



Analysis of management leadership styles and their correlation with the synthetic index of educational quality

Análisis de los estilos de liderazgo directivo y su correlación con el índice sintético de calidad educativa

Otoniel Gómez Quevedo,

Secretaría de Educación Municipal de Villavicencio, Colombia

Journal for Educators, Teachers and Trainers, Vol. 10 (1)

<http://www.ugr.es/~jett/index.php>

Date of reception: 30 November 2018

Date of revision: 08 April 2019

Date of acceptance: 14 April 2019

Gómez, O. (2019). Analysis of management leadership styles and their correlation with the synthetic index of educational quality. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 10(1), 39 – 66.



Analysis of management leadership styles and their correlation with the synthetic index of educational quality

Análisis de los estilos de liderazgo directivo y su correlación con el índice sintético de calidad educativa

Otoniel Gómez Quevedo, Secretaría de Educación Municipal de Villavicencio, Colombia
ottogomez@hotmail.com

Abstract

This article shows the results of a research whose objective is to identify and analyze the leadership styles from the experiences in the educational practicum and their relationship in the development and improvement of the educational quality in the public schools of Villavicencio, Colombia. According to the objectives, this research has a qualitative approach with a descriptive - correlational type, For that reason, it was made a descriptive analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS) from the OCDE (2013), which was developed within the second international study about Teaching and Learning and it was applied to 34 directive people of some educational institutions of Villavicencio, - Meta - Colombia, it searched to demonstrate the relations between the questions that asses the directives' leadership aspects with the results of the Synthetic Index of Education Quality (ISCE) taking advantage of the sample size which is not far from the population size that is used by the factorial analysis techniques, it found links between the work experience and the leadership training as very important aspects in the ISCE scores. As the most relevant conclusions, it is found that the directive leadership is not one-sided, but there are also other members of the community who contributes to it. Likewise, it is shown the lack of budget and resources by the government for the teachers' training and the support to get educational resources for the teaching practice.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar y analizar los estilos de liderazgo a partir de experiencias de la práctica educativa y la relación existente en el desarrollo y mejora de la calidad educativa de las instituciones educativas oficiales del Municipio de Villavicencio (Colombia). En coherencia con los objetivos propuestos, este estudio se enmarca desde un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional, por tal razón se realizó un análisis descriptivo del cuestionario TALIS de la OCDE (2013), desarrollado dentro del marco del segundo estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje, el cual fue aplicado a 34 directivos de centros educativos del municipio de Villavicencio – Meta - Colombia, en busca de determinar las relaciones entre las preguntas que evalúan aspectos de liderazgo de los directivos con los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE). Éste se hace a partir de técnicas de análisis factorial, encontrando vínculos entre la experiencia laboral y la formación en liderazgo de directivos como aspecto importante en la puntuación ISCE. Se puede decir que en las conclusiones más destacadas se encuentra que el liderazgo directivo no es unilateral, sino que también hay otros miembros de la comunidad educativa que aportan a este ejercicio, de igual manera se puede evidenciar la falta de apoyo presupuestal por parte del gobierno en cuanto a la formación de los docentes, y apoyo a la consecución de los recursos educativos que se requieren para el óptimo ejercicio de la labor educativa

Keywords

School environment; Educational quality; Efficiency; Leadership; Educational progress

Palabras clave

Ambiente escolar; Calidad educativa; Eficiencia; Liderazgo; Progreso educativo

1. Introducción

El proceso de enseñanza aprendizaje se compone de actores relevantes, dentro de los que se destaca el docente y los directivos como integrantes dinamizadores. Desde esta perspectiva, existen una serie de aspectos claves que se analizaron en este estudio, por un lado, la capacidad de liderazgo de los directivos, y, por otro la relación entre el liderazgo de éstos y los resultados estandarizados alcanzados por los educandos.

En este sentido un liderazgo pedagógico requiere, en paralelo, una comunidad de aprendizaje, donde el profesorado desempeñe a su vez, el papel de líder. Las nuevas demandas a la escuela exigen el liderazgo a todos los niveles, no limitado a quienes ocupan una posición formal. Los líderes formales han de favorecer el liderazgo múltiple del profesorado, creando condiciones y oportunidades para el desarrollo profesional y organizacional (Bolívar, 2011, p. 253).

De ahí que quienes lideran las comunidades educativas tienen la responsabilidad de enfocarse en el desarrollo, adelantando la innovación y la integración, el estudio de liderazgo se ha solapado tras la percepción del directivo como un gerente más en una organización, “*la educativa*”, de igual manera en la segunda mitad del siglo XX, el análisis de liderazgo específicamente para el campo educativo no haya alcanzado más que algunos limitados esbozos. Álvarez (1997), de ahí parte la necesidad de realizar un estudio que permita dimensionar las competencias para ejercer el liderazgo docente y así establecer los estilos de liderazgo directivo que pueda mejorar la calidad educativa de las instituciones de la ciudad de Villavicencio.

Para esto, se llevó a cabo un trabajo de campo en donde se les aplicó a los directivos de los centros educativos el cuestionario del director de educación secundaria obligatoria generado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013).

2. Antecedentes teóricos

2.1. El liderazgo educativo

La organización escolar representa un grupo humano complejo, que actúa dentro de un contexto especial determinado y artificialmente construido para el logro de fines y necesidades preestablecidas, constituye una red de relaciones de variados elementos interdependientes que no se alejan de los patrones de la organización general de la sociedad. En consecuencia, el rector escolar en su ambiente de trabajo debe cultivar las relaciones que propicie un clima organizacional adecuado para el logro de los objetivos de la labor que realiza.

En este orden de ideas, se parte de la concepción de que la gerencia de las organizaciones actuales se debe implementar dentro un contexto de transformación, por lo que se hace necesario la modificación de la organización hacia una estructura participativa, la cual debe ser propiciada por los encargados de la conducción de la organización, ellos son los responsables, en definitiva, de dar el paso inicial. Para alcanzar una buena organización es indispensable considerar como mecanismo el proceso educativo o de conciencia que tenga el personal acerca de las características de cada uno de los niveles administrativos y operativos de la estructura, lo cual redundará en beneficio del máximo rendimiento educativo acorde con la línea propuesta por el Estado en el Índice Sintético de Calidad Educativa.

En forma simple, Toffler y Toffler (2003) señalan que el dirigir “*es mirar hacia afuera, hacia el medio externo que se moviliza la organización. Pero es, así mismo, mirar hacia adentro: el factor humano, sus recursos tecnológicos, financieros y materiales, disponibles para poder responder adecuadamente a ese medio*” (p. 15).

El rector o directivo debe equilibrar ambas miradas y configurar soluciones empresariales, renovando o mejorando las existentes. La administración se ocupa de las soluciones empresariales existentes, mientras que la gerencia lo hace de las nuevas, como fruto de la mirada externa, estos conceptos han evolucionado a lo largo del tiempo, llevando al rector de una institución como eje principal del sistema a desarrollar planes que además de seguir lineamientos provenientes de magisterio debe estar adaptado al medio donde se ubica, tal es el caso específico de la Orinoquia colombiana en relación con otras regiones.

López (2000), señala que el rector *“como conductor de una escuela debe organizar medios materiales y personales para satisfacer la función social que le cabe a la institución educativa, por lo cual, se puede decir que él es un gerente o administrador de la misma”* (p. 34). Haciendo énfasis en las dimensiones como pedagogo, el Director debe concretar su acción en los siguientes aspectos: (a) Suministro de orientaciones pedagógicas y técnicas, (b) Realización de un seguimiento pedagógico, (c) sugerencia de materiales de apoyo para los alumnos; (d) organización y participación en los círculos de acción docente; (e) sugerencia de actividades de aula; (f) estimulación al trabajo del docente; (g) tomar medidas para corregir dificultades en el proceso enseñanza y aprendizaje.

Todos estos aspectos conllevan al rector a ejercer una función gerencial donde predomine lo pedagógico, promoviendo actividades que permitan orientar y acompañar a los docentes en su praxis diaria. Sin embargo, en la actualidad muchos rectores no propician espacios para abordar una gerencia donde prevalezca el mejoramiento y el proceso de la institución en los aspectos pedagógicos, observándose con frecuencia que descuidan la función técnica - pedagógica por centrarse más en los procesos administrativos.

2.2. El rector como líder educativo

La relevancia de un líder educativo es tal que de sus decisiones y actuaciones dependen sus alumnos, su colegio, y, por último, la sociedad en su totalidad. Por ello, es vital aprender a llevar a cabo un liderazgo sostenible y sobre los que trata esta investigación.

Se plantea una representación gráfica de los elementos que constituyen la argumentación acerca del perfil del líder en el contexto educativo, por lo que se hace indispensable contextualizar el tema de liderazgo con relación a la gestión educativa a nivel estratégico. Sin dejar de lado los aspectos relacionados tanto con las cualidades y características de los líderes, como con las competencias que representan los comportamientos de los mismos en el ámbito educativo. El líder educativo se convierte en la persona que, con condiciones específicas, frente al sentido de la educación, orienta a la comunidad educativa, como estudiantes, docentes, padres de familia, acudientes y personas que manejan procesos educativos, en la búsqueda de mejorar la calidad educativa, el clima y la cultura organizacional en crecimiento personal, representada en la formación integral de las instituciones.

La construcción de una sociedad justa es un tema central en la definición del futuro, estamos ante la necesidad de moralizar la especie humana, tarea que excede las posibilidades de la educación escolar, pero que permite colocar la acción de la escuela en el marco de un proceso más amplio. Ya que en términos generales la educación en este siglo busca, por un lado, ganar egresados para incorporarse en forma efectiva al mundo del trabajo, y por el otro, formar ciudadanos disciplinados para responder a las nuevas relaciones que impone la sociedad del conocimiento y a las competencias que demanda la economía global (Touraine, 2005).

Es en este momento donde el liderazgo educativo exige cualidades y características que hacen posible una sociedad más humana, donde los actores del proceso educativo generen una dinámica de proyección de valores y de principios éticos que se enmarquen en el desarrollo de la persona, cuyo proyecto de vida lo lleve a interrogarse sobre el papel que desempeñará en la sociedad. Por lo que en el ámbito educativo se infiere una relación de transformación y el cambio en el sistema, es decir, cómo el valor educativo se empodera del contexto y sus necesidades, lo que indica que los proyectos deben conllevar a crear y mejorar el sistema educativo frente a los avances de la tecnología, y el desarrollo de la cultura, dando respuesta a

lo ambiental y lo económico; lo anterior incide en la imperante necesidad de cerrar la brecha entre la educación y la realidad. En últimas, preservar la cultura de la persona en cuanto a su desarrollo personal y social, hace que esta sea más competitiva y soñadora, lo que indica que desde la perspectiva de la estrategia plantea retos concretos, a través de objetivos y metas claras.

