

Prácticas de liderazgo escolar en Andalucía moderadas por dimensión organizativa

Practices of leadership in Andalusian schools moderated by dimension

José L. Del Barrio-Saucedo¹, Ramón Tirado-Morueta¹

¹ Universidad de Huelva, España

joseluisdelbarrio@gmail.com , rtirado@dedu.uhu.es

RESUMEN. Es conocido el papel fundamental del liderazgo en el impulso de la innovación educativa para atender al reto de una sociedad global y cambiante. El Modelo de Liderazgo d Ontario (MLO) es un enfoque comprensivo que propone prácticas de liderazgo adaptables a los cambios. Sin embargo, los resultados heterogéneos del modelo según el tipo de centro escolar hacen necesarios los estudios que muestren su funcionamiento controlando el contexto organizativo. Se utilizó una muestra de representantes de los equipos directivos de centros escolares de Andalucía, se buscó comprender las relaciones entre los componentes del MLO como estructura útil para el desarrollo de "buenas prácticas docentes", controlando el tipo de centro. Se realizó un modelaje de ecuaciones estructurales multigrupo y se comprobó que la dimensión organizativa modera la estructura de las relaciones del modelo. Este estudio aporta evidencias empíricas que pueden ser útiles para el desarrollo del modelo en distintos contextos escolares.

ABSTRACT. The role of organizational leadership in driving innovative processes that respond to the challenges to our global and society is widely acknowledged. The Ontario Leadership Framework (OLF) is a comprehensive approach that provides leadership practices adaptable to changes. Nonetheless, given the heterogeneous results arising from the framework according to different educational establishments, it is necessary the conduct of studies that show the framework performance in a controlled organizational context. This study sought to comprehend the relationships among OLF components as a worthy structure to develop good teaching practices while controlling the type of educational establishment; effect, a sample of representatives from Andalusian School Leadership Teams was examined. Multigroup structural equation modelling was performed considering. Consequently, it was ascertained that the organizational dimension influences the structure of the relationships of the model. This study provides empirical evidence that might prove valuable for the development of the model in different schools.

PALABRAS CLAVE: Liderazgo, Innovación pedagógica, Práctica pedagógica, Educación familiar, Perfil profesional.

KEYWORDS: Leadership, Pedagogical innovation, Pedagogical practice, Family education, Professional profile.

1. Introducción

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

Según la OCDE (2022) los equipos directivos no sólo tienen que realizar labores de gestión, sino tareas relacionadas con el aprendizaje del alumnado, debiendo conocer el trabajo del docente para poder optimizar la organización. Este concepto de liderazgo ha ido evolucionando, modificándose y concretándose a través del tiempo (Galdames & Guihen, 2022). En las últimas décadas, el liderazgo educativo ha ido orientado a la mejora escolar. Por ejemplo, Sotomayor, Muñoz, Martínez y Araya (2020) plantean que los directivos deben de trabajar en equipo para el beneficio de su institución, por tanto, se debe de generar un modelo que genere impacto y mejoras sobre los valores de la calidad educativa, buscando una gestión que aumente el aprendizaje, en las que los directivos y agentes educativos sitúen sus metas concretas, siempre desde la autonomía del docente. Por tanto, tal y como concluyen Chochabot y Becerra (2021), el grado de relación entre el liderazgo y la calidad educativa es muy alta.

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

Desde esta perspectiva, el Modelo de Liderazgo de Ontario (MLO) (Leithwood, 2012) plantea la “práctica de liderazgo” desde las siguientes premisas (p. 5): (a) el contexto social y situado en el que se ejerce; (b) la naturaleza central de las relaciones en el trabajo de liderazgo; (c) la importancia de que los líderes respondan con flexibilidad a las situaciones, eventos y desafíos que se presenten para lograr metas importantes; (d) la naturaleza compartida del trabajo de liderazgo en prácticamente todas las organizaciones. Una “práctica de liderazgo”, en otras palabras, es un conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas que reflejan las circunstancias particulares en las que se encuentran y con algún resultado compartido en mente. Conceptualizar el liderazgo como un conjunto de prácticas refleja tanto las cualidades adaptativas (Heifetz & Laurie, 1997) como los procesos expertos de resolución de problemas (Leithwood & Steinbach, 1995).

Aunque el MLO está fuertemente fundamentado (Leithwood, 2012), el mismo autor reconoce que la implementación de tales prácticas de liderazgo aporta resultados diversos que, aunque pueden ser plausiblemente argumentados se carece de evidencias empíricas que expliquen las diferencias en los resultados.

