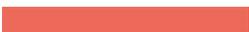

AUTORAS :

Paola Perochena González
Blanca Arteaga Martínez
Ana Isabel Manzanal Martínez

*Universidad Nacional de Educación a Distancia
Universidad Internacional de La Rioja*

Autopercepción de la competencia de liderazgo en docentes de Educación Primaria y Secundaria en España



Resumen

El liderazgo aparece relacionado con los contextos de mejora en los centros educativos, al considerarlos como organizaciones. Este liderazgo se entiende como un constructo complejo, por la gran cantidad de aspectos que es necesario tener en cuenta, lo que implica que en su evaluación sea necesario involucrar a los distintos actores y multitud de factores relacionados con las personas y el contexto.

Este estudio indaga sobre si el nivel de dominio de competencia de liderazgo autopercibida por docentes tiene relación con otras variables sociodemográficas. Para ello se construye un cuestionario ad hoc, en forma de autoinforme online, que se diseña desde un estudio más amplio que involucra un total de once competencias. La muestra está conformada por un total de 390 docentes de Educación Primaria y Secundaria, en distintos lugares de España. El análisis estadístico de los datos recogidos incluye aspectos descriptivos y modelo ANOVA. Se incluye una reflexión respecto a los análisis estadísticos que mejor se adaptan a las características de los datos. Los resultados obtenidos indican que la experiencia como docente, el área de procedencia y el tipo de centro educativo guardan relación con el nivel de dominio competencial declarado por los participantes, mientras que no está asociado de forma estadísticamente significativa con la etapa educativa en la que trabajan. Se sugiere que la detección de necesidades formativas, sustentadas en las competencias adquiridas por los docentes, permitiría el ajuste del diseño e implementación de cursos de formación continua del profesorado, entre otros sobre la investigación sobre la práctica educativa, que resultarán más eficaces en el ámbito educativo.

Palabras Clave:

Competencias docentes; competencia de liderazgo; competencia investigativa; tipo de centro; experiencia laboral; autopercepción

Abstract

Leadership appears to be related to the contexts of improvement in schools, considering them as organizations. This leadership is understood as a complex construct, due to the large number of aspects that need to be taken into account, which implies that in its evaluation it is necessary to involve different actors and a multitude of factors related to people and context.

This study investigates whether the level of leadership competence self-perceived by teachers is related to some sociodemographic variables. For this purpose, an ad hoc questionnaire is constructed, in the following form of online self-report, which is designed from a broader study involving a total of eleven competencies. The sample consists of a total of 390 primary and secondary school teachers in different parts of Spain. The statistical analysis of the data collected includes descriptive aspects and the ANOVA model. A reflection is included regarding the statistical analyses that best adapt to the characteristics of the data. The results obtained indicate that the experience as a teacher, the area of work and the type of institute are related to the level of competence declared by the participants, while it is not statistically significantly associated with the educational stage in which they work. It is suggested that the detection of training needs, based on the competencies acquired by teachers, would allow the adjustment of the design and implementation of continuous teacher training courses, among others on the investigation of educational practice, which will be more effective in the educational sphere.

Keywords:

Teaching skills; leadership skills; research skills; type of school; work experience; self-perception.

Introducción

Un foco de estudio que en las últimas décadas se ha venido utilizando para el diseño e implementación de programas formativos adaptados a las necesidades del profesorado es la evaluación de competencias docentes. La literatura especializada recoge los cambios, favorecidos por la sociedad del conocimiento, en los planes formativos a los que se está dando lugar, generando una demanda de un docente con nuevas competencias didáctico-

curriculares (Pérez Ferra y Gonçalves, 2013); estos cambios han de sustentarse en distintas formas de evaluación que recojan la información de la diversidad de competencias docentes (Fernández-Díaz, Rodríguez-Mantilla y Fernández-Cruz, 2016).

En este abanico de competencias que se tienen en cuenta para el diseño de planes formativos, destaca la competencia de liderazgo, porque “la acción docente en las aulas se tiene que aliar con el liderazgo y la organización óptima del centro educativo y ello comporta competencias para la coordinación y la colaboración con el entorno” (Iranzo-García, Camarero-Figuerola, Barrios-Arós, Tierno-García, y Gilabert-Medina, 2018, p. 29).

La competencia de liderazgo se ha desarrollado más en el campo de la administración de empresas y el desarrollo organizacional; pero su incorporación al ámbito educativo se justifica desde que el papel del docente “es clave en los procesos de aprendizajes, el de los directivos es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que promuevan la eficacia de la organización escolar” (Uribe, 2010, p. 304). Sin embargo, esta incorporación a la escuela ha supuesto una serie de limitaciones por “haber transferido estilos/modos eficientes de liderazgo a los centros escolares, procedentes de otros contextos (políticos, industriales), ignorando su especificidad como organizaciones ‘educativas’” (Bolívar, 1997, p. 27).

