmación de que los ED intentan organizar grupos para trabajar conjuntamente y mediante trabajo colaborativo (pregunta 7) coeficiente $r = .52$ altamente significativo (p valor= .000). Puesto que la relación es directa, se debe de concluir que los sujetos que responde “siempre” hacia uno de ellos tienden a dar esa misma respuesta en el otro; a la par que se asocian los de “nunca” en ambos ítems entre sí. La intensidad de la relación es muy elevada.
2. Existe relación entre la motivación al claustro a la formación de buenas prácticas (pregunta 1), con la afirmación de que el ED colabora con la gestión de las actividades del equipo docente en el desarrollo de las BBPP (pregunta 18) coeficiente $r = .26$ es muy significativo (p valor= .000) siendo de nuevo la relación directa, es decir que se asocian entre sí los caso que responde “siempre” a ambos ítems, a la par que se relaciona los que responden “nunca”. La magnitud de la asociación es moderada-alta.
3. Existe relación entre la afirmación de cómo directivo, fomenta las relaciones de seguimiento y comunicación dentro del claustro (pregunta 6) y si se intenta organizar grupos para trabajar conjuntamente y mediante trabajo colaborativo (pregunta 7) coeficiente $r = .43$ altamente significativo (p valor= .000) y de magnitud ya elevada, así como de sentido directo al igual que todos los anteriores.
4. Existe relación entre la afirmación de que el ED coordina y lidera algunas BBPP de las que se promueven en su centro (pregunta 12) y si las BBPP están incluidas dentro del plan anual de centro (pregunta 2). coeficiente $r = .44$ de nuevo altamente significativo (p valor= .000), con intensidad elevada y sentido directo.
5. Existe relación entre la afirmación de que el ED coordina y lidera algunas BBPP de las que se promueven en su centro (pregunta 12) y si desarrollamos alguna de las actividades en BBPP que proponen desde la JJAA (pregunta 11) coeficiente



- $r = .38$ muy significativo (p valor = $.000$) una vez más con intensidad elevada y sentido directo.
6. Existen relación entre la afirmación de que las BBPP promueven la participación de las familias en el centro (pregunta 13), con la que afirma que la colaboración y cercanía de las familias facilitan la implementación de las BBPP (pregunta 14) coeficiente $r = .42$ altamente significativo (p valor = $.000$) con magnitud elevada y sentido directo.
 7. Existe relación entre si la formación inicial universitaria del profesorado en BBPP es adecuada (pregunta 16) y si la de si los centros de profesorado contribuyen a la implementación y desarrollo de las BBPP (pregunta 17) coeficiente $r = .35$ muy significativo (p valor = $.000$) de magnitud moderada-alta y sentido directo como los arriba explicados.

5.2. RESULTADO DE LA FASE CUALITATIVA.

En el siguiente epígrafe pasamos a desarrollar todos los hallazgos encontrados en la fase cualitativa, el grupo focal ha venido marcado por las pautas de selección de los participantes, así como por los resultados obtenidos en el análisis cuantitativo, en los siguientes puntos se analizan toda la información obtenida y su significancia.

5.2.1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA FASE CUALITATIVA.

En este apartado se busca situar el contexto de esta fase de la investigación, relacionamos los resultados obtenidos en la fase cuantitativa, pero se busco aclarar o conocer la opinión de personas que no pertenecían a equipos directivos, con la finalidad de ver si pudieran aportar alguna aclaración o incorporación de nueva información a las afirmaciones que vertían estos resultados, es por ello que se optó por la opción grupo focal, en la que los participantes pudieran expresar abiertamente su opinión, pudiendo enriquecer el debate y los contenidos que allí se trataban.

Una vez seleccionados los participantes según las características que se han descrito en el apartado metodológico de esta investigación, se le paso una invitación para su participación, un consentimiento informado, así como las preguntas generales que se iban abordar en este grupo focal.

Las preguntas se dividieron en cuatro grandes dimensiones tras los resultados del apartado cuantitativo, una primera dimensión sobre el concepto de buenas



prácticas, buscando sus características generales y diferenciadoras de otros conceptos educativos, una segunda dimensión que abordaba la formación de los docentes y sus recursos para llevar a cabo las buenas prácticas, un tercer bloque que trataba sobre la dimensión valoración, a nivel de burocracia de BBPP y su efectos sobre el alumnado con NEAE, y el último bloque sobre la dimensión liderazgo, en el que se trato de encontrar las líneas que consideran que siguen los diferentes EEDD para llevar a cabo BBPP en sus centros educativos. Cada dimensión terminaba con una pregunta sobre las consecuencias y el cómo ha podido influir la pandemia COVID-19, sobre las diferentes dimensiones.

Las preguntas que desarrollamos en este apartado son las siguientes:

DIMENSIÓN CONCEPTO BUENAS PRÁCTICAS.

- ¿Para mí las buenas prácticas son? 5 características que considere indispensables para considerarlas buenas prácticas.
- Completa la frase: La pandemia creo que ha traído como cambios en cuanto a las buenas prácticas...

DIMENSIÓN FORMACIÓN Y RECURSOS.

- ¿Consideráis que la formación inicial de los docentes para aplicar con éxito buenas prácticas es?
- ¿Cómo consideráis que los equipos directivos lideran y motivan al claustro a continuar con su formación en buenas prácticas?
- Completa la frase: La pandemia creo que ha traído como cambios en cuanto a los recursos...

DIMENSIÓN VALORACIÓN.

- ¿Cómo suponéis que las buenas prácticas mejoran y acercan a las familias a la participación en la escuela o sí mejoran el aprendizaje en alumnado con NEAE?
- Cómo afecta la burocracia y las gestiones administrativas a la participación en buenas prácticas.

DIMENSIÓN LIDERAZGO.

- Como es apoyo de vuestros equipos directivos a la hora de tomar iniciativas en BBPP.



- Cómo actúan los equipos directivos para fomentar las relaciones y comunicaciones entre los diferentes agentes educativos para el desarrollo de las BBPP.
- Reflexiona la siguiente situación: En el centro habrá ahora una persona que se encargue de fomentar las BBPP y es ajeno al ED, será la persona encargada de dinamizar y consultar cualquier cuestión sobre BBPP o innovación educativa.
- ¿Qué cosas pensáis que son indispensables tener, para ejercer un liderazgo exitoso en este tiempo de pandemia?

Tabla 5. 13: *Aproximación de las preguntas del grupo focal, según la dimensión y el carácter del objetivo.*

DIMENSIÓN	OBJETIVOS		
	REFORZAR	CONTRASTAR	ANALIZAR 2019
CONCEPTO BUENAS PRÁCTICAS	¿Qué cinco características consideras indispensables para que se de una BBPP?	¿Qué es para mi una buena práctica?	¿Qué cosas creéis que ha cambiado la pandemia en cuanto a las BBPP?
FORMACIÓN Y RECURSOS	¿Consideramos apropiada la formación inicial (formación universitaria) suficiente para afrontar unas BBPP con éxito?	¿ED lidera y motiva al claustro en la formación de BBPP?	¿Qué cosas pensáis que son indispensables tener, para ejercer un liderazgo exitoso en este tiempo de pandemia?
VALORACIÓN	¿Las BBPP mejoran y acercan la participación de las familias y facilitan el aprendizaje del alumnado con NEAE?	¿La burocracia y las gestiones administrativas limitan la participación de BBPP?	¿Qué opinión os merece la creación de una figura encargada de difundir, analizar, valorar y fomentar las BBPP en vuestro centro, que sea una persona ajena al ED?
LIDERAZGO	¿El ED fomenta las relaciones y comunicación entre los diferentes agentes educativos para el desarrollo de las BBPP?	¿El ED apoya a la hora de proponer BBPP en vuestros centros, difundiendo la iniciativa, apoyando o coordinando ese proceso?	¿Qué opinión os merece la creación de una figura encargada de difundir, analizar, valorar y fomentar las BBPP en vuestro centro, que sea una persona ajena al ED?

En la siguiente tabla (5.14) se presenta una visión general de los resultados obtenidos en este grupo focal, y que se desarrolla a lo largo del capítulo, pero ayudará a generar un primer análisis global de los resultados.

Tabla 5.14: *Visión global de los resultados generales del grupo focal por dimensiones.*

DIMENSIÓN	VISIÓN GLOBAL DEL GRUPO FOCAL
Buenas Prácticas	<p>No solo se dieron definiciones de Buenas Prácticas, sino que se describieron orígenes y fundamentos</p> <p>Igualmente se dio a conocer más de cinco características que deben componer las Buenas Prácticas en su desarrollo y ejecución, al igual que los requisitos que debe tener todo maestro en su práctica</p> <p>Pandemia: trajo consigo tanto cosas positivas como la creatividad de los docentes para continuar con sus clases, aumentando el uso de TICs, como negativas, pues puso de manifiesto la falta de formación que se tiene, precisamente en el manejo de TICs</p>



	<p>por gran parte del profesorado, y la brecha digital que sufre algunos rangos poblacionales ocasionando desigualdad, y marginación (No cabe duda, que los maestros participantes en el Grupo Focal, hicieron todo lo posible para que ningún alumno se quedara atrás, y se idearon formas para que llegara la información dada en cada clase a todos y cada uno de sus alumnos, tanto propios como los que se fueron incorporando)</p>
Formación y recursos	<p>El Grupo Focal, hizo énfasis en la importancia de la práctica en el aprendizaje de la profesión del docente, manifestaron que hoy en día pese a que aumentó el tiempo de experiencia en la carrera, aún se debe comprometer al estudiante a periodos de formación prolongados dentro de un centro educativo; y antes de iniciar el desarrollo profesional, debería pasar por una evaluación “<i>in situ</i>” junto con un profesional que le guiara en la corrección de errores y que le ayudara en impulsar sus aciertos</p> <p>Pandemia: En cuanto a los recursos utilizados por los docentes, se dieron desde el manejo de clases digitales, grabaciones en vídeo, hasta el formato de papel para aquellos estudiantes que no tenían forma de acceder a cualquier elemento tecnológico</p> <p>De otro lado, se puso en evidencia la falta de formación de los docentes en el manejo de tecnología informática, pese a que muchos planteles educativos cuentan con dichos recursos en el material académico, tal como tablets y ordenadores, se teme que el avance que se tuvo por la pandemia en este ítem retroceda</p>
Valoración	<p>Sin ninguna duda, existen factores fundamentales para que se puedan llevar a cabo proyectos de Buenas Prácticas, por tanto, se deben implicar y recibir aportes de cada uno de dichos factores: familia, alumnos, centro educativo, docente</p> <p>Es necesario que las familias, alumnos y profesorado, al igual que los miembros de los centros educativos se apersonen e involucren en cualquier plan de innovación sugerido por el plantel, ya que esto repercutirá en el aprendizaje de sus hijos y más en los estudiantes con NEAE</p> <p>En cuanto a la Burocracia y las Gestiones Administrativas, se han dado voces en contra de todo lo referente a las mismas, desde limitantes a “<i>pérdida de tiempo</i>”, no hay muestras positivas que permitan suponer alguna ventaja en el sistema que se está llevando en la actualidad</p> <p>Muchos abogan por tener una Ley Educativa permanente, por lo menos durante 8 años</p>
Liderazgo	<p>El apoyo y fomento de las “<i>Buenas Prácticas</i>” desde los Equipos Directivos de los centros educativos, dependerá de las características que se tengan en cada uno de ellos, pues si se encuentra un Equipo Directivo cerrado, será difícil la incursión de nuevos métodos o estrategias innovadoras por parte de los docentes, muchos de ellos terminan cambiando de centro</p> <p>Por otro lado, existen Equipos Directivos calificados como abiertos, que fomentan la participación de ideas nuevas para el aprendizaje, colaboran y ayudan al profesorado para que las desarrollen, muchas de estos proyectos inciden no solo en el aula, sino en los diferentes ciclos formativos</p> <p>También se vio, que muchas veces condiciona el tamaño del colegio para la incursión de “<i>Buenas Prácticas</i>”, esto no implica que en un colegio de más de mil doscientos (1.200) alumnos no se puedan llevar a cabo, sólo que en ellos existen más factores por coordinar, por ejemplo: El Consejo Escolar</p> <p>En cuanto a la figura de un encargado para difundir, analizar y valorar todo lo referente a las “<i>Buenas Prácticas</i>”, no se dio por descartado, es más algunos aceptaron la incursión de una persona como supervisor de “<i>Buenas Prácticas</i>” en el centro educativo, pero tuvieron en cuenta en detallar su perfil y función, debido a que cada uno de los docentes no puede, ni debe perder el grado de libertad que tiene en el manejo del aula</p> <p>Más allá de tener un inspector, se requiere una persona colaborativa, que permita la instrumentación entre los factores fundamentales antes expuestos para que se desarrollen de forma óptima los proyectos de “<i>Buenas Prácticas</i>” y facilite la ejecución de los mismos</p>



	Pregunta de cierre: El simple hecho de estar en este tipo de grupos implica una evolución o tender a ella
Conclusiones moderador y cierre	Se ha sentido las ganas de compartir, desde la experiencia Queda aún mucho por aprender Moderador: El director es quien lleva el timón, pero en temas de educación sale a la luz, la importancia del claustro; las escuelas las hacen los docentes y la evolución que se quiere ver también es cosa de ellos

5.2.2. DIMENSIÓN CONCEPTO DE BUENAS PRÁCTICAS.

1- ORIGEN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS.

Es evidente que, ante una sociedad en plena transformación, la educación requiera tomar medidas cambiantes, que vayan evolucionando los modelos tradicionales de aprendizaje, de allí surgieron las “*buenas prácticas*”, motivadas por el cambio que requería la educación en España, después de observar los resultados del Informe Pisa, buscando con ellas la mejora en el profesorado, y generando a la vez, alumnos con una mayor capacitación y nivel de razonamiento. (P1)

“Las Buenas Prácticas, surgen por algo (...), ha habido una transformación tecnológica, que ha afectado (...) a la sociedad (...) las Buenas prácticas se intentan llevar a cabo en los centros, (...) vemos que los resultados no son óptimos, que estamos a la cola en Europa en educación” (P5)

“Bueno vamos a intentar hacer un programa de nuevas prácticas, ¿En qué consiste? Pues mira tenemos que sabemos que hay unas carencias, vamos a detectarlas, vamos a valorarlas, la evaluamos e intentamos tener unos resultados” (P5)

Dichas prácticas buscan tener presente las necesidades de cada estudiante para llegar a un sistema que permita un avance en el aprendizaje (P4, P6), de allí como se verá más adelante, la importancia de saber el contexto y falencias del alumno, con el objetivo de crear vínculos con él y su entorno (P2)

“Para mí, es súper importante el saber dónde estoy trabajando, en qué contexto, con qué alumnado, qué necesidades especiales tiene (...)” (P2)

“(...) el aprendizaje es parte de una motivación y la motivación para mi es crear ese vínculo con el alumnado, tanto por las situaciones que puedan tener en sus casas (...)” (P2)

“Se súper importante tener en cuenta por las necesidades de cada alumno (...) las Buenas Prácticas, responden de manera eficaz a las necesidades de los alumnos” (P6)

Tabla 5.15: Orígenes de las BBPP.

ORIGEN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS
Las BBPP, surgen por la transformación de la sociedad, estas BBPP se intentan llevar a cabo en los centros educativos, con el fin de mejorar los resultados que tiene España a nivel europeo (España en la cola en Europa en materia de educación)
Las BBPP nacen del intento de INNOVAR, de mejorar, debido a las carencias detectadas en las evaluaciones, una vez valoradas, de los resultados surgen la BBPP (P5)
Se usan sólo para llevar a cabo un buen aprendizaje (P4)

P1: Trabaja con las inteligencias múltiples de Gardner, se sale del método del modelo educativo de industrialización: de letras o de ciencias; busca educar al niño en toda su dimensión, en los aspectos interpersonal e intrapersonal, analizando de forma puntual su realidad: social, ambiental, colegio, aula etc.

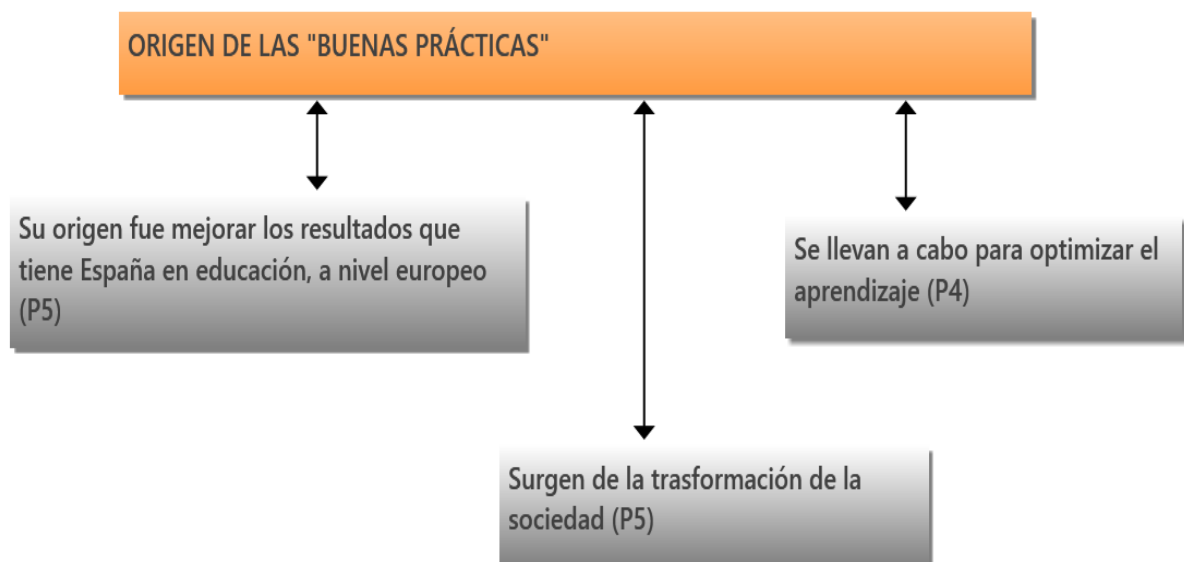
P2: Es maestra de compensatoria, trabaja con alumnos de educación especial, en la escuela pública.

P3: Trabaja en un colegio de base cristiana, por lo tanto, lo importante de una BBPP, es el amor hacia el otro, la ayuda que se brinda con el fin de mejorar.

P4: Trabaja en un colegio público. Verificar que trabaja en zona rural, realidad de contexto socio-económico medio bajo.

P5: Maestro de escuela a nivel internacional.

Figura 5.9: Orígenes de las buenas prácticas.



2- DEFINICIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS.

Son procesos, que una vez detectadas las necesidades del estudiante buscan optimizar, a través de proyectos innovadores, sostenibles y replicables el mejoramiento



del aprendizaje en las aulas, sin perder de vista los pilares de hoy en día: medio ambiente, tiempo y economía. (P5)

“Buenas Prácticas es el hacer de mi trabajo diariamente, más allá por lógica” (P3)

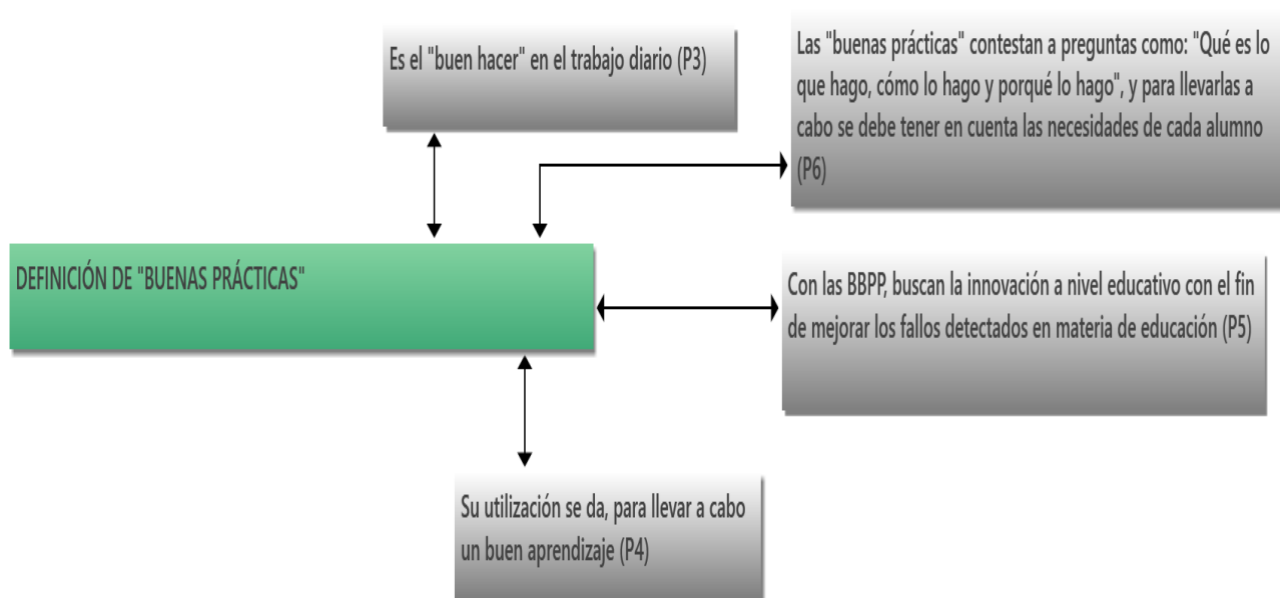
“tiene que tener innovación, tiene que ser efectivo, (...) tiene que ser sostenible, ¿en qué? en los pilares de hoy en día, que es el medio ambiente, el tiempo y la economía; y tiene que ser replicable (...)” (P5)

“Y qué es lo que hago y Cómo lo hago, Por qué lo hago así” (P6)

Tabla 5.16: Definición de BBPP.

DEFINICIÓN BUENAS PRÁCTICAS
Es el “buen hacer” en el trabajo diario, más allá por lógica (P3)
Las BBPP, contestan a preguntas como: “Qué es lo que hago, cómo lo hago y porqué lo hago” (P6)

Figura 5. 10: Definición de buenas prácticas.



3- CARACTERÍSTICAS DE LAS BUENAS PRÁCTICAS.

Para llevarlas a cabo y que sean exitosas, deben tener unos perfiles que son imprescindibles, y que son la base de toda “Buena Práctica” (P5)

“ (...) para que esas Buenas Prácticas se puedan llevar a cabo y sean exitosas tienen que tener unos perfiles que son imprescindibles que son las bases de esas buenas prácticas” (P5)



Tabla 5.17: Características de las BBPP.

CARÁCTERÍSTICAS DE LAS BUENAS PRÁCTICAS
Eficaces: Lo que se propone, debe llevarse a cabo con los alumnos, de la mejor manera posible. <i>“Realizar un trabajo, y que sea un trabajo bien hecho”</i> ; deben responder a las necesidades de los alumnos, que funcionen y que se hayan demostrado con buenos resultados (P3, P4, P6)
Eficientes (P3)
Efectivas (P3, P5)
Significativas y de calidad (P4)
Sostenibles: de acuerdo con los pilares de hoy en día: medio ambiente, tiempo y economía (P5)
Replicables: el proyecto de BBPP debe ser usado en todo centro formativo o de educación, con los mismos resultados (P5)
Innovadoras: se debe crear algo nuevo, con niveles inmejorables, intentando llegar al 100% de optimización (P5, P6)
Flexibles: La BBPP conllevan cambios permanentes, puede que lo que se realice hoy, no sirva para mañana, con ellas siempre se buscan cambios para mejorar; deben tener en cuenta las necesidades del alumno, y sobre ello hacer estrategias, por lo tanto, deben ser adaptables (P1, P3) Este cambio o flexibilidad que deben tener las BBPP, también inciden a la hora de las calificaciones, pues no sirve poner etiquetas, sino identificar carencias, sobre las cuales se deben seguir trabajando en lo sucesivo (P1) Análisis del contexto con el fin de crear vínculos: para realizar las BBPP, se requiere saber el contexto del alumno: necesidades, lugar donde se encuentra el centro, ambiente y entorno. (P2) Adaptación al contexto (P4) Deben tener en cuenta, las necesidades de cada alumno, puesto que no todos tienen un mismo ritmo de aprendizaje (P6)
Inclusivas: que el alumno se sienta partícipe de todo lo que hace en el colegio y que goce de igualdad de oportunidades (P2, P6)
Motivacionales: que se sepa motivar al alumnado; las BBPP no deben ser tediosas (P1, P2, P4, P6) El aprendizaje parte de la motivación, y la motivación es crear ese vínculo con el alumno, tanto por las situaciones que pueda tener en casa, como en el ambiente que lo rodea. (P2) Que se tenga en cuenta el juego como medio de aprendizaje (P4)
Atractivas para el alumno, debe llamar su atención (P1)
Abierta: deben llegar a toda el aula Que se pueda educar en valores: una de las grandes falencias encontradas en las Terceras Jornadas de la Junta de Andalucía de Infancia y Juventud, fue la falta de educación en valores, por tanto, las BBPP deben tender a ello (P5)

Una de las características más valoradas es la flexibilización de las *“Buenas Prácticas”*, para implementarlas se debe hacer una buena planificación a partir de la observación, que, de margen a la improvisación, debido a que las necesidades varían de acuerdo con las características del alumno, el ejemplo más claro se da en alumnos con necesidades educativas especiales, con ellos depende del día y del momento, pues evolucionan de una manera diferente.

“(…)para mí es muy importante la improvisación, porque las necesidades varían si tengo alumnos con necesidad educativas especiales qué depende del día y del momento del día, me evolucionan de una manera diferente a otra” (P1)

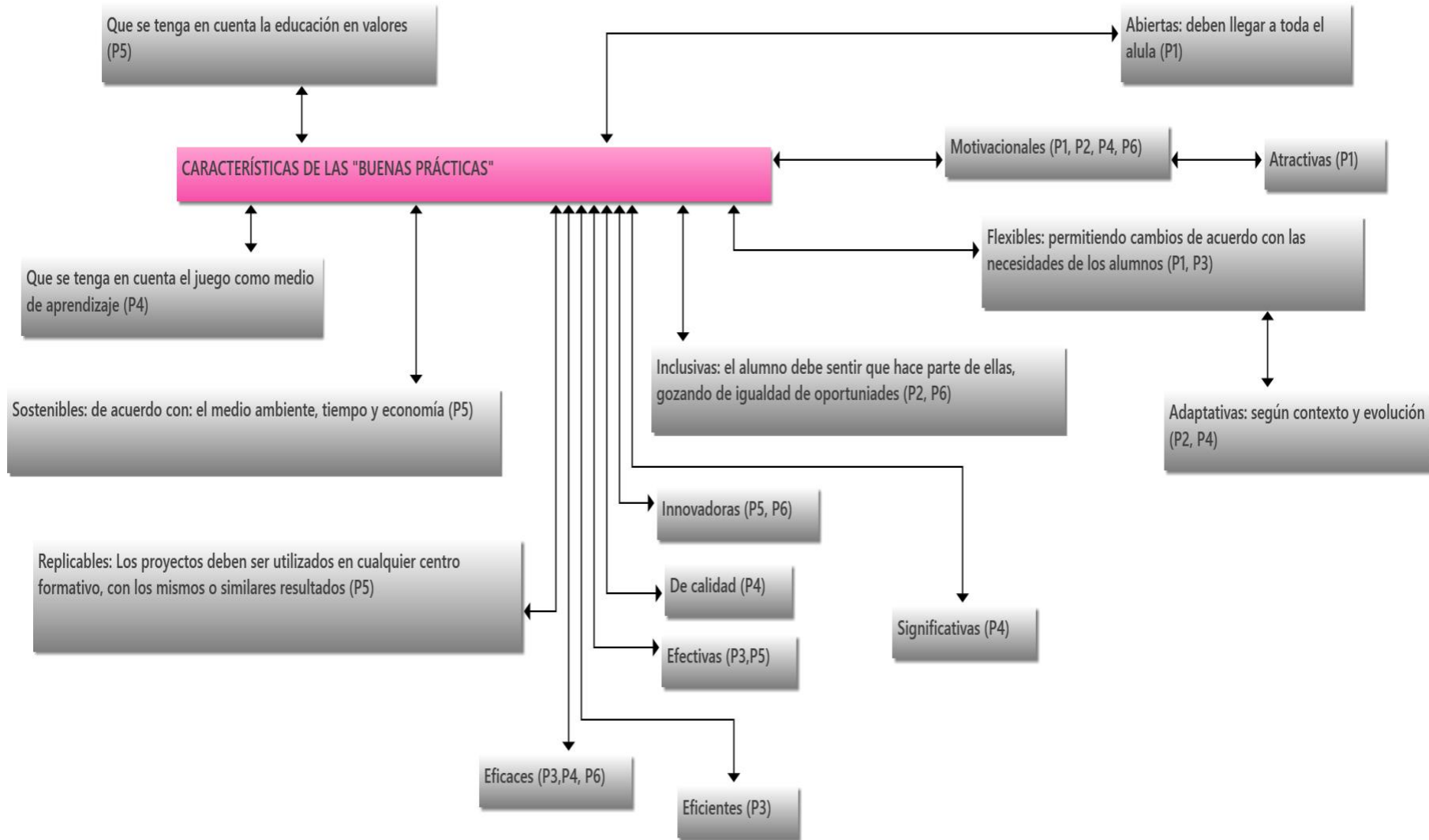


“(...) importante tener en cuenta por las necesidades de cada alumno ¿no?, que no todos van al mismo ritmo” (P6)

Es claro que se requiere educar a las personas de acuerdo con las inteligencias múltiples, en el espectro amplio que forman todas sus inteligencias, en cada una de las dimensiones que posea, las *“Buenas Prácticas”* deben tender a ello, a la optimización de la educación en todas sus variantes (P1)

“(...) la inteligencia múltiple, educar las personas todo ese espectro amplio que forman todas sus inteligencias, en cada una en la dimensión que tenga” (P1)

Figura 5.11: Características de las buenas prácticas



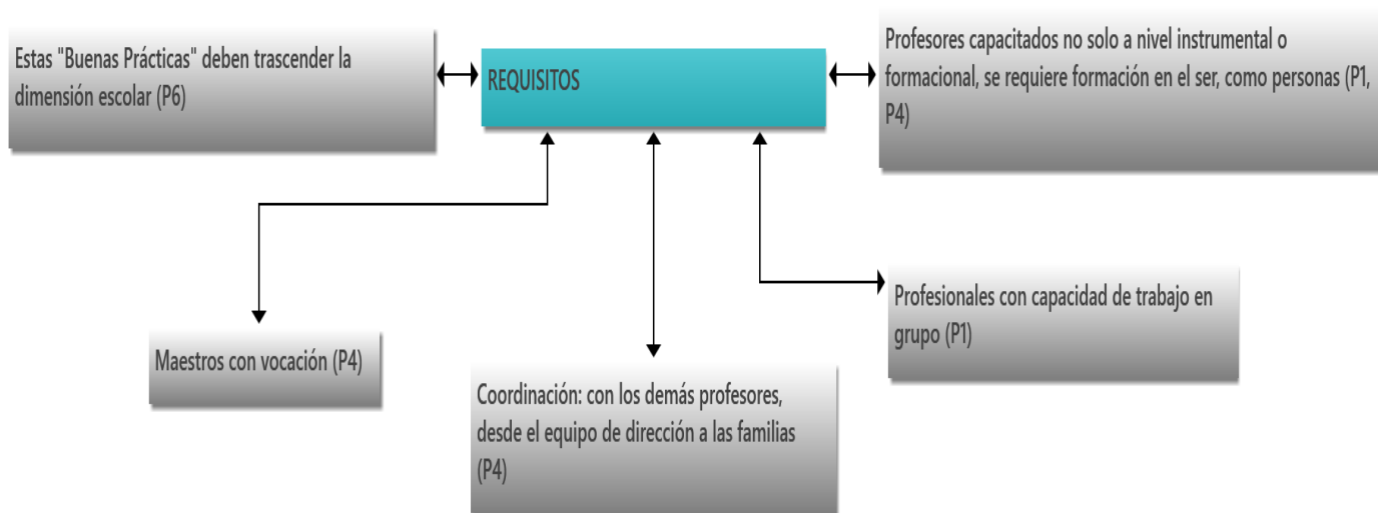
4- REQUISITOS PARA SER CONSIDERADO UNA BUENA PRÁCTICA.