Dado que se trata de un modelo conceptual, son precisos los estudios que validen mediante procedimientos estadísticos las dimensiones (prácticas de liderazgo) y funcionamiento del modelo (p.e., Amels, Krüger, Suhre & Van Veen, 2020; Leithwood, Harris & Hopkins, 2020; Leithwood, Sun & Schumacker, 2020).

Este estudio trata de sumar a esta serie de trabajos que buscan cubrir la brecha de conocimiento empírico, analizando estructuralmente cinco de las dimensiones del MLO en una muestra de 381 centros escolares de la región de Andalucía.

2. Revisión de la literatura

El MLO propone cinco prácticas de liderazgo que pueden proporcionar la estructura organizativa necesaria que sostengan y apoyen las BPD. Estas prácticas deben interpretarse como metas que requieren un



refinamiento periódico. A saber:

- La construcción de culturas colaborativas y distribución del liderazgo. Es reconocido que las culturas colaborativas en las escuelas son una parte central de la mejora escolar, alineada con el desarrollo de comunidades de aprendizaje profesional y la mejora del aprendizaje de los estudiantes (Louis & Kruse, 1998). La creación de culturas colaborativas es un factor clave para hacer que las escuelas sean más inclusivas (Waters, Marzano & McNulty, 2003), siendo la distribución del liderazgo en los compañeros una forma de estimular la colaboración y motivar al profesorado para las nuevas prácticas docentes (Kramer & Crespy, 2011). Asimismo, el liderazgo distribuido tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes, Hallinger y Heck (2011) y con la capacidad de cambio del profesorado (Amels, Krüger, Suhre & Van Veen, 2020).

- Estructuración de la organización para facilitar la colaboración. La práctica cultural depende de estas estructuras organizativas que se materializan en (Leithwood, 2012) (a) la creación de horarios que maximicen el tiempo en la tarea para los estudiantes, (b) se brinden oportunidades a los docentes para trabajar juntos en proyectos de innovación, (c) se establezcan equipos para la resolución de problemas, (d) implicarse con el resto del personal docente en la mejora de la instrucción, (e) distribuir el liderazgo para las tareas seleccionadas, e (f) implicar a los docentes en la toma de decisiones que afecten a su trabajo.

- Construyendo relaciones productivas con familias. Esta práctica es especialmente importante en la creación de escuelas más inclusivas dado que puede acercar al personal de la escuela a muchos de los padres del alumnado que tradicionalmente ha sido desatendido en sus anteriores escuelas. Esta práctica puede abrir espacios de comunicación desde donde el profesorado comprenda los valores, expectativas y desafíos a los que atienden las familias y comunidades. Esta práctica encuentra su fundamentación en las evidencias que muestran una fuerte influencia de las aspiraciones y expectativas positivas de los padres sobre el rendimiento educativo de sus hijos. Una estrecha alianza entre las familias y la escuela puede influir en la mejora del rendimiento de los estudiantes, la reducción del absentismo, el comportamiento positivo de los estudiantes y una mayor confianza de los padres en la educación de sus hijos p.e., Hattie (2009).

- Conectando la escuela con su entorno más amplio. Esta práctica se suele ver materializada en las redes de liderazgo. Estas redes ofrecen estructuras relativamente estables para probar nuevas ideas, recibir consejos "justo a tiempo" de colegas respetados y brindar oportunidades adicionales de desarrollo profesional para el personal (Leithwood, 2012). Si bien, existe poca evidencia, los líderes que utilizan con éxito estas conexiones con fines de mejora escolar desarrollan y mantienen conexiones con (a) otros líderes escolares y expertos, (b) agentes políticos en la provincia, y (c) miembros de la comunidad de científica.

- Asignar recursos en apoyo de la visión y las metas de la escuela. Los recursos disponibles para las escuelas no siempre se distribuyen de manera equitativa, a pesar de la financiación básica uniforme de las escuelas por parte de las autoridades. En este contexto, el desafío consiste principalmente en obtener el máximo aprovechamiento educativo para los estudiantes con los recursos disponibles. Abordar este desafío implica una cuidadosa alineación de los recursos atendiendo a las prioridades de mejora de la escuela. Los líderes que están logrando abordar este desafío con éxito tratan de (Leithwood, 2012; Leithwood, Harris & Hopkins, 2020) (a) asegurar suficientes recursos de todo tipo (p. ej., experiencia del personal, material curricular, tiempo) necesarios para llevar a cabo el trabajo de instrucción de la escuela; (b) gestionar eficientemente el presupuesto; (c) encontrar una financiación sostenida para las prioridades de mejora de sus escuelas; y (d) revisar y realinear la naturaleza, la cantidad y los recursos con las prioridades para el cambio de mejora escolar.