La razón de esta inclusión parte del sentido de responsabilidad que un liderazgo ejercido de manera responsable en la escuela puede aportar, al facilitar la realización de un proyecto común, donde los docentes “sean los protagonistas de su propio papel en la organización, aunque ello suponga que, entre bastidores, se tenga que asumir lo menos vistoso, lo que no interesa a los demás, pero es imprescindible para el desarrollo del proyecto compartido” (Lorenzo, 2004, p. 194).

Así, el liderazgo no podemos conceptuarlo únicamente asociado a labores de dirección o coordinación, hecho éste perpetuado históricamente, sino que ha de tenerse en cuenta desde los docentes, dado que la competencia de liderazgo que cada uno tenga como elemento de la institución educativa en la que ejerce su labor, vamos a considerarla desde los efectos que genera dando lugar a cambios que puedan tenerse en cuenta como educativos (Argos y Ezquerria, 2013).

Villa (2019) señala de manera reciente en su revisión de la literatura sobre liderazgo, un cambio de tendencia desde una consideración de esta tarea como individual a una colectiva y compartida, reflejando además que “el liderazgo emocional es un aspecto clave en el liderazgo educativo” (p. 323). Ser emocionalmente competente es una necesidad para un adecuado liderazgo escolar (Crawford, 2007). Respecto a este punto cabe señalar que son necesarias capacidades particulares, como autoconciencia, autocontrol, empatía y otras competencias sociales. La escuela es una organización compleja que se encuentra entrelazada con redes más amplias a nivel social, cultural, económico y político, por lo que las emociones aparecen como una dimensión fundamental (Kareem y Kin, 2018).

El objetivo de este estudio consiste en analizar el nivel autopercibido de la competencia de liderazgo que declaran una muestra de profesores españoles de primaria y secundaria en relación con una colección de variables categóricas, es decir, con variables sociodemográficas, como son la etapa educativa en la que imparten su docencia, sus áreas de conocimiento, sus años de experiencia y el tipo de centro en el que imparten su docencia. La pregunta de investigación a la que se pretende dar respuesta es si alguna de las variables categóricas utilizadas influye de una manera significativa en la percepción del liderazgo que tienen los profesores. La complejidad del contexto educativo hace que el docente esté de manera constante inmerso en una revisión de “sus capacidades, motivaciones y compromisos” (Aravena, 2013, p.28) por lo que consideramos de interés en este estudio “su autopercpción como docente en acción”.

Fundamentación teórica

Las principales teorías del liderazgo provenían del ámbito empresarial, siendo trasladadas al contexto escolar en la forma «liderazgo educativo» en la década de los ochenta como, “un término muy amplio que abarcaba la administración educativa, la supervisión de la instrucción, la dirección educativa, y más” (Waite y Nelson, 2005, p. 391).

Sin embargo, tras varias décadas de investigación teórica y aplicada no parece haber acuerdo en cuanto a una definición consensuada, tanto con el término como con aspectos relacionados de manera intrínseca con él. En el cuadro 1 se recoge una recopilación de Navarro-Corona (2016) de algunas de las líneas abiertas en la investigación sobre liderazgo, que nos sitúan ante el abordaje que podemos hacer del término.

Cuadro 1. Focos en la investigación sobre liderazgo

Enfoque	Objetivo/alcance
Rasgos personales	“Identificar un conjunto de características individuales que tipificaran a las personas líderes (Bass y Bass, 2008; Thieme, 2005)” (p. 56).
Conductas	“Analizan la forma en que líderes/directores dividen su tiempo, pautas típicas de las actividades, problemas enfrentados, responsabilidades y funciones y no sus cualidades como sujetos (Yukl, 2008)” (p. 57).
Relaciones y vínculos entre el líder y el equipo	“Centra su interés en las relaciones y los vínculos existentes entre líderes y seguidores y seguidoras. A diferencia de los dos enfoques anteriores, en este se incorporan las características contextuales de la institución en la que el sujeto líder desarrolla su actividad” (p.58).

Fuente: Elaborada a partir de Navarro-Corona (2016)

Parece entonces que los enfoques trabajan en unos casos desde la persona que ejercerá de líder de manera individual y casi con capacidades innatas, hasta los que tienen en cuenta el contexto donde se desarrolla la acción o las relaciones sociales entre el líder y sus seguidores.