A partir de esa visión común hay más probabilidad que las motivaciones personales de formación profesional coincidan con las necesidades colectivas de desarrollo profesional orientadas a la realización de la visión y las metas de mejoramiento. Al respecto Anderson (2010) expresa que cuando se habla de la mejora escolar, hay que buscar una integración entre el desarrollo individual y el desarrollo colectivo. *“No conozco ninguna escuela donde se haya producido evidencias de mejoramiento en la cual cada maestro prosigue su formación profesional solamente en función de sus intereses individuales”*. Por lo cual la función del rector como líder en estos casos es básicamente llevar a todos los integrantes de la comunidad educativa hacia el logro de metas comunes para así lograr alcanzar los objetivos. Michael Fullan (2005) señala que, en una organización caracterizada por un desempeño efectivo, hay un aprendizaje continuo de los miembros. Este aprendizaje puede consistir en identificar y corregir errores que se cometen habitualmente o en descubrir nuevas maneras de hacer el trabajo.

2.3. Modelos directivos de liderazgo

Los diferentes estilos de conducta, el carácter propio, la manera de actuar y la forma de comportamiento, hacen de cada rector un estilo directivo particular, estos no son más que medios diferentes para alcanzar un mismo fin: el mantenimiento de la estabilidad de un centro. Por tanto, hay tantos estilos de dirección, como directores existen.

Por lo que según expresa (Álvarez, 2007; Antúnez, 2000) existen aspectos que conforman y determinan los distintos estilos directivos, éstos son: la historia y normativa del sistema educativo, la historia y cultura institucional o el contexto del centro, las características personales y profesionales de cada director y las características personales y profesionales de la comunidad educativa.

Sin embargo, hay unos rasgos característicos de cada dirección que permiten clasificar los estilos, tal como los describe Viñao (2000) que clasifica los estilos de dirección en los siguientes modelos:

1. Modelo tradicional: la dirección se basa en realizar las funciones establecidas en las normativas y su formación depende de la exigencia legislativa.
2. Modelo no profesional: accede al cargo con los mínimos requisitos, su formación se desarrolla a través del ejercicio directivo. Su dirección es participativa y colegiada.
3. Modelo del liderazgo pedagógico: el director gestiona, dinamiza y motiva para lograr unos objetivos educativos.
4. Modelo neoliberal: organización y actuación en la escuela como una empresa.

Por otra parte, Álvarez (2007) realiza una discriminación entre el modelo burocrático y administrativo y el modelo contingente.

El Modelo burocrático y administrativo: son los primeros modelos que aparecieron con la finalidad de organizar el trabajo de los centros educativos. En este modelo cada trabajador tiene una función en concreto (especialidad). La jerarquía está definida a partir de los reglamentos internos. Los procesos de enseñanza-aprendizaje se basan en la definición del currículum o programas de estudio desde la Administración. La selección y promoción del personal están basadas en unos requisitos.

Según expresa Álvarez (2007) los comportamientos del director del modelo burocrático administrativo son:

- Evita el compromiso personal en temas problemáticos que puedan desequilibrar el orden del centro.
- No pone interés en la consecución de los objetivos complejos que no vengan fijados de forma prescriptiva por la Administración.
- Evita tomar decisiones que le comprometan, a no ser que estén avaladas por la legislación vigente.
- Evita tomar posición en enfrentamientos personales que puedan producirse entre los miembros.
- Respeto la forma de trabajar de sus subordinados, a los que considera funcionarios que en su momento han garantizado su calidad profesional en el concurso-oposición.
- Le interesa fundamentalmente que el personal respete los procedimientos administrativos que considera más importantes que los logros académicos.
- Habla continuamente del enorme trabajo que le exige la dirección del centro y está agobiado por la presión burocrática de los papeles.

El Modelo Contingente asume que la rectoría o dirección se basa en el clima organizacional y las relaciones del centro. Los incentivos estimulan al grupo a superar las dificultades y afrontar cambios, se valora la antigüedad en el centro y existen diferentes ritmos de trabajo en función de la política de implicación.

3. Metodología

3.1. Diseño metodológico

Esta investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo correlacional, ya que su propósito se encamina a recolectar información para medir aspectos que intervienen en los entornos de aprendizaje, las condiciones de trabajo de los docentes y directamente, el liderazgo que los directivos de cada una de las instituciones educativas del municipio de Villavicencio tienen, haciendo uso del cuestionario TALIS, el cual está validado a nivel internacional y fue desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), y se encarga de estudiar a maestros de educación secundaria y a los directores de las escuelas en las que trabajan. Para este análisis se utilizó el entorno estadístico de software libre R (versión 3.4.4).

3.2. Muestra o población

El estudio realizado en 34 Instituciones educativas del municipio de Villavicencio, capital del departamento del Meta en Colombia, tiene el fin de determinar si existe algún tipo de relación entre los estilos de liderazgo de los directores de las instituciones educativas con los resultados obtenidos por los educandos en las pruebas estandarizadas, al respecto se puede enmarcar como el poder para influir en la actuación de otros Yukl (1998), o la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr intenciones y metas compartidas Leithwood y Riehl (2005). Para esto se llevó a cabo un trabajo de campo en donde se les aplicó a los directivos de los centros educativos el cuestionario del director de educación secundaria obligatoria generado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en el segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013).

3.3. Instrumentos de recolección y análisis de la información

El instrumento que se utilizó para la recolección de información fue el cuestionario TALIS de la OCDE el cual está enfocado a identificar aspectos que intervienen en los entornos de aprendizaje y las condiciones de trabajo de los docentes de las escuelas, permitiendo realizar un análisis educativo de los aspectos que puedan influir en el mejoramiento de la calidad educativa.

Es la primera encuesta que se enfoca a indagar sobre las condiciones de trabajo y los entornos de aprendizaje en donde se desenvuelven los maestros en la escuela, con el objetivo de llenar vacíos de información en las comparaciones internacionales de los diferentes sistemas educativos instaurados en cada país.

Teniendo en cuenta esto, se enfocó esta investigación, hacia la incidencia del liderazgo y el manejo de las escuelas adoptados por los líderes educativos, teniendo en cuenta el nivel de responsabilidad, la forma como ejercen su autoridad al interior de los diferentes entornos de aprendizaje, con el ambiente escolar, el trabajo de los docentes y el índice sintético de calidad (TALIS 2009).

4. Resultados

4.1. Análisis descriptivo univariado

4.1.1. Información general sobre los directivos

Para dar inicio a este análisis tenemos en primera instancia que la experiencia y situación de todos los directivos de las instituciones pertenecientes al estudio tienen un nivel de educación formal que contempla diplomado, licenciatura y magister, además están a tiempo completo y solo uno de ellos tiene obligación de dar clases. En promedio, los directivos han trabajado entre 6 y 12 años en el centro en el cual laboran actualmente, 14 o 6 años como directivos en general, 7 o 34 años en otros puestos de gestión sin contar su experiencia como directivos, 16 o 36 años como profesores y 2 o 3 años en otros empleos.

De igual forma se pueden relacionar aspectos incluidos en la educación formal como nos muestra la figura 1, en donde aproximadamente el 85,3% de los directivos encuestados manifiestan haber pertenecido a algún programa o curso de formación para la administración o dirección de centros educativos, el 91,2 % se formó para el liderazgo pedagógico y todos han estudiado algún curso o programa como profesor.

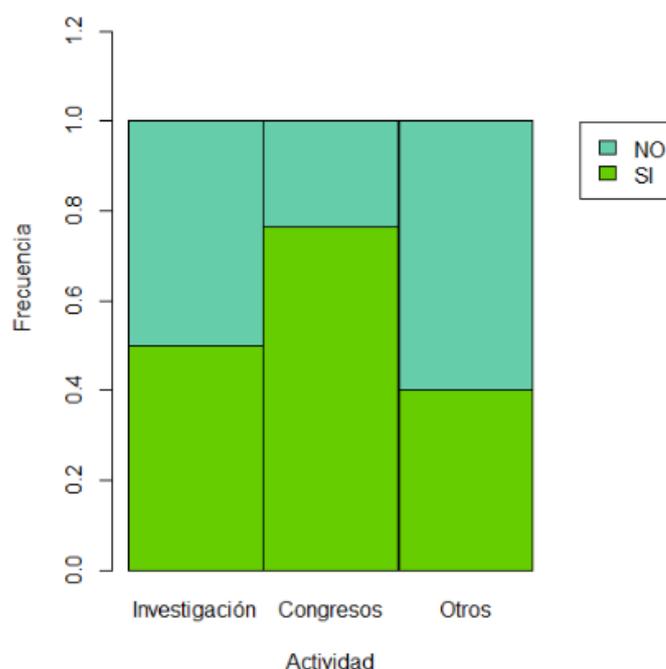


Figura1. Nivel de educación formal alcanzado

En la figura 2 se observa que de los que han pertenecido a algún programa o curso de formación para la administración el 20,7% lo realizó después de ocupar un puesto como director, el 27,6% antes y el 51,7% realizó cursos de esta índole antes y después de ocupar puestos como director. Por otro lado, el 79 % hizo algún programa o curso de formación/educación como profesor antes de ocupar un puesto como director y el otro 21% antes y después. Finalmente, el 35,5 % de los que manifiestan haberse formado en el liderazgo pedagógico lo hizo antes de ocupar un puesto como directivo, el 22,6% después y el 41,9% antes y después.

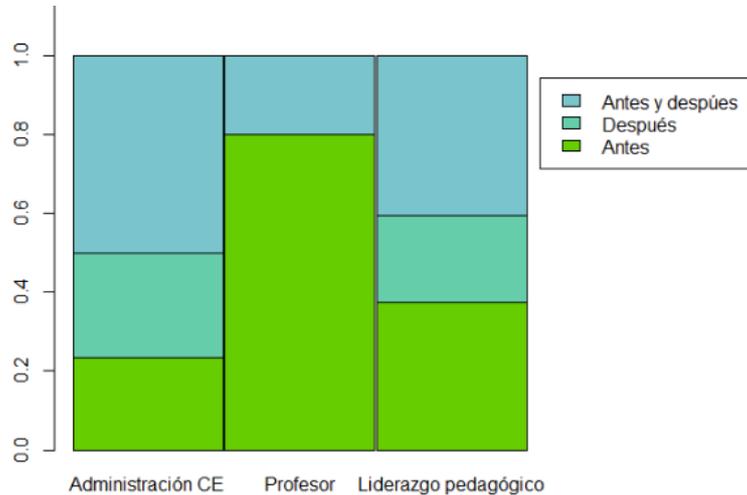


Figura 2. Momento en el que realizó el curso

Como referente multinacional la OCDE (2008) en uno de sus estudios sobre políticas y prácticas de liderazgo escolar en todo el mundo, puntualiza en la imperiosa necesidad de redefinir responsabilidades del liderazgo escolar, distribuirlo tanto dentro de los planteles como con otros..., tener rigurosidad en el desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz candidatos más idóneos que de manera holística conlleven a que los educandos mejoren sus desempeños como resultado de un equipo educativo empoderado de su responsabilidad frente a los procesos de enseñanza aprendizaje, que genera dinámicas colaborativas. Sin embargo cada proceso reviste sus propias particularidades de acuerdo al contexto y a la políticas públicas en materia educativa, de ahí que sea de gran relevancia a nivel investigativo develar los elementos, características y dinámicas de liderazgo de un sistema educativo en desarrollo, para el caso particular del estudio en cuestión, durante los últimos 12 meses se reporta que aproximadamente el 44,1 % de los directivos han participado en una red profesional o actividad de investigación o de tutoría, de los cuales el 73,3% asistió de 0 a 90 días, el 13,3% de 90 a 180 días y el 13,3% restante de 181 a 270 días. El 73,5% de los directivos asistía a cursos, congresos o visitas de observación, de los cuales, el 88% asistió de 0 a 90 días, el 8% de 90 a 180 días y el 4% de 181 a 270 días. Finalmente, el 38,2% de los directivos estuvo en otras actividades de desarrollo profesional orientadas a su trabajo como director, el 84,6% estuvo de 0 a 90 días y el 15,4% de 91 a 180 días.

