

---

# Propuesta de un modelo de liderazgo pedagógico para directores de centros concertados de Educación Primaria. Aplicación del análisis factorial confirmatorio

## *Proposal for a pedagogical leadership model for principals of charter primary schools. Application of confirmatory factor analysis*

---

### ROBERTO SANZ PONCE

Universidad Católica de Valencia  
roberto.sanz@ucv.es  
<http://orcid.org/0000-0003-1147-743X>

### AURELIO GONZÁLEZ-BERTOLÍN

Universidad Católica de Valencia  
aurelio.gonzalez@ucv.es  
<http://orcid.org/0000-0003-3167-297X>

### ELENA LÓPEZ-LUJÁN

Universidad Católica de Valencia  
elena.lopez@ucv.es  
<http://orcid.org/0000-0002-2196-658X>

**Resumen:** Se pretende confirmar un modelo de liderazgo pedagógico para directores de Educación Primaria de centros concertados. Han participado 68 directores, mediante un estudio de encuesta de tendencia. Se han realizado: análisis factorial exploratorio (máxima verosimilitud y rotación Promax) y análisis factorial confirmatorio (AMOS 5.0©). El resultado más relevante es la no confirmación del modelo. Se pone de manifiesto que el ejercicio del liderazgo com-

partido no se corresponde necesariamente con una actuación orientada a la mejora del desempeño docente del profesorado, ni a la capacidad de propiciar transformaciones en el funcionamiento de los centros y/o en la colaboración con las familias.

**Palabras clave:** Director escolar, Liderazgo pedagógico, Liderazgo transformativo, Liderazgo docente, Liderazgo distribuido.

**Abstract:** The aim is to confirm a Pedagogical Leadership Model for principals of charter primary schools. 68 principals participated, through a trend survey. The following were carried out: Exploratory Factor Analysis (Maximum Likelihood and Promax rotation) and Confirmatory Factor Analysis (AMOS 5.0©). The most relevant result is the non-confirmation of the model. It is clear that the exercise of shared leadership does not necessarily correspond to an action intended to

improve the performance of the teaching staff, nor to the capacity to bring about changes in the functioning of the centers and/or in the collaboration with the families.

**Keywords:** School principal, Pedagogical leadership, Transformative leadership, Teaching leadership, Distributed leadership.

## INTRODUCCIÓN

El segundo factor escolar de mayor impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje es, para muchos investigadores (Barber y Mourshaed, 2007; Hallinger y Heck, 2010; Hallinger y Wang, 2015; Sun y Leithwood, 2012), el director escolar, aunque bien es cierto que no todos los estilos directivos generan el mismo impacto. En los últimos años son numerosos los estudios que definen las características de los diferentes estilos de dirección, unos más centrados en aspectos administrativos y/o gerenciales y otros, por el contrario, con un sentido más pedagógico (Consejo de la Unión Europea, 2014; Moral y Amores, 2014). Tampoco escasean las investigaciones que hacen referencia a las diferentes dificultades a las que se enfrentan los directores en su quehacer diario. Estas dificultades y/o barreras, generalmente provocadas por sus propios compañeros de claustro, se han definido como una “arquitectura resistente” de la escuela (Bolívar, 2012; Moral y Amores, 2014; Mulford, 2010; Ritacco y Bolívar, 2016) que pone trabas al ejercicio de un verdadero liderazgo pedagógico. Además, junto con estas dificultades, también encontramos un aumento en los estudios acerca del *burnout* del director (Barraza, 2010; Tejero y Fernández, 2007; Tejero, Fernández y Carballo, 2010), síndrome que provoca cansancio, malestar y falta de compromiso entre los directores hacia sus tareas y en la relación con los compañeros y/o familias de los estudiantes; así como de trabajos que miden aspectos como: el clima institucional como factor de calidad educativa; las emociones de los directores y su influencia en las relaciones personales y profesionales; su soledad ante el cargo; la falta de tiempo (Hopkins, 2010; Spillane y Zuberi, 2009) y el exceso de trabajo (Day y Gu, 2015); la excesiva burocratización de sus tareas (Hargreaves y Shirley, 2012); la constante rendición de cuentas ante la Administración, los medios de comunicación y la opinión pública (Hargreaves y Fink, 2008); la falta de formación específica para la gestión y dirección de centros y el liderazgo pedagógico (Iranzo, Camarero, Tierno y Barrios, 2018; Silva, del Arco y Flores, 2018; Soto, Silva y Gairín, 2014); aspectos todos ellos que han desgastado la figura y la tarea de los directores.

Pero frente a todas estas investigaciones un tanto desalentadoras emerge una nueva corriente que dinamiza, revitaliza, revalora y redefine la labor y las funciones de los directores en la escuela del siglo XXI. Una nueva corriente que apuesta por dotar de mayor “capital decisorio” (Hargreaves y Fullan, 2014) a los directores, es decir, de mayor autonomía y capacidad de decisión sobre los asuntos que afectan a la escuela (Consejo de la Unión Europea, 2014), al currículo y a los procesos de enseñanza-aprendizaje. Una nueva corriente que focaliza el objetivo principal de la dirección escolar en el aprendizaje de los alumnos y no tanto en las labores gerenciales (Egido, 2015; Hopkins, Stringfield, Harris, Stoll y Mackay, 2014; Ko, Hallinger y Walker, 2015; OECD, 2013; Wagner *et al.*, 2006).