Estas distintas perspectivas deben combinarse desde la realidad de la escuela y los enfoques actuales que se dan al aprendizaje, donde el papel de la dirección debe garantizar el éxito de los estudiantes. Es fundamental también el rol de la Administración educativa, que debe no convertir la labor de la dirección en una tarea burocrática, sustentada en una gestión puramente administrativa; para ello las recomendaciones plantean que “una agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección es entenderla como un «liderazgo para el aprendizaje», que vincula su ejercicio con el aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar” (Bolívar, 2010, p.11). Para este liderazgo, los esfuerzos actuales se deben centrar en el análisis de los rasgos y/o acciones hacia una dirección eficaz del centro y hacia el liderazgo del docente en el aula.

Del constructo liderazgo a la competencia de liderazgo

El liderazgo en general está asociado a la capacidad que tiene una persona de provocar —o motivar— que otras lleven a cabo esfuerzos para lograr aquellas metas que ellos mismos se han propuesto para su propia dignificación y la de aquellos con los que conviven (Gento, Palomares, García y González, 2012; González, Gento y Orden, 2016). De hecho, “un liderazgo eficaz solo tiene sentido si se estimula la participación de todos” (Maureira, 2004, p. 3). Aplicado al ámbito educativo, supone conseguir la implicación del profesorado para alcanzar objetivos (Uribe, 2010; Calatayud, 2015) y está relacionado con el sentido que sus miembros le otorguen a su trabajo (Cuevas, Díaz y Hidalgo, 2008). En otras palabras, el liderazgo educativo en el contexto escolar se puede definir como “aquel que tiene la capacidad de impulsar y orientar los múltiples esfuerzos de los diferentes agentes para favorecer y mejorar los aprendizajes de los estudiantes” (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009, p. 70).

La competencia de liderazgo pedagógico o centrado en el aprendizaje permite crear mejores condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, con la finalidad de lograr una mejora educativa (Bolívar, López y Murillo, 2013) que esté acorde con los estándares de cada país o contexto (Muñoz y Marfán, 2011). Para un cambio educativo es necesario que el liderazgo no sea un rasgo exclusivo de las personas que ejercen funciones directivas, sino que sea una característica compartida entre los distintos actores (Álvarez, 2010) para, entre otras cosas, promocionar el aprendizaje, el desarrollo y el éxito de cada estudiante (Bolívar, 2011). Para Robinson (2010, p. 3), el liderazgo instruccional “se refiere a aquellas prácticas del liderazgo relacionadas con la planificación, evaluación, coordinación y mejora de la enseñanza y aprendizaje”. Medina y Gómez (2014, p. 92) indican que el liderazgo pedagógico supone “un estilo de toma de decisiones que asume, impulsa y desarrolla una nueva cultura en las instituciones”. Además, se trata de ejercer influencia tanto dentro como fuera de las aulas para el desarrollo la comunidad educativa (Coronel, 2005), dado que supone la transformación de la educación en un instrumento para la cohesión social y la movilidad (Garbanzo y Orozco, 2010).

El liderazgo pedagógico tiene como característica que es transformador (Ortiz, 2015). Supone que el propio líder, al evocar respuestas emocionales de sus seguidores, también modificarán en sí mismo su conducta (Omiyazaki, Rivera, Valentín, Téllez y Nieto, 2006). El líder pedagógico se centra en su quehacer educativo (Gajardo y Ulloa, 2016), se focaliza en formular, hacer seguimiento y evaluar la implementación del currículo, estrategias, prácticas docentes y resultados de aprendizaje. Debe ser un líder motivador, capaz de sacar lo mejor de los otros, que sepa trabajar en equipo, con sus alumnos y con otros docentes. Las escuelas que llevan a cabo prácticas encaminadas a un liderazgo para transformar, facilitan el trabajo en equipo y mantienen los niveles de aprendizaje de los maestros (Oude Groote Beverborg, Slegers, Endedijk, y Van Veen, 2015).

Dos son los tipos de liderazgo que se distinguen en las escuelas:

uno centrado en la administración y otro en el currículum; este último es el que se enfrenta y relaciona con el cuerpo docente, encargándose de las supervisiones, acompañamientos de las prácticas pedagógicas, gestión curricular y de los aprendizajes, el cual es reconocido y valorado por el cuerpo de profesores (Rodríguez-Molina, 2011, p. 264).

Por su parte, Pont, Nusche y Moorman (2009) analizan cuatro áreas de acción para una mejora en el liderazgo escolar; dos de ellas están directamente relacionadas con la labor docente, a saber: la (re)definición de las responsabilidades del liderazgo escolar y la distribución del mismo. En este sentido, proponen para los docentes:

- Darles una mayor autonomía acompañada de motivación y apoyo para la gestión del currículo.
- Crear un ambiente adecuado entre ellos y fijar metas con su correspondiente evaluación y rendición de cuentas y que el liderazgo traspase los límites de la escuela.
- Hacerlos partícipes del liderazgo a través del nombramiento de directores adjuntos y/o mandos medios, lo que tendría la ventaja de ir sosteniendo la distribución del liderazgo en el tiempo.