El grupo focal nos dio como resultado a comentar, las consideraciones por las que los participantes en el grupo entienden como requisitos para que sean consideradas buenas práctica educativa.

Tabla 5.18: Requisitos para ser considerado BBPP.

REQUISITOS	Maestros con vocación (P4)
	Maestros capacitados (P1) también es importante tener en cuenta la formación del profesorado, no solo a nivel instrumental, sino una capacidad en lo personal, en el ser como personas (P1, P4)
	Coordinación con los demás profesores y las familias (P4)
	Capacidad de trabajo en equipo/grupo (P1)
	Trasciendan la dimensión escolar (P6)

Figura 5.12: Requisitos de las buenas prácticas



PROBLEMA HALLADO.

Si bien las “Buenas Prácticas”, se han implementado con el fin de dar respuesta a las innumerables exigencias de la cambiante educación en España, deben ser acogidas por los maestros en sus aulas, el problema, es quién supervisa ese trabajo y, por otro lado, se requieren cambios desde la base, desde los inicios en los estudios universitarios.

“(…)a mí nadie me analiza, yo conozco el inspector que tengo ahora mismo en la zona, mi director si lo conociera, pero yo no yo no lo conozco, mi trabajo quién lo supervisa, son Buenas Prácticas realmente, o sea ahí tenemos ahí el ejercicio tiene que ser muy amplio y ahí tiene que ver un trabajo de fondo a nivel universitario (…)” (P1)

5- LA PANDEMIA Y LA INCIDENCIA EN LAS BUENAS PRÁCTICAS.

La sociedad, sin lugar a duda, es un ente cambiante que evoluciona a pasos agigantados, la era tecnológica ha afectado a ese cambio y la “*pandemia*” ha demostrado que la humanidad no estaba preparada para ello, ya que ha puesto en duda la capacidad adaptativa del ser humano.

La “*pandemia*” ha marcado todos los ámbitos de la sociedad, incidiendo de forma más aguda en unos más que en otros, en la educación ha sido extremadamente palpable, evidenciando problemas sociales tan graves como la desigualdad y la exclusión, además de:

- La brecha digital
- Falta de recursos Tic
- Falta de conocimientos en la utilización y manejo de medios digitales, entre muchos otros.

Los cambios más significativos que nos ha traído la pandemia en el ámbito docente han sido : tiempo, recursos propios, aprendizajes acelerados, todo con el fin de solventar de la mejor manera las necesidades que ya se tenían y aquellas que se han presentado en el día a día, pues su objetivo era terminar el año escolar y que ningún niño quedara atrás, ciertamente se les debe un reconocimiento muy especial de todo y cuanto se ha hecho a este nivel.

En cuanto a los cambios que ha traído la “*pandemia*” a las “*Buenas Prácticas*”, de acuerdo con el análisis del grupo focal, esto fue lo que se halló:

Tabla 5.19: Cambios que ha traído la pandemia a las BBPP.

QUE CAMBIOS HA TRAÍDO LA PANDEMIA A LAS BBPP	
POSITIVOS	Se ha tenido que agudizar el ingenio (P1, P6)
	Se ha llevado a cabo una mayor coordinación en los centros educativos (P6)
	Se ha puesto de manifiesto que el trabajo individual ya no es primordial, se requiere una coordinación de grupo, entre el equipo directivo y coordinadores, es necesario conocer el proyecto y llevarlo a cabo entre todos y si se tiene en cuenta al alumnado y a la familia sería lo ideal (P5)
	Mayor uso de TICs* (P6)
	La creatividad (P1, P2, P4)
	Con el manejo de las nuevas tecnologías, se ha debido actualizar la educación (P2, P3, P4, P6)
NEGATIVOS	La empatía (P5)
	Se ha visto dejadez en algunos profesores (P1)
	Las quejas que se han recibido por parte de la familia de docentes en concreto (P1)
	Educación sin calidad: la merma evidente de la calidad educativa (P5)
	La falta de contacto personal (P5)
	El alumnado no sabía cómo trabajar desde casa (P5)



Familias con pérdidas de trabajo, evidenciando problemas económicos.

Las innumerables pérdidas de vida (P5)

La brecha digital: se encontraron alumnos que no tenían recursos: sin móvil, y sin acceso a la internet, ningún medio tecnológico (P2)

La falta de formación del profesorado en materia de nuevas tecnologías (P1)

*Lamentablemente se piensa que una vez pasado el Estado de Alarma, este tipo de medios informáticos dejará nuevamente de utilizarse. (P6)

PROBLEMA HALLADO.

Las innumerables quejas que se han presentado por parte de padres de familia sobre algunos profesores, muchas veces generadas de la comparativa de establecimientos educativos, e incluso de profesores del mismo plantel, por la falta de iniciativa o por la nula utilización de medios informático.

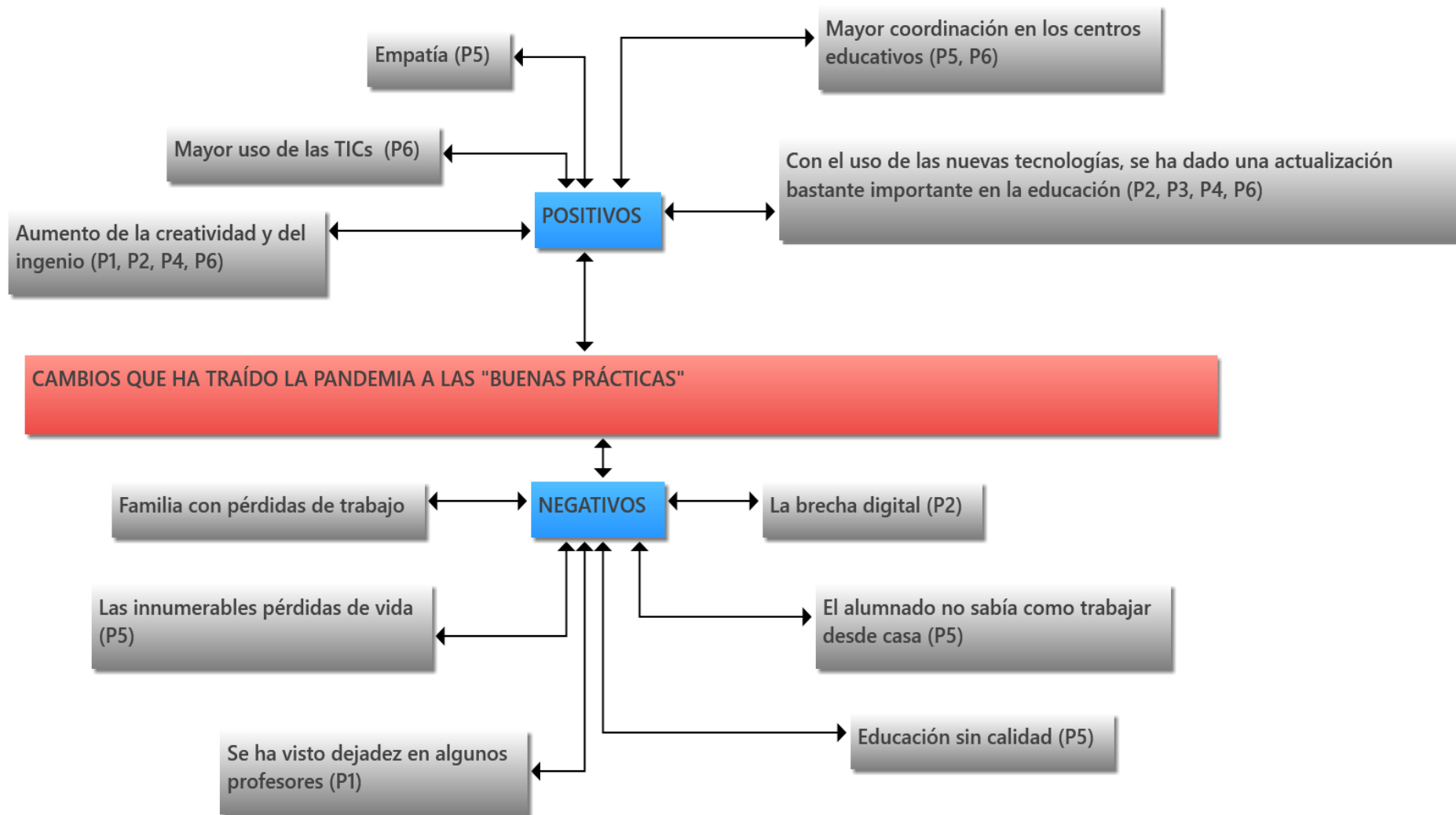
El hecho, es que muchos profesores y maestros nunca han tenido formación respecto a temas informáticos y la “*pandemia*” les ha venido por sorpresa, igualmente, muchos de los maestros se han quejado, debido a que dicha formación debe realizarse fuera de su horario laboral generando una sobrecarga para sí mismos, sabiendo de antemano que los ordenadores o Tablet con las que cuentan los alumnos son “*una tomadura de pelo*”, debido precisamente por la falta de formación del profesorado. (P5)

“(...) mi equipo docente también ha recibido quejas de padres” (P1)

“(...) quería poner (...) también en manifiesto la brecha digital. (...) yo he vivido situaciones muy bestias en la pandemia porque el alumnado no tenía recursos, ni móvil, ni acceso a internet, ni tampoco ningún medio tecnológico” (P2)

“(...)no se le puede pedir a los docentes que tengan una formación, unos docentes que llevan muchísimos años trabajando, que el tema del tic era como una tomadura de pelo, porque tengo ordenadores, le voy a dar Tablet, pero simplemente se lo doy, pero no te voy a formar” ... “Y te pido que te formes, si te formas, te formar fuera de tu horario laboral, eso no puede ser” (P5)

Figura 5.13: Cambios que ha traído la pandemia sobre las buenas prácticas





5.2.3. DIMENSIÓN FORMACIÓN Y RECURSOS.

1. LA FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES, Y LAS BUENAS PRÁCTICAS.

Sí bien, las “*Buenas Prácticas*” deben desarrollarse desde la formación universitaria de los docentes, los componentes del grupo focal al unísono establecieron que desde sus inicios, la formación es más teórica que práctica, y aun cuando han aumentado los cursos de práctica en las diferentes universidades. Queda mucho aun para que se llegue verdaderamente al porcentaje de práctica deseada.

La educación en España debería tener un sistema de profesores asociados al menos por un año o por dos, como mínimo, de forma tal que en este tiempo sea solo de aprendizaje (P5). Quien educa corre el mismo riesgo de quien sana (médicos), se pueden cometer errores y ese error perdurará para toda la vida de una persona, por ello, la necesidad de tener en los centros educativos, profesores en prácticas asociados durante un periodo prudencial (P5)

Tabla 5.20: Formación inicial.

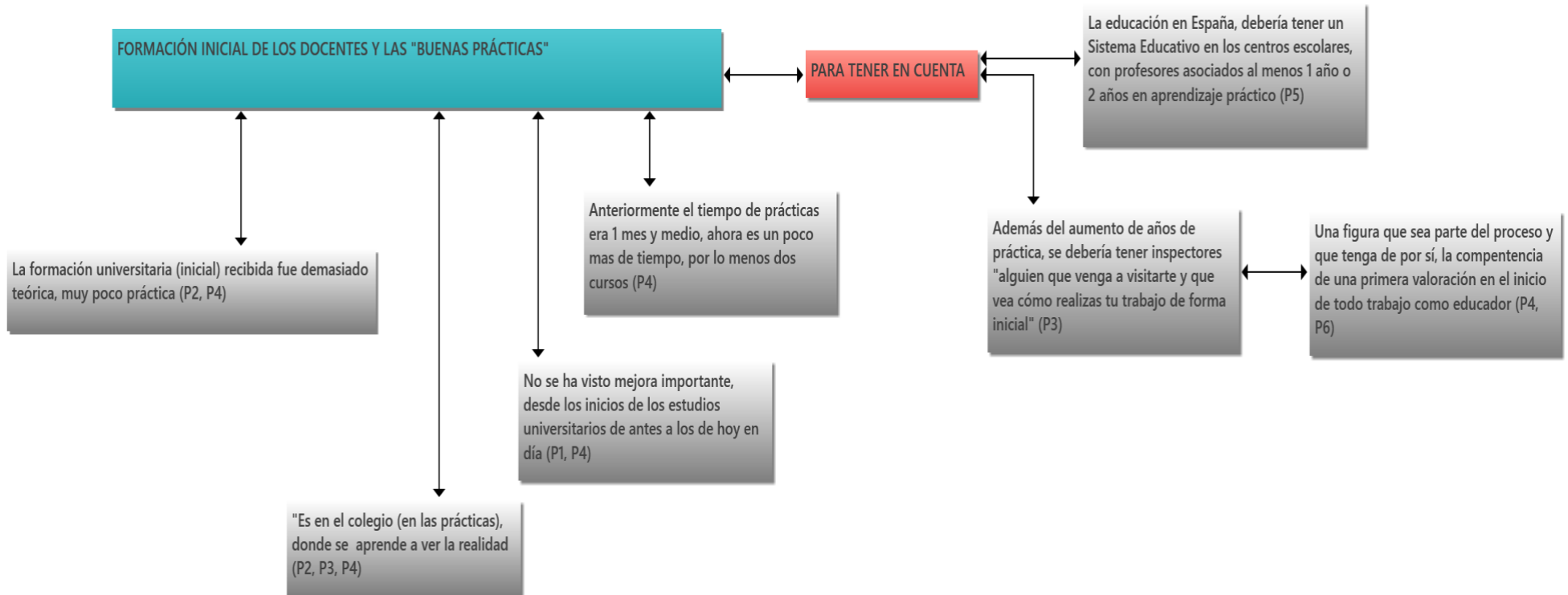
FORMACIÓN INICIAL
Mucha teoría, poca práctica (P2, P4)
Donde más se aprende es en las prácticas, hoy en día se vuelve a escuchar lo mismo (P4)
Los cursos de formación, posteriores a la universidad, también son muy teóricos (P1, P3, P4)
Donde más se aprende es en la práctica de los colegios (P3, P4)
En los centros escolares, se debería tener profesores asociados en aprendizaje, por 1 o 2 años como mínimo (P5)

Un problema detectado, no se ha visto una mejora importante, desde los inicios de los estudios universitarios de antes, a los de hoy en día (P1, P4). Narran este comentario, dado que siguen ampliando su formación universitaria en otras especialidades de magisterio y siguen encontrando la misma carencia que cuando terminaron su primera titulación, hace más de 10 años.

Además del aumento de años de práctica, también se debería tener inspectores, “*alguien que venga a visitarte y que vea cómo realizas tu trabajo de forma inicial*” (P3), una figura que es parte del proceso y que tenga de por sí, la competencia de una primera valoración en el inicio de todo trabajo como educador (P4, P6)



Figura 5.14: Formación inicial en buenas prácticas





Se concluye que, es innegable que la formación inicial es de suma importancia, para generar un buen docente, la parte teórica es vital para afianzar conocimientos, pero la práctica en este tipo de grados se requiere aún más, por tanto, se considera que se aporta una mejora en la calidad del aprendizaje del educador, a través del aumento del tiempo en prácticas, puesto que no sólo es dar clases, sino que implica el liderar un grupo.

Igualmente, se concluyó que es necesario que haya en un inicio una persona evaluando la forma como se realizan las clases, contribuyendo a optimizar la formación inicial entregando pautas de mejora en la forma y condición de cómo se llevan a cabo, buscando, ante todo la mejora en la enseñanza. (P1)

2. LA PANDEMIA Y LOS RECURSOS EDUCATIVOS.

Una de las condiciones que desveló la “*pandemia*” fue la existencia de una brecha digital, no todos y cada uno de los alumnos tenían forma de conectarse a las clases online o a los requerimientos que muchos de los profesores se idearon para continuar con el curso académico, entre ellos vídeos, blogs o cuanta cosa hubiera a la mano para seguir adelante.

Tabla 5.21: La pandemia y los recursos educativos.

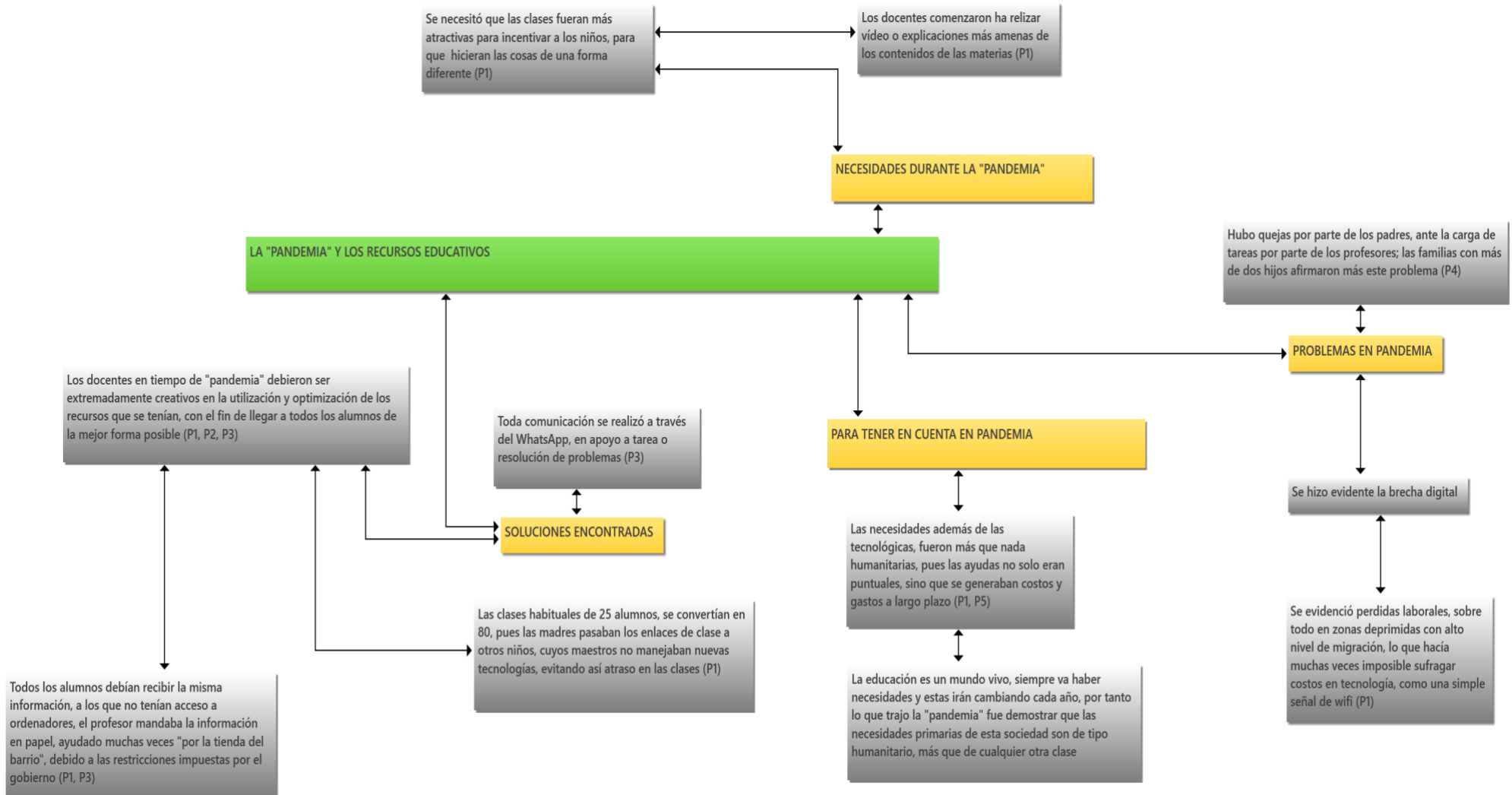
LA “PANDEMIA” Y LOS RECURSOS EDUCATIVOS	
NECESIDADES DURANTE LA “PANDEMIA”	En cuanto a lo curricular, se necesitaba que fuese más atractivo, idear la forma para incentivar a los niños, de hacer las cosas de una forma diferente, hacer vídeos o explicaciones más amenas de los contenidos de las materias (P1)
	Pérdidas laborales, sobre todo en zonas deprimidas y con alto nivel de migración, lo que hacía muchas veces imposible sufragar costos en tecnología, como una simple señal de wifi (P1)
	Las necesidades creadas por la pandemia fueron necesidades humanitarias, más que técnicas, pues las ayudas no sólo eran puntuales, sino también a largo plazo. (P1,P5)
SOLUCIONES ENCONTRADAS	Acorde al hecho que todos los alumnos debían recibir la misma información, a los que no tenían acceso a ordenadores, el profesor mandaba la información en papel, ayudado “ <i>por la tienda del barrio</i> ”, debido a las restricciones impuestas (P1, P3)
	Por otro lado, todo trato se llegó a establecer a través del WhatsApp (P3) Muchas veces las clases habituales de 25 alumnos, se convirtieron en 80, pues las madres pasaban los enlaces de las clases, a otros niños (P1) Igualmente, los docentes en este tiempo debieron ser extremadamente creativos en la utilización y optimización de los recursos que se tenían, para llegar a todos los alumnos, de la mejor forma posible (P1, P2, P3)
PROBLEMAS HALLADOS	La brecha digital



	Carga de actividades de tareas por parte de los profesores a los alumnos; las familias con más de dos hijos soportaron este problema (P4)
PARA TENER EN CUENTA	La educación es un mundo vivo, siempre va haber necesidades y estas irán cambiando cada año, por tanto, lo que trajo la “ <i>pandemia</i> ”, fue demostrar que las necesidades primarias de esta sociedad son de tipo humanitario



Figura 5.15: La pandemia y los recursos educativos



5.2.4. DIMENSIÓN VALORACIÓN.

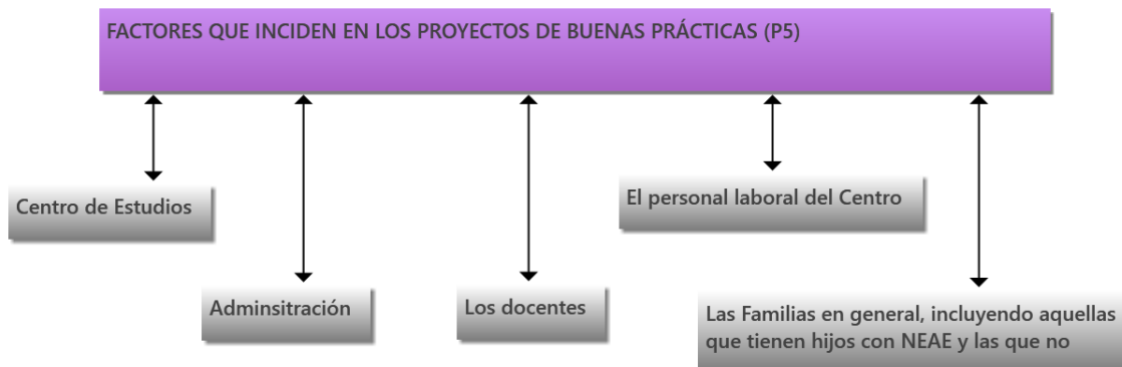
1- LAS BUENAS PRÁCTICAS, LAS FAMILIAS Y LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.

La innovación que implican estos procedimientos afecta de manera directa a un sinnúmero de factores que deben estar ciertamente comprometidos, desde sus inicios hasta su puesta en marcha, con el fin de obtener proyectos efectivos. Pero, ¿qué pasa cuándo precisamente esos factores de incidencia no están totalmente involucrados en los planes de BBPP, ya sea porque no se tienen en cuenta, o no tienen la capacidad motivadora o les falta interés para ello?, el resultado son proyectos ineficaces

Factores que inciden ante los proyectos de “*Buenas Prácticas*” (P5):

- El centro de estudios y la Administración
- El alumnado
- Los docentes
- El personal laboral del centro
- Las familias en general, incluyendo aquellas que tienen hijos con NEAE y las que no.

Figura 5.16: Factores que inciden en los proyectos de las buenas prácticas



Todos y cada uno de estos factores deben estar comprometidos a la hora de sacar adelante algún proyecto, independientemente que sea a nivel de centro de estudios o administración, tanto es su incidencia que deben ser capaces de aportar puntos de vistas o posibles desarrollos, para que dichos planes sean ejecutados, igualmente, el trabajo realizado por los docentes debe ir en paralelo de lo que hagan las familias y los alumnos en sus respectivos espacios, todo con el fin de llevar a ejecución los planes de Buenas Prácticas.



PROBLEMA HALLADO.

- Factores poco o nada comprometidos
- Familias con hijos con necesidades especiales que no afrontan o reconocen la situación
- Familias con necesidades más apremiantes

FAMILIAS COMPROMETIDAS.

Aún con todo, hay familias de estudiantes con necesidades especiales muy comprometidas con la educación, influyendo positivamente en la consecución de las BBPP, generando sentimientos de empatía, confianza y seguridad, entre el estudiante, el docente y la familia. (P1)

Muchas veces es el docente quien encausa dentro de los lineamientos de una educación innovadora a los padres con este tipo de estudiantes, teniendo resultados positivos en la educación y aprendizaje del niño, mejorando su realidad. (P1, P3). Como se dijo anteriormente, el trabajo es conjunto entre las familias, alumno y docente y cada uno implicado en su espacio. (P1, P2, P3, P5)

Tabla 5.22: Las BBPP, familias y los estudiantes con NEAE.