A continuación se muestra una tabla que resume el porcentaje de directivos que están en total desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y en total acuerdo con que algunos factores impiden su participación en actividades de desarrollo profesional, más aún hoy en día, donde el auge de la tecnología hace del mundo un lugar más accesible, lo cual conlleva a reevaluar el perfil del directivo docente y su responsabilidad y compromiso como líder y gestor como lo refiere Slater, Silva y Antúnez (2013). En relación con esta pregunta se presenta la siguiente figura.

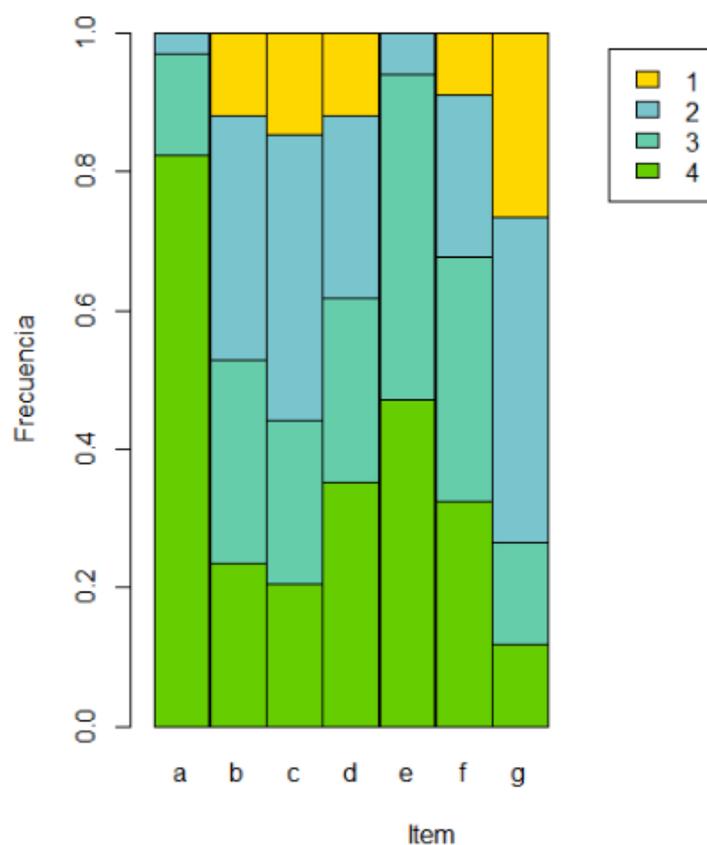


Figura 3. Opinión sobre factores que impiden la participación en actividades de desarrollo profesional

Tabla1.

Factores que impiden la participación en actividades de desarrollo profesional

Opinión	a	b	c	d	e	f	G
Totalmente en desacuerdo	82,40	23,50	20,60	32,40	44,10	32,40	11,80
En desacuerdo	14,70	29,40	23,50	26,50	7,00	32,40	14,70
De acuerdo	2,90	38,20	44,10	29,40	8,80	26,50	50,00
Totalmente de acuerdo	0,00	8,80	11,80	11,80	0,00	8,80	23,50

En la tabla anterior se tiene en las filas el nivel de desacuerdo o acuerdo de los directivos con respecto a los ítems.

Donde:

- a) No cumpla los requisitos necesarios (p. ej., titulación, experiencia o antigüedad).
- b) El desarrollo profesional es demasiado caro/incosteable.
- c) Existe una falta de apoyo por parte de mis superiores.
- d) Incompatibilidad del desarrollo profesional con mi horario laboral.
- e) No dispongo de tiempo debido a mis responsabilidades familiares.
- f) No existe una oferta de actividades de desarrollo profesional adecuada.

g) No hay incentivos para participar en este tipo de actividades.

Al preguntar cuáles serían esos impedimentos para participar en actividades de desarrollo profesional un 82.4% respondieron que no se debía a su formación profesional, un 38.2% toma los costos de las capacitaciones como impedimento para su participación, aunque en este mismo ítem un 29.4% manifiesta que esto no es excusa para limitar su participación, más bien en un 44.1% tomarían que su participación está sujeta al apoyo que pudieran brindar sus superiores, de igual manera un 44% no considera que sus actividades familiares puedan afectar de alguna manera que se involucre en actividades que permitan su desarrollo profesional y un 50 % considera que son la falta de incentivos las que no permiten que como directivo se haga participe de dichas actividades.

4.1.1.1. Niveles o programas educativos

De las 34 instituciones, las 34 enseñan desde educación infantil hasta bachillerato, y tan solo el 29,4% dice tener niveles educativos de tipo profesional medio. A continuación, se presenta una tabla y gráfica correspondiente en donde se resume el porcentaje de instituciones que manifiestan competir con otras según cada nivel.

Tabla 2.

Porcentaje de centros con los que se compite por programa educativo

Número de Centros	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachillerato	Profesional nivel medio
Otros dos centros o más	91,18	85,29	76,47	79,41	50,00
Otro centro	5,88	5,88	11,76	8,82	5,88
Ningún Otro centro	2,94	8,82	11,76	11,76	44,12

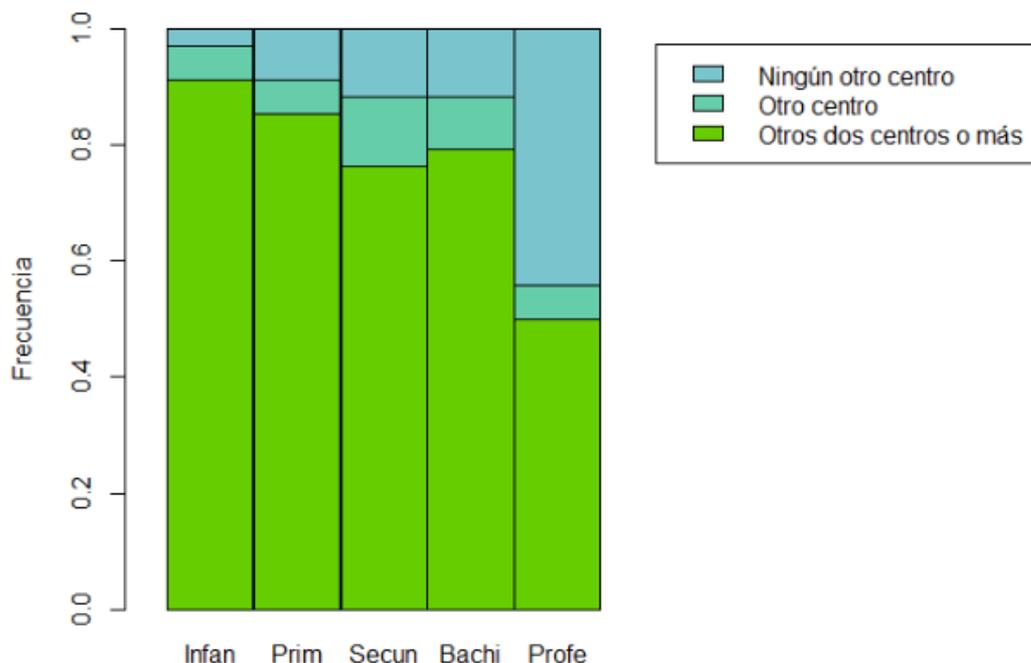


Figura 4. Porcentaje de centros con los que compite por programa educativo

Se observa que la mayoría de los centros manifiestan que compiten con otros dos centros o más, así mismo que los niveles educativos en donde hay más y menos competencia respectivamente son la educación infantil y profesional.

El estudio sobre los estilos de liderazgo directivo y sus implicaciones en el mejoramiento del aprendizaje, es de gran relevancia para el conocimiento de las comunidades de aprendizaje, como también para la ciencia de la educación, con miras a aportar objetivamente en la toma de decisiones de índole político en materia educativa, al respecto el Gobierno de Colombia se encuentra atravesando un momento de referencia para la historia, donde además de buscar la reintegración nacional y lograr la Paz para la Nación, se enfrenta al reto de consolidar un constructo de nación sólido y perdurable en el tiempo, es en este sentido donde la educación retoma su papel protagonista como la ÚNICA vía para lograr tan importante misión.

Así mismo, se puede considerar como un Elemento Clave en la promoción de la Educación para la Justicia Social, donde identifica la escuela como motor del cambio social, Murillo (1999), en la misma línea Bolívar, López y Murillo (2013) afirman que el papel que adoptan los líderes escolares es la clave para conseguir escuelas que trabajen en y para la justicia social, de ahí que sea tan importante el liderazgo del directivo docente como factor determinante en la mejora educativa, de tal manera que actualmente hay evidencia clara de la afirmación de que la pobreza está inevitablemente relacionada con el logro educativo Hopkins (2011).

Muchos líderes han adoptado un compromiso con la mejora de la situación de sus estudiantes y comunidades, haciendo una diferencia en los resultados, lo cual se reitera en el informe publicado por la UNESCO (2013).

4.1.1.2. Equipo directivo

Todas las instituciones tienen un equipo directivo, el cual está compuesto por las siguientes entidades, el mismo directivo, un jefe de recursos, gestor económico, jefes de departamento, profesores, representantes del consejo escolar del centro, padres o tutores, alumnos y otros. De la gráfica se observa que el directivo y los representantes del consejo escolar del centro están representados en todas las instituciones, en el 41,18 % está representado jefe de estudios, el 44,12 % tiene una figura que representa un gestor económico, en el 97,06% están representados los profesores, los padres o tutores y los estudiantes, finalmente en el 82,35% están representadas otras figuras.

Adicionalmente, se tiene que el 5,88% de los directivos están en total acuerdo con ser quienes toman las decisiones importantes, el 8,82% de acuerdo, el 35,3% en desacuerdo y el 50% en total desacuerdo, estos resultados aluden al porcentaje de directivos que están en total acuerdo o de acuerdo con que en el centro existe una cultura de colaboración caracterizada por el apoyo mutuo, siendo este 91,76%.