A modo de conclusión de este apartado teórico señalamos que “si la labor docente es factor determinante del aprendizaje de los estudiantes, los directores deben crear condiciones para que el docente ejerza mejor su trabajo” (Giménez, 2016, p. 19). Además, el liderazgo debe ser una tarea compartida por todos los actores del escenario educativo, con metas comunes. El nuevo enfoque por competencias lleva implícito una situación dinámica y global, que pretende construir la identidad de cada centro educativo.

Metodología

Cuando los objetos de estudio son complejos conviene combinar metodologías de tipo cualitativo y cuantitativo. En este caso, el diseño es mixto en el que tras una revisión exhaustiva de las fuentes bibliográficas e investigaciones previas y habiendo realizado diversos grupos de discusión, se identifican un conjunto de competencias que aportan respuestas eficaces a los requerimientos de la práctica diaria para ayudar a los docentes a ser, hacer y sentirse más competentes. Once fueron las competencias docentes identificadas dentro del marco de la inclusión y la excelencia.

Con la información de los dos pasos anteriores, se desarrolló y validó una rúbrica de autoevaluación en formato digital. Para la validación por expertos participaron expertos de varias universidades. Así mismo se llevó a cabo un pilotaje con 29 participantes, cuyos resultados demuestran la rúbrica como fiable y válida (W de Kendall=.153 y $p=.012$) y válida (Alfa de Cronbach=.819) para la autoevaluación de competencias docentes.

En la rúbrica definitiva se despliegan 17 tarjetas referidas a cada competencia con 4 opciones de respuesta en función del nivel de dominio de cada una de ellas (cuadro 2). Aquí se presentan únicamente los resultados de la competencia de liderazgo en algunas de las variables demográficas.

Cuadro 2. Niveles de dominio de la competencia de liderazgo en la rúbrica de evaluación

Inicio del enunciado	Nivel	Descriptor
Ante un nuevo proyecto en el aula o en el centro...	1	...prefiero que otras personas lleven la iniciativa en los proyectos.
	2	...tengo buenas ideas, aunque me cuesta organizarlas e involucrar a la gente para que participe.
	3	...soy capaz de llevar las buenas ideas a la práctica, pero no siempre encuentro el apoyo necesario.
	4	...organizo eficazmente un equipo de trabajo entusiasta que me sigue hasta llevar el proyecto a cabo.

Fuente: *Elaboración propia*

Junto a la rúbrica se aplicó un breve cuestionario para recoger datos de tipo demográfico como son: la etapa educativa y el área en la que imparten principalmente su docencia, género y los años de experiencia y el tipo de centro en el que desempeña su actividad profesional. El objetivo con este tipo de datos es buscar si alguno de ellos puede resultar influyente, determinando el nivel de autopercepción de los docentes.

Se realizó un muestreo no probabilístico-incidental y finalmente participaron un total de 390 personas, donde el 56.4% son docentes de Educación Secundaria y el resto de Educación Primaria de centros educativos españoles, repartidos por toda la geografía nacional, donde el 64.1% pertenecen al sexo masculino.

Los análisis estadísticos se realizaron mediante el paquete IBM SPSS Statistics 22. Se utilizan cálculos propios de la estadística descriptiva (parámetros y tablas de contingencia), y de la inferencia de estadística (modelo ANOVA) para indagar sobre la posible relación entre el nivel autopercebido de dominio con cada una de las variables demográficas mencionadas anteriormente. Todos los valores se compararon con un nivel de significación ($\alpha < .05$). Estas pruebas estadísticas dan sentido al análisis cuantitativo planteado que pretende indagar sobre la relación entre cómo los docentes perciben su competencia de liderazgo, con las variables clasificatorias seleccionadas.