LAS BBPP, LAS FAMILIAS Y LOS ESTUDIANTES NEAE	
FAMILIAS DE ESTUDIANTES CON NEAE COMPROMETIDAS JUNTO CON LOS DOCENTES	El docente es quien encausa a los padres dentro de los lineamientos innovadores de las BBPP (P1) Se les enseña a los padres a trabajar con este tipo de niños (P3) El profesor necesita la cercanía y naturalidad en los padres, pues las cosas no son ni mejores o peores, por tener un hijo con algún síndrome como diagnóstico (P2) Todo converge en el proceso de aprendizaje (P3, P2) Dentro del aula se trabaja los conceptos de discapacidad e inclusión (P6)
CONSECUENCIAS	Aprendizaje del niño con NEAE Influencia positiva en el ambiente de la sociedad (P1) Relación de compromiso entre padres, alumnos y docentes (P1, P2, P3, P5) Potenciar las habilidades que pueda tener el alumno en los diferentes ámbitos (P2) Es tanta la implicación que tienen los docentes con este tipo de alumno, que están en contacto con las familias de forma, casi permanente (P1, P2, P4 P6)
PROBLEMAS	Factores poco o nada comprometidos Familias con hijos con necesidades especiales que no afronta o reconocen la situación (P2, P5) Padres de familia que llegan con mucho miedo, pues no saben que se van a encontrar con la educación del alumno con NEAE (P3)



El “efecto Pigmalión” mal enfocado; “Si quieres puedes”, los alumnos con NAEA no pueden compararse con otros alumnos, puesto que puede generar frustración en el estudiante con NAEA (P6)

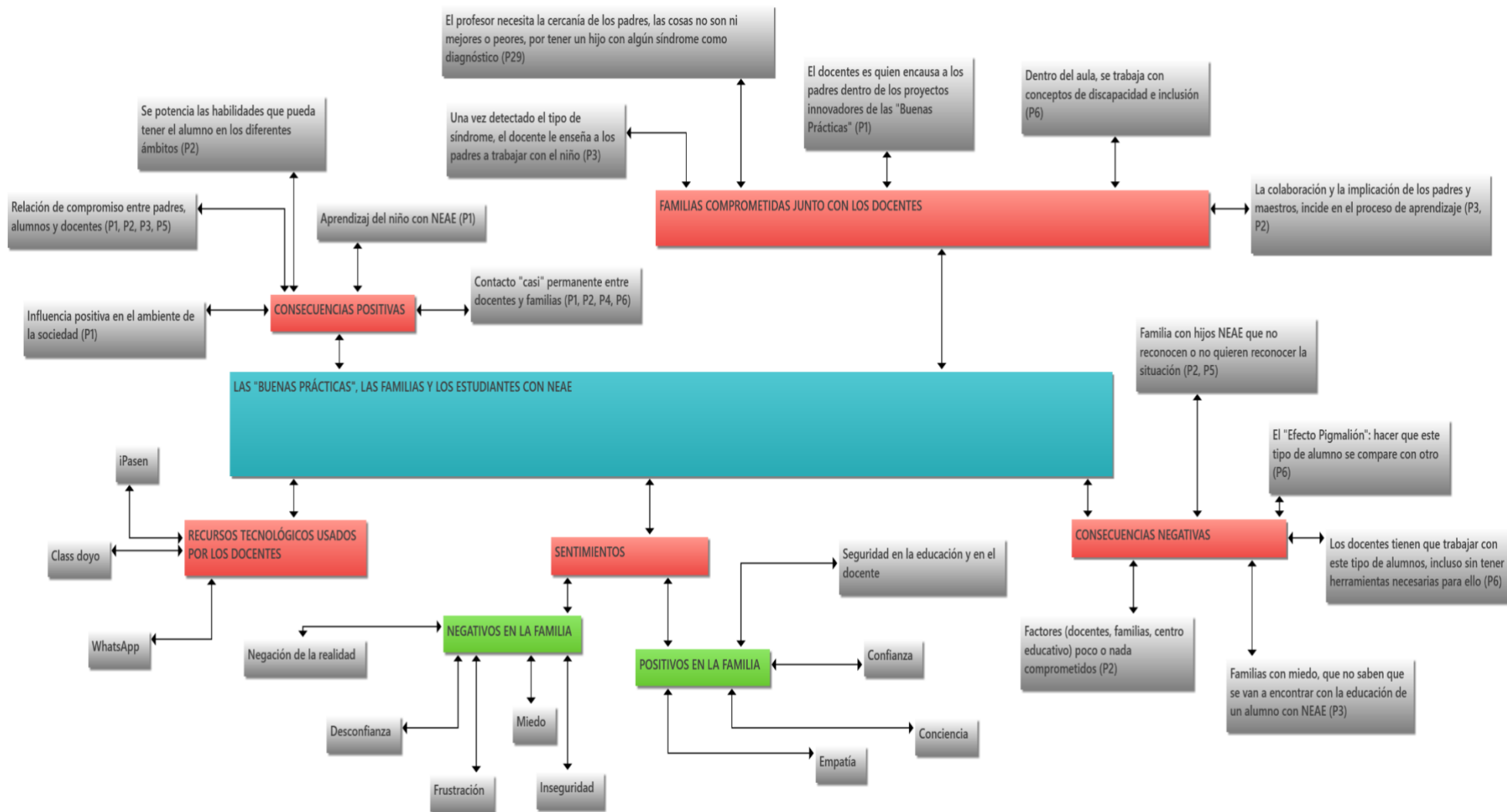
Los docentes tienen que trabajar con esta clase de alumnos, incluso sin tener herramientas necesarias para ello (P6)

	Positivos	Negativos
SENTIMIENTOS*	Confianza	Miedo
	Empatía	Inseguridad
	Seguridad	Desconfianza
	Conciencia	Negación de la realidad
		Frustración
RECURSOS TECNOLÓGICOS	iPasen WhatsApp Class doyo	

*Cabe mencionar que los sentimientos negativos que en un principio se generan, cambian a positivos debido al apoyo e implicación de los profesores y docentes en el proceso de aprendizaje del alumnado con NAEA, de allí la importancia que todos los factores estén comprometidos en los planes y proyectos de buenas prácticas.



Figura 5.17: Las buenas prácticas, las familias y los estudiantes con NEAE





2- LA BUROCRACIA Y LAS GESTIONES ADMINISTRATIVAS FRENTE A LAS “BUENAS PRÁCTICAS”.

La burocracia y todas las gestiones administrativas obstaculizan las buenas prácticas, fue unánime el sentir del grupo focal, sobre lo que pensaban respecto a la forma como afectaba negativamente en los trámites, muchas veces solicitados por la Ley de Educación que rige para todo el sistema educativo.

Desde ser “*tapones burocráticos*” a limitantes en la actividad educativa, no hay novedades que de forma funcional permitan avanzar en la implementación de buenas prácticas, pues es tiempo empleado en ocasiones innecesario, para dar cumplimiento a las exigencias normativas del momento, exigencias legales que van cambiando de año en año y deben los docentes estar al día en su aprendizaje y aplicación, dejando de lado lo que verdaderamente pueda ser la aplicación y ejecución de las buenas prácticas.

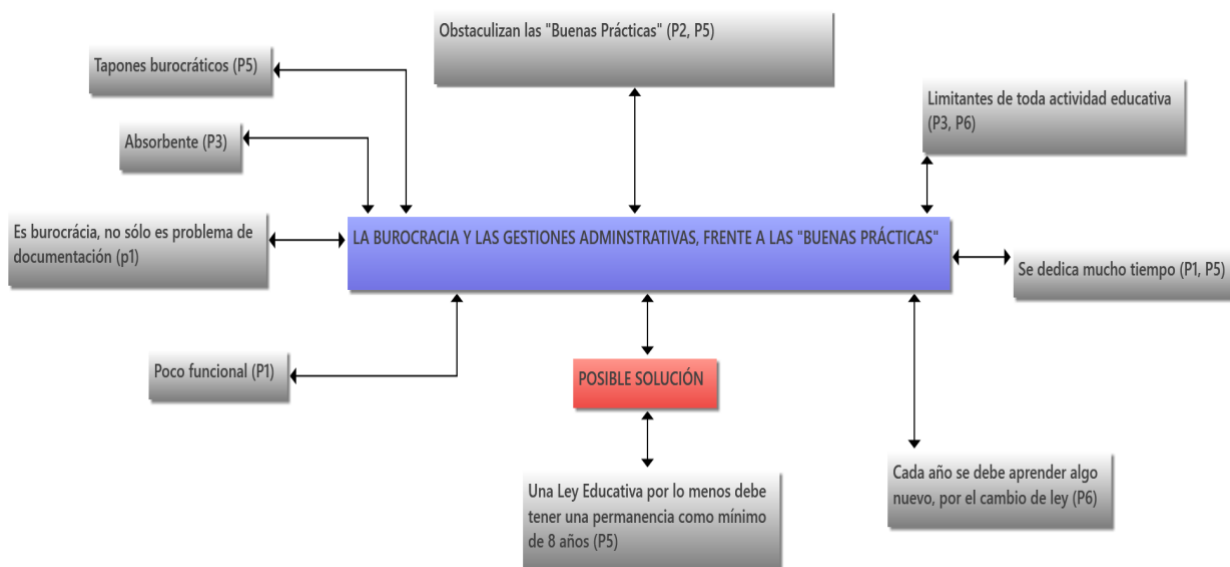
Una de las soluciones que dan, es una Ley Educativa con permanencia en el tiempo, por lo menos 8 años, o un pacto educativo a largo plazo, desligándose de toda politización posible (P5)

Tabla 5.23: La burocracia y las gestiones administrativas.

LA BUROCRACIA Y LAS GESTIONES ADMINISTRATIVAS
Tapones burocráticos (P5)
Limitantes (P3, P6)
Agobiante (P6)
Se dedica mucho tiempo (P1, P5)
Absorbente (P3)
Obstaculiza (P2, P3)
Se pierde tiempo (P4)
Es burocracia y no sólo es problema de documentación (P1)
Cada año se debe aprender algo nuevo, por el cambio de ley (P6)
Poco funcional (P1)
No sirve para nada (P5, P6)
Está politizado (Mo)
Se requieren valoraciones de todos los alumnos con necesidades especiales, y muchas veces estas valoraciones no son acordes a la realidad a nivel burocrático, ocasionando con el tiempo más problemas que soluciones, en materia burocrática para niños con NEAE (P2)
Posible solución:
Una Ley Educativa por lo menos debe tener una permanencia como mínimo de 8 años (P5)



Figura 5.18: La burocracia y las gestiones administrativas



5.2.5. DIMENSIÓN LIDERAZGO.

1. APOYO DEL EQUIPO DIRECTIVO A LA HORA DE TOMAR INICIATIVA EN LAS BUENAS PRÁCTICAS.

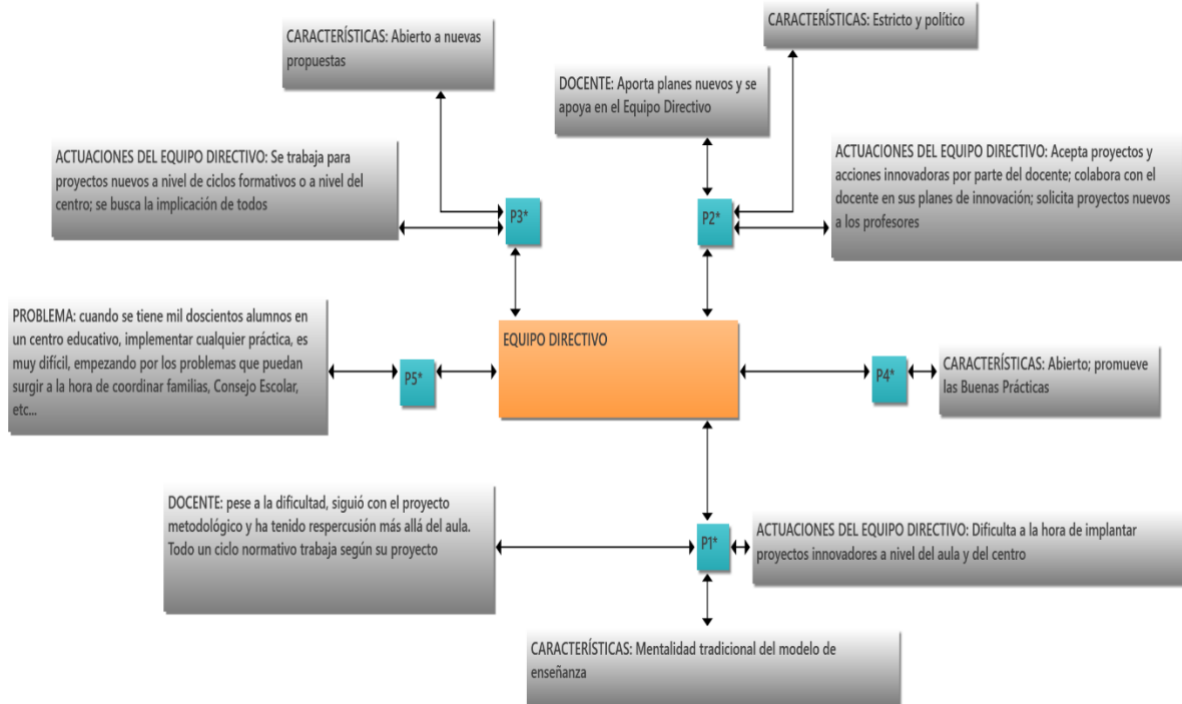
La consideración respecto a los equipos directivos viene desde la propia experiencia en sus respectivos centros educativos, aun así, cabe añadir que el tamaño de la clase incide de una manera significativa, pues es más fácil planificar y desarrollar buenas prácticas, en un centro pequeño; por otro lado, al día de hoy existen directivas que no permiten implantar nuevas acciones en materia educativa, siendo cerrados a cualquier planteamiento emitido por los docentes.

Tabla 5.24: Equipos directivos.

EQUIPO DIRECTIVO	
P1	Características: Mentalidad tradicional del modelo de enseñanza. Actuaciones: Dificultad a la hora de implantar proyectos innovadores a nivel aula y centro. Docente: Pese a la dificultad, siguió con el proyecto metodológico y ha tenido repercusión más allá del aula. Todo un ciclo formativo trabaja según su proyecto.
P2	Características: Estricto Político Actuaciones: Acepta proyectos y acciones innovadoras por parte del docente. Colabora con el docente en sus planes de innovación. Solicita proyectos nuevos a los profesores. Docente: aportan planes nuevos y se apoya en el equipo directivo.
P3	Características: Abierto a nuevas propuestas

	Actuaciones: Se trabaja para proyectos nuevos a nivel de ciclos formativos o a nivel del centro Se busca implicación de todos.
P4	Características: Abierto Promueve las Buenas Prácticas
P5	Cuando se tiene mil doscientos alumnos en un centro educativo, implementar cualquier práctica, es muy difícil, empezando por los problemas que puedan surgir a la hora de coordinar familias, Consejo Escolar etc.

Figura 5.19: Equipos directivos



*Esta enumeración relaciona a cada uno de los participantes del Grupo Focal, en esta ocasión, cada uno hablo desde su experiencia en los Centros Educativos correspondientes.

TEMAS SUBYACENTES.

A nivel provincial se otorgan premios al “*mejor docente*”, en este caso como en muchos otros, es la familia quién pesa a la hora de la mención, cabe recalcar la implicación que ésta debe tener en cualquier proyecto educativo, puesto que no es igual educar grupos de alumnos numerosos a otros poco numerosos, es completamente diferente .

Todo cambio que se realiza a nivel individual que tiene incidencia en toda la sociedad, repercutiendo en la transformación de mentalidad y perspectiva, ya sea que se tenga o no visibilidad de quien lo realizó, todo dependerá del “*arte de ser maestro*” y de potenciar “*el valor de tú talento*” al servicio de la educación (P1)



Se concluye que, lo fundamental de toda Buena Práctica es “*dar los recursos necesarios a los alumnos para que su potencial se optimice*” y para que ello ocurra se requiere “*de un buen engranaje, y que dicho engranaje funcione*”, nuevamente se pone de manifiesto el compromiso que deben tener todos los factores para que las “*Buenas Prácticas*” sean una realidad (P5)

2. EL EQUIPO DIRECTIVO Y LA FORMACIÓN CONTINUA.

Se abrió la puerta hacia la reflexión en lo que tenía que ver a la formación inicial, la formación de los equipos directivos y la importancia de la formación continuada.

Tabla 5.25: Formación en BBPP.

FORMACIÓN EN BBPP	
P6*	<p>En el colegio se trabaja mucho la lectoescritura, se publica un libro que es realizado por todos los niños del colegio</p> <p>Todo profesor debe hacer 3 cursos, para fomentar la enseñanza, la formación va dirigida al desarrollo de la lectoescritura, lo malo es que son formaciones impuestas</p> <p>Desde el CEP se pregunta siempre sobre los cursos que hay de BBPP, como por ejemplo el curso de “<i>disciplina positiva</i>”, en estos cursos casi todo el personal docente se apunta y no son obligatorios, pero si motivacionales</p>
P5	<p>Esta formación, debería funcionar de otra forma, cada centro debería tener el profesorado según el perfil del centro</p> <p>Mi centro, tiene un perfil musical, el profesorado debería tener esa habilidad o tender a ella</p>
P4	<p>Todo el año se trabaja en un libro dedicado a un tema en especial</p> <p>Este año es la “<i>arquitectura de Moguer</i>”, los niños aprenden sobre la arquitectura del pueblo, desarrollando temas y debatiendo en clase, se hace luego una historia y así se va ampliando el libro</p>
P3	<p>Al principio del curso se hace un proyecto de formación, basándose en las necesidades que se tienen</p> <p>Se lleva trabajando el ABN y se ha hecho a través de grupos de trabajo y grupos de formación, cuando se empezó, la formación era externa, ahora que la tenemos, lo que se hace es formar a los nuevos profesores que se incorporan</p> <p>No es una formación obligatoria, pero si se va a trabajar con niños entonces se deben tener, esa formación en ABN</p> <p>Somos también un grupo de apoyo dentro del aula, si se requiere somos un segundo docente de apoyo, ayudando al compañero o compañera que se incorpora al colegio</p>
P1 P2	<p>Desde el inicio del curso, el colegio pregunta sobre la formación que interese, en consideración con la realidad del colegio</p> <p>Otra formación que se da, es desde las editoriales, muchas de ellas llaman a los profesores para que participen en los equipos de formadores, en temas tan variados como la inteligencia musical o la innovación en matemáticas (P1, Mo)</p> <p>Por otra parte, a través de las editoriales se les plantea un tema y ellos generan las formaciones con los especialistas</p>
Formación desde las editoriales	<p>Eldevives (P5)</p> <p>SM (Mo)</p>
Problema	<p>En muchos centros estudiantiles, esta formación es obligatoria (P4, P6)</p> <p>Se tiene que llevar a cabo, incluso fuera del horario laboral</p> <p>Inclusive es una formación que debe ser pagada por cada maestro (P1, P3)</p>



Si obligan hacer una formación, es muy probable que no se tenga empatía con dicha formación (P5)

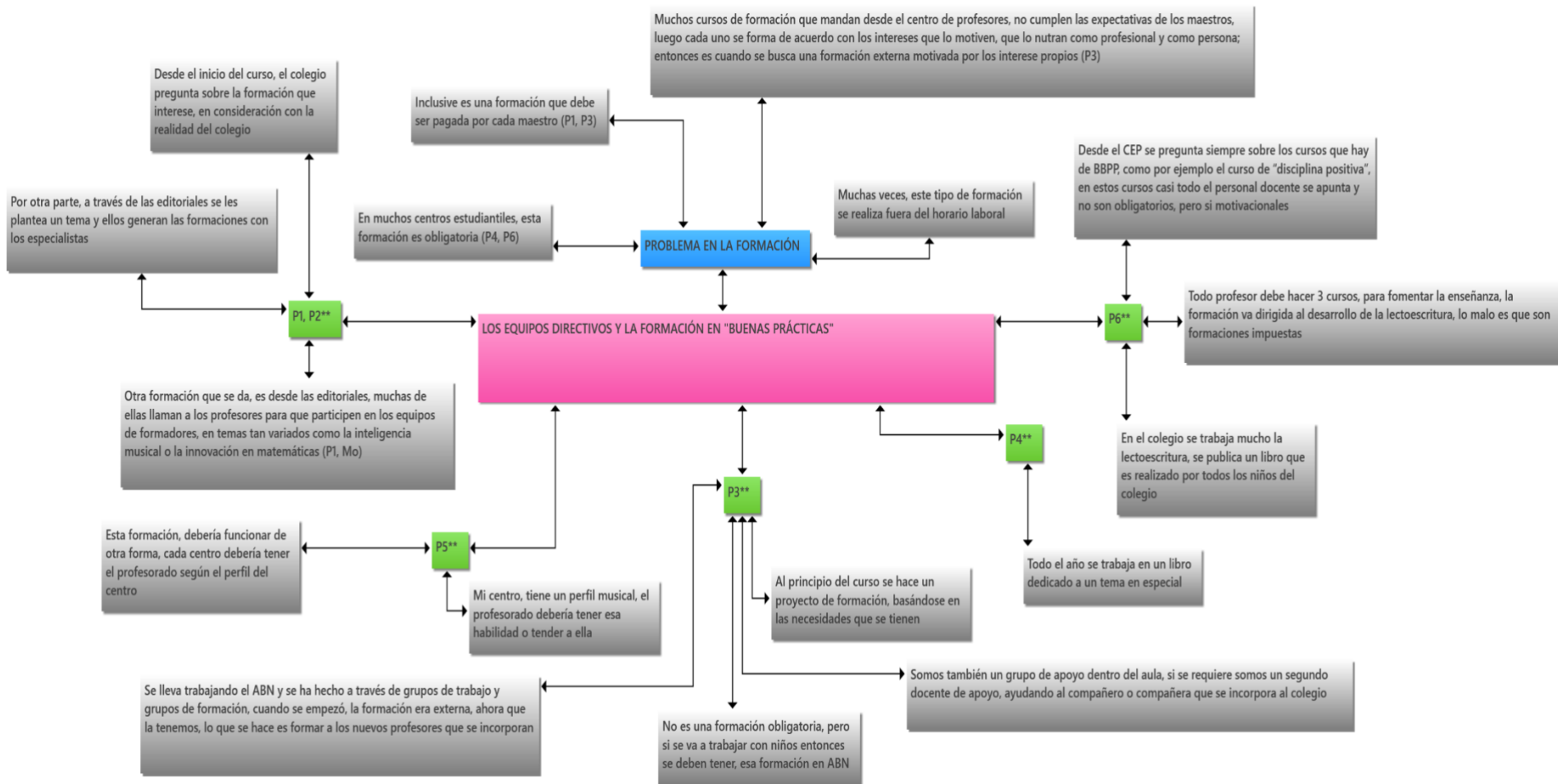
Muchos cursos de formación que mandan desde el centro de profesores no cumplen las expectativas de los maestros, luego cada uno se forma de acuerdo con los intereses que lo motiven, que lo nutran como profesional y como persona; entonces es cuando se busca una formación externa motivada por los intereses propios (P3)

La formación de los colegios concertados es diferente a la formación permanente de los colegios públicos (Mo)

*Ejerce un liderazgo positivo en cuanto a la motivación de compañeros para que se formen y fomenten en las BBPP



Figura 5.20: Los EEDD y la formación en buenas prácticas



**Esta enumeración relaciona a cada uno de los participantes del Grupo Focal, en esta ocasión, cada uno hablo desde su experiencia en los Centros Educativos correspondientes.

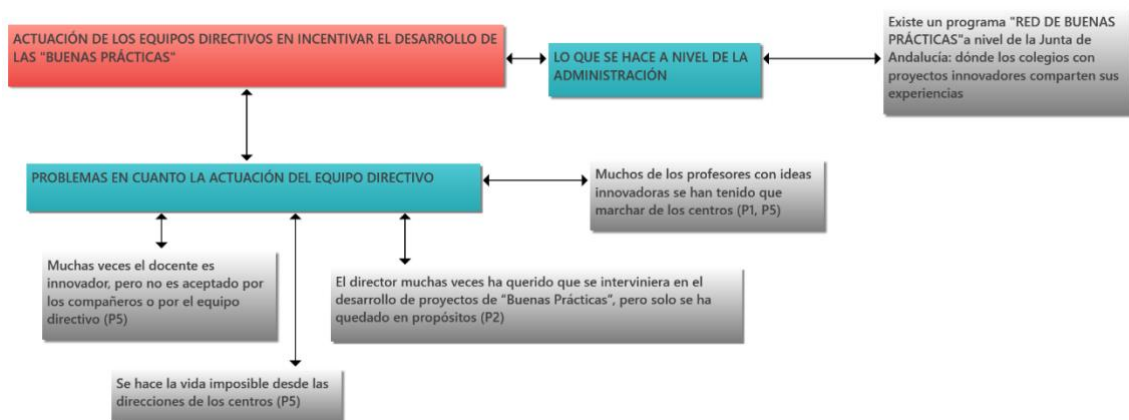
3. ACTUACIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN INCENTIVAR LAS RELACIONES Y COMUNICACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES AGENTES EDUCATIVOS PARA DESARROLLAR LAS BUENAS PRÁCTICAS.

Durante todo el desarrollo del grupo focal, se ha observado que una de las implicaciones más importantes para implementar las “*buenas prácticas*”, es el equipo directivo, el docente puede tener iniciativas importantes en innovación, pero si no es apoyado desde la Dirección del centro junto con el claustro. Todo y cuanto haga no llegará sino a un simple proyecto que conllevará probablemente su salida del centro educativo, como fue manifestado por P5 y P1.

Tabla 5.26: EEDD en relaciones de comunicación para el desarrollo de las BBPP.

ACTUACIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN INCENTIVAR LAS RELACIONES Y COMUNICACIÓN ENTRE LOS DIFERENTES AGENTES EDUCATIVOS PARA EL DESARROLLO DEL BBPP	
P5	Muchas veces el docente es innovador, pero no es aceptado por los compañeros o por el equipo directivo
P2	El director muchas veces ha querido que se interviniera en el desarrollo de proyectos de “ <i>Buenas Prácticas</i> ”, pero solo se ha quedado en propósitos
Mo	En la Junta de Andalucía se tiene un programa del portal de BBPP: “ <i>red de buenas prácticas</i> ”, donde los colegios comparten experiencias
Problema	Muchos de los profesores con ideas innovadoras se han tenido que marchar de los centros (P1, P5) Se hace la vida imposible desde las direcciones de los centros (P5)

Figura 5.21: Actuación de los ED en el desarrollo de las buenas prácticas.





4. CÓMO SE VERÍA SI EN CADA CENTRO HUBIERA UNA PERSONA ENCARGADA DE LAS BBPP INDEPENDIENTE DEL EQUIPO DIRECTIVO.

Tabla 5.27: Consideraciones a favor y en contra de un referente en BBPP.

CONSIDERACIONES A FAVOR O EN CONTRA DE TENER UNA PERSONA ENCARGADA DE BBPP EN CADA CENTRO	
P5	<p><i>“Bien, siempre y cuando se garantice la continuidad y la permanencia en el centro”</i></p> <p>Se requiere que los proyectos sean modificables en el trayecto, que se tenga un seguimiento y una persona que coordine</p> <p>Las Buenas Prácticas tienen que perdurar en el tiempo y poderse desarrollar en otros ámbitos del mismo sector</p>
P2	<i>“Que haya un seguimiento y una continuidad”</i>
P1	<p><i>“¿y quién controla al que controla?”</i></p> <p>Al final cambia tu manera de ver la educación</p>
P6	<p>Todo está muy bien, pero no se puede sobrecargar más al docente, metiendo otro elemento de control con más burocracia</p>
P3	<p>Se necesita una persona que ensamble los proyectos de Buenas Prácticas, proyectos que son presentados por los mismos docentes y que esta persona unifique, no que genere más trabajo</p>
Unánime	Esa persona NO debería hacer parte del Equipo Directivo
P5	<p>Se prefiere que sea un docente del centro, que la persona encargada del BBPP sea una persona nombrada desde el claustro</p>
P1, P3, P4, P5	<p>Se requiere una persona que coordine, pero el control del aula y de su enseñanza siga siendo el profesor</p> <p>Esa persona no intervendría en lo que funciona realmente en el colegio</p> <p>Y que no cambie lo que al docente le gusta hacer o corregir a su manera</p>

La idea es aceptada, pero la persona que debe coordinar todo aquello del tema de buenas prácticas, debe tener un perfil previamente revisado y estudiado por todos los docentes, puesto que:

No se quiere:

- Más trabajo
- Más manejo de documentación o papeleo
- Más elementos de control o de burocracia: *“La burocracia obstaculiza a la formación”*
- Que intervenga o cambie la actuación de los docentes en sus aulas y más si funciona lo que hacen
- Que venga a imponer cosas o conceptos, formas o estilos

Se busca:

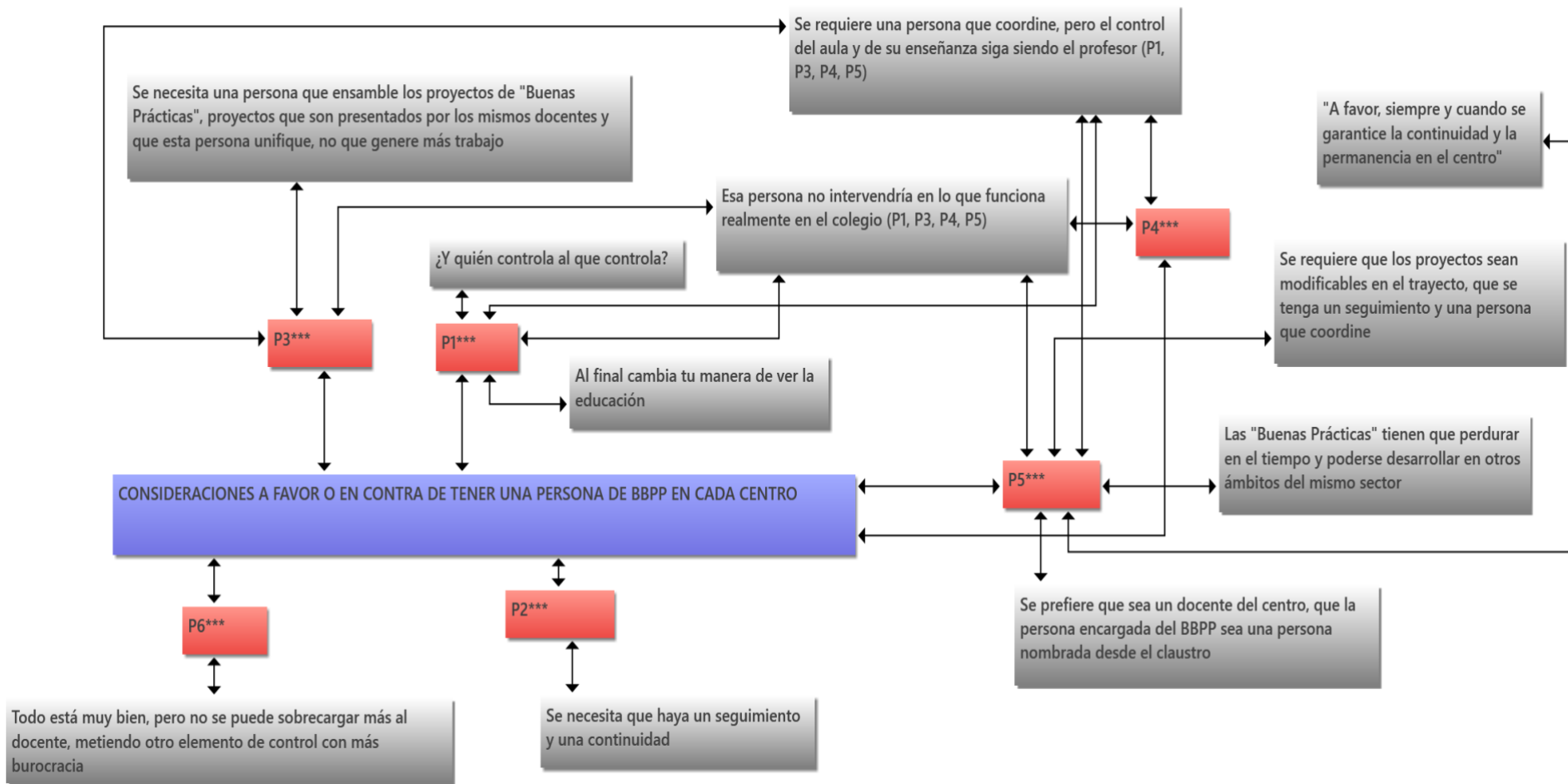
- Que coordine los proyectos presentados por los docentes



- Que facilite la ejecución de los proyectos
- Que busque formas por las cuales esos proyectos perduren en el tiempo (continuidad)
- Que realice un seguimiento del proyecto
- Que cree hábitos



Figura 5.22: Consideraciones a favor o en contra de tener una persona de BBPP en cada centro.