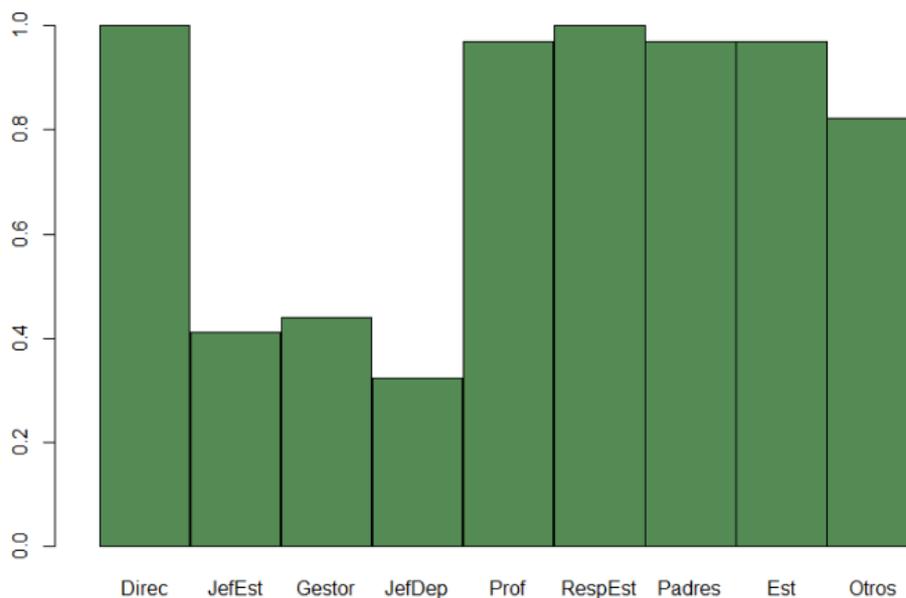


Figura 5. Entidades representadas del equipo directivo

4.1.1.3. Actividades y deberes en el centro educativo

El 97,06 % y 88,23% de los directivos en los últimos 12 meses o desde su inicio como director en el centro que laboran actualmente han utilizado el rendimiento y los resultados de las evaluaciones de los alumnos (incluidas las evaluaciones nacionales e internacionales) para establecer los objetivos educativos y elaborar los programas de estudios del centro y han elaborado un plan de desarrollo profesional para este centro, respectivamente.

En las actividades que involucran cooperar con el cuerpo docente del centro, el 20,59% de los directivos han intervenido algunas veces para resolver problemas de disciplina en el aula, el 32,35% a menudo y el 47,06% muy a menudo. El 33,23% observa el proceso de enseñanza en las clases a veces, el 47,06% a menudo, el 17,64% muy a menudo y el 2,94% nunca o casi nunca. Con lo que respecta a la práctica docente el 11,76% a veces interviene para apoyar la cooperación entre los docentes a la hora de desarrollar nuevas prácticas docentes, el 64,70% a menudo y el 23,53% muy a menudo.

Por otro lado, está el aspecto del desempeño docente, en el cual, el 8,82% a veces lleva a cabo acciones para que los profesores se hagan responsables de mejorar sus destrezas docente, el 61,76% hace esto a menudo y el 29,41% muy a menudo. Así mismo, el 2,94 % a veces se asegura de que los profesores se sientan responsables de los resultados del aprendizaje de sus alumnos, el 58,82% a menudo y el 38,23% muy a menudo.

Ahora, con relación a los tutores, el 11,76%, 41,17% y 47,06% de los directivos proporciona a los padres o tutores información acerca del centro y del rendimiento de los alumnos a veces, a menudo y muy a menudo respectivamente. El 5,88 %, 41,18% y el 52,84% de los directivos ha verificado si existen errores o equivocaciones en los informes o procedimientos administrativos a veces, a menudo y muy a menudo.

El 20,6% a veces resuelve problemas relativos a los horarios de clase del centro, el 29,41% hace esto a menudo y el 41,76% muy a menudo Finalmente, el 44,112% colabora con directivos de otros centros en algunas ocasiones, el 35,3% a menudo y el 14,7% muy a menudo.



Figura 6. Porcentaje principales encargados para cada tarea

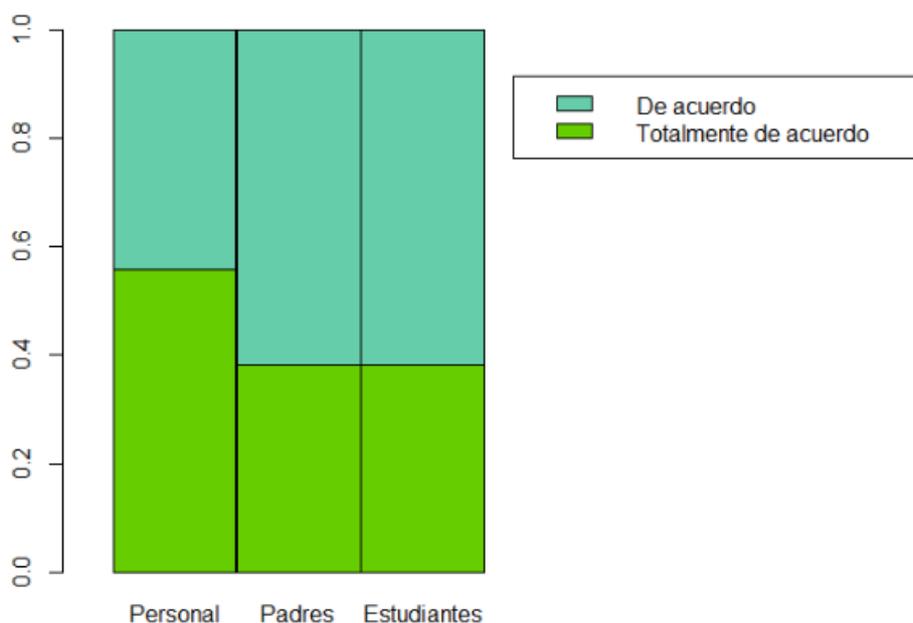


Figura 7. Opinión sobre quienes tomas las decisiones importantes en el centro

Adicionalmente, se tiene que el 5,88% de los directivos están en total acuerdo con ser quienes toman las decisiones importantes, el 8,82% de acuerdo, el 35,3% en desacuerdo y el 50% en total desacuerdo, estos resultados aluden al porcentaje de directivos que están en total acuerdo o de acuerdo con que en el centro existe una cultura de colaboración caracterizada por el apoyo mutuo, siendo este 91,76%.

4.1.1.4. Consejo escolar

Todas las instituciones tienen un consejo escolar. En el 21,21% de estas instituciones existe un representante de una autoridad local, el 96,97% tiene un representante de los miembros directivos del centro educativo, el 48,5% tiene representado el personal administrativo del centro, hay representantes de sindicatos en el 15,15%, representantes de empresas, instituciones religiosas u otros organismos privados en el 72,73% y en el 24,24% están representadas otras entidades. Por otro lado, entidades como los docentes, tutores y estudiantes están representados todos en el consejo escolar.

Se destaca en el estudio que el 94,11% proporciona talleres o cursos para padres de familia o tutores, el 41,18% proporciona servicios que permite la participación de padres o tutores, el 64,7% brinda apoyo para alguna asociación de los padres y el 100% proporciona reuniones de padres.

4.1.1.5. Limitaciones en la eficiencia como director

Entre los diferentes aspectos que pueden limitar la eficiencia del desarrollo como director se reporta que para el 94,1%, 79,41%, 58,82%, 76,47% y 67,64%, la falta de presupuesto y recursos, la regulación y política del gobierno, la falta de oportunidades y de apoyo para el desarrollo profesional del profesorado y el exceso de trabajo y responsabilidades de su trabajo como director, respectivamente, son los factores que afectan mucho o en cierta medida su eficiencia. Por otro lado, las faltas de asistencia del profesorado y la falta de dirección compartida con otros miembros de la plantilla del centro son los aspectos que menos interfieren en su desempeño puesto que para el 58,82 % y 67,65 % de directivos, respectivamente consideran que estos factores no influyen en lo absoluto o nada. La opinión sobre aspectos tales como la falta de participación y apoyo de los padres y tutores y la falta de oportunidades y de apoyo para el propio desarrollo profesional es bastante equitativa, pues no se encuentra una inclinación de los directivos hacia si son aspectos que influyen o no. Esta información se puede verificar en la siguiente tabla y gráfica.

Tabla 3.

Porcentaje en el que los aspectos limitan la eficiencia del trabajo como director

	Pres	RegyPol	AsProf	ApoPad	SisSal	PrDes	DesProf	ExTrab	FalDir
Mucho	0,74	0,26	0,12	0,32	0,18	0,21	0,26	0,26	0,06
En cierta medida	0,21	0,53	0,29	0,26	0,44	0,32	0,5	0,41	0,26
En absoluto	0,03	0,06	0,12	0,06	0,15	0,15	0,12	0,18	0,32
Muy poco	0,03	0,15	0,47	0,35	0,24	0,32	0,12	0,15	0,35

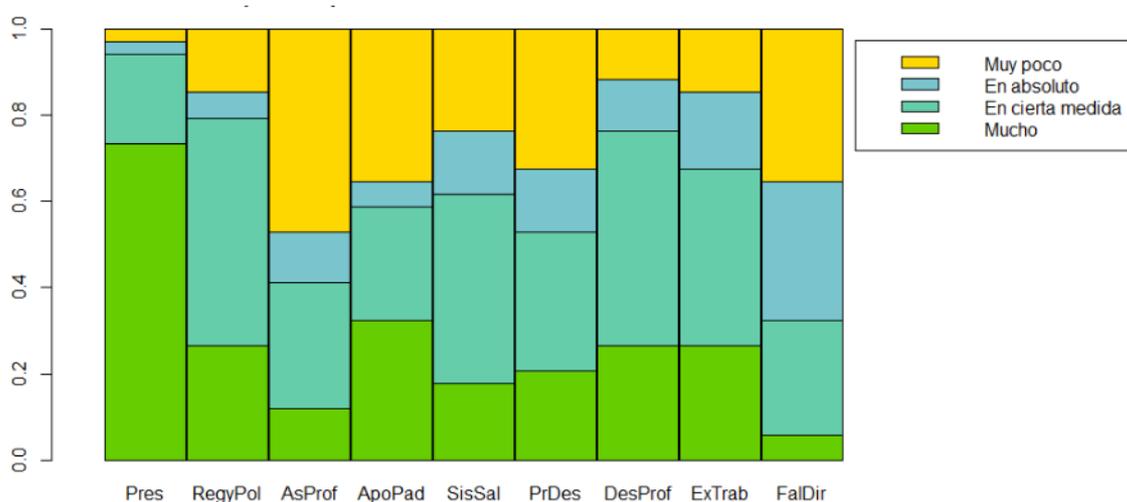


Figura 8. Porcentaje en el que los aspectos limitan la eficiencia del trabajo como director

4.1.1.6. Decisiones en el centro

Es importante considerar qué partes del cuerpo académico intervienen en las decisiones que respectan a este, se evaluó el grado de desacuerdo o de aprobación de los directivos con

respecto a algunos aspectos. En la tabla que está a continuación se muestra el porcentaje de directivos que se muestran en total acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo o total desacuerdo con que el centro ofrece a su personal, a los padres o tutores y a los alumnos oportunidades de participar activamente en las decisiones del centro.