De esta manera, el director se convierte en una figura clave del cambio educativo (Fullan, 2016; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009) y de la mejora de la calidad escolar (Day, 2019; Day, Gu y Sammons, 2016; Egido, 2015; Heng Wang, Gurr y Drysdale, 2015; Leithwood y Sun, 2015; Sun y Leithwood, 2012). Surge, así, el concepto de liderazgo pedagógico (Llorent, Cobano y Navarro, 2017) haciendo válida la afirmación de Elmore (2010) en la que mantenía que, si la misión de la escuela es la enseñanza –aprendizaje de los alumnos–, la labor del director debe ser necesariamente favorecer todo aquello que mejore el proceso educativo. En otras palabras, el director debe convertirse en un “líder de aprendizaje” (Day, 2019, p. 175).

El liderazgo pedagógico podría ser definido como aquel que tiene como objetivo principal el desarrollo intelectual, académico, moral, social y emocional de todos y cada uno de los alumnos de una escuela. Por tanto, el foco se sitúa en las cuestiones educativas. Este liderazgo, a nuestro modo de ver –es lo que trata de demostrar esta investigación–, engloba otros enfoques directivos también orientados al aprendizaje. Así, el liderazgo transformativo entiende la dirección como una tarea de ayuda al desarrollo de las personas, una labor de cambio en la institución escolar (Leithwood, Seashore, Wahistrom y Anderson, 2010), que establece en la comunidad educativa una visión de futuro compartida (Day *et al.*, 2016; Ritacco y Amores, 2017; Thoonen, Steegers, Oort y Peetsma, 2012). El liderazgo docente, por su parte, propone un rol del director más cercano a las cuestiones del aula y de los estudiantes (Wagner *et al.*, 2006), donde su mayor ocupación es la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos y de los profesores. Se preocupa por los docentes, por su bienestar profesional y personal, e implanta medidas de innovación educativa. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2009) denominó a este liderazgo como liderazgo instruccional. Por último, también encontramos el liderazgo distribuido (compartido). Este hace referencia a aquellos directores que comparten y se co-responsabilizan de las tareas directivas junto con otros compañeros del claustro, de manera que comprometen, involucran y generan

un ambiente positivo de comunidad de aprendizaje (Darling-Hammond, 2010). No se trata, por tanto, simplemente de delegar responsabilidades, sino de compartirlas (Bolívar, 2019a), de promocionar la idea de proyecto colectivo de acción común (Bolívar, 2019b).

El modelo de liderazgo pedagógico propuesto se sustenta teóricamente sobre las características definitorias de todos y cada uno de los liderazgos definidos anteriormente. De esta manera, se consigue un tipo de liderazgo integral, que atiende a todas las dimensiones de la escuela y del proceso educativo. Por un lado, potencia la visión pedagógica de la dirección escolar frente a visiones más gerenciales y/o administrativas. El director se convierte en un “líder de aprendizaje” (Hattie, 2017), que influye con sus decisiones e intervenciones en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Genera entre el profesorado altas expectativas académicas, apoya y confía en los docentes, los dota de herramientas y de recursos pedagógicos, anima su desarrollo profesional y favorece su autonomía docente y su “capital decisorio”. Por otro lado, desarrolla un conjunto de valores comunes, de creencias compartidas, transformando la identidad de la escuela y de sus docentes. Genera lazos de unión entre la escuela y la comunidad con el objeto de transformar también la realidad social. Por último, el liderazgo pedagógico es un liderazgo de todos. Docentes y director se corresponsabilizan del buen funcionamiento del centro educativo. Se crea un sentimiento de compromiso y de pertenencia, donde se cuidan las emociones y sentimientos de toda la comunidad educativa (Goleman, 2018) y se construye una comunidad de aprendizaje. Por ello, en ese liderazgo global, que hemos definido como liderazgo pedagógico, se aúnan un liderazgo transformativo, un liderazgo docente y un liderazgo compartido.

## MÉTODO

Este trabajo presenta un diseño flexible. Se trata de un estudio de encuesta de tendencia (Cohen, Manion y Morrison, 2017). Los datos han sido obtenidos mediante el pase de un “Cuestionario de autopercepción del propio estilo Directivo” a directores de centros concertados de la ciudad de Valencia, al que se le han aplicado diferentes estadísticos. Posteriormente, se ha realizado un análisis factorial exploratorio y un análisis factorial confirmatorio, ya que esta última técnica nos puede ayudar a confirmar empíricamente el modelo conceptual que hemos establecido, es decir, a establecer las tendencias o patrones de acuerdo al modelo formulado y así “conocer el papel que juega cada elemento en el conjunto global de esa estructura (varianza total explicada por los factores, varianza explicada de cada factor y saturación de los ítems en los factores, fundamentalmente)” (Herrero, 2010, p. 289). El

análisis factorial confirmatorio nos permite contrastar o no la hipótesis de partida, establecer el número de factores que están relacionados entre sí o que son independientes, y ver las relaciones y el peso entre ellos, todo ello, en función de un marco teórico sólido (Fernández-Aráuz, 2015).

### *Hipótesis*

En esta investigación se parte de la hipótesis de que la suma de los diferentes liderazgos analizados –transformativo, docente y distribuido (compartido)– puede generar un nuevo constructo denominado liderazgo pedagógico. Por tanto, se pretende confirmar la validez del modelo liderazgo pedagógico como aquel que aúna las características de los tres tipos de liderazgo analizados, mediante un análisis factorial confirmatorio.