***Esta enumeración relaciona a cada uno de los participantes del Grupo Focal, en esta ocasión, cada uno hablo desde su experiencia en los Centros Educativos correspondientes.



5. REQUISITOS PARA EJERCER UN LIDERAZGO EXITOSO EN TIEMPO DE PANDEMIA.

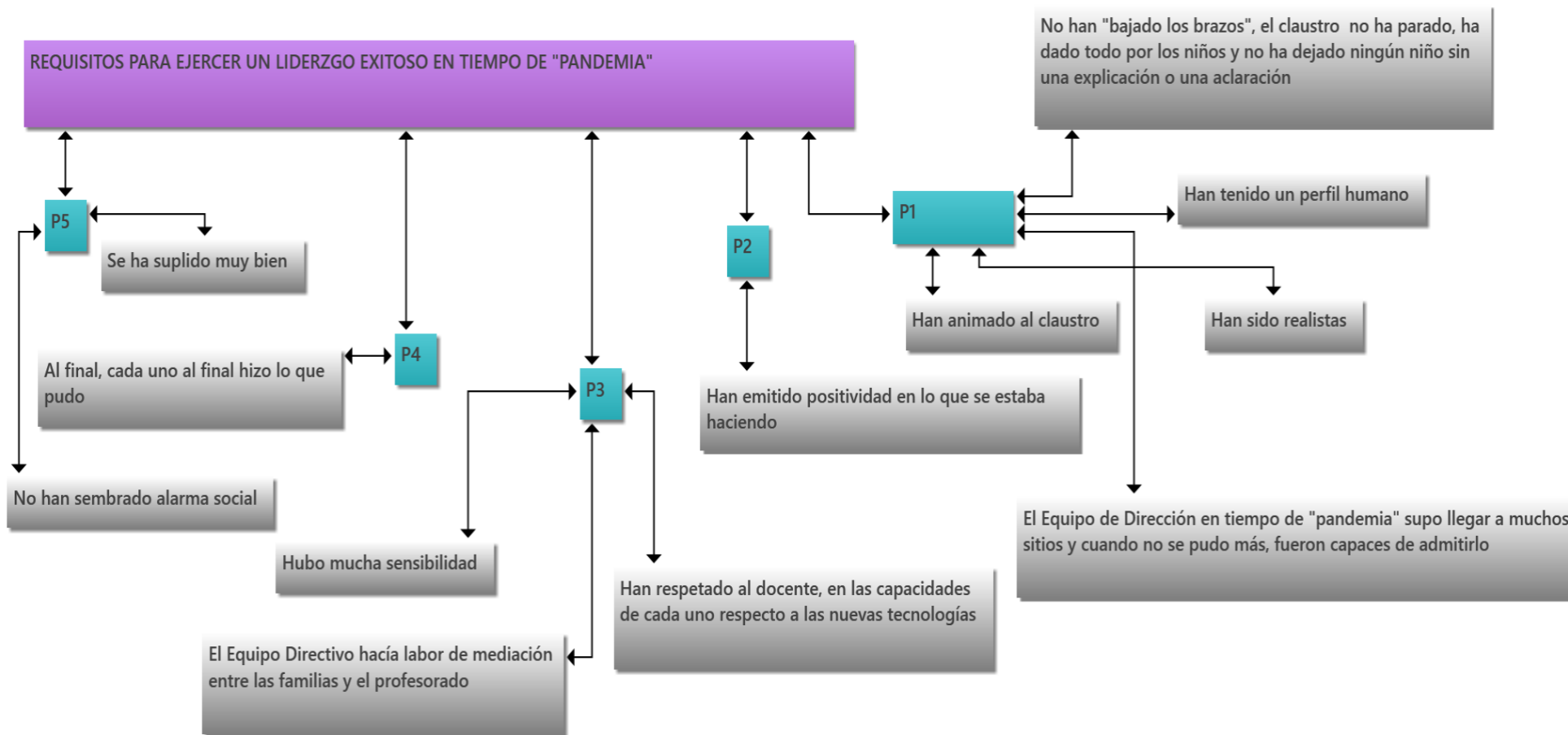
Los docentes junto con el equipo directivo han sabido manejar de buena forma todos los inconvenientes presentados durante la pandemia, sabiendo que muchas veces se tenía instrucciones diferentes desde el gobierno (P5), se ha sentido mucha presión por el grado de responsabilidad que se tenía, y se ha sufrido con todo lo que ha pasado (P2, P5); lo que se ha vivido, sin lugar a dudas es algo histórico. (P6)

Tabla 5.28: Requisitos para ejercer un liderazgo exitoso en tiempos de pandemia.

REQUISITOS PARA EJERCER UN LIDERAZGO EXITOSO EN TIEMPOS DE "PANDEMIA"	
	El Equipo de Dirección en tiempo de "pandemia" supo llegar a muchos sitios, y cuando no se pudo más, fueron capaces de admitirlo:
P1	<ul style="list-style-type: none">• Han sido realistas• Han tenido un perfil humano• No han "bajado los brazos": el claustro no ha parado, se ha dado todo por los niños, y no se ha dejado ningún niño sin una explicación o una aclaración.• Han animado al claustro
P3	<ul style="list-style-type: none">• Hubo mucha sensibilidad• El Equipo Directivo hacía labor de mediación entre las familias y el profesorado• Han respetado al docente, en las capacidades de cada uno respecto a las nuevas tecnologías
P5	<ul style="list-style-type: none">• No han sembrado alarma social• Se ha suplido muy bien
P2	<ul style="list-style-type: none">• Positividad
P4	<ul style="list-style-type: none">• Cada uno al final hizo lo que pudo



Figura 5.23: Requisitos para ejercer un liderazgo exitoso en tiempo de pandemia.





A modo de recogida general, se destaca que, el sólo hecho de estar en grupos donde se traten estos temas:

- Es evidente que existe y se demuestra una evolución (P5)
- Se incentiva el compartir, charlar y exponer de temas que profesionalmente interesan al grupo en general (P3, P4, P6)
- Queda mucho por aprender (P1)

Conclusión del moderador:

- La importancia del claustro: si bien el director es quien dirige el centro, el centro educativo lo hacen todos los que lo componen, por ello es importante entender y sentir que *“las escuelas las hacemos los docentes”*, los directores simplemente van guiando, pero le corresponde al docente ir en pos de la evolución que se quiere ver en materia educativa sobre todo en el desarrollo de proyectos de buenas prácticas. (Moderador)



[BLOQUE 4]

HALLAZGOS DE NUESTRA INVESTIGACIÓN





[CAPÍTULO 6]

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

6.1. RESUMEN DE LOS RESULTADOS

6.2. DISCUSIÓN

6.3. CONCLUSIONES

6.4. FORTALEZAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO

6.5 ESTUDIOS FUTUROS

6.6. CIERRE DE LA INVESTIGACIÓN





6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este apartado se trata de plasmar aquellas datos relevantes de nuestro estudio, plasmando las conclusiones que se han encontrado en nuestra investigación. El capítulo se divide en un primer apartado, en el que se resumen los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos planteados en la investigación; el siguiente punto, relata la fundamentación teórica de esos hallazgos y por último las conclusiones del estudio.

Terminaremos haciendo un análisis de las fortalezas y limitaciones que hemos encontrado en nuestro estudio, así como una valoración de las líneas abiertas para futuras investigaciones.

6.1. RESUMEN DE LOS RESULTADOS.

Los resultados se describieron en profundidad en el capítulo anterior, en este aspecto haremos un pequeño resumen de los resultados a la luz de los objetivos que nos han orientado nuestro estudio.

El primer objetivo queríamos poner en valor si el estilo de liderazgo ejercido por los equipos directivos determinaba su nivel de desempeño, se observó que mayoritariamente las personas que han participado en el estudio, optaron por la opción de liderazgo compartido, por lo que los datos han hecho muy difícil su reflexión, cuando esta situación se aterriza en el grupo focal, se considera que, las características personales determinan más el estilo de liderazgo, que otros factores como la formación o el contexto del centro, acabando con que son el personal directivo, el que debe adaptarse a los centros y no al revés.

En el desarrollo de la labor docente se hace tremendamente necesario contar con los recursos materiales y de experiencia, estas necesidades son conocidas por los equipos directivos, que en la medida de lo posible colaboran para su desarrollo.

El nivel de formación ha venido marcado por los continuos cambios normativos, por lo que se observa que personas que llevan ejerciendo el rol directivo 20 años, tuvieron otra formación diferente de los que llevan 5 o 10 años, de ahí la importancia de crear un sistema que permanezca en el tiempo, que vaya adaptando mejoras y tengan que realizar una formación continuada.

La pandemia trajo consigo unos cambios continuos, rápidos que no se pudieron reflexionar y que la situación forzó. Esto no trajo consigo grandes cambios a nivel de liderazgo, pero sí con las limitaciones ya conocidas y estudiadas como la brecha digital.

Tabla 6.1: Tabla resumen objetivo de investigación I.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	RESULTADO OBTENIDO EN LA INVESTIGACIÓN
I. Determinar si el estilo de liderazgo ejercido por el equipo directivo determina el nivel de desempeños de sus docentes, así como ver si determina la eficacia de la institución educativa.	Se observa que el estilo de liderazgo es principalmente compartido considerándolo que es el más efectivo para el momento social y legislativo
a. Conocer y determinar las necesidades de los docentes para desarrollar con eficacia su labor docente.	Es necesaria una reflexión mayor, pero se tiende a conocer las necesidades de los docentes, dotándolo de herramientas y recursos para la mejora educativa.
b. Advertir el nivel de formación de equipo directivo en cuento al liderazgo docente para el desarrollo de su labor.	Es necesaria una reflexión sobre el nivel de formación de los equipos directivos, para dotar de mayor y mejores herramientas para su desempeño
c. Analizar si la estructura educativa, es eficiente para mejorar el desempeño docente de sus profesionales, en relación con los estilos de liderazgo	La burocracia se convierte en la principal traba para el desarrollo efectivo de la docencia, junto con los cambios normativos continuos. Aunque existe cierta disparidad en los datos, existe una tendencia a pensar que lo profesores perciben que sus equipos directivos están influenciados por la realidad del centro para ejercer su liderazgo
d. Conocer la situación de liderazgo durante el COVID-19 ha generado cambios previos a la pandemia.	La pandemia trajo consigo adaptaciones que se naturalizaron según el contexto, la zona y la situación personal de cada centro, se considera que el trabajo en conjunto del claustro hizo que se obtuvieran mejores resultados pese a las dificultades conocidas como la brecha digital

Para el objetivo dos, se hablaba de las relaciones entre las características personales y su estilo de liderazgo, en este apartado comentaremos las más significativas. El perfil de los equipos directivos, que suele ser mujer, con media de edad de 44 años, con experiencia en la docencia de más de 20 años y 10 en equipo directivo, que ejerce un liderazgo compartido.

Se observa que los equipos directivos motivan a la formación en buenas prácticas al claustro y aunque no existe claridad sobre el compromiso del claustro hacia las buenas prácticas, si se vislumbra una tendencia positiva a que se comprometan.



Los equipos directivos colaboran con la gestión de las actividades docentes en el desarrollo de las buenas prácticas que se dan en sus centros, aunque con datos del grupo focal, observamos que existen realidades en las que los directivos no conocen que ocurre en sus centros en cuanto a las innovaciones educativas.

Tabla 6.2: Tabla resumen objetivo de investigación II.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	RESULTADO OBTENIDO EN LA INVESTIGACIÓN
II. Establecer relaciones entre las características personales de los equipos directivos y su estilo de liderazgo.	El estilo de liderazgo unánime fue el compartido, por lo que se necesita un mayor análisis, ya que, al copar la opción compartida, nos limita la posibilidad de relacionarlo con sus características personales.
a. Analizar las distintas características personales de los distintos equipos directivos.	Las características de nuestra investigación a sido la siguiente: la mitad de los representantes de equipos directivos eran mujeres, siendo la media de edad de algo más de 44 años. Tienen mayoritariamente una experiencia docente de más de 20 años y al menos 10 años de experiencia en equipos directivos. La mitad de los centros educativos representados fueron de enseñanza Infantil y Primaria y el contexto socioeconómico del centro educativo era medio bajo o medio.
b. Determinar si existe relación entre las características personales y el desarrollo particular de alguno de los diferentes estilos de liderazgo.	No se ha determinado relación causa efecto.
c. Analizar la formación que reciben los equipos y descubrir si ejercen un estilo u otro por la condición de sus experiencias previas.	El elemento formación necesita una importante reflexión, que se adecue a las necesidades legislativas y pasando de ser menos teórica a más experimentales.
d. Averiguar si los profesores perciben que el estilo de liderazgo de sus directores está influenciado por sus características personales.	Los profesores consideran que las características personales de cada director marcan más su estilo que la formación recibida y las actualizaciones futuras.

Para el objetivo tres, relacionado con las buenas prácticas docentes, se hacen grandes averiguaciones, tales como que los equipos directivos motivan al claustro a la hora de hacer innovaciones, difundiéndolas y promulgándolas.

Estas buenas prácticas tienen una repercusión directa en la escuela, mejorando el encuentro familia-escuela, y ayudando al aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales.

En cambio, la formación inicial del profesorado en buenas prácticas se ha considerado teóricas, básicas y poco experienciales, lo que hacen que deban de

completarla con formación continua, pero esta al ser seleccionada por el docente, puede limitar al equipo de trabajo en el desarrollo de la innovación o buenas prácticas en los centros.

La participación de los centros en las iniciativas de la Junta de Andalucía en lo que a buenas prácticas se refiere, se hace muy complicado por varios factores, primero el burocrático y la necesidad de generar informes continuos, otra la falta de tiempo disponible en el centro para el desarrollo de estas y por último, las limitaciones legislativas en continuo cambio, que dificultan la linealidad de los proyectos planteados.

Se determina que los equipos directivos colaboran de la gestión de actividades docentes para el desarrollo de las buenas prácticas, así como las incluyen dentro de los proyectos de centro, facilitando la comunicación de idea o propuestas, intentando organizar grupo de trabajo colaborativos y conjuntos.

La gestión en buenas prácticas debe estar liderada por un buen gestor de aula, pero las gran carga de responsabilidad asumidas por los equipos directivos, surge la duda de crear un perfil en los centros que sea capaz de liderar, coordinar, cooperar y desarrollar buenas prácticas en los centros, ayudando al equipo docente en todo lo que requiera y desahogando la función directiva de esta necesidad.

Tabla 6.3: Tabla resumen objetivo de investigación III.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	RESULTADO OBTENIDO EN LA INVESTIGACIÓN
III. Conocer las buenas prácticas que se desarrollan, así como la implicación de los directores/as para la difusión y defensa de estas.	Los equipos directivos tienden a difundir y defender las diferentes propuestas de buenas prácticas que se desarrollan en los centros.
a. Analizar actuaciones de directores/as de para la difusión y defensa de las buenas prácticas.	Tienden a difundirlas, defenderlas y promulgarlas.
b. Valorar si las buenas prácticas mejoran el acercamiento de las familias a las escuelas y el aprendizaje.	Las buenas prácticas acercan a las familias a la escuela, mejoran la relación familia-escuela. Las buenas prácticas mejoran el aprendizaje y en especial la del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
c. Considerar la formación inicial en buenas prácticas, suficientes o adecuada para su desarrollo.	La formación inicial no se considera suficiente para poder desarrollar con éxitos buenas prácticas, esta carencia se palia parcialmente con la formación continuada, pero es necesaria una mejor dedicación hacia el ámbito de la innovación.
d. Conocer si las buenas prácticas que se desarrollan en Andalucía son apoyadas por los equipos directivos	Las conocen, pero no se tiende a participar por el aspecto burocrático obstaculiza, unido a la falta de tiempo y a los cambios normativos.



El grupo focal nos ayudo a extraer una definición de buenas prácticas, así como sustentar cinco características básicas para que una practica educativa, reciba la calificación de buena práctica educativa, además se propuso la necesidad de crear periodos de formación más amplios y prácticos, para todo el ámbito de buenas prácticas e innovaciones educativas, antes de iniciar su desarrollo profesional.

Reflexionamos sobre que las características personales de la figura que ejerce el liderazgo, estas condicionan su estilo, sumado a la experiencia y factores del contexto o recursos, para así, generar comunidad entre los distinto entes que conforman la institución educativa, enraizando una identidad común.

Se comentó en el grupo, las ventajas que tienen las buenas prácticas en cuanto el acercamiento de las familias y cómo estas acogían la forma de liderar la escuela por parte de los equipos directivos, favoreciendo la comunicación de ideas, propuestas, siempre en colaboración con el profesorado. Esta situación hace que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se sienta más acogido, lo que hará que mejoren sus condiciones para que se produzca un aprendizaje.

La burocracia, se considero limitante a la hora de mejorar el aprendizaje, así como las coordinaciones, reuniones o claustros que sean carentes de contenido o aprovechamiento por parte del profesorado, disminuyendo así la percepción de liderazgo exitoso que puedan tener sobre los equipos directivos.

Se aboga por una ley continuista que permita dar oportunidad a los proyectos que cada centro propone para las características de su alumnado y de su contexto, es por ello, que aflora la necesidad de un gran pacto por la educación, intentando no hacer de esta un arma o instrumento político.

Para reflexionar, quedó la incorporación a la plantilla de una personas encargada de las buenas prácticas educativas, resaltando que este rol pone en riesgo el carácter individual de cada docente para afrontar sus materias, aunque sí aceptaron que puede ser de gran ayuda para implementar más innovaciones en su centros, siempre que esta persona cumpla con un perfil determinado.

6.2. DISCUSIÓN.

A continuación, pasamos a presentar la discusión, comentando los hallazgo de nuestra investigación con estudios relevantes de carácter nacional e internacional, siendo el objeto principal de este estudio, conocer cómo los equipos directivos



fomentan las buenas practicas educativas en sus centros en la comunidad autónoma andaluza.

Para un mejor desarrollo de la discusión lo vamos a dividir en cuatro bloques de análisis, el primero referido al liderazgo educativo, el segundo a las buenas prácticas docentes, el tercero referente a la formación y el último, el bloque relacionado con las familia, a fin de una mejor concreción.

En el primer bloque referente al liderazgo, se han encontrado hallazgo que se pueden relacionar unos con un liderazgo educativo exitoso (Bolívar et al., 2013; Azpillaga et al., 2014), otros con un liderazgo compartido (Bolivar & Murillo, 2017; Harris & Jones, 2017) otros para la justicia social (Belavi & Torrecilla) e incluso para la inclusión (Gómez-Hurtado & Ainscow, 2014) como iremos comentando a lo largo de este apartado.

En las últimas décadas, se ha puesto un especial interés en el liderazgo docente, como un componente de la mejora escolar (Shen et al., 2020) su capacidad para generar cambios en el alumnado, en el sistema, mejorando la innovación, la organización, la motivando al alumnado y a los docentes (Muñoz-Repiso et al., 2000).

Todo ello debe ser compartida por los diferentes objetivos que se marcan en la escuela, ese liderazgo compartido, que lleva implícito primero la misión pedagógica, que sea clara y rígida, es por ello que, en nuestro estudio destacamos la afirmación de que los equipos directivos intentan organizar grupos para el trabajo conjunto mediante técnicas de trabajo colaborativo.

Existen autores que anteponen la importancia de liderazgo de la dirección y del equipo docente por encima de los resultados académicos (Pàmies et al.,2016), por el contrario, Murillo & Hidalgo (2019), amplia el espectro, remarcando la importancia de los equipos directivos a la hora de ofrecerse al contexto del centro y a la comunicación con las familias.

Vargas & Delgado (2010)nos anuncia que un líder además de gestionar, tiene que tener una serie de características personales que le hagan tomar iniciativas, asertivo, así como cierto sentido del humor, es por ello que en nuestro estudio se puede destacar que los equipos directivos tienden a organizar grupos, dándole especial importancia a la participación de más agente del proceso educativo (Ball, 1989) para obtener las ventajas que ofrece el liderazgo compartido (Murillo et al., 1999) y trabajar mediante buenas



prácticas , así que se podría dar la necesidad de dotar de una mejor organización para obtener mejores herramientas.

El liderazgo educativo en España según la OCDE (2022), defiende que el equipo directivo no tiene que realizar sólo labores de gestión, sino tareas relacionadas con el aprendizaje del alumnado, reseñando que conocer el trabajo del docente es importante para poder optimizar su organización.

En las últimas décadas, el liderazgo educativo ha ido orientado a la mejora escolar, es por ello que los equipos directivos que han formado parte en nuestro estudio afirman que tienden a coordinar y liderar las buenas prácticas que se promueven en su centro, así como colaboran de la gestión de las actividades docentes para el desarrollo de estas.

Las nuevas corrientes propuestas por Webber & Okoko (2021); Galdames & Guihen (2022) abogan por la relevancia del docente para generar mejoras en el aprendizaje no centrándose únicamente en el cargo directivo. Wan et al. (2020) reflexiona sobre las redes del docente y su influencia mutua, desarrollando el capital social, como se observa en el apartado cualitativo de esta investigación.

Con respecto a las relaciones de seguimiento y comunicación del claustro, los equipos directivos participantes en este estudio, afirman fomentarlas, esto se relaciona con el estudio de Angulo & Danborenea (2016) en el que en lo que denominan centros de alta eficacia se producen relaciones positivas entre el profesorado y el equipo directivo, acogiendo, apoyando las propuestas mutuas, mejorando con ello el rendimiento y sosegando las dificultades docentes.

Es importante resaltar la importancia que tiene el profesorado en cuanto al liderazgo, en nuestro grupo focal se extrae que cada persona tiene unas capacidades que le dotan de unas herramientas y recursos a la hora de impartir docencia, y es de suma importancia que los equipos directivos fomenten estas capacidades, para incrementar el liderazgo del profesorado, tal y como defiende Ball (2012)

Es por ello, que el profesorado que participa en nuestro grupo focal, manifiesta que si los equipos directivos ejercen eficazmente sus funciones, tareas y responsabilidades, aunque las deleguen, podrían lograr que el profesorado alcanzara un nivel de eficacia y desarrollo óptimo (Bolívar, 2011; Coronel, 2005), por el contrario existen otros estudios (García Gómez, 1999) en los que esta comunicación no es tan



fluida, provoca una ruptura de las relaciones y por tanto una barrera a la hora de conseguir el fin último que es educar.

Existen prácticas que son reconocidas por algunos estudios que marcan que se este ejerciendo un buen liderazgo, una de esas prácticas viene marcada por la acogida que tienen los nuevos docentes que irrumpen en nuestros centros, les genera un sentimiento de pertenencia y cercanía que hace que mejore el liderazgo (Álvarez, 2012), otra de esas prácticas es la estabilidad en el cargo directivo (Mourshed et al., 2010)

Los equipos directivos han ido acumulando cada vez mayor número de competencias y responsabilidades, nacidas de las demandas sociales, (Gairin et al., 2017, OCDE, 2022), es por ello que deben de tratar de optimizar al máximo los recursos y herramientas disponibles a su alcance.

El rol del equipo directivo se hace más evidente ante la necesidad de encontrar una persona encargada de coordinar la parte laboral, personal, administrativa y burocrática, en su labor de hacer escuela deben generar un plan de futuro en la que se trabaje pensando en la escuela del mañana, permitiendo al directivo adaptarse al cambio que vive la sociedad (Riofrío, 2022). Por ello esta investigación propone desde la vertiente cualitativa proponer una persona que se encargue de asumir el rol de impuesto desde la generación de un perfil concreto.

El liderazgo debe ser ejercido por cualquier agente que participe en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado, siendo el docente capaz de liderar el proceso de aprendizaje de su alumnado (Torres, 2018), destacando y construyendo sobre sus habilidades para su desempeño (Boltz et al., 2021) es por ello que, Tian et al. (2016), nos propone la necesidad de construir una cultura institucional de liderazgo compartido, concepto, que va más allá de los equipos directivos, haciendo y ejerciendo un trabajo previo de potenciación del liderazgo entre todos los agente pertenecientes a la comunidad educativa (Ali et al., 2021).

Los equipos directivos deben de trabajar en conjunto para el beneficio de su institución, por tanto se debe de generar un modelo que cree impacto y mejoras de la calidad educativa, buscando una gestión que aumente el aprendizaje, en las que los directivos y agentes educativos sitúen sus metas concretas, siempre desde la autonomía del docente, como apoya Sotomayor et al. (2020)



En el grupo focal, se destacó que el docente debe ser capaz de liderar el proceso de aprendizaje, para conseguir el desarrollo profesional del contenido y de su pedagogía, el docente debe tener las habilidades para su desempeño como también apoya Boltz et al. (2021), Torres (2018) y Chochabot & Becerra (2021) en el que destaca la alta relación que existe entre el liderazgo y la calidad educativos.

En el apartado cualitativo de esta investigación, se saca en claro, que para la mejora del liderazgo por parte de los equipos es necesario una continuidad en los sistemas educativos y políticos que plantea nuestro país, al igual que nos plantea Brandisauskieni et al. (2019); García-Garnica & Martínez-Garrido (2019), en las campañas de electorales se emplea cada vez más el liderazgo de los docentes y su influencia en el sistema educativo, con un marco organizativo que abale las competencias a desempeñar por los educadores.

Así como, se comenta en el grupo, las dificultades que tiene la escuela para adaptarse a las demandas sociales, por ello, se recomienda ajustar estructuras (curriculares y legislativas) para acelerar ese proceso tal y como defiende Fernández Cruz *et al.* (2018); Escudero et al. (2019).

El grupo de discusión resalta que los equipos directivos tienden a facilitar la comunicación de ideas, propuestas en buenas prácticas, tomando la iniciativa de emprender algo nuevo, donde se le respalda la idea de que el liderazgo docente cobra una especial relevancia, para obtener mejores resultados y buscar la mejora del clima de la institución, como así defiende González- Fernández et al. (2020).

Además de estas ideas anteriormente expuestas, nos aportó la necesidad de construir una cultura institucional de liderazgo compartido, que vaya más allá del director/a, jefes de estudios, de ahí la necesidad de afirmación que obtenemos de nuestro estudio sobre la importancia de profesorado, el cual tiene que venir precedido en una potenciación del liderazgo, por parte de los equipos directivos (Maureira et al., 2014; Tian et al. 2016; Harris et al., 2019).

Por todo lo expuesto en este bloque se está de acuerdo con Riascos-Hinestroza & Becerril-Arostegui (2021) donde se afirma que las conductas de liderazgos podrán incidir sobre la mejora del contexto próximo, mediante procesos de capacitación y formación.



Se comparte la afirmación, tras el hallazgo en el grupo focal con Gairín et al. (2017) sobre que los directores han ido cada vez acumulando mayor número de responsabilidades, tras los resultados de este estudio, se ve necesario reflexionar sobre la aparición de una figura en el centro educativo encargada de acometer la responsabilidad de liderar proyectos en buenas prácticas, para que de esta manera, no recaiga tanta responsabilidad en estos equipos, ya como se afirma en Aparicio Molina (2020) están existiendo nuevas responsabilidades adiciones a los cargos de responsabilidades en equipo directivo, haciendo difícil alcanzar así una optimización de los recursos y herramientas que están a disposición de cada uno de los centros.