Tabla 4.

Porcentaje de colegios en los cuales los agentes toman decisiones importantes

Opinión	Personal	Padres	Estudiantes
Totalmente de acuerdo	56	38	38
De acuerdo	44	62	62

4.1.1.7. Evaluación formal del profesorado

a) Evaluadores

De la tabla se observa que en el 91,18% y 76,47% se tiene que los directores y otros miembros del consejo directivo de los centros son quienes evalúan a los docentes dos o más veces al año o una vez al año, por el contrario, en el 85,29% de las instituciones personas u organismos externos evalúan a los docentes menos de una vez al año o nunca. Por otro lado, tutores o profesores que no pertenecen al equipo directivo del centro son agentes que en algunos centros son considerados para realizar la evaluación docente y en otros no, esto de manera equiparable.

Tabla 5.

Porcentaje de la evaluación docente según evaluador

	Director	Equipo Directivo	Tutor Asignado	Otros Profesores	Org Externo
Más de dos veces al año	26	24	18	15	6
Una vez al año	65	3	18	38	9
Una vez cada dos años	0	0	6	0	0
Menos de una vez cada dos años	3	0	0	0	12
Nunca	6	24	59	47	74

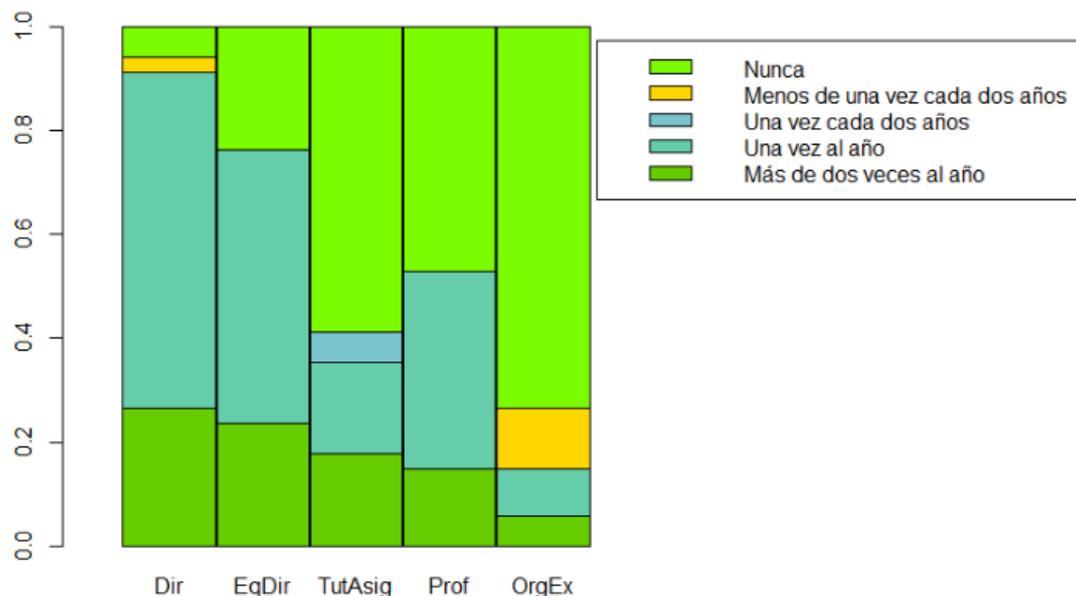


Figura 9. Frecuencia de la evaluación docente según evaluador

Tabla 6.

Porcentaje de colegios en los cuales cada evaluador interviene

	Director	Equipo Directivo	Tutor Asignado	Otros Profesores	Org Externo
Más de dos veces al año	26,47	23,53	17,65	14,71	5,88
Una vez al año	64,71	52,94	17,65	38,24	8,82
Una vez cada dos años	0,00	0,00	5,88	0,00	0,00
Menos de una vez cada dos años	2,94	0,00	0,00	0,00	11,76
Nunca	6,00	24,00	59,00	47,00	74,00

b) Medidas tras la evaluación docente

Tras la evaluación docente siempre se discuten con el profesor medidas para corregir los puntos débiles de su actividad en el 38,23% de los centros, en el 52,94% la mayoría de las veces y en el 8,823% a veces. Siempre se establece un plan de desarrollo o formación para cada profesor en el 35,29%, la mayoría de las veces en el 29,41%, en el 26,47% a veces y en el 8,82% nunca. En el 94,11% si se considera que el rendimiento de un profesor es bajo, nunca se le imponen sanciones materiales y en el 5,89% algunas veces. En el 64,7% no se asigna a un profesor tutor para que ayude al profesor a mejorar su práctica docente, en el 26,47% a veces, en el 5,88% la mayoría de las veces y en el 2,94% siempre. Nunca se realiza un cambio en las actividades laborales del profesor en el 67,64% de los centros y en el 32,35% algunas veces. Análogamente, nunca se realiza un cambio en el salario del docente, se despide o hace renovación de contrato en el 97,06% y 91,12% de los centros y algunas veces se llevan a cabo estas acciones en el 2,94% y 8,82% de los centros. Finalmente, la mayoría de las veces se genera un cambio en las posibilidades de promoción profesional en el 5,88%, en el 11,76% a veces y en el 82,35% nunca.

4.1.1.8. Clima escolar

Se encuentra que en general el clima escolar en los centros es bastante bueno, en el 100% de los centros el personal comparte una serie de opiniones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, en el 97,05% el personal del centro habla abiertamente sobre las dificultades y hay buenas relaciones entre el profesorado y el alumnado, en el 94,12% existe un respeto mutuo hacia las ideas de los compañeros y la cultura de compartir los éxitos.

4.1.1.9. Impedimentos para una enseñanza de calidad

En la gráfica se puede apreciar que factores como la escasez de profesores capacitados para enseñar a estudiantes con necesidades educativas, la conexión a internet, la escasez o inadecuación de programas de ordenador para la práctica docente y la escasez de personal de apoyo son los que se reportan mayormente impiden la buena calidad de la educación mucho o en cierta medida en el 79,41%, 64,71%, 61,76% y en el 82,35% de los centros respectivamente. Por otro lado, la escasez de profesores de formación profesional e inadecuación del material docente son factores que influyen en lo absoluto o muy poco en el 70,6% y el 55,88%. Finalmente, la escasez de profesores calificados o cualificados, la inadecuación para la práctica docente y la inadecuación de los materiales de la biblioteca son factores que influyen de manera equiparable en los centros, pues se encuentra que para todos los casos cerca del 50% de los centros reportan que estos impiden en lo absoluto o muy poco en la calidad de la enseñanza.

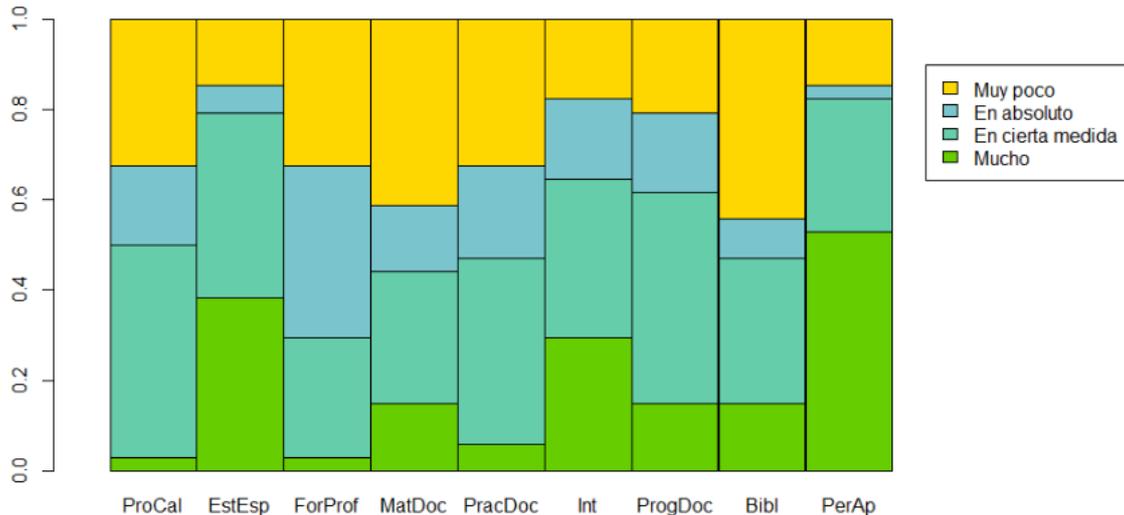


Figura 19. Frecuencia con la cual el factor es considerado como limitante

4.1.1.10. El alumnado

De la gráfica se puede observar que en los ítems del f al k los cuales evalúan la frecuencia con que los estudiantes se causan Daños físicos, intimidan al profesorado, consumen o poseen drogas y/o alcohol, los profesores llegan tarde al centro, tienen ausencias injustificadas o generan discriminación entre los estudiantes, prevalecen las categorías nunca o casi nunca. Por otro lado de los ítem a al e se presenta que llegar tarde al centro, el ausentismo, la copia, el vandalismo y robo y la intimidación u otro tipo de acoso escolar no físico son hechos que el alumnado presenta con bastante frecuencia.

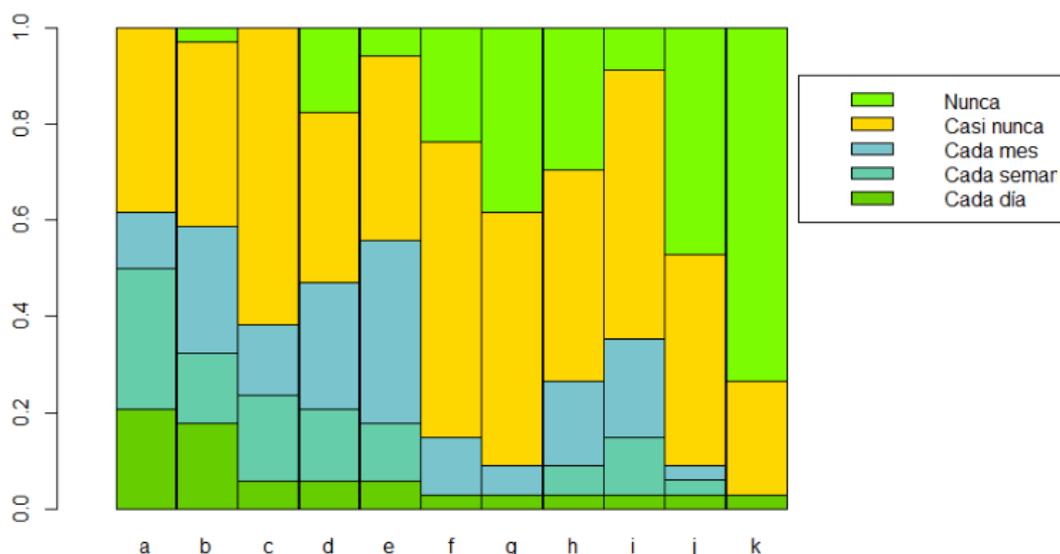


Figura 11. Frecuencia de las conductas del alumnado

Tabla 7.