### *Población y muestra*

La población está constituida por los directores de Educación Primaria de los centros concertados de la ciudad de Valencia (n= 88). Mediante la fórmula de estimación de muestras finitas, con un nivel de confianza del 95% y un error de estimación del 5%, obtuvimos una muestra mínima necesaria de 72 directores. A nuestro cuestionario respondieron un total de 76 directores, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico. Tras el análisis de los valores perdidos nos queda una muestra definitiva de n= 68. El 56.6% eran hombres y la franja de edad mayoritaria 50-60 años. La experiencia media en la función directiva era de 8 años. Estos datos son similares, aunque con algún matiz, a los recogidos en la Comunidad Valenciana y en el conjunto del país. En la Comunidad Valenciana el porcentaje de directoras, tanto de centros públicos como de centros concertados, se sitúa en torno al 59% y a nivel nacional en el 62%. En ambos casos estos porcentajes son superiores al de nuestro estudio. La franja de edad de los directores, tanto en la Comunidad Valenciana como en España, se sitúa en torno a los 50 años, dato muy similar al obtenido en nuestro estudio. Por último, en cuanto a la experiencia en el cargo, tanto en la Comunidad Valenciana como en España, se sitúa en torno a los 7 años, en la misma línea que el dato de nuestra investigación (MEFP, 2019).

De entre los directores que han participado en esta investigación, afirman haber recibido formación en Gestión y Dirección un 82.8%, distribuidos entre antes de desempeñar el cargo (14.6%), antes y después (46.1%) y después (22.1%). Los que nunca han recibido esa formación son un 17.2%, lejos de países como Finlandia (3%), Francia (2%) o Italia (4%) (OECD, 2014). En cuanto a la formación

en liderazgo pedagógico, la han recibido un 77.4%, distribuidos entre antes de desempeñar el cargo (13.3%), antes y después (45.3%) y después (18.6%). Nunca han recibido esta formación un 22.6%, igual que la media de la OCDE y sensiblemente mejor que la media de los países analizados: España, 57%; Finlandia, 28%; Francia, 30%; Inglaterra, 34%; e Italia, 27% (OECD, 2014).

## INSTRUMENTO

El instrumento utilizado ha sido el “Cuestionario del Director del programa *Teaching and Learning International Survey*”<sup>1</sup> (OECD, 2014), adaptado a España por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (MECD, 2014). Consta de 39 ítems, de respuesta variada según el tipo de pregunta, aunque predominan las de tipo Likert. Este cuestionario examina las creencias y actitudes de los directores hacia el liderazgo y manejo de las escuelas, los roles adoptados por los líderes escolares y el impacto de estos en el aprendizaje y en el trabajo de los maestros. Además, mide el grado de cooperación y colaboración profesional docente, el nivel moral del profesorado, la satisfacción laboral, el tipo de relaciones, su autonomía y sus responsabilidades.

Para este estudio se han seleccionado una serie de ítems que consideramos que miden el liderazgo distribuido (compartido), el liderazgo docente y el liderazgo transformativo (Tabla 1), para analizar si sus resultados tienen entre ellos algún tipo de relación que nos permita, de esta manera, elaborar un modelo bajo el paraguas de lo que hemos definido como liderazgo pedagógico.

**Tabla. 1. Relación de ítems en función del tipo de liderazgo**

	Item 14.1	Selección o contratación del profesorado
	Item 14.2	Despido o suspensión temporal del profesorado
Liderazgo distribuido (compartido)	Item 14.3	Determinación del salario inicial del profesorado y de escalas salariales
	Item 14.4	Determinación de los aumentos salariales del profesorado
	Item 14.5	Decisiones relativas a las asignaciones presupuestarias dentro del centro
	Item 14.6	Establecimiento de las políticas y medidas disciplinarias al alumnado

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

1. En el Programa TALIS participan 33 países, 200 centros educativos por país y 20 docentes por centro. Se trata de una muestra aproximada de 132.000 docentes. El número de directores participantes en el estudio ronda los 6.600.

**Tabla. 1. Relación de ítems en función del tipo de liderazgo**

Liderazgo distribuido (compartido)	Item 14.8	Aprobación de la admisión del alumnado en el centro
	Item 14.10	Establecimiento del contenido de los cursos, tanto de los currículos nacionales como de los autonómicos
	Item 14.11	Decisión de los cursos que se imparten
	Item 17.9	Falta de dirección compartida con otros miembros de la plantilla del centro
Liderazgo docente	Item 19.1	Observación directa de la actividad docente en el aula
	Item 19.2	Encuestas al alumnado acerca de la actividad docente
	Item 19.3	Evaluación del conocimiento de los profesores
	Item 19.5	Conversaciones formales sobre la autoevaluación de los profesores acerca de su propio trabajo (p. ej., presentación de un informe de evaluación)
	Item 19.6	Conversaciones formales sobre los comentarios realizados por padres o tutores
	Item 20.3	Si se considera que el rendimiento de un profesor es bajo, se le imponen sanciones materiales, por ejemplo, una reducción del aumento salarial
	Item 20.4	Se asigna a un profesor tutor para que ayude al profesor a mejorar su práctica docente
Liderazgo transformativo	Item 16.1	He colaborado con los profesores para resolver problemas de disciplina en el aula
	Item 16.2	He observado el proceso de enseñanza en las clases
	Item 16.3	He tomado medidas para apoyar la cooperación entre los profesores a la hora de desarrollar nuevas prácticas docentes
	Item 16.4	He llevado a cabo acciones para que los profesores se hagan responsables de mejorar sus destrezas docentes
	Item 16.5	Me he asegurado de que los profesores se sientan responsables de los resultados del aprendizaje de sus alumnos
	Item 16.6	He proporcionado a los padres o tutores información acerca del centro y del rendimiento de los alumnos
	Item 16.9	He colaborado con directores de otros centros

### PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

La recogida de datos ha sido a través del “Cuestionario TALIS para Directores”. Este se envió por correo electrónico a todos los directores de centros concertados de la ciudad de Valencia. Para ello se pidió ayuda a la Inspección Educativa, que nos facilitó un mecanismo para hacer llegar el cuestionario a todos los directores. En el correo se les explicaba la motivación y el sentido de la investigación y se les

solicitaba su colaboración. A cambio nos comprometíamos a hacerles partícipes de los resultados que se derivasen de las distintas publicaciones. En todo momento se les garantizó el anonimato.