Estas adaptaciones requieren de un cambio en el desarrollo burocrático y cultural de los centros, en los que los equipos directivos deben de ayudar a generar ese nuevo impulso, así como en el cambio de creencias, concepciones o incluso tocando los principios del profesorado (Flores et al., 2020), acercando la realidad del mundo al alumnado. En el grupo focal, se acompaña la idea diciendo que cada centro deberá de analizar su realidad, planificar mejoras o definir estrategias de cambio, recalando que éxito o fracaso de la situación no dependerá del liderazgo y la colaboración que se ejerza para ello, así que de no hacerse correctamente, afirma que puede pasar de vivirse como una oportunidad para la mejora, a una amenaza para el aprendizaje, como se justifica en Guasp *et al.* (2016)

La burocracia para el grupo focal, supone una pérdida de tiempo y de motivación, al igual que las reuniones poco estructuradas y coordinadas que proponen desde los equipos directivos, estos indicadores disminuyen la percepción de liderazgo exitoso que se puede llegar alcanzar (Álvarez, 2012; Bolívar, 2013)

Actualmente vivimos bajo un cambio normativo que beneficia poco al liderazgo, por ello se hace necesario mantener los cambios en el tiempo para que la comunidad pueda aceptarlos, clarificarlos y mejorarlos, el mantenimiento de estos cambios traerá consigo una mejora del aprendizaje (Supovitz & Weinbaum, 2008)

Ante esta situación se abre una nueva oportunidad de crecimiento en lo que al liderazgo se refiere, se ha creado una ventana hacia el futuro del concepto, el cual deberá generar compromiso de los diferentes agentes educativos y por tanto, dotarse tanto de formación como de recursos (Moreno-Guerrero et al, 2020), para dar una respuesta de garantías y en el menor tiempo posible, creando un proyecto de presente



para una escuela de futuro, en la que tener un plan estratégico será de suma importancia para la mejora de la calidad educativa, Chochabot & Becerra (2021)

Quisiéramos cerrar este bloque, apuntado a una reflexión del grupo focal, en la que se desgana la importancia de conocer el proyecto que tiene el equipo directivo, para orientar a los docentes y profesionales que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, estos proyectos deben estar reflejado en el plan de centro, así como hacer un planteamiento a corto, medio y largo plazo, para garantizar un liderazgo sostenido y sobre todo exitoso (Mourshed et al., 2010)

El segundo bloque referido a las buenas prácticas educativas, en este estudio se aporta la definición del concepto de buenas prácticas, que tienen las personas que han participado en nuestro estudio, definiéndolas como *“todas aquellas prácticas docentes que produce el aprendizaje que se desea, se debe hacer de una manera motivadora e inclusiva, buscando la innovación, nuevas herramientas de aprendizajes y destrezas para el alumnado”*.

El concepto de buenas prácticas educativas ha surgido una serie de cambio y evoluciones a con el paso de los años a medida que los estudios y los recursos docentes han ido creciendo, de ahí, que es aunque es un concepto arraigado, está en continuo cambio y evolución, tal como nos marca Beltrán & Reyes (2020).

Los investigadores de este estudio entienden el concepto de buenas prácticas desde la igualdad de oportunidades, posibilitando así al alumnado la mayor posibilidad de éxito, colaborando en el aprendizaje, al igual que marca Guasp et al (2016), entendemos bajo esta idea que, las buenas prácticas deben estar incluidas dentro de los proyectos de centro, tal como nos marca Fernández Cruz et al. (2018), para dar una respuesta sólida a las necesidades del centro.

En nuestro estudio se observan cinco factores claves, para ser considerado buenas prácticas, estas características están muy próximas a las que propone Yáñez-Galleguillo & Soria-Barreto (2017) en el que determina ocho factores de buenas prácticas docentes para lograr una práctica exitosa, determinar las estrategias docentes y las características de los profesores, hacen que se potencien las buenas prácticas, determinando en el caso de los docentes, que sus experiencias iniciales, así como el aprendizaje de sus errores vividos y su permanente interés por innovar dan como resultados el éxito en el aprendizaje.

Mosquera & Hurtado (2019) aporta una idea de que la escuela debe construirse desde la práctica cotidiana de los agentes educativos, desde una estructura de acogida y hospitalidad. Por ello, tras los datos obtenidos de este estudio se observa la importancia de la motivación en cuanto al concepto de buenas prácticas se dirige, por ello para llevar a términos buenas prácticas educativas es importante la motivación del profesorado.

En esta investigación observamos que el claustro motivado es aquel que se muestra más comprometido con las buenas prácticas, se destaca la importancia del rol del profesorado hacia esas prácticas, así como el papel de afectividad docente para alcanzar el auténtico liderazgo pedagógico (Palacios et al., 2020).

En el estudio cuantitativo, se ve que las buenas prácticas deben de incluirse dentro de los proyectos de centro, para dar una respuesta sólida a las necesidades del centro, así como que desde la dirección se difunden las iniciativas en buenas prácticas. Siendo una persona del equipo directivo la encargada de fomentar las buenas prácticas en los centros, todo ello, provocará una mejora de la calidad de la educación tal y como defiende Gratacós y Rodríguez (2021).

Al igual que como se obtiene en el apartado cuantitativo y cualitativo de este estudio, la burocracia y gestión administrativa, limitan la participación de los centros educativos en las propuestas de la Junta de Andalucía, aunque los equipos directivos afirman que tienden a participar. Para que esto no se convierta en un problema, Pineda (2021), resalta la importancia del trabajo colaborativo del claustro, para su repercusión en el éxito de la institución educativa, así como, en la mejora de los resultados.

Las tecnologías de la información y la comunicación son parte fundamental de las innovaciones educativas (Fernández Cruz *et al.* 2018) la pandemia ha puesto de manifiesto en este estudio, las carencias de formación en el profesorado, así como la ya conocida brecha digital para el alumnado durante el tiempo de confinamiento, como se resalta en el grupo focal.

El tercer bloque, sería el papel de la formación, tanto inicial como continua, en la que vemos que necesita una reflexión para conseguir hacer de esta un aspecto más práctico que teórico, para así lograr un aprendizaje. Esta idea está en armonía con García-Garnica & Caballero (2019) que para que se de un aprendizaje exitoso es necesario combinar una formación enfocada a la mejora del aprendizaje como hacia un



conocimiento legislativo, normativo y administrativo para crear un líder más competentes.

Se plantea una realidad sobre la formación, ante la falta de profesionalización de nuestros docentes, en lo que a su formación inicial se refiere, como apoya Bolívar (2019) en la que plantea la importancia de analizar la formación inicial para conocer si la percepción varía, en función de las mejoras que se proponen desde las Universidades.

A nivel de formación parece que no existe un cambio de tendencia en la percepción, ya que consideran su formación inicial es inadecuada, en contra de la falta de profesionalización y liderazgo que nos proponen Barrios et al., (2015); Bolívar, (2019) y García-Garnica (2016) por ello, sería interesante seguir con este tipo de estudios futuros para ver que el liderazgo ha cambiado la tendencia en nuestro país, de ese concepto debilitado que arrastra muchos problemas desde diferentes vertientes.

Para dar respuesta a esta dificultad, en nuestra investigación se apoya la idea de que los centros de profesorado contribuyen en el crecimiento y desarrollo de las buenas prácticas ya que esta idea de formación continuada en las buenas prácticas viene motivada por los equipos directivos.

En cuanto a la formación para el acceso a la dirección existen algunas reflexiones que apoya nuestro hallazgo, en cuanto a la falta de formación que tienen algunos de los directores, aunque los procesos han mejorado a largo de los años López-Sáenz et al. (2020) nos marca que la escuela pública cuenta con un hándicap por la falta de formación, esto sustenta nuestro hallazgo, que no deja claro si el claustro tiene las herramientas necesarias en cuanto a formación y experiencia para llevar a cabo buenas prácticas. Hallinger & Murphy (1985), apoyan la idea de que la forma de llevar a cabo la formación, acerca a la escuela hacia un modelo de mayor éxito educativo.

Nos marca Toledo et al. (2016) que las diferentes propuestas formativas deben ir encaminada a las necesidades básicas, para el funcionamiento de los centros, en línea con el desarrollo de planes específicos de formación, que den respuesta a la demanda educativa y se adapten al contexto del centro.

El cuarto y último bloque, el referido a las familias y la relación con la escuela las buenas prácticas ayudan a que se produzca ese encuentro, en este estudio destacamos la importancia del profesorado como un agente fundamental, desempeñando un papel clave a la hora de la participación de las familias en la escuela, es por ello que bajo el



sustento de Bustos (2017) se nos invita a incrementar la participación de las familias. Utilizando las buenas prácticas podemos conseguir una mejora en el binomio familia-escuela.

Las familias se han convertido en un indicador de eficacia del liderazgo (Bolívar et al., 2013; Sammons & Bakkun, 2011) es por ello, que lo centro con mayor participación de las familias, desarrollan un liderazgo más exitoso, tal y como se defiende en nuestra investigación.

La importancia de crear comunidades educativas en las que estén incluidas las familias se hace más que necesario, como nos marca Flecha et al. (2003) es necesario ofrecer una oferta de formación a las familias para crear una comunidad exitosa. Convirtiendo la implicación de las familias en una manera de evitar conflictos, ya que como marca León et al. (2018), los centro en los que las familias están más próxima se reducen los conflictos, por tanto es de suma importancia conocer y entablar relaciones estructuradas que nos permitan mejorar el logro educativo para el alumnado (Álvarez, 2012)

Durante el desarrollo del grupo focal, se marcan las motivaciones que tiene el profesorado hacia la participación de las familias, en la que concluyen que el centro y el profesorado tiene un rol de facilitador en lo que a la participación se refiere, recayendo sobre los equipos directivos el protagonismo inicial de esta participación, tal y como afirma, Cabello y Miranda (2016).

Las buenas prácticas educativas mejoran el aprendizaje del alumnado con necesidades específica de apoyo educativo, así queda recogido en los resultados del apartado cuantitativo de esta investigación. Guasp *et al.* (2016) ayuda a entender cómo las buenas prácticas forman parte de la educación inclusiva, analizando los cambios que se deben de dar para consolidar una escuela para todos, que se fundamenta en tres principios claves: calidad, equidad e inclusión. Las buenas prácticas ayudan a la consolidación en la igualdad de oportunidades y al éxito del alumnado.

Gómez-Hurtado & Ainscow (2014), nos proponen que incluir a las familias en las aulas, mejoran los resultados académicos y la participación de las mismas, aunque como nos marca León et al. (2018) las familias que participan suelen ser las mismas o un grupo muy reducido, pero que, se sientes satisfechas con el estilo de liderazgo en la escuela, tal y como se concluye en el grupo de discusión. Resaltando que la implicación,



capacidad de escucha y búsqueda de resultados son las principales percepciones por encima del rendimiento académico (León et al., 2018)

Con la aplicación de las buenas prácticas debemos de promover, la participación, colaboración y cercanía de las familias a los centros, tal cual nos invita Zydziunaite et al. (2020), acciones que además nos ayudará a que el trabajo con el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo sea de una manera más inclusiva y directa.

Tras este estudio, uno de los mayores problemas encontrados por las familias es el referido al uso de las TIC, necesitan adecuarse a las necesidades del alumnado y de sus medios. En el grupo de discusión queda claro la importancia de generar una reflexión profunda en el que las responsabilidades, sobre las situaciones vividas en tiempo de pandemia han sido compartidas, es por ello, que se está de acuerdo con la afirmación de Tilve & Núñez (2009) donde manifiesta, que se ha convertido en un debate intenso y profundo llegando a la conclusión que es necesario asumir responsabilidad primero personal e individual, luego a nivel de centro de los equipos directivos y por último a nivel burocrático, no se puede estar pasando las responsabilidades de los unos sobre los otros (Shen et al. 2020).

Durante la pandemia las familias resaltaron en el grupo de discusión, la importancia de la escucha de opiniones, sugerencias y propuestas, acción, que acercó a las familias a la escuela, estas actitudes mantenidas durante el confinamiento ya las resaltó Booth & Ainscow (2000), bajo el paraguas que el equipo directivo apoya y promueve las iniciativas de las familias.

6.3. CONCLUSIONES.

En el estudio se trataba de conocer si los equipos directivos de Andalucía, lideraban las buenas prácticas en sus centros. A partir de los resultados referidos a liderazgo educativo y buenas prácticas obtenemos las siguientes conclusiones.

Los equipos directivos lideran las buenas practicas educativas en su centros, colaborando con la gestión de actividades, organizando grupos , coordinando y promoviendo que se den las innovaciones en sus centros educativos.

El modelo de equipo directivo bajo un liderazgo cooperativo busca la cercanía con sus docentes, motivando al claustro hacia una formación continuada en buenas prácticas.

Los directivos fomentan las relaciones de seguimiento y comunicación dentro del claustro, el cual no muestra un compromiso claro hacia las buenas prácticas, aunque sí una tendencia positiva, los directivos tienden a pensar que se proporcionan los recursos materiales para llevar a cabo las buenas prácticas docentes e intentan organizar grupos de trabajo colaborativos para dar respuestas a las buenas prácticas.

Las buenas prácticas, están incluidas dentro de los proyectos de centro y facilitan la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, acercan a la familia a la vida del centro, mejorando la colaboración y la cercanía de estas. Tendiéndose a participar poco de los programas de la Junta de Andalucía por la dificultad burocrática que estas plantean. Siendo una de las causas principales de este hecho, la burocracia, que se considera un muro a la hora de seguir creciendo en la escuela.

Con respecto a la formación inicial, la formación es carente y precisa de actualización por parte de los centros de profesorado, siendo los centros de profesorado, parte importante para la mejora de esa formación continuada, ya que para llevar a cabo buenas prácticas precisan ser lideradas por un buen gestor, este requerirá de una formación más cercana a la realidad de la escuela.

El rol del liderazgo durante la pandemia debió ser asumido por todo el profesorado, antes las dificultades planteadas desde la brecha digital, hasta los problemas familiares que se dieron en los hogares de nuestro alumnado.

Entre las cosas positivas que nos trajo la pandemia, fue el salto definitivo por las TIC's, fomentando la creatividad, así como puso de manifiesto la falta de formación por parte del profesorado y de alumnado en las nuevas tecnologías.

6.4. FORTALEZAS Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

Entre las fortalezas del estudio es que, aunque el estudio era anónimo, supimos los datos según la procedencia de las provincias, que a posteriori estarían representadas en el grupo focal, no hicieron falta muchos recordatorios para la recolección de datos, siempre bajo la ayuda de los centros de formación de profesorado de las diferentes provincias.

Otra fortaleza a destacar, que al elegir un método mixto, se puede contrastar los resultados de la autopercepción de los equipos directivos en el apartado cuantitativo, con un debate en un grupo focal, que enriqueció y dio más valor a los resultados cuantitativos.



Resaltamos que el tiempo de respuesta del cuestionario fue breve, al no contar con un número excesivo de ítems, siendo ameno para el encuestado.

Entre las limitaciones, encontramos que el estudio lo podríamos hacer amplio a toda la comunidad autónoma y ver si existen diferencias de resultados, así como al ser anónimo no teníamos constancia de los centros que nos habían respondido y por tanto existe el sesgo de que han contestado personas que han mostrado cierto interés hacia la temática.

Tenemos constancia de que algunas de las respuestas las tuvimos que desechar dado que el equipo directivo, delegó la respuesta de este cuestionario al profesorado que consideraron impulsor de la innovación en sus centros.

6.5. ESTUDIOS FUTUROS.

En cuanto a los estudios futuros, invitaría hacer una reflexión sobre los programas de formación en los grados de magisterio, así como en el master de profesorado de secundaria, para ver y analizar las posibles incursiones que tienen las buenas prácticas en estas etapas de formación.

Analizaría la incorporación de una persona como responsable de las innovaciones en las escuela, a fin de descargar a los equipos directivos de esa responsabilidad, buscando un perfil de alguien con formación, que ayude al centro a optimizar sus recursos humanos y materiales.

En líneas más específicas propondría tres campos de estudio para la mejora del liderazgo y las buenas prácticas, que sería los siguiente:

- Liderazgo: en el liderazgo diferenciaría entre liderazgo de gestión, el que es referido al propio del centro, que para este propondría un estudio de analizar si los perfiles de los docentes en torno a un eneagrama, marca su estilo de gestión y si se encuentran diferencias significativas.

En cuanto al liderazgo educativo, conocer la trascendía de ser un líder dentro de aula, y la percepción del alumnado con respecto a estos distintos perfiles de liderazgo dentro del aula, así como del aprendizaje adquirido con cada uno de los perfiles.

- Buenas prácticas: primeramente, aunar un concepto de buenas prácticas e innovación global y real, cercano al profesorado, en el que se le dote de herramientas y recursos, más allá de los que encuentran en plataformas y redes sociales, de ahí que analizaría el impacto que tienen las redes sociales sobre las innovaciones educativas.



- Legislación: realizaría un estudio comparativo con países del entorno europeo sobre que ventajas le ha traído al alumnado tener un sistema educativo estable y que perdure en años, así como las consecuencias que se producen para una sociedad la variabilidad de leyes educativas en nuestro país.

6.6. CIERRE DE LA INVESTIGACIÓN.

Las nuevas tendencias en educación van mucho más lentas del ritmo al que evoluciona la sociedad, la escuela como institución social está sufriendo mucho cambio, acelerado por la inestabilidad política de nuestro país y la falta de un gran pacto por la educación, ante esta realidad son el personal docente quien tiene que saber interpretar esos cambios y adaptarlo de acuerdo a sus recursos y herramientas.

Liderar es un concepto que lleva implícito muchos otros conceptos, si ese liderazgo lo pudiéramos hacer positivo y práctico para el contexto educativo sería óptimo, requiere de muchos factores, intrapersonales, extra personales, un contexto y una realidad. Es por ello, que esta investigación ha despertado mis ganas de seguir ejerciendo la docencia desde un punto de vista más global, analizando las carencias y fortalezas de mi contexto más próximo, trabajaré para aportar, liderando desde mi aula los nuevos conceptos aprendidos.

Las buenas prácticas son una herramienta ideal para generar ese cambio y sobre todo lo más importante el aprendizaje del alumnado, acercar a las familias a escuela y apostar por el aprendizaje del alumnado con necesidades educativas especiales





[CAPÍTULO 7]

BIBLIOGRAFÍA





- Abad, J. (2010). *7 ideas clave. Escuelas sostenibles en convivencia*. España: Graó.
- Aigner, M. (2006). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*. Universidad Piloto. <https://doi.org/10.2307/j.ctv7fmfjk.14>
- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Psychology Press.
- Ainscow, M., y West, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas: Liderazgo y colaboración*. Narcea Ediciones.
- Ainscow, M., Fox, S., y Coupe-O’Kane, J. (2003). *Leadership and management in special schools: full report: a review of literature carried out for NCSL*. Vol, 1, 1-31 https://doi.org/10.1007/978-94-007-0283-7_10
- Alcántara García, P. (1879). *Teoría y práctica de la educación y la enseñanza*. English y Gras, editores.
- Ali, A., Wang, H., Bodla, A. A., y Bahadur, W. (2021). A moderated mediation model linking transactive memory system and social media with shared leadership and team innovation. *Scandinavian Journal of Psychology*. Volumen 62, número 4. pp.625-637. : <https://doi.org/10.1111/sjop.12733>
- Alonso, Á. S. M. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas* (Vol. 111). Ministerio de Educación.
- Altopiedi, M. y Murillo, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 14 (1), 1-24. bit.ly/3HxEBJs
- Álvarez, E. C. (2010). La escuela como institución educativa. *Pedagogía Magna*, 5, 257–261. bit.ly/3Y6BgYW
- Álvarez Fernández, M. (2006). Gobierno de los centros: la misma dirección para una nueva escuela. En *Organización y gestión educativa: revista del Foro Europeo de Administradores de la Educación*. n. 3, mayo-junio ; p. 30-35. bit.ly/3jsYU2y
- Álvarez, M. (1988). El equipo directivo. *Recursos Técnicos de Gestión*. Madrid: Popular.
- Álvarez, M. (2012) *Liderazgo compartido. Buenas prácticas de dirección escolar*. Wolters Kluwer.
- Ander-Egg, E. y Aguilar, MJ (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.



- Aparicio Molina, C.S. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: Análisis de una experiencia de colaboración Universidad-Escuela. *Páginas De Educación*, 13(1), 19-41. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1915>
- Arias, I. (2006): *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Da Vinci.
- Armas, M. A., y Saavedra, M. M. (2007). Estilos de pensamiento, tipos de liderazgo y estilos educativos en docentes universitarios. *Revista de psicología/Journal of Psychology*, 9(1), 81–91. bit.ly/3RwbU44
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23-29. bit.ly/3HWmY7y
- Arrieta, A. (2003). *Mercado de trabajo, organización y representación sindical y gremial*. OIT, Oficina Internacional del Trabajo.
- Azpillaga, B., Intxausti, N. y Juaristi, L. M. (2014). Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(3), 27-37. <https://doi.org/10.13042/bordon.2014.66302>
- Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. McKinsey & Company
- Barrios Arós, R., Camarero Figuerola, M., Tierno García, JM, y Iranzo García, P. (2015). Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de educación*. Vol.67. pp. 89-105. <https://doi.org/10.35362/rie670219>
- Beaudoin, N. (2013). *Una Escuela para Cada Alumno: Altas Expectativas en un Clima de Personalización*. Routledge.
- Beck, M., Bryman, A. y Futing, L. (2004). *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods*. New Delhi: SAGE Publications.
- Belavi, G. y Torrecilla, M.F.J. (2016). Educación, democracia y justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 5(1), 13-34. [doi:10.15336/riejs2016.5.1](https://doi.org/10.15336/riejs2016.5.1)
- Beltrán, E. Á. A. M., y Reyes, H. M. (2020). Revisión del concepto de BPD educativas que integran tecnologías digitales en el nivel superior: enfoques para su detección y



- documentación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11. 253-275. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.916
- Benavente, A. (2007). Good Practice: an example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps. Informe presentado al 5º Seminario Internacional del BIE/UNESCO sobre “Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté: les rôles cruciaux des écoles, des enseignants et des communautés par la mise en oeuvre du curriculum”. Junio 2007. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6120>
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La muralla.
- Blanco Sánchez, R. (1927). *Organización Escolar*. Librería y Casa Editorial Hernando, Madrid.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., y Robson, K. (2001). *Focus Groups in Social Research*. London: Sage Publications.
- Boggino, N. (2003). *Valores y las Normas Sociales en la escuela*. Homo.
- Bolívar, A. (2000). El liderazgo compartido según Peter Senge. *Liderazgo y Organizaciones Que Aprenden. III Congreso Internacional Sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Universidad de Deusto*, 459–471. bit.ly/3jv35Lj
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 253-275. bit.ly/3HBeb9w
- Bolívar, A., Caballero, K., López, M.C. y Pérez-García, P. (2012). Assessing Educational Leaders: Validation and Adaptation of the Spanish Version of VAL-ED. European Conference on Educational Research 2012 (ECER) Cádiz, 18-21 septiembre. bit.ly/3l6GKnU
- Bolívar, A. (2013). La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo. En *Ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: «Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores»*. Universidad de Deusto, Donosti (Vol. 1). bit.ly/3l5t9Gx
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. bit.ly/3HzBock
- Bolívar, A. y Murillo, J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela. Once miradas*, 71-112. bit.ly/3JzQPns



- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: La Muralla.
- Boltz, LO, Yadav, A., Dillman, B. y Robertson, C. (2021). Transitioning to remote learning: Lessons from supporting K-12 teachers through a MOOC. *British Journal of Educational Technology*, 52 (4), 1377-1393. <https://doi.org/10.1111/bjet.13075>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). Index for inclusion. Traducción castellana *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. bit.ly/3YrjzD7
- Boucher, F. (2003). *Propuesta de una campaña publicitaria para equipos de fútbol* [Tesis de grado, Universidad de las Américas] <http://bit.ly/3JL6tN0>
- Bosco, E. B. (2013). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizajes en México*. El Colegio de Mexico AC.
- Brandisauskiene, A., Cesnaviciene, J., y Bruzgeleviciene, R. (2019). Teacher leadership in lithuania: Are teachers prepared to cooperate? *Management (Croatia)*, 24(Special Issue), 123-136. <https://doi.org/10.30924/mjcmi.24.si.8>
- Braslavsky, C., y Acosta, F. (2001). El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina. *Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación [IIPE]*. <https://bit.ly/3YrWcsV>
- Bru, E., Stephens, P. y Torsheim, T. (2002). Las percepciones de los estudiantes sobre el manejo de la clase y los informes de su propio mal comportamiento. *Revista de psicología escolar*, 40 (4), 287-307. bit.ly/3DAzNBB
- Bryman, A. (2006) Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, v. 1, n. 6, p. 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Botía, A. B. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar. Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39. bit.ly/3HEWLcm
- Botía, A. B., y Maroto, J. L. S. F. (2013). La LOMCE¿ una nueva ley para mejorar la calidad educativa? *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación*, 21(1), 7–11. bit.ly/3l4m9Au



- Boza Carreño, A., y Toscano Cruz, MO (2011). Buenas prácticas en integración de las TIC en educación en Andalucía: Dos estudios de caso. En VII Congreso Virtual de AIDIPE(2011). bit.ly/3Hxdle2
- Bustos, M. (2017). La participación de la familia en la escuela: análisis de la comunicación y diferencias parentales. *Revista Publicando*; Vol. 4, No. 10 (1) 2017; 256-265. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2221>
- Cabello, S. A., y Miranda, J. G. (2016). El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 61-71. <https://doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>
- Campo, A (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Carbonell, M. C. (2008). *La organización de la diversidad en un centro de Secundaria: límites y posibilidades de la comisión de atención a la diversidad. En organizaciones educativas al servicio de la sociedad*. Wolters Kluwer.
- Carreño, I. (2017). Innovación educativa desde el liderazgo distribuido: Estudio de caso escuela pública Española. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 205–273. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.152>
- Castillo, C. (2015). Posicionando la educación inclusiva: Una forma diferente de mirar el horizonte educativo. *Revista Educación*, 39(2), 123-152. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Campbell, D. T., y Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56(2), 81–105. <https://doi.org/10.1037/h0046016>
- Cerquera, R. (2013). *Liderazgo compartido: buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Klumers.
- Chiavenato, I. (2004). *La dinámica del éxito en las organizaciones. Impreso en México* .
- Chochabot, J. M., y Becerra, M. M. V. (2021). Liderazgo directivo y su impacto en la gestión centrada en los aprendizajes. *Revista Científica Epistemia*, 5(1). <https://doi.org/10.26495/re.v5i1.1890>
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.



- Collins, CS y Cooper, JE (2014). La inteligencia emocional y el investigador cualitativo. *Revista Internacional de Métodos Cualitativos*, 13 (1), 88-103. bit.ly/3HVqS09
- Constitución Española. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978).
- Coronel, J.M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas. *Revista española de pedagogía*, 63, (232), 471-492. bit.ly/3wUUrIZ
- Conway, W. (1986). *What is the management system*. Nashua, NH: Conway Quality.
- Conway, RN y Gow, L. (1988). Incorporación de estudiantes de clases especiales con discapacidades leves a través de la instrucción en grupo. *Educación especial y de recuperación*, 9 (5), 34-40.
- Clarke, V., y Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The psychologist*, 26(2) 120-123. bit.ly/3JFc2MF
- Creamer, E. G. (2018). Striving for methodological integrity in mixed methods research: The difference between mixed methods and mixed-up methods. *Journal of Engineering Education*, 107(4), 526-530. <https://doi.org/10.1002/jee.20240>
- Crisol Moya, E., y Romero López, M. A. (2020). El liderazgo inclusivo como estrategia para evitar el abandono escolar: opinión de las familias. *Educatio S.XXI*. Vol. 38 (2). 12-36. <http://dx.doi.org/10.6018/educatio.414871>
- Day, R. A. (2005). *Cómo escribir y publicar trabajos científicos*. Pan American Health Org.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). 10 strong claims about successful school leadership. Nottingham: National College for Teaching and Leadership. bit.ly/3DEwdqc
- Delgado, A.(2011). La descentralización de la formación inicial para la dirección escolar en España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15 (2), 199-217. bit.ly/3RuE67i
- Delgado, M. L. (1995). *Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema*. Ediciones Pedagógicas.
- Deming, W. E., y Medina, J. N. (1989). *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Ediciones Díaz de Santos.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. Ediciones Morata.