Porcentaje de centros en los que se presentan estos hechos

Opinión	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k
Cada día	20,59	17,65	5,88	5,88	5,88	2,94	2,94	2,94	2,94	2,94	2,94
Cada Semana	29,41	14,71	17,65	14,71	11,76	0,00	0,00	5,88	11,76	2,94	0,00
Cada mez	11,76	26,47	14,71	26,47	38,24	11,76	5,88	17,65	20,59	2,94	0,00
Cada nunca	38,24	38,24	61,76	35,29	38,24	61,76	52,94	44,12	55,88	44,12	23,53
Nunca	0,00	2,94	0,00	17,65	5,88	23,53	38,24	29,41	8,82	47,06	73,53

4.1.1.11. Iniciación del profesional y tutoría al profesorado

En el 61,76% de los centros no existen cursos de iniciación para profesores nuevos, por el contrario, en el 70,58% y 91,18% de los centros existen actividades de iniciación profesional de carácter informal para profesores nuevos, pero estas no forman parte de un programa de iniciación profesional y una introducción al centro de carácter general y/o administrativo para profesores nuevos, respectivamente.

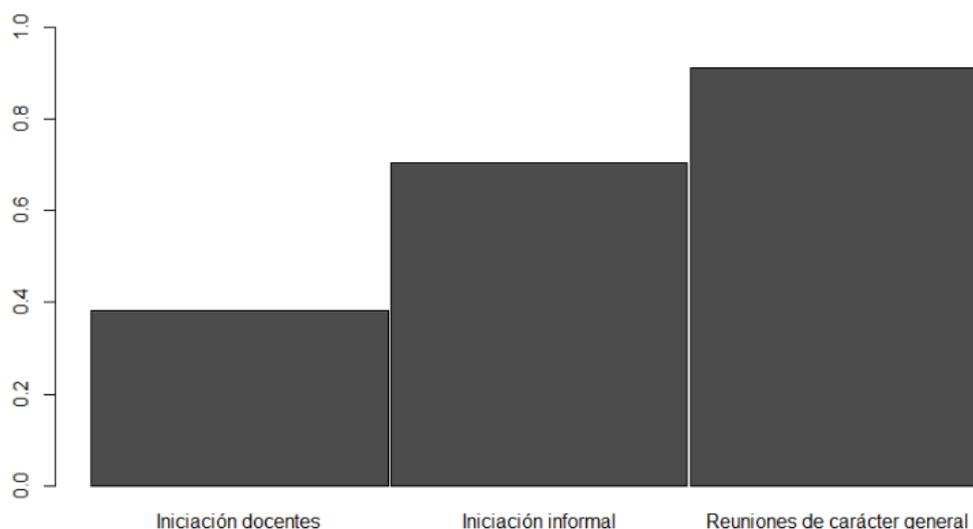


Figura 12. Porcentaje de centros en lo que se llevan a cabo las actividades de iniciación

En el 85,29% de los centros se ofrece un curso de iniciación a los profesores nuevos en ese centro y en el 14,71% a los profesores que inician su labor docente, entre las estructuras y actividades que se encuentran en estos cursos de iniciación, en el 67,64% de los centros el profesorado no tiene acceso a un sistema de tutoría al profesorado. En los centros donde el profesorado tiene acceso a un sistema de tutoría en el 63,63% las áreas (o áreas) de la materia principal del profesor tutor la misma que la del tutorando, en el 27,3% algunas veces y en el 9% nunca o casi nunca es a.

4.1.1.12. Importancia de la tutoría al profesorado para los centros y los profesores

La tutoría al profesorado para los centros y profesores es de bastante importancia para los directivos de los centros, se tiene que para el 91,18% la tutoría es de gran importancia para mejorar la competencia pedagógica del profesorado, para el 82,35% para reforzar la identidad profesional del profesorado, para el 85,29% para mejorar la colaboración de los profesores con sus compañeros, para el 97,056% para apoyar a profesores con menos experiencia en su actividad docente, para el 70,59% para ampliar los conocimientos de la(s) materia(s) principal(es) que imparten los profesores y el 94,12% para mejorar el rendimiento general del alumnado. El otro 8,82%, 17,65%, 14,71%, 2,94%, 29,41% y 5,88%, respectivamente, encuentran que la tutoría es de importancia media para estos factores.

4.1.1.13. Satisfacción en el trabajo

En la siguiente gráfica y tabla se encuentra que la percepción de los directivos sobre su trabajo y cómo este los hace sentir es bastante positiva. El 100% de los directivos disfrutaban trabajando en el centro en el que se encuentran, lo recomendarían como un buen lugar para trabajar, y están satisfechos con su labor en el centro, de manera similar el 88,23%, 91,18% y el 97,06% respectivamente están en total de acuerdo o de acuerdo con que las ventajas de su profesión superan las desventajas, si pudieran decidir otra vez seguirían eligiendo su trabajo y en conjunto están muy satisfechos con su trabajo. En adición, el 85,29% y 97,06% está en desacuerdo o total desacuerdo con las siguientes premisas: "me gustaría cambiar de centro si fuese posible" "me arrepiento de haber decidido ser director", por otro lado, el 67,64% está en total desacuerdo o en desacuerdo con que la profesión docente está bien valorada en la sociedad.

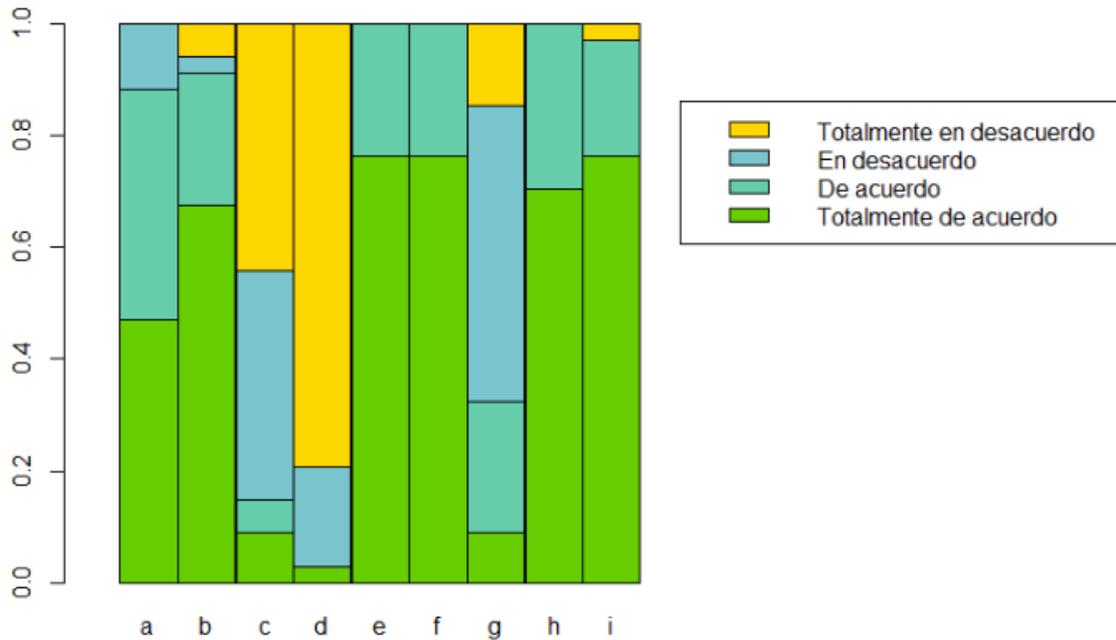


Figura 13. Satisfacción laboral

Tabla 8.
Opinión satisfacción laboral

Opinión	a	b	c	d	e	f	g	h	i
Totalmente de acuerdo	47,06	67,65	8,82	2,94	76,47	76,47	8,82	70,59	76,47
De acuerdo	41,18	23,53	5,88	0,00	23,53	23,53	23,53	29,41	20,59
En desacuerdo	11,76	2,94	41,18	17,65	0,00	0,00	52,94	0,00	0,00
Totalmente en desacuerdo	0,00	5,88	44,12	79,41	0,00	0,00	14,71	0,00	2,94

4.2. Análisis descriptivo multivariado

Considerando que el tamaño de la muestra es muy cercano al tamaño poblacional, se dice emplear técnicas descriptivas para identificar posibles asociaciones entre las aptitudes de los directivos como líderes (preguntas 4, 6 y 7) y el índice de calidad educativa para cada colegio (ISCE), se sabe que este índice está dado para primaria, secundaria y media, por lo cual, el valor empleado en este análisis es el valor promedio de los tres índices para cada institución educativa. Para este fin, se empleó el análisis de correspondencias múltiples (MCA por sus siglas en inglés), considerando que este método es empleado únicamente con variables cualitativas se decidió categorizar las respuesta de la pregunta 4 (que evalúan la experiencia del directivo) de la siguiente manera, de 0 a 5 años se dice que tiene baja experiencia, de 5 a 15 años una experiencia media y más de 15 años mucha experiencia, por otro lado, para el promedio del ISCE de cada institución educativa se siguió la categorización propuesta por los estándares (en este estudio no se obtuvo colegios con ISCE menores a 4, por lo cual ninguno tuvo una puntuación categorizada como muy baja).

Se realizó el análisis de las 12 primeras componentes ya que son las que mejor representan las categorías del índice ISCE (acumulando cerca del 90% de varianza). Para esto se incluirán

6 planos factoriales con sus respectivas interpretaciones referentes a los niveles del ISCE mejor representados en cada gráfico (nótese que en total se pueden hacer 28 gráficos de dos dimensiones de las 8 seleccionadas).