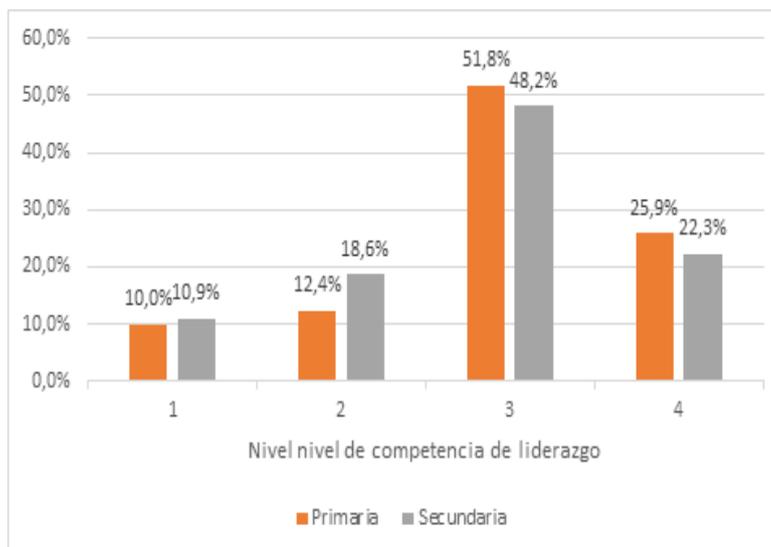
Resultados

Los años de experiencia de los docentes de la muestra en su mayoría (70.1%) es superior a 10 años y solo el 11% declaró tener una experiencia igual a 3 años o menor. El área de conocimiento más frecuente es sociolingüística (49.5%), en segundo lugar, la científico-técnica (27.2%), seguido de educación artística y física (12.8%) y de atención a la diversidad (10.5%). Con respecto a la titularidad de las escuelas, predomina la pública (49%) seguido por concertada (43.6%) y privada (7.4%). Los colegios concertados son un régimen especial en el que cuentan con fondos públicos, pero están gestionados por iniciativas privadas.

A continuación, los resultados se presentan de acuerdo a los niveles expuestos en la cuadro 1.

Resultados por nivel de competencia de liderazgo y etapa

En la etapa de primaria el nivel de dominio más frecuentemente reportado es el 3 (51.8%), seguido del 4 (25.9%), del 2 (12.4%) y del 1 (10%). Los resultados presentan una tendencia similar en secundaria donde los docentes se sitúan también mayoritariamente en el 3 (48.2%), seguidamente del 4 (22.3%), luego en el 2 (18.6%) y en menor medida en el 1 (10.9%) (figura 1).

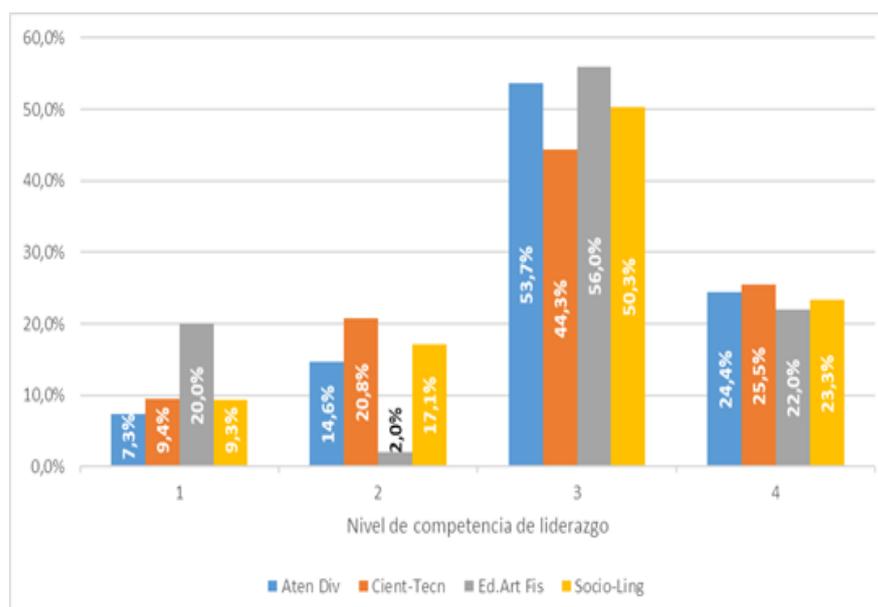
Figura 1. Etapa docente y nivel de competencia de liderazgo

Fuente: Elaboración propia

En promedio los docentes de secundaria afirmaron poseer una competencia de liderazgo ligeramente inferior ($\bar{x}=2.81$; $s=.90$, E.T. media $=.06$) que los docentes de primaria ($\bar{x}=2.93$; $s=.88$ y E.T. media $=.06$). La dispersión de las dos distribuciones respecto a la media, el ligeramente superior en Secundaria (CV $=.32$). Como se aprecia, los resultados son muy similares y la diferencia no es estadísticamente significativa ($t(1.88)=.17$, $p=.20$). Cuando se aplica la prueba Chi-cuadrado de Pearson ($\chi^2=3.22$, $p=.35$), se concluye que la relación entre las variables tampoco es estadísticamente significativa, es decir, al menos en la muestra, la autopercepción de la competencia de liderazgo no está influida por la etapa en la que trabaja como profesor.

Resultados por nivel de competencia de liderazgo y áreas de conocimiento

De las cuatro áreas de conocimiento, de nuevo el nivel declarado como más frecuente ha sido el 3 y seguido del 4 en todas ellas (ver figura 2).