La mayoría de los estudios empíricos sobre los efectos del liderazgo escolar en las escuelas y los estudiantes muestran diferencias significativas entre las escuelas primarias y secundarias (Louis, Drtzke & Wahlstrom, 2010). Sin embargo, en estos mismos estudios rara vez se ofrece suficiente información sobre las razones de estas diferencias. Aunque puedan encontrarse argumentos verosímiles, faltan evidencias empíricas que expliquen las diferencias entre escuelas primarias y secundarias.

Para comprender las razones que explican las diferencias de los efectos del liderazgo sobre las escuelas y las BPD, los autores consideran necesario comprender el funcionamiento del MLO y formularon un modelo hipotético (Figura 1) en el que todas las variables están relacionadas entre sí. Y a continuación, controlaron la dimensión organizativa, es decir, escuelas de educación infantil, primaria o secundaria. Como consecuencia, se podrá obtener información del efecto de entre las variables del modelo y la moderación del tipo de escuela.

En otras palabras, dependiendo del tipo de escuela la importancia de los componentes del MLO y la estructura de sus relaciones variará.

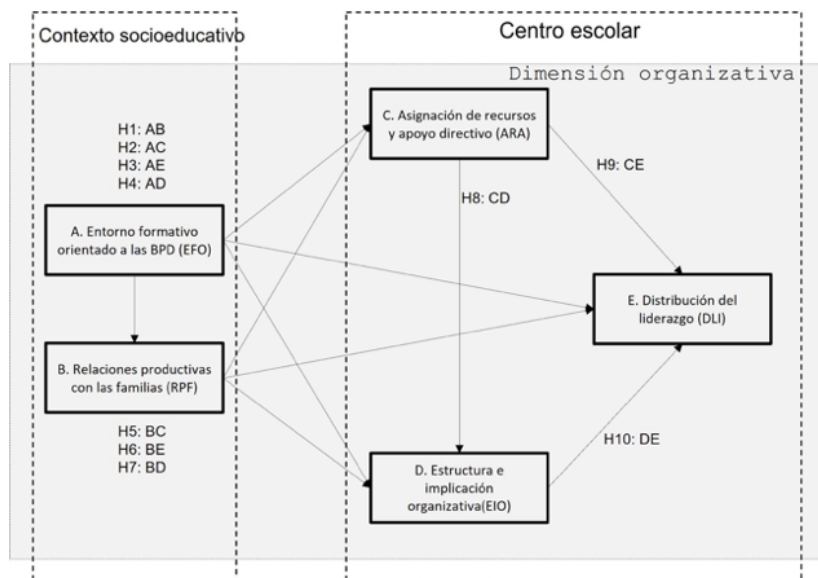


Figura 1. Representación gráfica de las hipótesis. Fuente: Elaboración propia.

3. Metodología

3.1. Participantes

Los participantes fueron los representantes de los equipos directivos de 381 centros de educación primaria, secundaria, bachillerato y educación especial de Andalucía. Los datos fueron obtenidos en el curso 2022-23. Los datos pueden considerarse representativos del conjunto de centros de la región de Andalucía que participan en el plan andaluz de innovación educativa, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error de ± 5 . La muestra estuvo compuesta por 153 (40,15%) centros de educación infantil (CEI) o primaria (CEP), 171 (44,88%) centros de educación infantil y primaria (CEIP) y 57 (14,96%) centros de educación secundaria (CES).

La región de Andalucía es una de las que tiene una de las mayores tasas de abandono escolar prematuro de la Unión Europea, próxima al 18% (Eurostat, 2022) lo que exige el fortalecimiento de medidas que estimulen actuaciones educativas innovadoras que ayuden a resolver este problema.

Antes de la recogida de datos se les solicitó su consentimiento, se les explicaron los objetivos de investigación, recordando que se trataría la información con una visión puramente científica, y se respetaría el anonimato de las fuentes de información.

3.2. Instrumentos de recogida de datos

Con el objetivo de responder a las cuestiones planteadas, se elaboró un cuestionario ad hoc tomando como



referencia la categoría a nivel escolar del MLO (Leithwood, 2012), por tratarse de un enfoque comprensivo y basado en evidencias (Hitt & Tucker, 2016) para el análisis de prácticas de liderazgo efectivo.

En primer lugar, y dado que no existen instrumentos que permitan analizar detalladamente esta dimensión, se establecieron una serie de ítems ajustados a las categorías (a) estructura e implicación organizativa, (b) distribución del liderazgo, (c) asignación de recursos y apoyo del equipo directivo, (d) relaciones productivas con familias, y (e) entorno formativo orientado a las BPD.