Para el análisis de los datos se recurrió a distintas técnicas de análisis. Se realizó, en primer lugar, un *screening* de datos, para transformar las variables nominales y variables de escala. En un segundo momento se llevaron a cabo análisis de asimetría y curtosis de las variables. Posteriormente, se realizó un análisis factorial exploratorio con el método de máxima verosimilitud y rotación Promax y, por último, un análisis factorial confirmatorio utilizando el programa AMOS 5.0©.

## RESULTADOS

La teoría que subyace al modelo de medida del liderazgo pedagógico basada en tres componentes ha sido ya explicada en las secciones anteriores de este artículo. Antes de expresarla de forma gráfica y proceder con el análisis factorial confirmatorio (AFC) para este modelo de medida, se realizaron una serie de operaciones para asegurar la calidad de los datos y la validez del análisis.

1. Asignación de variables observables a variables latentes.
2. Transformación de variables nominales en variables de escala.
3. *Screening* de datos: análisis de valores perdidos, *outliers* y comprobación de la asimetría y curtosis.
4. Pruebas de consistencia interna de las subescalas.
5. Análisis factorial exploratorio (AFE).

Así, de la asignación original de variables a cada uno de los tres factores latentes: liderazgo transformativo, liderazgo docente y liderazgo compartido, se seleccionaron por su calidad métrica, previa transformación de variables que eran originalmente nominales a variables de escala, las siguientes (Tabla 2). Los ítems eliminados del bloque de liderazgo compartido por problemas de asimetría y curtosis fueron el 14.3, 14.4 y 14.8. También, el ítem 17.9 da problemas de fiabilidad con la escala y el 14.10, problemas de saturación cruzada con otros factores. En cuanto al bloque de liderazgo transformativo, fueron eliminados los ítems 16.1 y 16.2 por problemas de saturación cruzada con otros factores. Por último, en el bloque de liderazgo docente se han eliminado los ítems 19.2 y 20.4 por problemas de correlación ítem-total (fiabilidad) y el ítem 20.3 por asimetría y curtosis.



**Tabla. 2. Composición y consistencia interna de las subescalas de liderazgo pedagógico**

	ÍTEMES	ESCALA DE MEDIDA	CONSISTENCIA INTERNA SUBESCALA
Liderazgo transformativo	16.3, 16.4, 16.5, 16.6, 16.9		$\alpha = .809$
Liderazgo docente	19.1, 19.3, 19.5, 19.6		$\alpha = .659$
Liderazgo compartido	14.1, 14.2, 14.5, 14.6, 14.11		$\alpha = .767$

Para comprobar la estructura factorial previa a la confirmación del modelo de medida se realizó un AFE, con el método de máxima verosimilitud y rotación Promax ( $KMO = .683$ ; Prueba de Barlett:  $X^2 = 358.907$ ,  $gl = 91$ ,  $p < .001$ ), forzando la estructura factorial a tres factores.

La tabla siguiente muestra los resultados del AFE aplicado con las 14 variables de medición. La tabla muestra las cargas factoriales rotadas mayores de 0.2 y la proporción de varianza explicada por cada uno de los factores (subescalas).

**Tabla. 3. Cargas factoriales del AFE**

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
16.4 He llevado a cabo acciones para que los profesores se hagan responsables de mejorar sus destrezas docentes	.922		
16.5 Me he asegurado de que los profesores se sientan responsables de los resultados del aprendizaje de sus alumnos	.865		
16.3 He tomado medidas para apoyar la cooperación entre los profesores a la hora de desarrollar nuevas prácticas docentes	.701		
16.6 He proporcionado a los padres o tutores información acerca del centro y del rendimiento de los alumnos	.539	.236	
16.9 He colaborado con directores de otros centros	.371		
14.1 Selección o contratación del profesorado		.916	
14.2 Despido o suspensión temporal del profesorado		.907	
14.5 Decisiones relativas a las asignaciones presupuestarias dentro del centro		.696	
14.11 Decisión de los cursos que se imparten		.460	
14.6 Establecimiento de las políticas y medidas disciplinarias al alumnado		.308	

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**Tabla. 3. Cargas factoriales del AFE**

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
19.6 Conversaciones formales sobre los comentarios realizados por padres o tutores			.684
19.5 Conversaciones formales sobre la autoevaluación de los profesores acerca de su propio trabajo (p. ej., presentación de un informe de evaluación)			.618
19.1 Observación directa de la actividad docente en el aula			.561
19.3 Evaluación del conocimiento de los profesores			.534
Valores propios (eigenvalues)	3.150	2.982	1.799
% Varianza individual	22.502	21.297	12.849
% Varianza acumulada	22.502	12.849	56.648