- Díaz, M. J. F. (2007). La dirección escolar ante los retos del siglo XXI. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 5, 23-38. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v7i12.80
- Drucker, P. F. (1989). What business can learn from nonprofits. *Harvard business review*, 67(4), 88-93. bit.ly/3JBF9Ar
- Dubet, F. (2015). Los postulados normativos de la investigación en educación. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 25 (2), 229-249. bit.ly/3HA5jkn
- Durán, R., Estay-Niculcar, C., y Álvarez, H. (2015). Adopción de buenas prácticas en la educación virtual en la educación superior. *Aula Abierta*, 43(2), 77-86. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.01.001>
- Durkheim, E. (1982). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Madrid. La Piqueta.
- Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., y Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. London: DfES.
- Echeita, G., López, M., Sandoval, M., y Simón, C. (2013). *Diplomado en inclusión educativa. Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad*. Escuela de Educación, Centro de Altos Estudios Universitarios OEI.
- Edmonds, W. E. y Kennedy, T. D. (2017). *An Applied Guide to Research Designs Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. (2a Ed.). Estados Unidos de América: SAGE Publications.
- Elmore, R.F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clase*. Santiago de Chile. Fundación Chile.
- Epper, R. M. (2004). *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología: buenas prácticas de instituciones líderes*. Editorial UOC.
- Epstein, J.L. (1995). School/Family/Community/Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712. <https://doi.org/10.4236/psych.2014.51005>
- Escobar, J., y Bonilla-Jiménez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67. bit.ly/3jqFuLU
- Escudero, V. G., Gutiérrez, R. C., y Somoza, J. A. G. C. (2019). Análisis de la auto percepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación



- inicial de maestros/as. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 193-218. <https://doi.org/10.6018/reifop.373421>
- Esteve, J.M., Franco S., y Vera J.(1995): *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona, Anthropos.
- Esteve Zarazaga, J. M. (2006). La profesión docente en Europa: perfil, tendencia y problemática: la formación inicial. *Revista de educación*. n. 340, mayo-agosto; p. 19-40. bit.ly/3DEwSIj
- Estruch Tobella, J. (2002). Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares. *Revista de Educación*. n. 329, septiembre-diciembre ; p. 77-90. bit.ly/3HXy9fW
- Fernández Batanero, JM, y Torres González, JA (2015). Actitudes docentes y buenas prácticas con TIC del profesorado de Educación Permanente de Adultos en Andalucía. *Revista Complutense de Educación*, 26,(especial), 33-49 . https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.43812
- Fernández Cruz, F. J., Fernández Díaz, M. J., y Rodríguez Mantilla, J. M. (2018). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos madrileños. *Educación XX1: revista de la Facultad de Educación UNED*. Vol. 21 Núm. 2 pp. 395-416. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17907>
- Fernández Enguita, M. (2007). Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad. *Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad* , 13-32. bit.ly/3jvh6Zw
- Fernández, M. A., y Sanz, M. S. (1996). *Dirección de centros docentes: gestión por proyectos*. Editorial Escuela Española.
- Flecha, R., Padrós, M. y Puigdemívol, I. (2003). Comunidades de aprendizaje: transformar la organización escolar de la comunidad. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. 11 (5), 4-8. bit.ly/3YpzVvl
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J. y Torres-Arcadia, C. (2020). Liderazgo docente en comunidades profesionales de aprendizaje: Estudio de caso de dos escuelas públicas en México. *Revista Electronic@ Educare*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.4>



- Freeman, T. (2006). 'Best practice' in focus group research: making sense of different views. *Journal of advanced nursing*, 56(5), 491-497. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.04043.x>
- Freire, P. (1970). *El cambio*. Mexico: Siglo XXI.
- Freire, S., y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Grade. bit.ly/40uEXsG
- Fullan, M. (2006). *Quality leadership: Quality learning: Proof beyond reasonable doubt*. Lionra. bit.ly/3JBGp6D
- Fullat, O. (1986). Filosofía de la educación: concepto y límites. *Educación*, 11, 5–15. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.447>
- Gago, F.M. (2006). La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre el liderazgo educacional. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. bit.ly/3l4oJqa
- Gairín, J., Tafur, R., y Vázquez, M. (2017). Advances and Challenges of Educational Leadership in Latin America - Introduction - The Current State of Management and Leadership in Latin America: Educational Models in Transition. en D. Waite y I. Bogotch (Eds.) (pp. 349–352). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118956717.ch22>
- Gairín, J., y Villa, A. (1999). Los equipos directivos de los centros docentes. *Análisis de su funcionamiento*. 23(2), 83-106. bit.ly/3Hwc5ru
- García-Garnica, M. (2016). *Dirección pedagógica y liderazgo educativo: prácticas eficaces en centros públicos andaluces*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://bit.ly/3Ydlj1R>
- 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 del Profesorado*, 23(2), 83-106. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- García, J. R. F. y Mallart, L.P. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la educación y las ciencias sociales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado: RIFOP*, (33), 21-28. bit.ly/3X4oHvV



- García-Garnica, M., y Martínez-Garrido, C. (2019). Dirección escolar y liderazgo en el ámbito iberoamericano. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 1-11. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- García Gómez, S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187. bit.ly/3JDP08S
- García, A., Ramos, G., Diaz, M. y Olvera, A. (2007). Instrumentos de evaluación. *Revista Mexica de Anestesiología*, 30 (3), 158-164. Tomado el 15 de octubre del 2008, de bit.ly/40tjsbR
- Gibb, A. (1997). Focus group. *Social Research Update*, 5 (2), 1-8. Tomado el 10 de Septiembre del 2008, de sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html - 23k
- Gelabert, M. À. E. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas: equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona. Graó.
- Gibson, J., Ivancevich, J., y Donnelly, J. (1996). *Las Organizaciones. Comportamiento, estructura y proceso*. Colombia, McGraw Hill/Irwin
- Gómez-Hurtado, I. (2014). Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. *Revista Fuentes*, 14, 61–84. bit.ly/3JWZyAr
- Gómez-Hurtado, I. y Ainscow, M. (2014). Hacia una escuela para todos: Liderazgo y colaboración. *Investigación en la Escuela*, 82, 19-30. bit.ly/3RvAORi
- González, O. G. y Cubillán, L. G. (2012). Estilos de liderazgo del docente universitario. *Multiciencias*, 12 (1), 35-44. bit.ly/3DBIjli
- González-Fernández, R., Khampirat, B., Lopez-Gomez, E., y Silfa Sencion, H.-O. (2020). La evidencia del liderazgo pedagógico de directores, jefes de estudios y profesorado desde la perspectiva de las partes interesadas. *Estudios Sobre Educación*, 39, 207-212. <https://doi.org/10.15581/004.39.207-228>
- González Tirados, R. M. (1989). *Análisis de las causas del fracaso escolar en la Universidad Politécnica de Madrid* (Vol. 29). Ministerio de Educación.
- Gorosave, G., Slater, C. y Garduño, J.. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 32-49. bit.ly/3HF0jeG
- Graffe, G. J. (2000). *Gestión de instituciones educativas*. Mineo-Caracas: Escuela de Educación, FHE-UCV.



- Graffe, G. J. (2002). Gestión educativa para la transformación de la escuela. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 495–517 [bit.ly/3wRK1Kn](https://doi.org/10.1080/00131610201316110)
- Gratacós, G., de Guevara, B. L., y Rodríguez, I. (2021). A study of teacher leadership concept in institutional documents in Spain. *Research in Educational Administration and Leadership*, 6(1), 241-275. <https://doi.org/10.30828/real/2021.1.8>
- Guasp, J. J. M., Ramón, M. R. R., y De la Iglesia Mayol, B. (2016). BPD en educación inclusiva. *Educatio siglo XXI*, 34(1 Marzo), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Hallinger, P. y Murphy, J. (1985). Instructional leadership and school socioeconomic status: a preliminary investigation. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(5), 1-4. : <https://doi.org/10.1177/019263658306746314>
- Hallinger, P. (2011). A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306. <https://doi.org/10.1177/0013161X10383412>
- Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60. [bit.ly/3HW4rYP](https://doi.org/10.1080/00131611316110383412)
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago: Fundación Chile .
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership: what we know*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Harris, A. y Jones, M. (2017). Leading professional learning: putting teachers at the centre. *School Leadership & Management*, 37(4), 331-333. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1343705>
- Harris, A., Jones, M., Ismail, N. y Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003-2017). *School Leadership & Management*, 39 (3-4), 255-277 <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1578738>
- Harrisson, D. y Laberge, M. (2002). Innovación, identidades y resistencias: La construcción social de una red de innovación. *Revista de estudios de gestión* , 39 (4), 497-521. <http://dx.doi.org/10.18566/comunica.n41.a04>



- Huerta, M. G., Moncayo, E. L., y Zambrano, A. R. (2021). Componentes de la gestión educativa aplicables por el equipo directivo. *SUMMA. Revista disciplinaria en ciencias económicas y sociales*, 3(1), 1-20. <https://doi.org/10.47666/summa.3.1.19>
- Jackson, P. W. (1998). *La vida en las aulas*. Ediciones Morata
- Jara, C., Sánchez, M., y Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*, (51), 350-381. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5874223>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Kidd, P., y Parshall, M. (2000). Getting the Focus and the Group: Enhancing Analytical Rigor in Focus Group Research. *Sage Journals*, 293-308. <https://doi.org/10.1177/104973200129118453>
- Kitzinger, J. (1995). Education and debate Qualitative Research: Introducing focus groups. *Sociology of Health*, 311,299-302. Tomado el 15 de Enero del 2009, bit.ly/3jnuj6l
- Krueger, R., y Casey, M. (2000). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Third Edition. London: Sage Publications.
- Krueger, R. (2006). Analyzing focus group interviews. *Spotlight On Research*, 33 (5), 478-481. Tomado el 25 de Enero del 2009, bit.ly/3jnuMWw
- Kuhn, G. (2018). What is the Best Length for a Focus Group? Retrieved from <https://bit.ly/3JKHSrj>
- Larose, F., Couturier, Y., Bédard, J., y Charette, S. (2011). Entre disciplina y profesión: la cuestión de las buenas prácticas guiadas por los resultados «probantes» de la investigación (evidence based practice) en formación a la docencia. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, 44(2), 31-48. <https://doi.org/10.3917/lisdle.442.0031>
- Lazaridou, A. (2007). Values in principals' thinking when solving problems. *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), 339-356. <https://doi.org/10.1080/13603120701381758>



- Leithwood, K., y Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership. *A New Agenda for Research in Educational Leadership*, 12. bit.ly/3wVAqll
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. 16 (2), 21-40. bit.ly/3JzXaiK
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008) Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012 with a discussion of the research foundations*. Toronto, Ontario, Canada: Institute for Educational Leadership and the Ontario Ministry of Education. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- León, M. J., Crisol, E. & Moreno, R. (2018). Las tareas del líder inclusivo en centros educativos de zonas desfavorecidas y favorecidas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 16 (2), 21-40. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.002>
- Ley sobre la Educación Primaria, de 17 julio de 1945 (BOE 18/07/45).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6/08/70)
- Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE 2/ 06/80).
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladores del Derecho a la Educación (BOE 04/07/85)
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 04/10/90)
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (BOE 21/11/95).
- Ley Orgánica 10/2002, de 19 de junio, de Calidad de la Educación (BOE 24/12/02).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 04/05/06).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 10/12/2013)



Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (30/12/20)

Litosseliti, L. (2003). *Using focus groups in research*. A&C Black.

López-Sáenz, K., Aierbe, A. y Bartau, I. (2020). Liderazgo y buenas prácticas en Educación Primaria. En XXVI Jornadas de Investigación en Psicodidáctica (pp. 67-80). Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea. bit.ly/3DAEUIh

Lorente, Á. L. (2012). La influencia del género en la dirección de los centros docentes. En *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (Vol. 20, No. 2, pp. 5-11). Cis Praxis. bit.ly/3wQZeLI

Lorenzo Delgado, M. (2005). *El liderazgo en las organizaciones educativas*. El liderazgo pedagógico. Temáticos Escuela. Madrid: Praxis.

Manes, J. M., (1999). *Gestión estratégica para instituciones educativas. Guía para planificar estrategias de gerenciamiento institucional*. Buenos Aires: Granica.

Manterola, C., y González, H. (2000). El Proyecto Pedagógico Plantel. *Caracas. Escuela de Educación–UCV*. bit.ly/3JBjuUf

Marquès, P. (2002). Buenas practicas docentes. *Revista DIM*, 19 .1-14

Martínez-Valdivida, E., García-Martínez, I., & Higuera-Rodríguez, ML (2018). El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de educación secundaria obligatorio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 16(1), 35-51. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>

Maureira, O., Moforte, C., y González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo: nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles educativos*, 36(146), 134-153. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70132-1](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70132-1)

Mayan, M. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes profesionales* [Tesis de grado, Universidad Autónoma Metropolitana]. México D.F. bit.ly/3RvCKcw

Meneses, J. (2016) *El cuestionario*. Universidad Oberta Catalunya. <https://bit.ly/40J69Eu>

Merton, R. K. (1987). The Focussed Interview and Focus Groups: Continuities and Discontinuities. *The Public opinion quarterly* 51.4, 550-566. bit.ly/3X5AJFb



- Merton, R., y Kendall, P. (1946). The Focused Interview. *American Journal of Sociology*, 95.
- Merton, R., Fiske, M., y Kendall, P. (1990). *The focused interview* (2nd ed.). New York: Free Press.
- Miles, H., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*, 3.ASU.
- Mintzberg, H. (1993). *Estructura en cinco: Diseño de organizaciones eficaces*. Prentice-Hall, Inc.
- Miranda Beltrán, S. (2016). La gestión directiva: un concepto construido desde las comprensiones de los directivos docentes de las escuelas públicas bogotanas. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13), 562-589. <https://bit.ly/3HDSZj8>
- Mondragón, A. R. (2020). COVID-19: el efecto en la gestión educativa. *Revista Latinoamericana de Investigación Social*. <https://bit.ly/3JJ0bx2>
- Montero, I., & León, OG (2007). Una guía para nombrar estudios de investigación en Psicología. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 7 (3), 847-862 <https://bit.ly/3Yu3YT1>
- Moreno, J. M. (1967). Organización escolar: Bases para la construcción de un programa. *Notas y Documentos*, 18-27 <https://bit.ly/3X28yXP>
- Moreno-Guerrero, A., Rodríguez-Jiménez, C., Gómez-García, G., y Magdalena Ramos Navas-Parejo. (2020). Educational innovation in higher education: Use of role playing and educational video in future teachers' training. *Sustainability*, 12(6), 2558. <https://doi.org/10.3390/su12062558>
- Morgan, L. (1997). Focus groups as qualitative research. Sage publications.
- Morse, J. M. (2015). Mixed-Methods Designs: Walking Through a Mixed-Method Project. En: Sharlene Hesse-Biber y R. Burke Johnson (Eds.) *The Oxford Handbook of Multimethod and Mixed Methods Research Inquiry*. (pp. 206-222). Estados Unidos de América: Oxford University Press.
- Mosquera Mosquera, C. E., y Jaramillo Hurtado, L. M. (2019). Las BPD pedagógicas frente al sujeto educativo impermeabilizado tayloriano en la era posmoderna. *Actualidades Pedagógicas*, 1(74), 141-160. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss74.7>



- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Co.
- Municio, P., y Gijón, S. (1964). El proceso de la administración escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 131–140. [bit.ly/3I0mNbf](https://doi.org/10.1016/j.reped.1964.01.001)
- Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1). <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Muñoz-Repiso, M., Murillo, F. J., Barrio, R., Brioso, M. J., Hernández, M. L. y Pérez-Albo, M. J. (2000). *La mejora de la eficacia escolar: un estudio de casos*. CIDE.
- Murillo Torrecilla, 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*, vol. 4, no. 4. 1-14 <https://bit.ly/3Y9hg7Z>
- Murillo, F.J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. CIDE.
- Murillo, J., y Hernández, R. (2011). Una dirección escolar comprometida con la Justicia Social. *Observatorio Social de La Educación*, 4, 19–28. <https://bit.ly/40uQI2t>
- Murillo, F. J. y Hidalgo, N. (2019). Aportaciones de Talis 2018 al conocimiento de las prácticas docentes socialmente justas en algunos países de Iberoamérica. *Revista e-Curriculum*, 17(3), 852-879. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p852-879>
- Navarro-Granados, M. (2017). Hacia un liderazgo educativo para la justicia social en las escuelas. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5(1), 161-173. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2108329>
- Noaks, L. y Wincup, E. (2004). *Criminological research*. New Delhi: London.
- Noro, J. E. (2010). Origen, glorificación y crisis de la escuela moderna. De la escuela sagrada a la escuela profanada. *Investigación y Postgrado*, 25(2–3), 291–316. <https://bit.ly/3laQsp9>
- OECD. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. OECD Publishing Paris.
- Organización Mundial de la Salud. (2021). La transformación de la OMS: informe de 2020 sobre los progresos realizados. Organización Mundial de la Salud.



- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Octubre, 2022). *Panorama de educación 2022*. <http://bit.ly/3DN5IEz>
- Ortiz, L. (2014). Formas y extensiones de la desigualdad escolar. Acerca del sistema educativo paraguayo. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 45-59. <http://bit.ly/3jxk1kg>
- Pablos Pons, J., Colás Bravo, P., & González Ramírez, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de educación*, 352, 23-51. <https://bit.ly/3RCAJeT>
- Pacheco, F. D. R., & Salazar, V. G. P. (2020). Grupos focales: marco de referencia para su implementación. *INNOVA Research Journal*, 5(3), 182-195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Palacios, S. G., González-Fernández, R., y Sención, H. S. (2020). Affective dimension of teacher's pedagogical leadership. *Revista Complutense De Educación*, 31(4), 485-495. : <https://doi.org/10.5209/rced.65635>
- Pàmies-Rovira, J., Senent-Sánchez, J. M. y Essomba-Gelabert, M. A. (2016). El liderazgo pedagógico y la implicación del profesorado como factores de éxito en centros de entornos desfavorecidos en España. *Relieve*, 22(2), 1-15. <https://bit.ly/3jEdFj1>
- Parra Robledo, R. (2017). Gestión del clima social escolar desde el liderazgo educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 74 Núm. 1 119-132. <https://doi.org/10.35362/rie741630>
- Pascual, R., y Villa, A. (1992). *La dirección factor clave de la calidad educativa*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Pereira Pérez, Z. (2011) Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, v. 1, n. 15, p. 15-29, 2011. <https://bit.ly/3RHVNRa>
- Pineda-Báez, C. (2021). Conceptualizations of teacher-leadership in colombia: Evidence from policies. *Research in Educational Administration and Leadership* , 6(1), 92-125. : <https://doi.org/10.30828/real/2021.1.4>
- Plano-Clark, V., y Ivankova, N. (2016). What is mixed methods research?: considering how mixed methods research is defined. *Mixed methods research: A guide to the field*, 55-78. <https://doi.org/10.4135/9781506335193>



- Polit, D. F., y Beck, C. T. (2006). The content validity index: are you sure you know what's being reported? Critique and recommendations. *Research in nursing & health*, 29(5), 489-497. <https://doi.org/10.1002/nur.20147>
- Ponjuan, D. (1998). *Gestión de información en las organizaciones: principios, conceptos y aplicaciones*. Universidad de Chile. CECAPI.
- Porter, A.C., Murphy, J., Goldring, E.B. y Elliott, S.N. (2008) VAL-ED: The Vanderbilt Assessment of Leadership in Education. Nashville: Discovery Education Assessments. <https://doi.org/10.1037/t67398-000>
- Powell, R. y Single, H. (1996). Focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 8(5), 499-509. <https://doi.org/10.1093/intqhc/8.5.499>
- Prados, M. Á. H., y Lorca, H. L. (2006). Análisis del enfoque actual de la cooperación padres y escuela. *Aula Abierta*, 87, 3–25. <https://bit.ly/3E6GiwD>
- Pugsley, L. (2018). *Focus groups, young people and sex education*. Routledge.
- Ramírez-Montoya, M. S., y Lugo-Ocando, J. (2020). Revisión sistemática de métodos mixtos en el marco de la innovación educativa. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 28(65), 9-20. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-01>
- Rebollo Catalán, M. Á., Piedra de la Cuadra, J., Sala, A., Cantó, SI, Saavedra Macías, FJ, y Bascón Díaz, MJ (2012). La equidad de género en educación. Análisis y descripción de buenas prácticas educativas. *Revista de Educación*, 358, 129-152. <http://bit.ly/3HZXCFA>
- Redmond, R., y Curtis, E. (2009). Focus groups: principles and process. *Nurse researcher*, 16(3). <https://doi.org/10.7748/nr2009.04.16.3.57.c6946>
- Rey, C. (2003). *Proyecto de renovación curricular: fundamentos teóricos y metodológicos*. Puerto Rico: Arte y Diseño, Publicaciones Puertorriqueñas. INC.
- Riascos-Hinestroza, L. E., y Becerril-Arostegui, I. (2021). Liderazgo educativo docente. Un modelo para su estudio, discusión y análisis. *Educación Y Educadores*, 24(2), 243–264. <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.4>
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55–81. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-213>



- Riofrío, S. M. J. (2022). Gestión educativa y liderazgo educativo; las tic en la mejora de la competitividad. *Revista Asociación Latinoamericana de Ciencias Neutrosóficas*. ISSN 2574-1101, 19, 66-74. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5874223>
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. Pearson educación.
- Rodríguez Sabiote, C., García Mino, F., García Vacas, I., y Álvarez Rodríguez, J. (2013). La problemática de la función directiva en primaria desde posiciones encontradas: los directores frente al profesorado. 17(2): 421-440. <http://bit.ly/40uBScm>
- Rodríguez, MC, Hinojosa, LMM y Ramírez, MTG (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios/Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Actualidades investigativas en educación* , 14 (1).1-22 <https://doi.org/10.15517/aie.v14i1.13210>
- Rojas, A. y Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación* . Orealc/Unesco.
- Romero, J. G., Fernández, R. L., Martínez, R. A., Álvarez, D. L., Álvarez, E. L., & Álvarez, W. L. (2014). Las tecnologías de la información y las comunicaciones, las del aprendizaje y del conocimiento y las tecnologías para el empoderamiento y la participación como instrumentos de apoyo al docente de la universidad del siglo XXI. *Medisur*, 12(1), 289–294. <https://bit.ly/3YrfZZv>
- Romero, C. (2021). Liderazgo directivo en escuelas que superan las barreras del contexto. REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 19(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.005>
- Ruetter, I., y Conde, M. (1998). Supervisión educativa: Gerencia y pedagogía. *Caracas: Fedupel*.
- Ruiz Cantisani, MI (2000). *Sistema de planeacion para instituciones educativas* . Trillas.
- Ruiz, S. H. (1964). *Organización escolar*. Uteha.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in Schools*, 5(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>



- Salarirche, N. A. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de evaluación educativa*, 8(1), 11-25. <http://bit.ly/3HFzaZ3>
- Sallán, J. G. (1988). El objeto de la organización escolar. *Educar*, 167–187. <http://bit.ly/3jwCqxC>
- Salvo-Garrido, S., y Cisternas-Salcedo, P. (2021). Compromiso e influencia del equipo directivo desde la resiliencia socioeducativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23-46. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e01.2949>
- Sammons, P. y Bakkum, L. (2011). Effective schools, equity, and teacher efficacy: A review of the literature. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 9-26. <http://bit.ly/3XmSLmF>
- Sánchez Vignau, BS (2004). La universalización de la educación superior en Cuba: una oportunidad para reflexionar sobre los modelos de gestión en las bibliotecas universitarias. *Acmed*, 12 (2), 1-1. <https://bit.ly/3jzrZcF>
- Santos Guerra, M. (2013). Las feromonas de la manzana. *Melhorar a Escola-Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*, 123–129. <https://bit.ly/3YnkSn3>
- Sato, K. (1992). *La calidad de la buena administración*. Montevideo: Ministerio de Industria, Energía y Minería.
- Seashore Louis, K., Dretzke, B., y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315–336. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.486586>
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. y Anderson, S. E. (2010). Learning from leaders-hip: investigating the links to improved student learning. The Wallace Foundation Center for Applied Research and Educational Improvement/University of Minnesota. <https://bit.ly/3JJ1NH6>
- Senge, P. M. (1992). *La Quinta Disciplina: como Impulsar el Aprendizaje en la Organización Inteligente*, Buenos Aires, Ed. Granica/Vergara.
- Shaturaev, J., y Bekimbetova, G. (2021). The difference between educational management and educational leadership and the importance of educational responsibility. InterConf.



- Schein, EH y Gaos, Á. (1973). *Consultoría de procesos: Su papel en el desarrollo organizacional. Serie Desarrollo Organizacional.*
- Shen, J., Wu, H., Reeves, P., Zheng, Y., Ryan, L., y Anderson, D. (2020). The association between teacher leadership and student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 31-39. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100357>
- Sieber, S. D. (1973). The Integration of Fieldwork and Survey Methods. *The American Journal of Sociology*, 78(6), 1335–1359. <https://doi.org/10.1086/225467>
- Sotomayor Soloaga, P., Muñoz Hormazábal, J., Martínez Maldonado, P., y Araya Cortés, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comunicación*, 11(1),5–15. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.375>
- Stake, R. E. (2012). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin y Y. Lincoln (Ed.), *Manual SAGE de investigación cualitativa* (Vol. III, pp. 154-197). Editorial Gedisa.
- Stewart, D., & Shamdasani, P. (2015). *Focus groups: Theory and practice*. Sage publications.
- Strübing, J. (2007). Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen und methodischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung. Supplement*, 157-173. <http://bit.ly/3RQ8IWN>
- Supovitz, J. A., y Weinbaum, E. H. (2008) *The Implementation Gap*. Teachers College Press
- Theoharis, G. (2007). Social justice educacional leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Tian, M., Risku, M. y Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (1), 146-164. <https://doi.org/10.1177/1741143214558576>
- Tilve, M. D. F., y Núñez, Q. Á. (2009). Un estudio de caso sobre un proyecto de innovación con TIC en un centro educativo de Galicia: ¿acción o reflexión? *Bordón. Revista de pedagogía*, 61(1), 95-108. <https://doi.org/10.24275/uami.1n79h431q>



- Tintoré, M. (2018). Revisión de estándares de buenas prácticas para un liderazgo educativo democrático y distribuido. En *Avances en democracia y distribuidor en educación: Actas del II Congreso internacional de liderazgo y mejora de la educación*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). <https://bit.ly/40Isodi>
- Toledo Coral, C., Quintana Sánchez, C., Napa Zender, D., y Terzano Napuri, J. (2016). *Estilos de liderazgo de las mujeres emprendedoras de Lima Metropolitana*. [Tesis doctoral, Universidad de Lima]. <http://bit.ly/3lcjlvQ>
- Torres, E. (2018). La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante. *Voces de la Educación*, 3(5), 215-222. <https://doi.org/10.4067/s0718-45652011000100011>
- Tovar, M. (2006). Una América plural. *Los Retos de La Interculturalidad. La Piragua*, 2, 24-66 <https://bit.ly/3DIZU9C>
- Turney, L. y Pocknee, C. (2005). Virtual Focus Groups: New Frontiers. *International Journal of Qualitative Methods*, 4 (2), 1-10. Tomado el 15 de Febrero del 2009, de Base de datos Celsius <https://bit.ly/3X8CnFS>
- UNESCO (2020). UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://bit.ly/3Ry0jS5>
- Valenzuela-González, J.R. (2019). Mixed methods: Lessons learned from five cases of doctoral these studies. In *Proceedings of the Seventh International Conference on Technological Ecosystem for Enhancing Multiculturality*. León (España). [.bit.ly/2SMkVZx](https://bit.ly/2SMkVZx)
- Vargas, G.M.G. y Delgado, V.H.O (2007). Desafíos del sistema educativo costarricense: un nuevo paradigma de la administración de la educación. *Revista Educación*, 31 (2), 95-110. <https://bit.ly/3RA8DRe>
- Vargas, G. M. G., y Delgado, V. H. O. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista Educación*, 34(1), 15-29. <https://bit.ly/3wYx2GF>
- Vázquez Toledo, S., Bernal Agudo, JL, y Liesa Orús, M. (2014). La conceptualización del liderazgo: una aproximación desde la práctica educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. <https://bit.ly/3JKfyfi>



- Vela, J. A. (1972). *Técnicas y prácticas de las relaciones humanas: La experiencia vivencial de la dinámica de grupos* (No. 658.3145 V453T.).
- Véliz Salazar, M. I., y Gutiérrez Marfileño, V. E. (2021). Modelos de enseñanza sobre buenas prácticas docentes en las aulas virtuales. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 13(1), 150–165. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n1.1987>
- Vera-Mendoza, M. B. (2018). Las estrategias educativas como vía para una gestión educativa eficiente. *Polo Del Conocimiento*, 3(3), 53–64. <https://bit.ly/3HZJUCE>
- Vogt, D., King, D. y King, L. (2004). Focus groups in psychological assessment: Enhancing Content Validity by Consulting Members of the Target Population. *Psychological Assessment*, 16 (3), 231–243. Tomado el 15 de Febrero del 2009, de Base de datos Celsius. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.16.3.231>
- Vogt, W. P., Vogt, E. R., Gardner, D. C., y Haeffele, L. M. (2014). *Selecting the Right Analyses for Your Data. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods*. Nueva York: The Guilford Press.
- Von Cube, F. (1981). *La ciencia de la educación: posibilidades, límites, abuso político*. Ceac.
- Viñao, A. (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Historia de Marcial Pons.
- Waite, D., Nelson, S. y Martín, JLO (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista española de pedagogía*, 389-406. <http://bit.ly/3x1DsoG>
- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M. y Flessa, J. (2015). Experiencias innovadoras y renovación de la formación directiva latinoamericana. *Revista Iberoamericana de educación*. v. 69, septiembre-diciembre ; p. 23-46 <https://bit.ly/3wZqUOI>
- West, M., Ainscow, M., y Stanford, J. (2005). Sustaining improvement in schools in challenging circumstances: A study of successful practice. *School Leadership & Management*, 25(1), 77–93. <https://doi.org/10.1080/1363243052000317055>
- Whitaker, B., Whitaker, T., y Zoul, J. (2014). *Study Guide: What Great Principals Do Differently: Eighteen Things That Matter Most*. Routledge.
- Winston, BE y Patterson, K. (2006). Una definición integradora de liderazgo. *Revista internacional de estudios de liderazgo*, 1 (2), 6-66. <https://bit.ly/3X8bxOc>
- Yáñez-Galleguillos, L. M., y Soria-Barreto, K. (2017). Reflexión de BPD docentes como eje de calidad en la educación universitaria: caso Escuela de Ciencias Empresariales



- de la Universidad Católica del Norte. *Formación universitaria*, 10(5), 59-68.
<https://doi.org/10.4067/s0718-50062017000500007>
- Zabalza, M. (2016). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 0(5), 68-80.
Recuperado de <https://bit.ly/3lbf1Cy>
- Zabalza Beraza, M. A. (2012). El estudio de las 'buenas prácticas' docentes en la enseñanza universitaria. *Red U: revista de docencia universitaria*. v. 10, n. 1, enero-abril ; p. 17-42 <https://bit.ly/3DLWOBY>
- Zembilas, M. (2010). Las emociones docentes en el contexto de las reformas educativas. En *Segundo manual internacional de cambio educativo* (pp. 221-236). Springer, Dordrecht. <https://bit.ly/3DKQlqS>
- Zydziumaite, V., Kontrimiene, S., Ponomarenko, T., y Kaminskiene, L. (2020). Challenges in teacher leadership: Workload, time allocation, and self-esteem. *European Journal of Contemporary Education*, 9(4), 948-962.
<https://doi.org/10.13187/ejced.2020.4.948>



ANEXOS





ANEXO I

CUESTIONARIO SOBRE LIDERAZGO EN LAS BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS

El presente cuestionario va destinado a los/as directores/as de los centros educativos públicos de la Comunidad Autónoma Andaluza. La finalidad del estudio es valorar la relación existente entre el Liderazgo y las Buenas Prácticas que se promueven en el centro educativo, así como conocer las percepciones y valoraciones que realizan los directores en torno a la implementación de las experiencias.

Esta investigación forma parte una Tesis Doctoral que estamos desarrollando en la Universidad de Huelva por el Doctorando José Luis Del Barrio Saucedo, bajo la Dirección de la Dra. Dña. Mariló Guzmán Franco y el catedrático Dr. D. Ramón Tirado. Le pedimos su participación cumplimentando este cuestionario (duración aproximada: 10 minutos) en el que quedan garantizados los criterios de anonimato y confidencialidad.