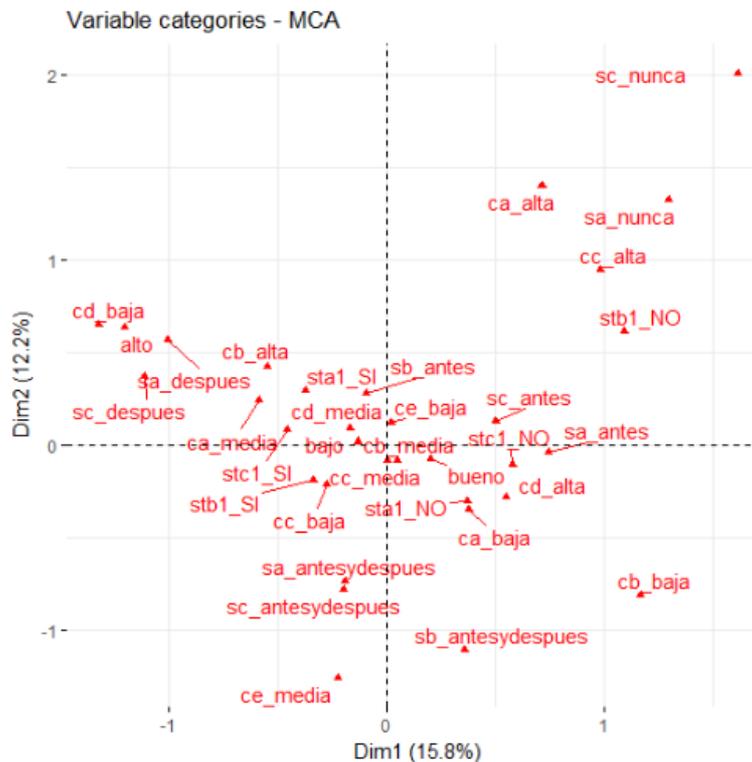


Figura 14. Mapas de factores dimensiones 1 y 2

En este primer plano factorial se observa que se acumula el 28 % de la varianza. La categoría de respuesta 'Alto' del ISCE es la más lejana del centro del gráfico en comparación con las otras dos (media y baja); por su coordenada en la dimensión1, lo que indica que, de las tres, "alto" es la categoría que más contribuye a la construcción de este eje.

Cercanos a la categoría "alto" se encuentran las categorías "baja" "media" para los ítems d y a de la pregunta 4 y "después" para los ítems a y c correspondientes a la pregunta 6, esto indicando una relación entre una experiencia de 5 a 15 años como director, de 0 a 5 años de experiencia como docente y haber realizado cursos de liderazgo pedagógico y administrativos después de adquirir el cargo sobre el ISCE.

1. Contribución: Valor que indica como el aporte de la modalidad a la construcción de la dimensión.
2. Dimensión: Combinación lineal de las variables. De forma gráfica se pueden identificar como los ejes de los planos factoriales.

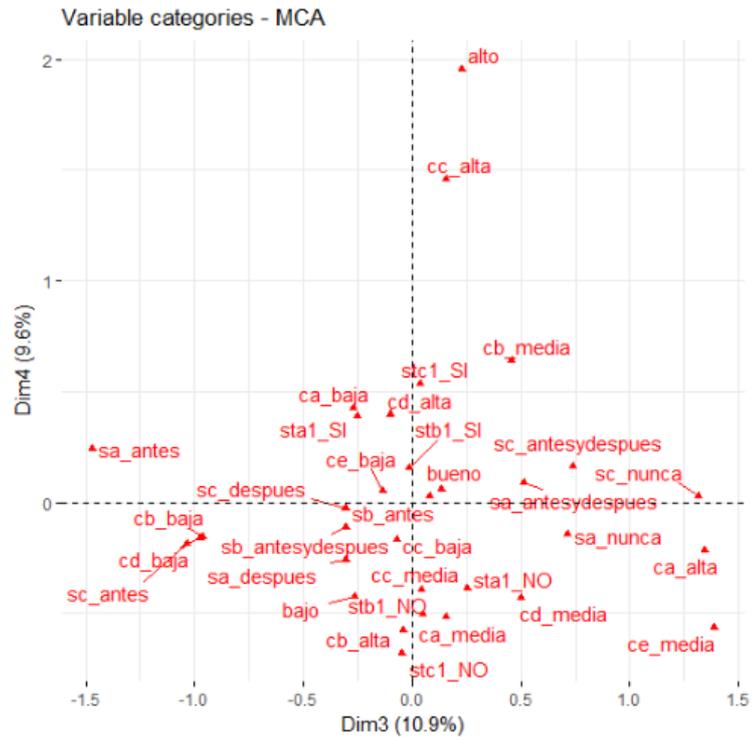


Figura 15. Mapas de factores dimensiones 3 y 4

De la figura 15 se observa que las dimensiones 3 y 4 acumulan el 20.5% de la varianza lo que junto con las dimensiones 1 y 2 suma el 48.5%. La cercanía de la categoría 'alto' del ISCE a la categoría alta de la pregunta 4 ítem c indica una relación entre tener más de 15 años de experiencia trabajando en otros puestos administrativos y valores altos en el ISCE.

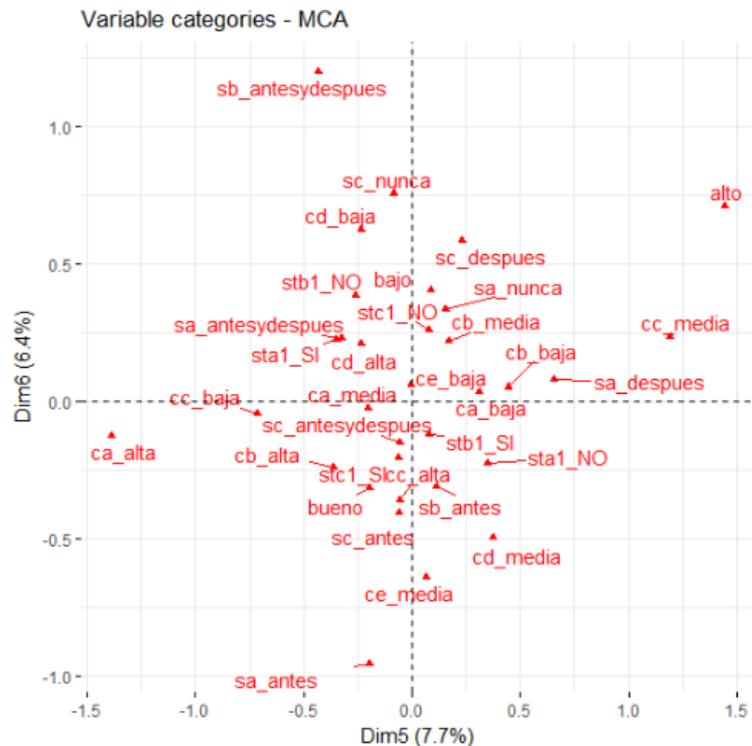


Figura 16. Mapas de factores dimensiones 5 y 6

En la figura se evidencia una cercanía de la categoría 'Alto' con la categoría "media" del ítem c de la pregunta cuatro lo que reitera la relación establecida entre la experiencia en otros cargos administrativos y puntuaciones altas del ISCE (nótese que sin embargo estas dos categorías están considerablemente lejos lo que indica que esta asociación podría ser no muy fuerte). En el cuadrante tres del plano, de forma análoga se establece relación entre una experiencia mayor a 15 años en otros puestos administrativos, haber realizado un curso de formación/educación como profesor y curso de liderazgo pedagógico antes de haber obtenido el cargo y haber participado (en los últimos 12 meses) en una red profesional o actividad de investigación o de tutoría con buenos resultados del ISCE, relaciones que también se pueden observar en la figura 20. Sumando el porcentaje de varianza acumulado por las dimensiones 5 y 6 (14.1%) y las dimensiones 7 y 8, hasta este punto se ha acumulado el 74.5% de varianza en total.

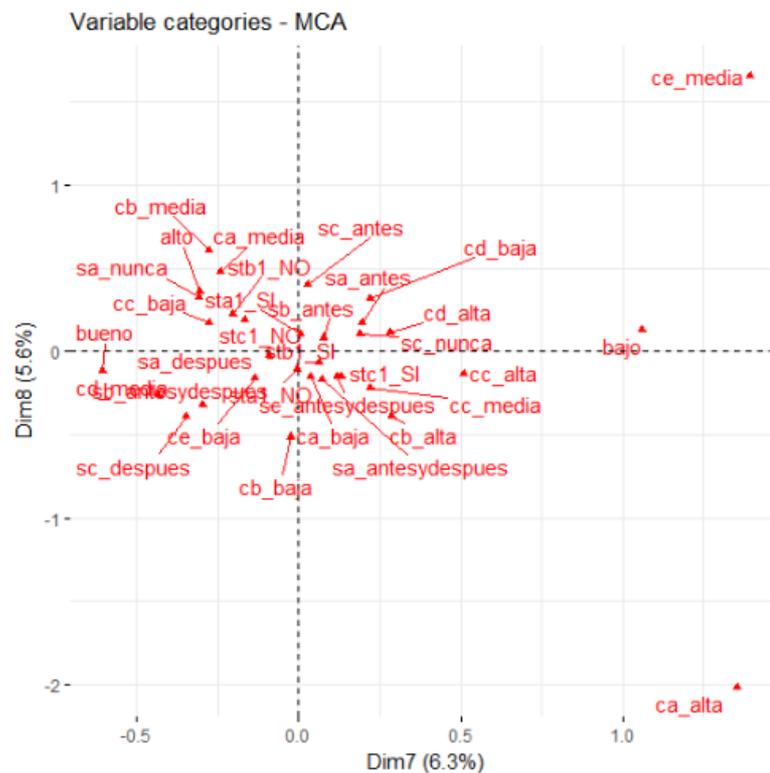


Figura 17. Mapas de factores dimensiones 7 y 8

Finalmente, en las figuras 18 y 19 se adjuntan los planos factoriales para las dimensiones 9 y 10 (8.5% de varianza) y, 11 y 12 (6% de varianza) respectivamente, completando así el análisis del 89.17% de varianza. En el plano factorial de la figura 18 se observa como la categoría "Alto" se encuentra lejos del resto de modalidades, hecho que impide generar algún tipo de relación. En la figura 19 se tiene la categoría. "Alto" relativamente cerca de la categoría "media" del ítem e de la pregunta cuatro, sugiriendo algún tipo de relación entre la experiencia laboral (en otros empleos) de 5 a 15 años con altos puntajes del ISCE.