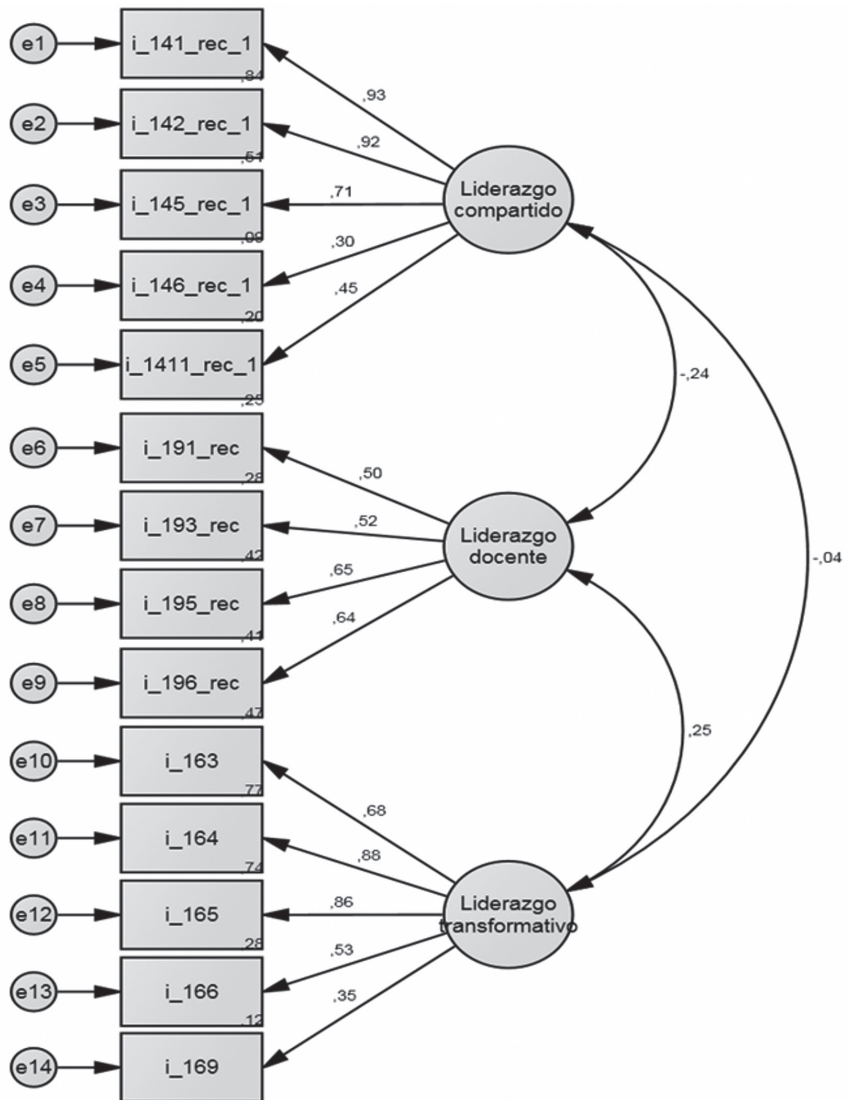
Correspondiendo el: Factor 1: liderazgo transformativo, Factor 2: liderazgo compartido, Factor 3: liderazgo docente.

En resumen, con estos tres factores se explica el 56.648% de la variabilidad total del modelo, que es un resultado bastante aceptable. Con estos resultados se procedió a realizar el AFC utilizando el programa AMOS 5.0©, para estimar el modelo de medida. Los resultados obtenidos son los siguientes:

**Tabla. 4. Medidas del ajuste del modelo**

	MEDIDA	VALOR
Comparaciones línea base	NFI	.824
	RFI	.783
	IFI	1.013
	TLI	1.017
	CFI	1.000
Medidas de parsimonia ajustadas	PRATIO	.813
	PNFI	.670
	PCFI	.813
	RMSEA	.000

Figura 1. Solución estandarizada estimada del modelo de tres factores



Se concluye que la mayor parte de las medidas indican un ajuste entre aceptable y excelente del modelo de medida testado. Asimismo, se ofrecen en la siguiente Tabla los pesos de la regresión estandarizados e interceptos y su valor p.

**Tabla. 5. Pesos de regresión estandarizados e interceptos con valor p**

			$\beta$	p	B	p
item_14.5_rec_1	<---	liderazgoc	.712	***	2.569	***
item_14.2_rec_1	<---	liderazgoc	.915	***	2.569	***
item_14.1_rec_1	<---	liderazgoc	.931		2.597	***
item_14.6_rec_1	<---	liderazgoc	.303	.011	2.736	***
item_14.11_rec_1	<---	liderazgoc	.451	***	2.403	***
item_19.1_rec	<---	liderazgod	.500	.003	3.014	***
item_19.3_rec	<---	liderazgod	.525	.002	2.542	***
item_19.5_rec	<---	liderazgod	.646	***	3.069	***
item_19.6_rec	<---	liderazgod	.637		3.639	***
item_16.5	<---	liderazgot	.862	***	2.917	***
item_16.4	<---	liderazgot	.880		3.014	***
item_16.3	<---	liderazgot	.684	***	2.819	***
item_16.6	<---	liderazgot	.531	***	2.931	***
item_16.9	<---	liderazgot	.352	.004	2.403	***

En cuanto al modelo de medición se observa que mayoritariamente todos los indicadores presentan cargas factoriales altas, es decir, los coeficientes que representan el grado de relación entre el constructo con sus respectivos indicadores muestran valores apropiados. En resumen, los coeficientes que explican una mayor relación entre una determinada variable y su factor subyacente son:

- a. Para el liderazgo compartido la variable 14.1. “Selección y contratación del profesorado”, y la variable 14.2. “Despido y suspensión temporal del profesorado”.
- b. Para el liderazgo docente la variable 19.5. “Conversaciones formales sobre la autoevaluación de los profesores acerca de su propio trabajo (p. ej., presentación de un informe de evaluación)”, seguida de la variable 19.6. “Conversaciones formales sobre los comentarios realizados por padres o tutores”.
- c. Finalmente, para el liderazgo transformativo, la variable 16.4. “He llevado a cabo acciones para que los profesores se hagan responsables de mejorar sus destrezas docentes” y la 16.5. “Me he asegurado de que los profesores se sientan responsables de los resultados del aprendizaje de sus alumnos”.

Por otra parte, las correlaciones entre los tres factores de liderazgo no han resultado estadísticamente significativas. Esto significa que cada aspecto del liderazgo es independiente del resto, no covarían. Los valores de correlación y su significación estadística se resumen en esta tabla.

**Tabla. 6. Valores de correlación entre factores y significación estadística**

			r	p (covarianza)
liderazgoc	<-->	liderazgod	-.237	.133
liderazgod	<-->	liderazgot	.246	.130
liderazgoc	<-->	liderazgot	-.038	.774

Por último, se describen en la siguiente Tabla los pesos de cada una de las variables en los factores latentes. Estos valores son un indicador de la cantidad de varianza explicada por cada variable del factor con el que se relaciona.

**Tabla. 7. Correlaciones múltiples al cuadrado**

	ESTIMATE
item_14.1_rec_1	.866
item_14.2_rec_1	.837
item_14.5_rec_1	.507
item_14.11_rec_1	.203
item_14.6_rec_1	.092
item_19.5_rec	.417
item_19.6_rec	.406
item_19.3_rec	.276
item_19.1_rec	.250
item_16.4	.774
item_16.5	.743
item_16.3	.468
item_16.6	.282
item_16.9	.124

Es reseñable que la variable 14.6. “Establecimiento de las políticas y medidas disciplinarias al alumnado”, no es explicada más que por el 9.2% por el factor liderazgo compartido, y es el estimador más pequeño de todo el análisis efectuado. Otra

variable cuyo factor no explica demasiada varianza es el 16.9. “He colaborado con directores de otros centros”, con un 12.4% de la varianza explicada.

## DISCUSIÓN

La hipótesis de partida era que el liderazgo pedagógico, entendido como aquel que está enfocado a mejorar el funcionamiento del centro y favorecer el aprendizaje de todos los alumnos, se podía definir como la suma de las características de los diferentes liderazgos analizados –el liderazgo transformativo, el liderazgo docente y el liderazgo distribuido (compartido)– y, de esta manera, configurar un nuevo modelo de Dirección.

Otros estudios venían a corroborar, de manera parcial y teórica, esta hipótesis. Por ejemplo, Rodríguez-Gallego, Ordóñez-Sierra y López-Martínez (2020), en un estudio llevado a cabo con 47 directores de Sevilla y provincia, afirman que, a mayor autonomía pedagógica y a mayor liderazgo compartido, mejor funcionamiento del centro escolar y mejores resultados académicos. Por el contrario, analizados los resultados obtenidos en su investigación, concluyen que en el caso español la normativa educativa y las tareas burocráticas (Sarasola y da Costa, 2016) limitan el liderazgo pedagógico de los directores; y que existe, en términos generales, la necesidad de una mayor dirección compartida en los centros de enseñanza.

Bolívar (2019b) también encuentra limitaciones a la hora de llevar a cabo un liderazgo pedagógico en las escuelas españolas. Afirma que hay poca autonomía en los directores y que tienen escasa capacidad de acción frente al personal que se halla a su cargo. Frente a esto propone mayor liderazgo compartido y un mayor liderazgo docente, entendido como apoyo y acompañamiento a los docentes. Mellado, Chancono y Villagra (2017) encuentran la limitación en la falta de formación pedagógica de los directores para llevar a cabo un verdadero liderazgo centrado en el aprendizaje.

Moral y Amores (2014) ahondan en la necesidad de generar unos propósitos y fines educativos compartidos –liderazgo distribuido–, así como en potenciar la imagen de los directores que transforman la escuela mediante el cuidado del contexto, de los espacios y de los tiempos para el aprendizaje –liderazgo docente y transformativo. Estos autores también hacen referencia a la importancia de cuidar las emociones del profesorado y del propio director mediante un adecuado clima institucional y la construcción de comunidades de aprendizaje.

Egido (2015) mantiene asimismo que el liderazgo docente y transformativo tiene repercusiones positivas en el aprendizaje. La intervención del director en la forma de actuar del resto de los miembros de la institución educativa, mediante

procesos de formación del profesorado, la construcción de un proyecto común y compartido, la mejora de las relaciones entre profesores y alumnos, la implementación de innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la reducción de las cargas administrativas, influye en la mejora de resultados académicos. También el nivel de autonomía del director tiene repercusiones positivas.

Silva, del Arco y Flores (2018) ponen de manifiesto la influencia en la calidad de la educación de directores que promueven la innovación y el cambio educativo –liderazgo docente y transformativo. Proponen la necesidad de un director más cercano al aula, a los estudiantes y a las actividades académicas. Un director preocupado y ocupado en el liderazgo pedagógico, capaz de delegar funciones y compartir tareas –liderazgo compartido–, con el objetivo de mejorar el funcionamiento de las escuelas.