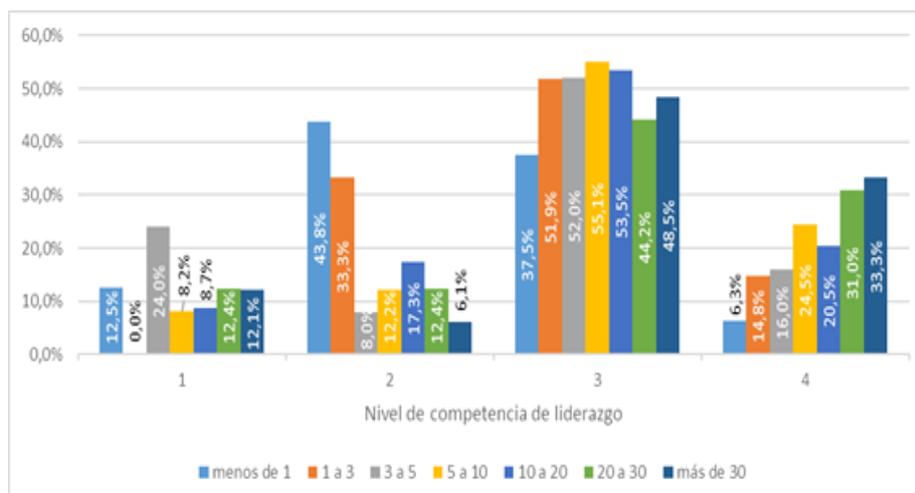
Figura 2. Área de conocimiento y nivel de competencia de liderazgo

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las 4 áreas de conocimiento y el nivel de competencia, los valores de Chi-cuadrado ($X^2=14.28$, $p=.11$) apuntan hacia una asociación estadísticamente no significativa entre ambas variables. Por su parte, el análisis ANOVA ($F=.96$, $p=.40$) muestra que tampoco hay diferencias significativas en los niveles de dominio según el área de conocimiento del docente, considerando el estadístico de Levene como prueba de homogeneidad de las varianzas. Debido a estos resultados no se llevan a cabo las comparaciones múltiples post hoc. Sin embargo, al utilizar otro tipo de estadísticos que pudieran arrojar resultados sobre esta comparativa, el valor de la razón de verosimilitud ($X^2=16.98$, $p=.04$) sí es estadísticamente significativo al calcular el cociente entre las frecuencias observadas y esperadas.

Resultados por nivel de competencia de liderazgo y años de experiencia

En cuanto a la experiencia laboral, los resultados demuestran que los docentes perciben que su competencia de liderazgo es 3 en todos los rangos de la variable años de experiencia (de 1-3 años (51.9%), de 3-5 años (52.0%), de 5 a 10 años (55.1%), de 10-20 años (53.5%), de 20-30 años (44.2%) y más de 30 (48.5%), a excepción de quienes tienen menos de un año de experiencia, que se sitúan mayoritariamente en el nivel 2 (43.8%), como se muestra en la figura 3.

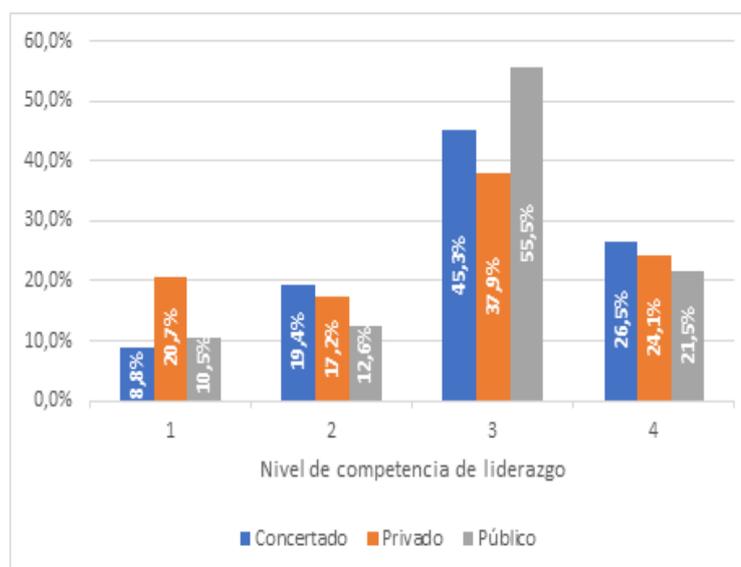
Figura 3. Años de experiencia y nivel de competencia de liderazgo

Fuente: Elaboración propia

El análisis ANOVA ($F=1.15$, $p=.32$) muestra que no hay diferencias significativas entre las medias de los niveles de dominio según el rango de años de experiencia como docente a nivel general. Sin embargo, al realizar una comparativa entre los rangos de años de experiencia, sí se existe significatividad estadística con Chi-cuadrado de Pearson ($X^2=35.55$, $p=.008$). Por lo anterior, se puede confirmar que ambas variables están asociadas. Ahora bien, al realizar la prueba de subconjuntos homogéneos de Scheffé ($p=.17$) para la variable años de experiencia se demuestra que ninguno de ellos obtiene un valor estadísticamente significativo. Lo mismo ocurre al realizar las pruebas post hoc donde ningún par de variables obtiene valores estadísticamente significativos. Por todo lo anterior, se concluye que esta variable explica solo en parte los resultados de la competencia de liderazgo.