BLOQUE I: DATOS DEMOGRÁFICOS *(en este apartado se analiza la situación poblacional del objeto de estudio)*

1. SEXO:

- Hombre
 Mujer

2. EDAD:

EDAD

3. AÑOS EXPERIENCIA DOCENTE: (sumando la totalidad de años desde que ejerce su profesión)

- 0-2 años
 3-5 años
 6-10 años
 Más de 10 años

4. AÑOS EXPERIENCIA EQUIPO DIRECTIVO: (no sólo en el centro en el que ocupa su cargo en la actualidad, sino desde que ejerce esta función)

- 0-2 años
 3-5 años
 6-10 años
 Más de 10 años

5. CONTEXTO SOCIO-ECONÓMICO DE SU CENTRO EDUCATIVO:



- Bajo
- Medio- bajo
- Medio
- Medio-alto
- Alto

6. TIPO DE CENTRO EN EL QUE EJERCE LA DIRECCIÓN

- Centro de Infantil
- Centro de Primaria
- Centro de Educación Infantil y Primaria
- Centro de Educación Infantil, Primaria y ESO
- Centro de Enseñanza Secundaria
- Centro de Educación Especial

BLOQUE II: APROXIMACIÓN DEL CONCEPTO *(en este apartado se analiza, mediante preguntas abiertas, el concepto de buenas prácticas es importante que constaste mediante su percepción y experiencia)*

7. **¿QUÉ ES PARA USTED UNA BUENA PRÁCTICA PROMOVIDA POR LA DIRECCIÓN DEL CENTRO?**

8. **¿QUÉ ELEMENTOS O CARACTERÍSTICA CONSIDERA IMPRESCINDIBLE PARA QUE SE DÉ UNA BUENA PRÁCTICA?**

9. **¿QUÉ TIPO DE LIDERAZGO CONSIDERA QUE EJERCE EN SU CENTRO?
¿Compartido o unipersonal?**



BLOQUE III: VALORACIÓN DE LAS BUENAS PRÁCTICAS EN SU CENTRO:

	PREGUNTAS	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
FORMACIÓN Y RECURSOS						
10	Motivamos al claustro a la formación de buenas prácticas (<i>Cursos, Jornadas, Masters, Seminarios...</i>)					
11	La formación inicial del profesorado en buenas prácticas es adecuada					
12	El claustro tiene las herramientas (<i>formación, experiencia...</i>) necesarias para llevar a cabo buenas prácticas.					
13	Se propician los recursos materiales necesarios para llevar a cabo las buenas prácticas.					

BUENAS PRÁCTICAS						
14	Las buenas prácticas mejoran el aprendizaje.					
15	Están incluidas las buenas prácticas dentro del proyecto de centro.					
16	El claustro se encuentra comprometido con las buenas prácticas docentes.					
17	Las buenas prácticas promueven la participación de las familias con el centro					
18	La colaboración y cercanía de las familias facilitan la implementación las buenas prácticas.					
19	El rol del profesor dentro del aula es clave para un buen desarrollo de las buenas prácticas					
20	Las buenas prácticas facilitan la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo					
21	Participamos de las actividades en buenas prácticas que proponen desde la Junta de Andalucía.					
22	La burocracia y gestión administrativa puede llegar a limitar la participación del centro en las propuestas de la Junta de Andalucía.					
23	Los Centros de Profesorado contribuyen a la implementación y desarrollo de buenas prácticas					



PREGUNTAS		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
RELACIÓN LIDERAZGO						
24	La Dirección toma la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo.					
25	La Dirección colabora con la gestión de las actividades del equipo docente en el desarrollo de las buenas prácticas.					
26	Desde la Dirección se facilita la comunicación de ideas y propuestas en buenas prácticas, dentro del claustro.					
27	Como directivo, fomenta las relaciones de seguimiento y comunicación dentro del claustro.					
28	Intenta organizar grupos para trabajar conjuntamente y mediante trabajo colaborativo.					
29	Para una adecuada aplicación de las buenas prácticas, se requiere ser un buen gestor dentro del aula.					
30	La coordinación de buenas prácticas la lleva a cabo profesorado ajeno al equipo directivo					
31	Desde la Dirección se difunden las iniciativas de buenas prácticas (blogs, recursos digitales, redes sociales...)					

Observaciones/Sugerencias (Realice cuantas observaciones considere en relación a la temática o el cuestionario).

Agradecemos su colaboración y el tiempo que nos ha brindado cumplimentando el cuestionario. Quedamos atento ante cualquier duda o consulta mediante nuestro correo electrónico: joseluisdelbarrio@gmail.com



ANEXO II

RESPUESTAS LITERALES A LAS PREGUNTAS ABIERTAS DEL CUESTIONARIO

A continuación, se incluyen, literalmente, las respuestas dadas a las preguntas abiertas:

(A) ¿Qué es para Usted una Buena Práctica promovida por la Dirección del centro?

<i>N=427 respuestas válidas</i>
Actividad novedosa en la que participe todo el centro, adecuando las actividades según la edad
Actividades que respondan a los intereses de los alumnos
Adaptación a la realidad sociocultural del entorno e innovación.
Algo que se ha implantado en el centro y ha obtenido buenos resultados
Aplicar en nuestra práctica docente actividades educativas de éxito. Actividades que garantizan un aumento de los resultados académicos de nuestro alumnado. Basándonos principalmente en las competencias clave a desarrollar.
Aquella práctica que de alguna manera contribuye a la mejora de los aprendizajes y la convivencia.
Aquella que fomenta la participación e implicación de toda la comunidad educativa en general y del profesorado en particular, que motiva al alumnado y permite alcanzar los objetivos planteados.
Aquella que aporta un valor añadido al centro
Aquella que ayuda a la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje en cualquiera de sus ámbitos: mejora de los rendimientos, formación del profesorado, convivencia,...
Aquella que facilita la actividad diaria y mejora el rendimiento del centro.
Aquella que genera interés por parte del alumnado y contribuye a su aprendizaje
Aquella que nos lleve a mejorar.
Aquella que promueve una mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje para maximizar los resultados académicos de los alumnos. En nuestro centro, hemos considerado como prioritario impulsar un clima de convivencia en el centro que permita optimizar las sesiones al máximo.
Aquella que redunde en la mejora de los resultados académicos del alumnado y en la mejora del funcionamiento del centro.
Aquellas prácticas que sabemos o intuimos que pueden funcionar en nuestro Centro y se fomenta la formación del profesorado sobre el tema, se motiva y se consiguen recursos. Se intenta sacar lo mejor de cada docente, utilizar sus habilidades y dejar que cada un@ trabaje en el ámbito que se sienta más cómodo, fomentando siempre el trabajo en equipo. Fomentar la participación de las familias y otros organismos locales y provinciales
Aquellas que repercuten en la mejora de los rendimientos escolares y de la convivencia escolar.
Convencer al claustro de profesores y al Consejo Escolar de llevar a cabo metodologías nuevas que favorezcan los resultados de nuestro alumnado.
Cualquier acción encaminada a satisfacer las necesidades y expectativas de un centro educativo
Cualquier actividad que mejore los resultados del alumnado.
Cualquier actividad, dentro del currículo, que contemple las áreas transversales, la coeducación, la participación de todos los agentes educativos, etc. y que sea significativa para el alumnado
Cualquiera que mejore el desarrollo curricular o clima de centro
Dar respuesta a todas las necesidades de la Comunidad Educativa en el ámbito pedagógico
Depende del ámbito: Si es organizativo, podría ser "delegar responsabilidades y favorecer la coordinación del profesorado". En el ámbito pedagógico, "potenciar el uso de dinámicas de trabajo cooperativo en el aula". En la participación, "uso de canales interactivos que faciliten la difusión y participación de las familias".
Distintas estrategias que permitan llegar al alumnado a través de su implicación.
Ejercer la coordinación entre todos los miembros de la comunidad educativa



El director/a debe ser un líder pedagógico e implicarse en los proyectos y programas que lleva acabo el centro.
El equipo directivo son profesores como el resto del claustro, con más funciones simplemente.
El trabajo en equipo
Entiendo como Buena Práctica una propuesta didáctica, surgida para paliar una situación deficitaria, que ha permitido mejorar los resultados, es decir, conseguir al menos en parte, los objetivos que debe proponerse. Para ser una buena práctica necesita además que sea compartida por un equipo de personas y que pueda mantenerse en el tiempo. Para conseguir lo anterior debe estar institucionalizada, lo que supone que debe estar integrada en los documentos del centro y por tanto aceptada y apoyada desde la dirección. La promoción de la dirección entiendo que pasa por el conocimiento y la institucionalización (plasmarse en documentos oficiales e identificativos del centro). No necesariamente debe ser iniciativa de la dirección, aunque también una buena práctica podría ser iniciada desde la propia dirección.
Fomentar la participación de todos los sectores
La dirección puede desempeñar dos papeles en la aplicación de las buenas prácticas, uno, ser la promotora de la buena práctica, o la facilitadora, ofreciendo las mejores condiciones para que cada uno/a pueda implementar aquello que crea útil para su alumnado
La obtención de buenos resultados como consecuencia de la actuación del líder educativo.
La participación en Planes y Proyectos y la incorporación de nuevas metodologías y prácticas educativas para mejorar el resultado académico del alumnado, la convivencia en el centro...
la que contribuye a mejorar el funcionamiento del centro
La que mejore la calidad y equidad de la educación
la que permite alcanzar los objetivos previstos
La que redunde en beneficio de toda la comunidad escolar.
La que responde a una necesidad del centro que resuelve con eficacia y eficiencia un problema o da lugar a una mejora
La que se desarrolla internamente con profesorado comprometido, duradera en el tiempo y con resultados evaluados positivamente
La realización del trabajo teniendo en cuenta siempre al alumnado
Las buenas prácticas docentes son todas aquellas intervenciones que realiza el maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje para maximizar sus resultados positivos, privilegiando la formación integral; minimizando el fracaso escolar.
Llevar al centro hacia nuevas prácticas innovadoras, no dejarlo estancado en la comodidad.
Planificación e información al Claustro de todas las actividades del centro.
Prácticas innovadoras basadas en tarea y donde se ponga al alumno como actor principal de su propio aprendizaje.
Prácticas que fomenten estrategias de aprendizaje innovadoras.
Que el centro disponga de una buena organización ante las demandas educativas
Que implique innovación de aspectos que afectan tanto en la organización como en el currículum y favorezcan el éxito educativo
Que la dirección del centro la apoye, con todos los recursos de los que dispone, cualquier práctica propuesta por cualquier miembro de la comunidad educativa, ya sea claustro, alumnado, familias o incluso algún organismo exterior al centro.
Se da una buena práctica cuando mejora el proceso de enseñanza-aprendizaje y se ve reflejado en el alumnado.
Se trataría de una iniciativa en el contexto de enseñanza- aprendizaje que suponga un cambio y mejora de cara a conseguir el éxito educativo de todo el alumnado.
Toda actividad que tiene como objetivo la mejora de la enseñanza y la educación en el centro.
Toda aquella que promueva un aprendizaje motivador e integral para el alumnado
Toda práctica que aporte conocimiento vivenciado por el alumnado, a través de tareas y de integración de la mayoría de las áreas.



Todas aquellas estrategias y metodologías diferentes a las usadas tradicionalmente y que han demostrado ser eficaces en la práctica de otros centros
Trabajar a partir de la realidad, introduciendo diferentes metodologías y promoviendo el trabajo en equipo.
Un proyecto a través del cual se pretende poner en marcha una innovación educativa. Puede ser en pequeño grupo (curso, ciclo) o abarcar todo el centro.
Una práctica que promueva el buen funcionamiento docente, no docente, organizativo y de gestión.
Una buena práctica es una manera de actuar que ofrece unos resultados concluyentes y que en su puesta en práctica pueden mostrar una innovación respecto a lo que se hace hasta el momento.
Una acción que tiene como resultado una mejora en algún contexto del centro: resultados académicos, convivencia, participación familias, clima escolar, cambio metodológico ...
Una actividad encaminada a fomentar el éxito educativo y de convivencia en la que se consiga la implicación de la mayoría de la comunidad educativa.
Una actividad o gesto que repercuta positivamente en el rendimiento y la motivación del alumnado
Una actuación con cierta calidad en el proceso de enseñanza
Una actuación en la que toda la comunidad educativa sea beneficiada.
Una buena gestión organizativa y pedagógica.
Una buena práctica educativa es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos.
Una Buena Práctica Educativa Docente siempre ha de tener como objetivo mejorar el aprendizaje del alumnado y exige al docente una reflexión.
Una buena práctica es aquella llevada a cabo por consenso entre el profesorado y la dirección y que repercute positiva y directamente en el alumnado mejorando aspectos curriculares o convivenciales
Una buena práctica es aquella que es capaz de cambiar la metodología y buscar estrategias de atención al alumnado que sea capaz de incentivarlo.
Una buena práctica es aquella que se realiza en el centro y da buenos resultados tanto en rendimientos académicos, como de convivencia entre toda la Comunidad Educativa y es innovadora.
Una buena práctica es toda aquella actividad que despierte el interés del alumnado por el aprendizaje
Una experiencia cuyos frutos pueden servir para otros compañeros.
Una gestión que anime a la comunidad educativa a ejercer una labor constructiva, productiva y facilitadora.
Una iniciativa innovadora que se plantea en un centro y en un contexto para ser tratada sobre una temática atrayente con recursos actuales y metodología novedosa
Una práctica docente que incida en la mejora de la vida escolar en algunos de sus ámbitos
Una práctica mantenida en el tiempo (por tanto consciente, evaluada, compartida), ajustada al contexto y por tanto fruto de una demanda del centro o innovación de las personas que lo conformaran, pero transferible, que redunde en la mejora del mismo
Una práctica que a tres años vista alcancen unos objetivos de logro positivos
Una práctica que mejore el rendimiento del alumnado, la mejora de la convivencia, etc. es decir, que mejore los resultados del Centro en alguna materia.
Una práctica que mejore los resultados obtenidos por todo el alumnado
Una práctica que promueva la mejora de la práctica educativa, la innovación y la mejora de los resultados escolares.
Una práctica que sea innovadora, que ayude a mejorar los resultados
Una práctica que sea útil, extrapolable, que tenga continuidad en el tiempo e incluida en el proyecto educativo.

(B) ¿Qué elementos o características considera imprescindible para que se dé una Buena Práctica?

N=427 respuestas válidas

Buen clima de centro, compromiso personal y reparto de funciones.



Buen clima de convivencia y colaboración
Buena predisposición del Equipo Directivo y del Profesorado, contar con los recursos suficientes y que el alumnado al que vaya dirigida tenga la preparación suficiente para recibirla. La familia tiene que colaborar en todo momento.
Buena relación entre el profesorado y también con el equipo directivo. Formación de los equipos docentes. Prácticas que motivan también al alumnado y permiten obtener mejores resultados Fomentar prácticas que fomenten más "el ser" que "el saber" Buena implicación de las familias.
Coherente, práctica, motivadora, que produzca cambios significativos en el centro y en el alumnado.
Colaboración y apoyo por parte de toda la comunidad educativa.
Contextualizada, registrada, eficiente y eficaz,
Coordinación entre el profesorado
Cumplimiento de responsabilidades de los órganos del centro; iniciativas de mejora y resolución de problemas.
Debe ser compartida por todo el centro, claustro y resto de la comunidad educativa.
Debe ser innovadora, estar bien planificada, ser motivadora y que ofrezca elementos de análisis y de reflexión.
Depende mucho de la práctica. Pero algo común a todas es la implicación del claustro y equipo directivo para su funcionamiento
El entusiasmo, la organización y el esfuerzo
El uso de estrategias diferencias, tradicionales e innovadoras, de probada eficacia, que se adapten a las características y necesidades del alumnado al que van dirigidas.
Estar basadas en evidencias científicas. Planificación; seguimiento y evaluación.
Existencia de abundantes libros y materiales a disposición del alumnado, distribución de la clase pensada para facilitar el trabajo en grupo y la colaboración.
Formación y motivación del profesorado
Ganas de innovar y de concebir un modelo de enseñanza diferente. También es importante contar con profesorado motivado y con recursos para planificar y desarrollar.
Ganas, preparación y trabajo en equipo
Implicación de todos los miembros de la Comunidad Educativa (alumnado-profesorado-familias) así como una estrecha relación/coordinación entre los tres ejes
Implicación del profesorado, mente activa y crítica de lo que ocurre en clase, implicación de la dirección que dé carta libre para poder innovar
Implicación del profesorado, recursos adecuados (tanto humanos como materiales)...
innovación, efectividad, trabajo en equipo, comunicación,
innovación, resultados, mantenida en el tiempo, replicable
Innovación, trabajo en equipo, presencia de toda la comunidad educativa
Innovadora, implique a la mayoría de la comunidad educativa, apoyada por el equipo directivo
Justificación científica (es decir certificación de que es una práctica contrastada y útil). Planificación. Consenso.
La disponibilidad por parte de todos los componentes de la Comunidad Educativa, tener formación, necesidad de formación y ganas de cambiar.
La formación, el interés, la planificación y organización, el trabajo en equipo y una buena dirección de esa práctica.
La implicación de toda la comunidad educativa.
La participación de todo el claustro y disponer de los recursos necesarios
La participación y compromiso de toda la Comunidad educativa en las actividades del centro.
La seriedad, transparencia, profesionalidad, el cooperativismo...
Las que mejoran los rendimientos académicos.
Liderazgo compartido y organización



Liderazgo de la dirección, predisposición del profesorado, colaboración de la familia
lo mismo que la respuesta anterior
Motivación, ilusión y dedicación del profesorado
Motivación, novedad, participación, con resultados conceptuales.
Motivadora, innovadora, medible.
Motivadora, que promueva el trabajo coordinado y cuyos productos se apliquen al propio contexto del alumnado.
Participación de la comunidad, apoyo de la Administración, liderazgo del equipo educativo.
Participación de profesorado, alumnado y familias, disposición de medios y recursos, motivación hacia esa forma de enseñar.
Planificación, evaluación, estrategias de motivación, uso de tic, adaptación al individuo, trabajo autónomo e investigativo...
Por parte de la dirección: esfuerzo, ganas e ilusión, por parte de la comunidad educativa: apoyo e implicación
Predisposición del profesorado, horario flexible, apoyo económico o motivacional, buen ambiente
Profesorado motivado, unión por parte del Claustro, colaboración de la comunidad educativa y apoyo institucional por parte del CEP y de la Delegación
Proyecto de trabajo bien definido. Consenso o como mínimo una mayoría del claustro. Trabajo colaborativo. Alta participación de toda la comunidad educativa.
Que cumpla una serie de requisitos pedagógicos como la motivación del alumnado, que se pueda llevar a la práctica en la vida cotidiana...
Que esté demostrado que produce un buen resultado. No se trata de hacer lo que se me ocurra a mí para mejorar. Se trata de implantar aquellas cosas, que están demostradas científicamente que, dan resultados en diversos contextos socioculturales.
Que esté incardinada en el Currículo, sea atractiva para el alumnado, sea innovadora y que redunde en la mejora de la enseñanza-aprendizaje.
Que haya una predisposición adecuada al trabajo y al entendimiento es esencial.
Que la propuesta tenga un amplio consenso, que sea realista con las características del centro y que tenga objetivos claros.
Que llegue al aula e incida en todo el alumnado
Que mejore los resultados obtenidos en el Centro
Que nos ayude a nuestra práctica diaria, que nos ayude a mejorar los resultados académicos y de convivencia
Que participe el mayor número de profesionales del centro. Que la implicación sea prácticamente total.
Que respondan a necesidades específicas y claramente identificadas. - Que se basen en evidencias, sean innovadoras en su diseño y aplicación, permitan su retroalimentación sistematizando procesos y resultados Y, que sean exportables
Que sea consensuada, que implique y sea asumida por toda la comunidad educativa o, al menos por una mayoría, que motive al alumnado y que sirva para alcanzar los objetivos planteados.
Que sea evaluable objetivamente
Que sea motivadora, que favorezca el aprendizaje del alumnado, sobre todo de los alumnos con mayores dificultades.
Que sea novedosa y lo más inclusiva posible
Que sea realizable y que aporte resultados positivos
Qué tenga bien definida la finalidad, debe estar bien estructurada con respecto a los tiempos y recursos, partir de los intereses y/o necesidades de la Comunidad Educativa, una adecuada planificación y la evaluación, que retome los cambios oportunos.
Que tenga éxito y consiga los objetivos que persigue
Que todo el claustro de profesores esté convencidos de las nuevas prácticas
Que todos conozcan su trabajo y el funcionamiento del centro



Que todos los elementos estén coordinados.
Recursos con los que contamos
respetar todas las opiniones de todos los miembros de la comunidad educativa
Surge de una situación deficitaria y tiene objetivos claros Experiencia de equipo Sostenible en el tiempo Trasladable a otros contextos Institucionalizada a través de documentos Obtiene buenos resultados
Surgida de las necesidades del centro, profesorado formado y comprometido con aplicaciones prácticas, palpables y visibles para el alumnado.
Tiene que haber una reflexión crítica previa, voluntad de cambio, acuerdo entre las partes, interés en la puesta en práctica, evaluación de los resultados. Fundamentalmente, tiene que existir una buena actitud.
Trabajo científico previo de los maestros/as, interés y predisposición, empatía y cariño.
Un buen liderazgo y la implicación de la comunidad educativa
Una buena difusión, se hacen muchas cosas que se quedan olvidadas en un aula
Una buena organización pedagógica + una buena dotación de medios y recursos + una actitud de consenso que beneficie la asunción de responsabilidades compartidas
Una metodología didáctica adecuada
Utilidad, durabilidad, sencillez, inclusiva y coeducativa
Vocación por la enseñanza

(C) ¿Qué tipo de liderazgo considera que ejerce en su centro? ¿Compartido o unipersonal?

<i>N=427 respuestas válidas</i>
Compartido (<i>n=68 respuestas + otras que hablan de ello de forma similar</i>)
Compartido en algunas cosas y unipersonal en otras
Compartido y distributivo, baso en la confianza.
Compartido, aunque no todo lo que me gustaría.
Compartido, dentro de nuestras posibilidades (inestabilidad de la plantilla)
Compartido. Trato de convencer al profesorado, no de obligarlo.
Depende el momento y los parámetros que se manejen en cada momento.
A medias.
Intento que sea compartido, pero no siempre es posible por mi parte y por el profesorado
Liderazgo compartido en las funciones de dirección y en la coordinación de tareas que envuelven a las buenas prácticas
Liderazgo distribuido
Me gustaría que fuera más compartido, ... De momento no lo es pero estamos trabajando en ello
Muy limitado por la falta de preparación, la dinámica establecida, el poco apoyo por parte de la administración educativa y por el profesorado que se tiene.
No ejerzo liderazgo, estoy al servicio del buen funcionamiento del centro tomando siempre decisiones consensuadas con el ETCP
Unipersonal



ANEXO III

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN GRUPO DISCUSIÓN PARA INVESTIGACIÓN TESIS DOCTORAL

El consentimiento informado es un documento informativo que tiene el fin de invitar a personas a participar en una investigación. Este documento garantiza que el sujeto ha expresado libre y voluntariamente su intención de participar en la investigación, después de haber comprendido la información que se le ha dado acerca de los objetivos del estudio, formas de participación, los beneficios, los posibles riesgos, sus derechos y responsabilidades, entre otros. Para tales efectos, la información contenida en este documento debe ser clara y evitar tecnicismos que puedan dificultar la comprensión del texto.

El aceptar y firmar los lineamientos que establece el consentimiento informado autoriza a una persona a participar en un estudio así como también permite que la información recolectada durante dicho estudio pueda ser utilizada por el/la o los/las investigadores/as del proyecto en la elaboración de análisis y comunicación de esos resultados, dentro de la tesis doctoral “El liderazgo de los equipos directivos con respecto a las buenas prácticas en Andalucía”

El Consentimiento Informado debe ser firmado por participantes mayores de 18 años que participen en el grupo focal, se garantiza la confidencialidad de los participantes, se informa que esta sesión será grabada en video y a través de voz, salvaguardando la identidad de cada participante, pasando en el análisis a ser una codificación.

Huelva, diciembre de 2022

Colegio Cardenal Spínola de Huelva, Paseo de Santa Fe nº5.

Consentimiento Informado para Grupos Focales

Estimado Participante:

El doctorando José Luis Del Barrio Saucedo, dentro del programa de las ciencias sociales y de la educación de la Universidad de Huelva se encuentra realizando una investigación titulada “liderazgo de los equipos directivos de provincia de Huelva en cuanto a las buenas prácticas”, en el marco de su proyecto para la obtención del título de doctor. El presente documento tiene como finalidad hacerle conocer los detalles del estudio y solicitarle su consentimiento informado para participar en él.

1. Objetivo de la investigación

4. Establecer relaciones entre las características personales de los equipos directivos y su estilo de liderazgo.



5. Conocer las buenas prácticas que se desarrollan, así como la implicación de los directores/as para la difusión y defensa de estas.

2. Breve descripción del proyecto

Tras la realización de un cuestionario por parte de los equipos directivos de la provincia de Huelva, y su posterior análisis, queríamos conocer la opinión en cuanto a ciertos aspectos del liderazgo ejercido por los equipos directivos, pero sobre todo valorando la percepción que se tiene de estos en cuanto a las buenas prácticas educativas en los centros de Huelva.

3. Metodología

La metodología empleada para este apartado del estudio es de carácter cualitativo, con la idea de poder conocer la opinión de una forma distendida y cercana, entre distintas personas que conforman el ámbito educativo, para este grupo de discusión participaremos seis personas, tres docentes, una persona referente al AMPA y dos personas referenciadas del departamento de orientación, tras la conclusión de esta sesión analizaremos los datos obtenidos mediante el programa atlas.ti a fin de encontrar resultados más significativos, a la finalización del estudio, el investigador se asegurará de hacerle llegar el estudio a todos/as los participantes, como forma de agradecimiento.

4. Su participación en el estudio

Su participación en este estudio es de carácter libre y voluntario, pudiendo solicitar ser excluido de esta investigación y que sus intervenciones no sean consideradas en esta investigación sin justificación previa ni perjuicio para usted. Si usted participa en esta investigación lo hace bajo su expreso consentimiento informado que firma y autoriza.

5. Confidencialidad

La confidencialidad de su identidad será resguardada por las siguientes medidas:

1. Las encuestas serán anónimas y solo la investigadora responsable tendrá acceso a los datos proporcionados en ellas.
2. Las entrevistas recibirán un código por cada participante, que solo conocerá la investigadora responsable de este estudio y serán realizadas en un ambiente propicio que estimule la comunicación y el anonimato elegido por el participante.

En el análisis general de los datos se utilizará una estructura de códigos para identificar la información que surja, su pertenencia al instrumento y el momento en que se realizó. Dadas las características del estudio los datos serán usados solamente en instancias académicas de investigación y aquellas propias de la divulgación investigativa.

En la presentación de resultados se utilizarán nombres ficticios y se reservará todo posible indicio que permita una identificación posible como lugares, instituciones,



guardias, etc. Asimismo, el investigador asume un compromiso de confidencialidad para resguardar identidad de todos los involucrados en este estudio.

6. Beneficios

Este estudio no tiene beneficios directos para usted. En este sentido, producto de su participación no se generan incentivos económicos ni de ningún tipo. Cabe destacar también que su participación en este estudio tampoco tiene asociado ningún tipo de costo para usted, siendo la Investigadora Responsable quien se acerca al lugar donde usted estime conveniente para la realización del grupo de discusión.

En tal sentido creemos que la investigación produce más bien beneficios indirectos en sus participantes puesto que les permitirá reflexionar y quizás comprender de forma holística aspectos importantes del liderazgo ejercido por los equipos directivos en la provincia de Huelva en lo que a buenas prácticas se refiere.

7. Riesgos o molestias asociadas a la participación

Si se generara alguna controversia o molestia producto de alguna pregunta o reflexión durante su participación en las encuestas y/o entrevistas, el investigador procurará contener emocionalmente y brindar la asistencia requerida al participante.

8. Almacenamiento y resguardo de la información

Toda la información que se recabe de esta investigación estará siempre resguardada y al cuidado del investigador, además de las transcripciones asociadas, serán solo realizadas por el investigador o de los componentes del equipo de investigación. Todo material electrónico será debidamente almacenado y respaldado en los equipos electrónico con contraseña del investigador.

Tanto este consentimiento, como los documentos impresos que se generen y sean necesarios utilizar se almacenarán por cinco años a contar del término del estudio, una vez finalizado el plazo se procederá a su eliminación de forma reservada.

9. Acceso a los resultados de la investigación

El investigador se compromete con cada participante a enviar el informe de investigación que se genere al final del estudio a los correos electrónicos respectivos, así también copia de los artículos científicos que pudieran resultar del estudio.

10. Compromiso

Por su aceptación los participantes se comprometen a:

1. Proveer información real en cada instancia que me sea solicitada y responder de acuerdo a mis concepciones, conocimientos y experiencias así también a utilizar mi lenguaje habitual al escribir, responder o reflexionar.
2. No divulgar la identidad de los demás participantes de esta actividad ni las opiniones y experiencias conversadas en el contexto de esta actividad,



eximiendo de cualquier acción indebida por mi parte al/a la investigador/a responsable de este proyecto.

11. Contacto

Si usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de esta investigación, por favor contáctese con el investigador, José Luis Del Barrio Saucedo, con teléfono 657939375 o en el correo joseluisdelbarrio@gmail.com.

Declaro conocer los términos de este consentimiento informado, los objetivos de la investigación, las formas de participación, de los costos y riesgos implicados, y del acceso a la información y resguardo de información que sea producida en el estudio. Reconozco que la información que provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y anónima. Además, esta será usada solo con fines de difusión científica.