La investigación llevada a cabo por Louis, Murphy y Smylie (2016) a 134 docentes, realiza un análisis exploratorio de la relación entre liderazgo y rendimiento académico. Afirman que la preocupación pedagógica por el estudiante –liderazgo docente– y un liderazgo solidario –compartido– entre equipo directivo y docentes provocan unos resultados significativamente positivos, tanto en el centro como en el aprendizaje de los alumnos. Concluye acerca de la necesidad de cuidar el liderazgo escolar y transformativo para el éxito y el bienestar de los maestros y de los estudiantes en las escuelas.

En esta misma línea, Bolívar (2010) se pregunta: ¿cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Ante tal pregunta afirma que, si la dirección se centra en la gestión, la responsabilidad por el aprendizaje se diluye, “cuando su misión es garantizar el éxito educativo de todo su alumnado” (Bolívar, 2010, p. 81). Recuerda que el director “tiene que ejercer un papel ‘transformador’: estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores [...] Construir una visión colectiva y situar objetivos prácticos...” (p. 102).

También García-Garnica y Caballero (2019) unen la importancia de un liderazgo docente y un liderazgo compartido para promover el compromiso por el aprendizaje, motivar los procesos de mejora, potenciar la formación permanente del profesorado, favorecer las condiciones y el clima de trabajo y, en definitiva, aumentar el impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Esta misma idea es defendida por Boyce y Bowers (2018) cuando afirman que el tipo de liderazgo del director influye en el clima escolar y en el compromiso de los docentes por el aprendizaje. En términos similares, explican la influencia del liderazgo docente y pedagógico sobre el aprendizaje de los estudiantes los profesores Robinson, Lloyd y Rowe (2014).

Por último, Sandoval, Pineda, Bernal y Quiroga (2020) también reivindican la influencia de una dirección compartida y docente en el rendimiento académico de los estudiantes. Para ello, reclaman mayor autonomía y mayor autoridad para los directores a la hora de tomar decisiones. Este liderazgo, que afirman que debe ser instaurado en la formación de directores noveles, contribuye a la mejora del aprendizaje, genera compromiso entre docentes y equipo directivo, establece unas metas claras y definidas y, por tanto, mejora la calidad de la educación.

## CONCLUSIONES

A pesar de que la literatura científica que hemos presentado en este trabajo confirma a nivel teórico el modelo planteado, los resultados de nuestro análisis factorial confirmatorio no han podido corroborar dicho modelo. Por tanto, el factor subyacente –liderazgo pedagógico–, en razón de este estudio, no se puede confirmar como la suma de los tres tipos de liderazgo analizados: liderazgo transformativo, docente y distribuido (compartido). Estos estilos de liderazgo se manifiestan independientes entre sí y no muestran correlación entre ellos. A pesar de ello, el modelo sí que confirma la relación del constructo –tipos de liderazgo– con sus respectivos indicadores.

Más allá de las limitaciones propias de la muestra –directores de centros concertados– y del Cuestionario utilizado –“Cuestionario TALIS para Directores”–, que *a priori* parecía adecuado para el objeto del estudio, en nuestro trabajo se pone de manifiesto que el ejercicio del liderazgo compartido no se corresponde necesariamente con una actuación orientada a la mejora del desempeño docente del profesorado –liderazgo docente–, ni a la capacidad de propiciar transformaciones en el funcionamiento de los centros y/o en la colaboración con las familias –liderazgo transformativo.

Fecha de recepción del original: 8 de mayo 2020

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 13 de agosto 2020

## REFERENCIAS

- Barber, M. y Mourshaeed, M. (2007). *How the world's Best-Performing School Systems Come Out on Top*. London: Mckinsey & Company, Social Sector Office.
- Barraza, A. (2010). El síndrome de burnout en directivos escolares. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 13, 1-15.



- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-5.clpd>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe.
- Bolívar, A. (2019a). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. Madrid: Muralla.
- Bolívar, A. (2019b). Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: contextos, desarrollo e implicaciones. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(114), 1-41. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2512>
- Boyce, J. y Bowers, A. J. (2018). Toward an Evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Metanarrative review of 109 Quantitative studies across 25 years. *Journal of Educational Administration*, 5(6), 161-182. <https://doi.org/10.1108/JEA-06-2016-0064>
- Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2017). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Consejo de la Unión Europea (2014). *Conclusiones del Consejo sobre liderazgo educativo eficaz*. Diario Oficial de la Unión Europea, 30-2-2014.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Preparing principals for a changing World*. San Francisco: Jossey Bass.
- Day, C. (2019). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.
- Day, C., Gu, Q. y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: how successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly*, 48, 699-732. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Egido, I. (2015). El liderazgo escolar como ámbito de la política educativa supranacional. *Bordón*, 67(1), 71-84. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2015.67105>
- Fernández-Aráuz, A. (2015). Aplicación del análisis factorial confirmatorio a un modelo de medición del rendimiento académico en lectura. *Ciencias Económicas*, 33(2), 39-66. <https://doi.org/10.15517/rce.v33i2.22216>
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Madrid: Morata.
- García-Garnica, M. y Caballero, K. (2019). ¿La formación de los equipos directivos