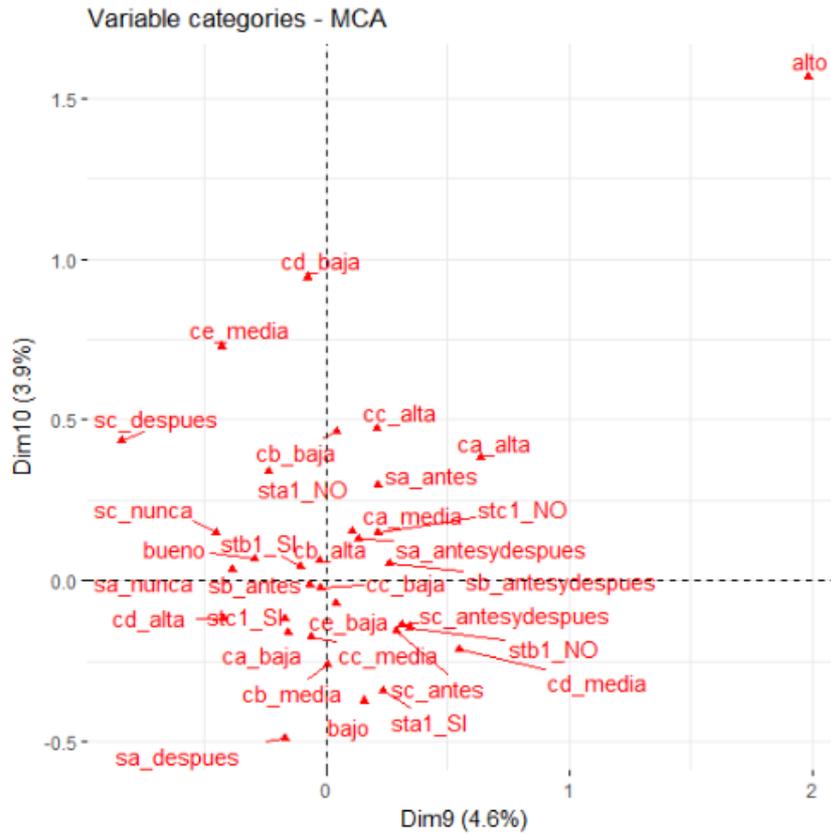


Figura 18. Mapas de factores dimensiones 9 y 10

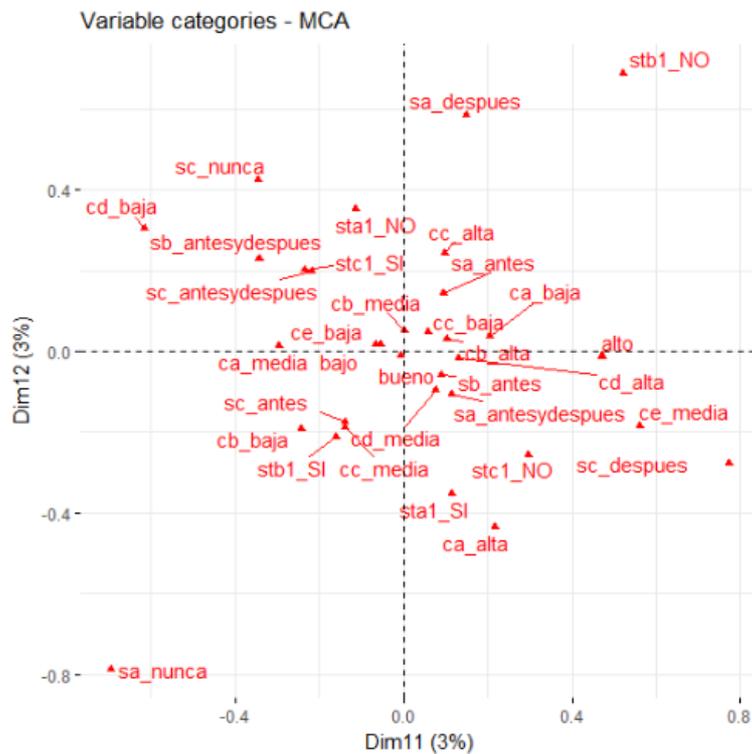


Figura 19. Mapas de factores dimensiones 11 y 12

En general, como se observa en las tablas 9 y 10, los valores de las contribuciones de la categoría de respuesta 'Alto' suelen ser superiores que el de las otras dos categorías, lo que indica valores mayores en las coordenadas de esta categoría para los diferentes ejes (como se puede apreciar en las diferentes figuras) implicando así, frecuencias más bajas de respuesta de esta categoría

4.2.1. Contribuciones de los factores

Tabla 9.

Contribuciones de las categorías de respuesta para las dimensiones 1 a 8

	Dim 1	Dim 2	Dim 3	Dim 4	Dim 5	Dim 6	Dim 7	Dim 8
Alto	2,58	0,94	0,13	11,15	7,57	2,21	0,41	0,65
Bajo	0,19	0,01	1,07	3,13	0,17	4,3	29,81	0,56
Bueno	0,72	0,13	0,47	0,10	1,42	4,31	16,21	0,67

Tabla 10.

Contribuciones de las categorías de respuesta para las dimensiones 9 a 12

	Dim9	Dim 10	Dim 11	Dim 12
Alto	23,71	17,54	2,06	0,00
Bajo	0,88	6,00	0,25	0,02
Bueno	5,14	0,33	0,00	0,01

5. Conclusiones

Realizado el análisis descriptivo y correlacional del cuestionario TALIS, se destaca que en todos los colegios de la muestra priman procesos de liderazgo en donde no solo se concentra en la función directiva, sino que también se encuentra distribuido o apoyado de los otros miembros de la comunidad educativa, así, se podría definir que este liderazgo está orientado hacia las recomendaciones que realiza la OCDE (2009) al recomendar que este debe ser distribuido entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

Se destaca que los centros cuyos directivos tienen una experiencia considerable en áreas administrativas o docentes y con formación de liderazgo pedagógico o administrativo presentan unos buenos o altos puntajes del ISCE, esto a partir de las asociaciones encontradas en los planos factoriales presentados anteriormente. A partir de los valores en las coordenadas de la categoría 'Alto' en la mayoría de los diferentes ejes, en comparación con las otras dos posibles categorías se determina que esta categoría es la que menor frecuencia de respuesta tiene, encendiendo así una alarma para mejorar los resultados del ISCE en las diferentes instituciones.

Para finalizar este documento es generar una reflexión acerca del desempeño de los directivos de los centros evaluados del municipio de Villavicencio, que con respecto a las cualidades y competencias de liderazgo presentes en cada directivo, se evalúan escasos elementos, esto limitados a la encuesta TALIS, por ello se propone para futuras investigaciones profundizar en estos aspectos.

6. Referencias

Álvarez, M. (1997). *Dirigir es Organizar*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Deusto. Bilbao.

- Álvarez, M. (2007). La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos. *Participación Educativa*, (5), 83-92.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52.
- Antúnez, S. (2000). Claves para la organización de centros escolares. Barcelona: ICE- Horsoi.
- Bolívar, A., López, J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las Instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15 - 60.
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47, 253-275.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.) México: Mc Graw-Hill. México.
- Hopkins, D. (2011). Formas & Reformas políticas, Serie Políticas N° 34, Título del artículo: El mejoramiento Escolar a gran escala. Desafío para las escuelas y los sistemas educativos (562). Preal p.4
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2005). What do we already know about educational leadership? In W.Firestone & C. Riehl (Eds.), *A new agenda for research in educational leadership*. New York: Teachers College Press. pp. 12-27.
- López, R. (2000). *Nuevo Manual del Supervisor, Director y Docente*. Caracas: Tricolor.
- McMillan, J. H. & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- MINEDUCACION. *Índice Sintético de Calidad Villavicencio* (2018). Recuperado de: <http://superate20.edu.co/isce/>.
- Murillo, F. J., & Hernández, R. (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 9(4), 7-23.
- OCDE, Education and Training Policy Improving School Leadership Volume 1: Policy and Practice Summary (2008) in Spanish Política de educación y formación Mejorar el liderazgo escolar Volumen I: política y práctica Series traducidas: (n.d.), 1, 1-7.
- OCDE (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Recuperado de <http://www.oecd.org/TALIS>
- OCDE (2013) Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS). Disponible en: <https://www.oecd.org/centrodemexico/encuestainternacionalsobredocenciayaprendizajetalis.htm>
- R Core Team (2018). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. URL <https://www.R-project.org/>.
- Slater, C., Silva, P., & Antúnez, S. (2013). Presentación: Avances recientes sobre el liderazgo escolar en países anglófonos. *Nuestra perspectiva*, 12, 5-12.
- Toffler, A. & Toffler, T. (2003). *La Creación de la nueva Gerencia Educativa*. Barcelona: Plaza & Janes Edits, P.
- Toraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma en la educación*. Recuperado de: <http://www.debats.cat/sites/default/files/debats/pdf/touraine-introduccion.pdf>
- UNESCO. (2013). *Situación educativa regional de cara al 2015*, 4.
- Viñao, A. (2000). Organización y gestión de centros educativos ante el siglo XXI. Organización y Gestión Educativa.
- OCDE, TALIS Cuestionario del Director (2013). Recuperado de: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:824596f0-9765-412f-bbdc-4971806d684e/121004taliss2013msprqesesver.pdf>.
- Yukl, G. (1998). *Leadership in organizations*. New Jersey: Editorial Prentice Hall.

Anexos

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:f9de24c0-517c-45f0-bbd1-69696410662d/121004talism2013msprqsespisa.pdf>



Etiqueta identificativa
(105 x 35 mm)

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)
Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) 2013

Cuestionario del director

Centros PISA

Estudio principal
Castellano

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Consortio internacional del proyecto:

Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA), Países Bajos
Centro de Investigación y Procesamiento de Datos de la IEA (IEA DPC), Alemania
Estadísticas Canadá, Canadá

TALIS 2013

El segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013) es un estudio internacional que ofrece al profesorado y a los directores¹ de los centros educativos la oportunidad de contribuir al análisis de la educación y al desarrollo de las políticas educativas. Más de 30 países, entre ellos España, participan en el estudio TALIS, cuya dirección corre a cargo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

El análisis comparativo de datos entre países permitirá que estos últimos identifiquen a aquellos que se enfrentan a desafíos similares y conozcan otros enfoques de la política educativa. El profesorado y los directores de los centros proporcionarán información sobre cuestiones tales como su desarrollo profesional, sus opiniones personales y prácticas docentes, la evaluación del trabajo del profesorado, así como las observaciones y reconocimiento sobre su labor y otras cuestiones relativas a la dirección de los centros y al clima escolar.

Al tratarse de un estudio internacional, es posible que algunas preguntas no se ajusten exactamente a su contexto nacional. En estos casos, por favor responda de la forma más adecuada que pueda.

Confidencialidad

Toda la información recogida en este estudio será tratada de manera confidencial. Aunque los resultados se darán a conocer por países y tipos de centros de cada país, le garantizamos que en ningún momento se revelará ni su identidad, ni la de su centro, ni la de nadie que forme parte del personal del mismo en ningún informe sobre los resultados del estudio.

Este cuestionario

- En este cuestionario se solicita información sobre las enseñanzas escolares y sobre cuestiones relativas a la política educativa.
- La persona que conteste a este cuestionario debe ser el director del centro. Si carece de la información necesaria para responder a determinadas preguntas, le rogamos que consulte a otras personas del centro.
- Se tarda, aproximadamente, entre 30 y 45 minutos en contestar a este cuestionario.
- Las instrucciones para responder a las preguntas están escritas en cursiva. Casi todas ellas se pueden responder marcando la respuesta más apropiada.
- Una vez que haya rellenado el cuestionario, por favor, introdúzcalo en el sobre que ha recibido y envíelo junto con los cuestionarios de los profesores seleccionados de su centro para el estudio en la fecha y forma convenidas.
- Si tiene alguna duda acerca de cualquier aspecto del cuestionario, o si desea más información sobre el mismo o sobre el estudio, puede ponerse en contacto con nosotros a través del siguiente correo electrónico: talis.2013@mecd.es.

Muchas gracias por su colaboración.

¹ Cuando en este cuestionario se habla de *alumno, profesor, director, tutor, padres...* debe entenderse en sentido genérico como *alumna y alumno, profesor y profesora, director o directora, tutor y tutora, madres y padres.*