He sido informado(a) de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna por tal decisión.

Nombre completo del participante:.....

Correo electrónico:

Firma

Investigador

**JOSÉ LUIS DEL BARRIO SAUCEDO
EL LIDERAZGO DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS CON RESPECTO A LAS BUENAS
PRÁCTICAS EN ANDALUCÍA**

Se deja constancia en este instante que este documento (consentimiento informado) será firmado a dos copias, quedando una de ellas en manos de la investigadora responsable y la otra copia en manos del participante.



ANEXO IV

CODIFICACIÓN DEL GRUPO FOCAL

No.	Frecuencia	CÓDIGO	DEFINICIÓN (Grupo Focal)
I. DIMENSIÓN CONCEPTO DE BUENAS PRÁCTICAS			
1.1. DEFINICIÓN			
1.	37	Buenas prácticas o Buena Práctica	Es el <i>"Buen hacer"</i> del trabajo diario, surge de la transformación de la sociedad Son prácticas que responden de manera eficaz a las necesidades de los alumnos
2.	8	Programa	Planificación ordenada de distintas actividades a desarrollar
3.	33	Proyecto/proyectos	Son los medios necesarios y la utilización de recursos para desarrollar con ello las <i>"Buenas Prácticas"</i>
4.	8	Resultados	Las <i>"Buenas Prácticas"</i> se intentan llevar a cabo en los centros de educación, debido a los resultados no óptimos en la comparativa de España con Europa en educación Igualmente, se busca detectar las carencias que hay en materia de educación a través de valorar los resultados obtenidos en los Informes Pisa y justo con esas necesidades implementar proyectos de <i>"Buenas Prácticas"</i>
5.	3	Transformación de la sociedad	Las <i>"Buenas Prácticas"</i> surgen de la necesidad de transformación de la sociedad
6.	9	Lo fundamental de las BBPP	Es darle recursos necesarios a los alumnos para que potencien y optimicen sus aprendizajes
1.2. CARACTERÍSTICAS			
7.	3	Abiertas	Deben llegar a toda el aula en la misma condición y forma
8.	2	Adaptado	Consecuencia de la flexibilidad de las <i>"Buenas Prácticas"</i> , deben concordar con las necesidades del día a día de los estudiantes
9.	3	Análisis de la realidad	Se debe analizar el contexto donde se encuentra el estudiante, tanto ambiente como entorno, con el fin de optimizar la enseñanza
10.	4	Aprendizaje	Las <i>"Buenas Prácticas"</i> se utilizan principalmente para llevar a cabo un buen aprendizaje, es decir nuevos conocimientos y destrezas
11.	1	Juego	Se debe tener presente el aprendizaje a través del juego
12.	2	Atractivas	Deben llamar la atención del estudiante, deben ser motivadoras
13.	2	Calidad	Se busca optimizar los resultados en el aprendizaje, desarrollando las competencias y habilidades en el alumnado
14.	5	Cambio	Las <i>"Buenas Prácticas"</i> llevan un cambio, es lograr algo nuevo e innovador en la adquisición de habilidades
15.	9	Contexto	Se debe tener en cuenta las necesidades especiales del alumnado, saber dónde se mueven, para crear vínculos con los estudiantes y su entorno
16.	5	Coordinación con el claustro y las familias	Es uno de los requisitos para que los proyectos de <i>"Buenas Prácticas"</i> se desarrollen, pues va implícita la implicación tanto de los docentes como de las familias
17.	5	Dimensiones	Se busca no solo educar al niño en cuanto ciencia o letras, sino en todas sus dimensiones y capacidades, dependerá igualmente de la realidad social, entorno y ambiente



18.	1	Dinámicas	Deben ser flexibles, lo que hoy sirve, mañana no tanto, se debe tener en cuenta las necesidades del alumno día por día
19.	5	Educación especial	Alumnos con requerimientos en apoyo y atención educativa
20.	1	Estratégicas	Tiene que ver con el dinamismo que tiene las “Buenas Prácticas”, se deben hacer estrategias en la forma y medida de la enseñanza, realizando cambios importantes para optimizar el aprendizaje
21.	3	Efectivo	Con la implementación de las “Buenas Prácticas” se busca que se den los resultados de optimización esperados
22.	5	Eficaz	Es proponer algo y llevarlo a cabo
23.	2	Eficiente	Que se utilicen de forma eficaz los recursos que se tienen para la consecución de los resultados perseguidos
24.	1	Igualdad de oportunidades	Las “Buenas Prácticas” deben incluir a todos los alumnos por igual
25.	2	Improvisación	Es requerimiento básico de las “Buenas Prácticas” y surge del dinamismo y la planificación que debe realizar el maestro a través de las estrategias de docencia, debido a la variación de las necesidades del alumnado Se recuerda que se está trabajando con personas, que no funcionan con una métrica definida y por tanto cambiantes en cuanto a sus necesidades y requerimientos
26.	3	Incluye	Los alumnos deben sentirse partícipe de todo lo que hace el colegio, deben tener igualdad de oportunidades
27.	22	Innovación	Es una de las características importantes en la consecución de las “Buenas Prácticas”, pues se busca hacer algo nuevo, de impacto positivo y óptimo en la enseñanza
28.	3	Inteligencias múltiples	Reconocimiento de diversas habilidades y capacidades, diferente al modelo educativo de industrialización
29.	5	Motivación	Deben ser motivante o motivadoras, pues si es algo tedioso para el estudiante, no se verán resultados
30.	4	Necesidades del alumnado	Se deben tener en cuenta para la utilización y proyección de las “Buenas Prácticas”
31.	1	Optimización	Con las “Buenas Prácticas” se intenta llegar al 100% de optimización en los resultados de acuerdo con los proyectos de “Buenas Prácticas”
32.	2	Planificación	Se debe realizar una planificación en las “Buenas Prácticas” a partir de la observación, lo que hoy sirve mañana tal vez no, pues cambian las necesidades de los estudiantes
33.	2	Repercute	Una de las características de las “Buenas Prácticas” es que no deben quedarse a nivel del aula, deben tener trascender y ser aplicadas en otros medios, como son los ciclos educativos
34.	2	Replicable	Lo que funciona en un colegio, debe funcionar en igual medida y forma, si se desarrolla con el mismo sentido en otro
35.	1	Significativa	Que no se olvide, que el alumno mantenga lo aprendido
36.	2	Situación familiar	Se necesita saber el contexto, el ambiente y el entorno donde se mueve el estudiantes, para comprender su requerimientos en el aprendizaje



37.	2	Sostenible	Los proyectos de “Buenas Prácticas” deben sostenibles en los pilares de hoy en día: medio ambiente, tiempo y economía
38.	1	Trasciendan	Tiene que ver con la repercusión que deben tener las “Buenas Prácticas”, en la ejecución y desarrollo en otros colegios
39.	3	Utilización de recursos	Manejo de material disponible, en la optimización de la educación
1.3. REQUISITOS			
40.	2	Vínculos con el alumnado	Es una necesidad, debido a que se requiere que el aprendizaje sea motivador y para ello se requiere empezar por construir vínculos, entender de cierta forma las situaciones en que se encuentra el estudiante
41.	1	Maestros con vocación	Se requiere maestros que motiven al alumnado
42.	3	Docentes capacitados	Docentes con formación y actualización permanente en proyectos, ejecución y desarrollo de “Buenas Prácticas”
1.4. OBSTÁCULOS			
43.	3	Falta de capacitación de los docentes	Se le da importancia a la formación del profesorado, no solo a nivel instrumental, sino también capacitación en lo personal
44.	2	Evaluaciones sin etiquetas	Se busca identificar carencias, trabajar sobre ellas y no etiquetar al estudiante
45.	6	Falta de la educación en valores	La educación en valores es fundamental para todo profesional, muchas veces se olvida trabajar en valores
46.	1	Falta de evolución como sociedad	Con la pandemia ha salido a la luz, la falta de evolución de la sociedad
47.	3	Tecnología	La tecnología es altamente cámbiate, la sociedad no está preparada y se ha demostrado con la pandemia
48.	1	Falta de control o de supervisión	No se conoce al inspector de educación, es probable que a nivel directivas sí, pero el docente no
49.	3	Maestros sin formación en TICs	La pandemia sacó a la luz, la falta de preparación de los docentes en manejo de recursos digitales
50.	1	Plantilla sin estabilidad	Docentes que no conocen a sus alumnos, ni a sus familias, debido a sus múltiples cambios de centro educativo
51.	2	Docentes sin implicación	Se habla de la falta de empatía de algunos profesores con estudiantes NEAE
52.	2	Quejas de familias	Muchas fueron las quejas por parte de las familias en la época de la pandemia, debido a la cantidad de tareas y deberes, y otras por la falta de implicación de los profesores y la poca iniciativa que tenían para seguir con la educación de sus hijos
53.	5	Formación de los docentes	La formación inicial de los docentes tiene poca formación práctica, no ha cambiado mucho, no ha habido mejoras en la calidad de la enseñanza para el profesional docente
54.	4	Cursos sin prácticas	Los cursos de actualización son muy teóricos, los docentes se quejan de la falta de práctica en dicha formación
55.	5	Carga de actividades	Se evidencio con la pandemia, la carga de tareas para los alumnos
56.	1	Ineficacia de las BBPP	Uno de los condicionantes para que se lleve al desarrollo de las BBPP, es la implicación y toma de conciencia del alumnado y la familia y más cuando son familias con alumnos con necesidades especiales
57.	1	Educación obsoleta	Se ha quedado atrasada, rezagada, hay colegios con mentalidad tradicional que no permiten o dificultan la aplicación de las “Buenas Prácticas”



1.5. RESULTADOS			
58.	5	Adquisición de contenidos	Mejorar los resultados del informe Pisa y que el alumno adquiriera contenidos Niños con mejor capacitación Mejora razonamiento
59.	1	Capacidad de trabajo en grupo	Mejorar el trabajo cooperativo Que la evolución del alumno sea optima
1.6. PROPUESTAS DE MEJORA			
60.	1	Se necesita un supervisor	Se busca que haya una persona controlando si lo que se realiza como innovador, es o no una "Buena Práctica"
61.	1	Método educativo de industrialización	Esquema educativo que determina y clasifica si un alumno es de letras o de ciencias
62.	2	Formación en el tiempo de docencia	Se ha detectado, que los cursos de formación que reciben los docentes se realizan fuera del horario laboral, dificultando muchas veces la conciliación con la vida familiar
63.	2	Valoración inicial	Evaluación inicial de la docencia a través de un supervisor, que haga parte del proceso, que de pautas de mejora en la enseñanza
2. LA PANDEMIA Y LOS CAMBIOS EN LAS BUENAS PRÁCTICAS			
2.1 POSITIVO			
64.	4	Creatividad	Se puso de manifiesto la capacidad de inventiva de los docentes, para hacer las clases diferentes y amenas
65.	5	Coordinación entre el personal docente	Se necesitó colaboración entre el claustro para sacar adelante el año escolar
66.	1	Mayor uso de las TICs	Una de las formas de realizar la labor educativa fue la utilización de todos los recursos digitales, clases por plataformas, vídeos por Facebook, etc.
67.	2	Actualización en medios tecnológicos	Se vivió un auge rápido en la actualización del manejo de los medios tecnológicos, esto se hizo de forma empírica, aprendiendo del día adía
68.	2	Relación familia, centro y alumno	Fue necesario unir esfuerzos entre todos de forma colaborativa, era la primera vez que los alumnos estudiaban fuera del centro educativo al igual que los maestros realizando clases en vídeo o colgando enlaces
69.	3	Empatía	Se generó sentimientos positivos ante la situación que se estaba viviendo
70.	4	Docentes implicados	Hubo docentes que se idearon la forma de llegar a los alumnos, para que las clases fueran interesantes y amenas, trataban de comunicarse con frecuencia con ellos, ayudándolos en sus tareas y deberes
2.2. NEGATIVO			
71.	2	Merma en la calidad de la educación	Aun cuando se hizo todo lo que se pudo, en materia de educación por el tiempo de pandemia bajó considerablemente la calidad en la educación
72.	1	Familias con pérdidas laborales	Hubo familia que se quedaron sin recursos económicos, agravando la situación; los docentes hicieron labor de acompañamiento para las familias
73.	1	Pérdida de vidas	*
74.	3	Brecha digital	Alumnado sin recursos a internet, ni a ningún medio tecnológico
75.	1	Dejadez en algunos docentes	No todos estaban dispuestos a implicarse, ni colaborar, hubo quejas de las familias por la falta de atención de sus hijos



76.	4	La falta de contacto personal	Se vivieron estados de soledad, por ellos los profesores se ponían en contacto con las familias y alumnos más afectados
77.	2	Falta de formación en TICs en los docentes	Se puso en evidencia la falta de conocimiento en el manejo de la tecnología digital
II. DIMENSIÓN FORMACIÓN Y RECURSOS			
3. FORMACIÓN INICIAL DE LOS DOCENTES			
78.	3	Teoría en la formación inicial	La formación inicial es importante, si bien es importante conocer el grado teórico, mucho más importante es el práctico, pues este te da un punto que no tiene el teórico
79.	4	Práctica	Es necesario que desde las universidades se dé la importancia del nivel práctico que conlleva la docencia, pues se busca un profesional líder, lo cual debe aprender desde los centros educativos
80.	2	Profesores asociados	La formación como docente implicaría educación en los centros escolares, profesorado en prácticas, durante un tiempo prolongado
4. RECURSOS UTILIZADOS EN LA PANDEMIA			
81.	6	Manejo de clases digitales	El Equipo Directivo de los colegios, dejó a cada docente "ir a cada uno por su cuenta" debido a la imprevisibilidad de la situación, muchos optaron por implementar las clases digitales a través de plataformas como Zoom
82.	4	Grabaciones de vídeo	Otros optaron por subir vídeos de clases con las explicaciones pertinentes y tareas por desarrollar
83.	1	Incentivar las clases	Con la pandemia se requería un cambio de estrategia en las clases, las cuales fueran motivadoras y atractivas para los alumnos
84.	3	Información en documentos en papel	Se evitó el atraso de los alumnos que no tenían medios digitales, por medio de enviar tareas, resúmenes y clases en papel
85.	5	WhatsApp	Conexiones en línea desde la plataforma con los padres de familia
86.	3	Facebook	Utilización de la plataforma, para realizar clases directas, lo que hizo que alumnos de otras comunidades estuvieran conectados con algún profesor, aun si no fuese de su plantel
87.	4	Necesidades humanitarias	Además de las necesidades tecnológicas, la pandemia puso en evidencia las necesidades humanitarias, estas a su vez no son de fácil sustentación debido a que no se solventan por una sola vez
III. DIMENSIÓN VALORACIÓN			
5. LAS BUENAS PRÁCTICAS Y LAS FAMILIAS			
88.	2	Factores fundamentales para las BBPP	Centro, docente, familia y el alumnado, el cual, debe ser tenido en cuenta para que puedan funcionar los proyectos de BBPP
89.	4	Implicación	Para que se lleve a cabo los proyectos de innovación que implica las BBPP, todos los factores condicionantes (Familia, alumnado, centro, equipo directivo) deben participar y estar comprometidos en su consecución
90.	4	Aportes	Además de la implicación de los factores, estos deben realizar las contribuciones necesarias para lograr que el proyecto de BBPP se desarrolle
5.1 FAMILIAS CON ALUMNOS CON NEAE			
5.1.1. NEGATIVO			



91.	5	Falta de formación del docente en alumnos NEAE	Muchos docentes no tiene una formación adecuada para tratar con alumnos NEAE, todo lo que saben es empírico a través de las situaciones vividas
92.	1	Desconocimiento de la familia	Las familias no saben muy bien qué pasará con la educación de sus hijos, sobre todo aquellos que tienen algún síndrome
93.	2	Miedo	Las familias no saben cómo se desarrollará la educación del hijo con NEAE, llegan muchas veces con sentimientos de desconfianza ante el docente
94.	1	Inseguridad	Es probable que no tengan muchas opciones, y eso les genere inseguridad
95.	1	Sobreprotección	Sobreprotegen al hijo con NEAE
96.	2	Falta de aceptación	Algunos padres con alumnos NEAE, en un inicio, no aceptan la situación
97.	1	Docentes con poca motivación	Se encuentran docentes poco motivados para trabajar con alumnos con NEAE
98.	1	Comparativa de un alumno con otro	No se puede realizar comparaciones, cada alumno llega hasta donde puede, según sus actitudes
99.	2	Frustración	Sentimiento del alumno, al no alcanzar sus expectativas
100.	6	Educación hoy en día	Se está educando para ser felices, pero nadie maneja la frustración o el enojo; igualmente se educa para ser el mejor y no se maneja la mediocridad
5.1.2. POSITIVO			
101.	4	Progreso del alumno con NEAE	El progreso de un alumno con NEAE depende de la implicación e inclusión de la familia, el alumno y el docente, todo esto debe ir en paralelo para su óptima evolución y aprendizaje
102.	3	Confianza y seguridad del alumno	Sentimiento que debe tener el alumno, debido a que tanto los padres y los docentes, están a favor de su evolución en el aprendizaje
103.	6	Seguridad en la familia	Sentimiento de los padres, al saber que su hijo <i>“está en buenas manos”</i>
104.	2	Reconocimiento por parte de la familia	Valoración y agradecimiento de la familia por el buen obrar del docente ante la formación del alumno con NEAE
105.	2	Influencia en la sociedad	Se busca que la realidad del niño con NEAE mejore, que tenga un progreso y una superación a nivel personal y a nivel social
106.	1	Acompañamiento	Se les enseña a los padres a trabajar con sus hijos con NEAE
107.	2	Generan conciencia	Se genera conciencia a través del docente
108.	1	Felicidad	Sentimiento del alumno con dificultades en el aprendizaje, cuando hay acompañamiento y vinculación con el docente, al ver avances en su aprendizaje
109.	2	Gratitud	Sentimiento de las familias y de los mismos alumnos al ver sus avances
110.	2	Vinculo vital con los padres de familia	Se requiere formar una verdadera relación afectiva con las familias, el alumno y el docente para que este tipo de estudiante pueda desarrollar todo su potencial
111.	2	Potenciar las actitudes del alumno	Se busca con la educación, incrementar las actitudes de los alumnos con NEAE
112.	1	Efecto Pigmalión	La influencia que pueden ejercer los demás en un alumno, expectativa de futuro
113.	1	Se educa a toda la clase	Se trabaja a través de los cuentos explicando lo que es la discapacidad



114.	2	Salud mental	Al docente se le debe cuidar su salud mental, ser capaces de desconectar con su labor docente
5.2. RECURSOS TECNOLÓGICOS USADOS POR LOS DOCENTES ANTES DE PANDEMIA			
115.	8	Recursos digitales	IPasen WhatsApp Class doyo
6. BUROCRACIA Y GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y LAS BUENAS PRÁCTICAS			
116.	1	Tapones burocráticos	*
117.	2	Limitan	*
118.	1	Agobian	*
119.	4	Genera tiempo	*
120.	1	Absorben	*
121.	2	Obstaculizan	*
122.	5	Ley y normativa cambiante	Hay quejas en el profesorado por la poca estabilidad normativa en materia de educación, cada año les "toca" aprender nuevas formas de trámites administrativos
123.	4	Informe	Debe contener la valoración de todos los alumnos con necesidades
124.	2	Poco funcional	*
125.	2	No hay ninguna ventaja	*
MEJORA			
126.	1	Permanencia de una ley de educación	Lo ideal es una Ley de Educación con una permanencia de 8 años por lo menos
IV. DIMENSIÓN DE LIDERAZGO			
7. APOYO DEL EQUIPO DIRECTIVO EN LAS INICIATIVAS EN LAS BUENAS PRÁCTICAS			
127.	14	Equipo Directivo	*
7.1 CARACTERÍSTICAS DEL EQUIPO DIRECTIVO			
128.	2	Estricto	Poco colaborador y dificulta el desarrollo e implementación de las "Buenas Prácticas"
129.	1	Político	*
130.	3	Abierto	Planteles educativos, que buscan ejecutar proyectos nuevos, incentivan y fomentan las "Buenas Prácticas"
131.	1	Cerrado	Es un colegio, al que le cuesta innovar, son colegios que tienen un ideario concreto
132.	2	Mentalidad tradicional	Son colegios que tienen dificultad a la hora de implementar proyectos innovadores en educación
133.	3	Ayuda/colabora	Una vez que el docente propone algún proyecto nuevo, la Dirección apoya su puesta en marcha, muchas veces aportando los recursos y materiales necesarios para ello
134.	2	Iniciativas	Ayudan a incentivar y desarrollar las "Buenas Prácticas", muchas veces están aparejados con los docentes quienes las llevan a cabo
135.	2	Trabajar por proyectos	El claustro trabaja por proyectos educativos con miras al desarrollo de las "Buenas prácticas"
136.	3	Fomenta las "Buenas Prácticas"	Colegios que a partir de su Equipo Directivo incentivan y fomentan la aplicación y el desarrollo de las "Buenas Prácticas"
137.	2	Buenos docentes	Se merece reconocimiento los buenos docentes, que sin duda alguna están dando buenos resultados, no hay tiempo para exponerlos a todos Se hace referencia a los profesores premiados o nominados en la Provincia de Huelva, que muchas veces es la implicación de las familias lo que hacen que se gane o no
138.	2	Docente premiado	Dependerá de la visibilidad que se tenga en la sociedad, además de contar con el apoyo de las familias



139.	10	Aprendizaje a través de la música	Memorización a través de canciones, como recurso metodológico
140.	1	Consejo Escolar	Es el órgano colegiado, que existe en algunos planteles educativos con funciones definidas, que buscan mejorar la calidad de la educación
141.	2	El arte de ser maestro	Es colocar sus aptitudes a favor del aprendizaje
8. MOTIVACIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN CUANTO A LA FORMACIÓN EN BUENAS PRÁCTICAS			
142.	3	Obligatoriedad	Desde la dirección del colegio, “obligan” a los docentes a tomar 3 cursos que fomenten la enseñanza en un área determinada
143.	3	Formación fuera del horario del docente	El centro “obliga” a los docentes a tomar cursos de formación fuera del horario laboral
144.	3	Formación pagada por el docente	Hay formaciones que paga el docente para cursarlas
145.	3	Colegios con perfil determinado	Cada colegio, debería tener un profesorado de acuerdo con el perfil que quiera desarrollar el centro, no habría obligatoriedad en la formación
146.	2	Necesidades de formación	Siempre hay un proyecto de formación, dependiendo de las necesidades del colegio
147.	3	Grupo de trabajos	La formación se realiza a través de estos grupos, y se enseña y se integra a los nuevos profesores
148.	1	Apoyo en el aula	Los docentes se ayudan entre sí, con apoyo en las sesiones y en la programación
149.	1	Cursos voluntarios de formación	Desde SET envían cursos y cada profesor determina, cual toma o cual no
150.	2	Formación de las editoriales	Desde las editoriales como SM, Edelvives, etc. se realizan cursos de acuerdo con las necesidades pedagógicas del colegio
151.	1	Formación de la CEP	Desde los Centros de Educación y Pedagogía, también se imparten cursos de formación para el profesorado
152.	2	Formación	Se buscan cursos motivacionales, con refuerzo positivo y empáticas con los intereses del docente
153.	3	Equipos directivos y formación	Muchas veces desde el Equipo Directivo del centro, “obligan” a los docentes realizar cursos de formación, la cual se realiza fuera del horario laboral y de poco interés para los docentes
9. ACTUACIÓN DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS EN EL FOMENTO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS			
154.	1	Equipos Directivos que no fomentan las “Buenas prácticas”	Incluso les hace la vida imposibles a los docentes que las proyectan y las desarrollan, muchos de ellos optan por cambiar de centro educativo
155.	1	Equipos Directivos que incursionan y apoyan las “Buenas Prácticas”	Son los llamados Equipos Directivos abiertos, quienes cuidan la consecución del desarrollo de los proyectos de “Buenas Prácticas” Incursionando, apoyando y motivando al profesorado
156.	1	Portal de Junta de Andalucía	El portal de “Buenas Prácticas” donde se conoce: qué se está haciendo bien, dónde y cómo, recogiendo información y experiencia de los diferentes planteles educativos que incorporan las “Buenas Prácticas” en su educación
10. NECESIDAD DE UNA PERSONA QUE FOMENTE LAS BUENAS PRÁCTICAS			
157.	3	Persona encargada	Persona especializada en BBPP, que estuviera en cada centro educativo, con el fin de dinamizar todo proyecto de BBPP en todos los ciclos, y su función fuera de asesoría y acompañamiento, en el proceso de crecimiento



158.	1	Persona con formación	Persona que tuviera una trayectoria y experiencia, capaz de transmitir y ayudar en la implementación de ideas innovadoras
159.	2	Necesidad de un coordinador	Para que todo proyecto de BBPP sea una realidad, se necesita un coordinador, siempre en positivo, que haga un seguimiento del proyecto
160.	1	Concienciar	No debe imponer, debe concienciar al docente la mejor forma de impartir las BBPP
10.1 CARACTERÍSTICAS DE LA PERSONA			
161.	1	Garantía	Los docentes piden seguridad en la labor de la persona coordinadora de las “Buenas Prácticas”, y que ella misma garantice: continuidad y permanencia
162.	2	Continuidad	La labor realizada por la persona encargada de las “Buenas Prácticas” dentro del plantel, debe ser secuencial, sin interrupción
163.	3	Permanente/perdurable	Se ha manifestado que todo y cuanto tenga que ver con las “Buenas Prácticas” tenga una estabilidad en el tiempo
164.	2	Claridad	Su labor se encuentre con parámetros claros, hasta dónde puede llegar, que hacer y que no
165.	6	Que no pertenezca al Equipo Directivo	Debido a que el Equipo Directivo, tiene otras funciones diferentes
166.	2	Que fomente la transparencia	Transparencia en la utilización de los recursos que se tengan
167.	1	Docente del claustro	Se busca que la persona encargada del fomento de las BBPP, sea docente del centro, que sea nombrado desde el claustro
168.	3	Comunicación permanente	Que dicha persona tenga una comunicación permanente con el Equipo Directivo y con los docentes del claustro
169.	1	Elección del docente	El docente puede elegir hasta donde llega la supervisión de la persona encargada
170.	1	Coherencia	Debe ser coherente con lo que hace y con lo que dice, se tendrá que reunir con los docentes
171.	3	Libertad	Cada docente debe manejar su clase, debe es autónomo en su aula
10.2 POSIBLES PROBLEMAS			
172.	5	Control	Quién controla a esa persona, es uno de los problemas que puede ocasionar la incursión de una persona con los perfiles dichos
173.	2	Cambiará la idea que se tiene de la educación	No puede cambiar la idea que tiene cada docente de educación
174.	2	Debe conocer los puntos fuertes y débiles de cada maestro	Es casi obligatorio en su perfil conocer a los docentes
175.	1	Evitar cargas	Este tipo de persona en el colegio no puede dar más trabajo al docente, muchas veces se encuentran saturados
176.	1	No es un elemento más de burocracia	La burocracia obstaculiza a la formación
177.	2	Control	Se busca un beneficio, no un control del aula y del docente
10.3 MEJORAS			
178.	5	Reunión con los compañeros	Para innovar se tendría muy bien dos horas con los compañeros de docencia, donde pudieran coordinar y crear materiales
11. COSAS INDISPENSABLES PARA EJERCER UN LIDERAZGO EXITOSO EN LA PANDEMIA			
11.1 POSITIVAS			



179.	1	Se llegó a muchos sitios	Equipo Directivo junto con el claustro de profesores, en pandemia supo hacer las cosas, en las condiciones que se tenían
180.	1	Realistas	El centro educativo supo hasta donde pudo llegar y como debió hacerlo
181.	1	Perfil humano	Rasgos y características positivas que se tuvo en pandemia
182.	1	Sensibilidad	La pandemia sacó lo mejor de cada persona y más de aquellos que se dedicaban a la educación
183.	1	Mediación	El Equipo Directivo hizo labores de mediación entre las familias y el claustro, se creó buenas costumbres Ha dado explicación y aclaración a todas las familias que lo han solicitado
184.	3	No se sembró alarma social	Hecho positivo del Equipo Directivo en pandemia
185.	4	Se ha animado al claustro	Supo infundir fuerza y energía en el profesorado
186.	1	Sentimientos positivos	Pese al momento vivido, el Equipo Directivo animó con sentimientos positivos en época de pandemia
187.	2	Respeto	Se tuvo consideración respecto a las capacidades de cada docente y más aún, en el manejo de TICs, hubo colaboración entre el claustro
188.	2	Responsabilidad	No se ha dejado a ningún niño atrás, considerando a todos y cada uno, aun lo que no tenían forma de conexión tecnológica
189.	1	Se hizo lo que se pudo	Es la maximización de recursos que tenía a mano, para seguir con la ejecución de su labor, de la mejor manera posible, de acuerdo con sus capacidades
190.	2	Se ha suplido bien	Los docentes que por circunstancias tuvieron que realizar labores de otros, han suplido bien en su labor
11.2 NEGATIVAS			
191.	4	Hubo sufrimiento	Sentimiento de tristeza o impotencia, frente a la situación vivida durante la pandemia
PREGUNTA DE CIERRE			
192.	2	Evolución	El estar en estos grupos de debate denota evolución
193.	2	Queda mucho por aprender	Sensación que se ha quedado en los participantes del Grupo Focal, respecto a las "Buenas Prácticas"
194.	4	Compartir	Hubo un muy buen ambiente en el Grupo Focal, se ha visto el deseo de compartir de todos, al tratar temas tan sensibles como el de las "Buenas Prácticas y liderazgo en la educación"
TOTAL	606	UNIDADES DE SIGNIFICADO SEGÚN FRECUENCIA	