- es suficiente para desempeñar prácticas eficaces de liderazgo pedagógico? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 83-106. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9576>
- Goleman, D. (2018). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona: Penguin Random House.
- Hallinger, P. y Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership & Management*, 30(2), 95-110. <https://doi.org/10.1080/13632431003663214>
- Hallinger, P. y Wang, W. C. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Dordrecht: Springer.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hattie, J. (2017). *“Aprendizaje visible” para profesores. Maximizando el impacto en el aprendizaje*. Madrid: Paraninfo.
- Heng Wang, L., Gurr, D. y Drysdale, L. (2015). Successful school leadership: case studies of four Singapore primary schools. *Journal of Educational Administration*, 54(3), 270-287. <https://doi.org/10.1108/JEA-03-2015-0022>
- Herrero, J. (2010). El análisis factorial confirmatorio en el estudio de la Estructura y Estabilidad de los Instrumentos de Evaluación: un ejemplo con el Cuestionario de Autoestima CA-14. *Intervención Psicosocial*, 19(3), 289-300. <https://doi.org/10.5093/in2010v19n3a9>
- Hopkins, D. (2010). Every school a great school-realising the potential of system leadership. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 741-764). Dordrecht: Springer.
- Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L. y Mackay, T. (2014). School and system improvement: a narrative state of the art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25, 257-281. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>
- Iranzo, P., Camarero, M., Tierno, J. M. y Barrios, C. (2018). Formación para la función directiva en la escuela: el caso de Tarragona (Cataluña). *Bordón*, 70(2), 57-72. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.54487>
- Ko, J., Hallinger, P. y Walker, A. (2015). Exploring whole school versus subject department improvement in Hong Kong secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 26, 215-239. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.882848>

- Leithwood, K., Seashore, L., Wahistrom, K. y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning*. Minnesota: Carei.
- Leithwood, K. y Sun, J. (2015). Direction-setting school leadership practices: a meta analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499-523. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1005106>
- Llorent, V., Cobano, V. y Navarro, M. (2017). Liderazgo pedagógico y dirección escolar en contextos desfavorecidos. *Revista Española de Pedagogía*, 268, 541-564. <https://doi.org/10.22550/REP75-3-2017-04>
- Louis, K. S., Murphy, J. y Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analysis. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-340. <https://doi.org/10.1177/0013161X15627678>
- MECD (2014). *TALIS 2013 Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español*. Madrid: MECD.
- MEFP (2019). *TALIS 2018 Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe español*. Madrid: MEFP.
- Mellado, M. E., Chancono, J. C. y Villagra, C. P. (2017). Creencias de directivos escolares: implicaciones en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541-548. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111102>
- Moral, C. y Amores, F. (2014). Arquitectura resistente determinante del liderazgo pedagógico en los centros de Educación Secundaria. *Bordón*, 66(2), 121-138. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66208>
- Mulford, B. (2010). Recent developments in the field of educational leadership: the challenge of complexity. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 187-208). Dordrecht: Springer.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. París: OECD.
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What makes schools successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. París: OECD.
- OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. París: OECD Publishing.
- Ritacco, M. y Amores, F. (2017). Dirección escolar y liderazgo pedagógico. Un análisis de contenido del discurso de los directores de centros educativos en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Educação e Pesquisa*, 43(2), 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201709162034>
- Ritacco, M. y Bolívar, A. (2016). Impacto del modelo español de dirección escolar en la identidad profesional de los líderes escolares. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(119), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2512>

- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. New Zealand Ministry of Education. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/60170>
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2835>
- Rodríguez-Gallego, M. R., Ordóñez-Sierra, R. y López-Martínez, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>
- Sandoval, L.Y., Pineda, C., Bernal, R. y Quiroga, C. (2020). Los retos del director novel: formación inicial y liderazgo. *Revista Complutense de Educación*, 31(1), 117-126. <https://doi.org/10.5209/rced.61919>
- Sarasola, M. y da Costa, C. (2016). Evaluando el liderazgo educativo centrado en los aprendizajes del alumnado. *Educación*, XXV(49), 121-139. <https://doi.org/10.18800/educacion.201602.007>
- Silva, P., del Arco, I. y Flores, O. (2018). La formación de directores escolares en Cataluña. *Bordón*, 70(1), 109-124. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.49427>
- Soto, C., Silva, P. y Gairín, J. (2014). Formación de directivos de centros escolares: condiciones que posibilitan la transferencia de la formación semipresencial. En L. B. Valderrama y B. Santander, *Socializar conocimiento. Observando Chile desde la distancia* (pp. 153-165). Barcelona: Red Inche.
- Spillane, J. y Zuberi, A. (2009). Designing and piloting a leadership daily practice log: using logs to study the practice of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 45(3), 375-423. <https://doi.org/10.1177/0013161X08329290>
- Sun, J. y Leithwood, K. (2012). Transformational School Leadership Effects on Student Achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418-451. <https://doi.org/10.1080/15700763.2012.681001>
- Tejero, C. M. y Fernández, M. J. (2007). El síndrome de burnout en la dirección escolar: concepto, sintomatología y antecedentes. *Bordón*, 59(4), 685-694. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36342>
- Tejero, C. M., Fernández, M. J. y Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 351, 361-383. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2010/re351/re351-15.html>
- Thoonen, E., Steegers, P., Oort, F. y Peetsma, T. (2012). Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions

and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 441-460.  
<https://doi.org/10.1080/09243453.2012.678867>

Wagner, T., Kegan, R., Lahey, L., Lemons, R., Garnier, J., Helsing, D., Howell, A. y Thurber, H. (2006). *Change Leadership. A Practical Guide to Transforming Our School*. San Francisco: Jossey-Bass.