Resultados por nivel de competencia de liderazgo y tipo de centro educativo

Mayoritariamente, como se observa en la figura 4, los docentes han declarado que su nivel de competencia de liderazgo es 3 (Público=55.5%, Concertado=45.3% y Privado=37.9%). Advirtiéndose una tendencia similar a los resultados en otras variables donde el siguiente nivel es el 4, seguido del 2 y luego el 1; excepto por los colegios privados donde el nivel 1 es elegido en tercer lugar.

Figura 4. Titularidad del centro y nivel de competencia de liderazgo

Fuente: Elaboración propia

Al aplicar el análisis ANOVA ($F=3.25$, $p=.04$) se rechaza la igualdad de medias, lo que indica que hay diferencias significativas en la autopercepción de los niveles de dominio según el tipo de centro educativo al que pertenezca el docente. Cuando se realizan las comparaciones múltiples post hoc, mediante la prueba de Scheffé, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los pares. Por lo que se puede afirmar que la tipología del colegio explica parcialmente los resultados de la muestra.

Discusión

A la vista de los resultados parece que la percepción personal de la competencia de liderazgo por parte de los docentes, puede ser parcialmente relacionada con los años de experiencia, el área de conocimiento y el tipo de centro educativo en el que presten sus servicios, pero no con la etapa en la que impartan docencia. Por otro lado, en prácticamente todos los casos el nivel más frecuentemente declarado ha sido el 3, que correspondía a que los docentes se sienten capaces de llevar las buenas ideas a la práctica, pero no siempre encuentran el apoyo necesario.

En este sentido, a la luz de los resultados se evidencia la necesidad de que, desde la Administración pública hasta los equipos directivos de los centros, se muestren favorables a las iniciativas que propongan los profesores y brinden el soporte que estos requieren para ponerlas en marcha. Sans-Martín, Guárdia, y Triadó-Ivern (2016) utilizando datos del informe TALIS llegan a una conclusión similar en cuanto a la necesidad del apoyo que requiere el profesorado afirmando que “un fuerte liderazgo distributivo por el director es esencial en el apoyo al compromiso de los docentes” (p.103) porque, para TALIS, este tipo de liderazgo precisamente va más allá del

simple apoyo y los involucra en el diálogo y toma de decisiones y les otorga un papel reconociendo su profesionalidad y capitalizando sus conocimientos y habilidades. En este sentido, el análisis del contexto en el que desempeña su labor influye en la práctica docente es necesario para proporcionar dicho soporte (Pont, Nusche y Moorman, 2009).

Por otro lado, cabe destacar que al utilizar la palabra “entusiasta” en el cuarto de los descriptores se ha querido hacer referencia a esta dimensión emocional del liderazgo que conviene prestar mayor atención en la formación (Villa, 2019). Unido a lo anterior, desde el punto de vista descriptivo, que esta categoría ha sido seleccionada más por docentes de Primaria que de Secundaria, y por aquellos que tienen más de treinta años de experiencia como docentes.

Finalmente, a modo resumen, considerando las investigaciones citadas previamente y en relación con los resultados aquí expuestos, es posible concluir que debido a su multiplicidad de funciones esta tarea de liderazgo no es fácil. Sin embargo, la calidad de la escuela dependerá en gran medida del nivel competencial alcanzado y de la dedicación y estilo de liderazgo de los docentes.

Como conclusión al tiempo que define la prospectiva de esta investigación, planteamos como necesario el diagnóstico de las competencias docentes, haciendo que sean los profesores y profesoras quienes reporten cuál es su nivel competencial desde las diferentes competencias. Esta información puede facilitar datos suficientes para el diseño, implementación y evaluación de prácticas formativas más eficaces y mejor ajustadas a las necesidades existentes en la escuela.

Bibliografía

Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid: Wolters Kluwer.

Aravena, F. (2013). Desarrollando el modelo colaborativo en la formación docente inicial: la autopercepción del desempeño profesional del practicante en acción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 27-44. DOI: 10.4067/S0718-07052013000100002

Argos, J., y Ezquerro, P. (Eds.). (2013). *Liderazgo y educación*. Santander: Universidad de Cantabria.

Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.). *El liderazgo en educación* (pp. 25-46). Madrid: UNED.

- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. DOI: 10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112
- Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educación*, 47(2), 253-275.
- 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.
- Calatayud, M.A. (2015). El liderazgo emergente de los directores escolares en España: La voz del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 207-228.
- Coronel, J.M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 471-490.
- Crawford, M. (2007) Emotional coherence in primary school headship. *Educational Management Administration and Leadership*, 35(4), 521-534. DOI: 10.1177/1741143207081061
- Cuevas, M., Díaz, F., y Hidalgo, V. (2008). Liderazgo de los directores y calidad de la educación. Un estudio del perfil de los directivos en un contexto pluricultural. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1-20.
- Fernández-Díaz, M. J., Rodríguez-Mantilla, J. M., y Fernández-Cruz, F. J. (2016). Evaluación de competencias docentes del profesorado para la detección de necesidades formativas. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 85-101. DOI: 10.13042/Bordon.2016.68206
- Garbanzo, G. M., y Orozco, V.H. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. *Revista de Educación*, 34(1), 15-29. DOI: 10.15517/revedu.v34i1.495
- Gajardo, J., y Ulloa J. (2016). Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Gento, S., Palomares, A., García, M., y González, R. (2012). Liderazgo educativo y su impacto en la calidad de las instituciones educativas. Simposio presentado al XII Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. CIOIE. Granada, España, 18-20 diciembre.

- Giménez, A. (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, 9(1), 1-24.
- González, R., Gento, S., y Orden, V.J. (2016). Importancia de la dimensión formativa de los líderes pedagógicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70, 131-144.
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Barrios-Arós, C., Tierno-García, J. M., y Gilabert-Medina, S. (2018). ¿Qué opinan los maestros sobre las competencias de liderazgo escolar y sobre su formación inicial? REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(3), 29-48. DOI: 10.15366/reice2018.16.3.002
- Kareem, O. A. y Kin, T. M. (2018). The development of principal change leadership emotional intelligence model. *International Journal of Management in Education*, 12(3), 276-313.
- Lorenzo, M. (2004). La función de liderazgo de la dirección escolar: una competencia transversal. *Revista Enseñanza*, 22, 193-211.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), 1-20.
- Medina, A., y Gómez, M.R. (2014). El liderazgo pedagógico: competencias necesarias para desarrollar un programa de mejora en un centro de educación secundaria. *Perspectiva Educacional. Formación de profesores*, 53(1), 91-113.
- Muñoz, G., y Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-80.
- Navarro-Corona, C. (2016). Consideraciones teóricas sobre el concepto de liderazgo y su aplicación en la investigación educativa. *Revista Educación*, 40(1), 53-66. DOI: 10.15517/revedu.v40i1.16148.
- Omiyaziki, J.M., Rivera M.E., Valentín N., Téllez, R., y Nieto, R. (2006). Dimensiones del liderazgo docente. *Investigación Universitaria Multidisciplinar*, 5(5), 70-79.
- Ortiz, O. A. (2015). Metodología para configurar el modelo pedagógico de la organización educativa: un debate sobre la formación, la enseñanza y el aprendizaje. Bogotá: Editorial Unimagdalena.

- Oude Groote Beverborg, A., Slegers, P., Endedijk, M., y Van Veen, K. (2015). Towards sustaining levels of reflective learning: how do transformational leadership, task interdependence, and self-efficacy shape teacher learning in schools?. *Societies*, 5(1), 187-219. DOI: 10.3390/soc5010187
- Pérez Ferra, M., y Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(3), 3-10.
- Pont, B., Nusche, D., y Moorman, H. (2009). Mejora del liderazgo escolar. Herramientas de trabajo de OCDE vol. 1. Recuperado a partir de <https://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf>
- Robinson, V.M.J. (2010). From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical Findings and Methodological Challenges. *Leadership and Policy in schools*, 9 (1), 1-26. DOI: 10.1080/15700760903026748
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]. Wellington.
- Rodríguez-Molina, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267.
- Sans-Martín, A., Guárdia, J., y Triadó-Ivern, X.M. (2016). El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación transcultural. *Revista de Educación*, 371, 83-106. DOI: 10.4438/1998-592X-RE-2015-371-309.
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo. Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 303-322.
- Villa, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación educativa*, 37(2), 301-326. DOI: 10.6018/rie.37.2.365461
- Waite, D., y Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista española de pedagogía*, 232, 389-406.
- Investigación financiada por Proyecto I+D+i PROFICIENCYIn+E. Evaluación de Competencias Docentes para la inclusión y la excelencia. (EDU2015-63844-R). Financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, Secretaría de Estado de Investigación, Desarrollo e Innovación, Dirección General de Investigación Científica y Técnica.