En segundo lugar, las categorías y los ítems propuestos a priori por los investigadores fueron expuestas a un grupo de expertos en liderazgo educativo. A cada experto se le envió información sobre los objetivos del estudio, junto al cuestionario y una hoja de observación en la que se tendrían que valorar cada ítem de 1 -poco adecuado- a 5 -muy adecuado-. Atendiendo a los criterios de relevancia y pertenencia, en la hoja de observación se plantearon sugerencias sobre la adecuación del número de cuestiones para cada uno de los bloques de los que estaba compuesto el cuestionario, y sobre su adecuación para dar respuesta al propósito de estudio. Todas las personas expertas dieron puntuaciones por encima del 0.80 que además venían apoyadas por el informe cualitativo que cada persona experta emitió, con estos datos, se obtuvo el índice de contenido general con un valor de 0.82.

En tercer lugar, se realizó un estudio piloto a un grupo de 20 profesionales del sector educativo, y se observaron aspectos como el tiempo de respuestas, lenguaje no verbal a la hora de cumplimentarlo, las preguntas aclaratorias sobre algunos ítems.

En cuarto lugar, tras asegurarnos de la legibilidad de los ítems del cuestionario se realizó un análisis factorial exploratorio con elementos rotados para comprobar que los ítems establecidos se agrupaban en las categorías propuestas a priori por el grupo de expertos y los investigadores. El objetivo principal de este proceso es demostrar que en cada dimensión sus ítems son un conjunto unidimensional. El procedimiento verificó las 5 cinco dimensiones previas, que en conjunto explican el 65% de la varianza total de las respuestas, siendo similar el porcentaje explicado por cada una de ellas desde el 14.6% de la 1ª (Estructuración de la organización para facilitar la colaboración) hasta el 11.2% de la quinta (Conexión de la escuela con su entorno más amplio).

A continuación, se describen cada una de las categorías incluidas en el cuestionario, algunos de los ítems y los valores de consistencia interna (alfa de Cronbach).

Distribución del liderazgo (DLI) ($\alpha = .79$). Se buscó conocer si los equipos directivos fomentan las relaciones, facilitando la comunicación de ideas, así como relaciones de seguimiento, y si distribuyen el liderazgo a través de los procesos colaborativos que se dan en sus centros. La escala consto de 4 ítems (p.e. desde la dirección se facilita la comunicación de ideas y propuestas de BPD, dentro del profesorado, como directivo, fomenta las relaciones de seguimiento y comunicación dentro del profesorado).

Estructura e implicación organizativa (EIO) ($\alpha = .91$) En esta escala se buscó conocer las estructuras del equipo y los grupos, conocer el grado en el que los docentes están involucrados en las BPD, y constó de 3 ítems (p.e. el profesorado se encuentra comprometido con las BPD docentes, están incluidas las BPD dentro del proyecto de centro).

Asignación de recursos y apoyo del equipo directivo (ARA) ($\alpha = .82$). Se buscó conocer la manera en la que se distribuyen los recursos, si se gestionan los procesos de una manera eficiente, en busca de una mejora en la escuela, y constó de 4 ítems (p. e. El profesorado tiene las herramientas necesarias (formación, experiencia...) para llevar a cabo BPD, Se propician los recursos materiales necesarios para llevar a cabo las BPD).

Relaciones productivas con familias (RPF) ($\alpha = .82$). Se trató de buscar las relaciones que se producen por parte de las familias en la escuela, resaltando el papel significativo de estas y generar una relación estrecha con

la comunidad en general, cuidando el binomio familia-escuela como requisito para alcanzar un liderazgo exitoso, y constó de 3 ítems (p. e. las BPD promueven la participación de las familias con el centro, la colaboración y cercanía de las familias facilitan la implementación de las BPD).

Entorno formativo orientado a las BPD (EFO) ($\alpha = .75$). Se buscó conocer la medida en la que las principales fuentes de formación del profesorado ofrecen una respuesta eficiente a las realidades que se dan en un centro, y constó de 3 ítems (p. e. los centros de profesorado contribuyen a la implementación y desarrollo de BPD, la Dirección colabora con la gestión de las actividades del equipo docente en el desarrollo de las BPD).

En el anexo se indican los datos descriptivos de las escalas y se ofrece información de la validez convergente de las escalas tras el análisis factorial confirmatorio.

3.3. Análisis de datos

Para probar las hipótesis planteadas en la Fig. 1 (H1 a H10), se utilizó el modelaje de ecuaciones estructurales con el software Amos 18.0. De acuerdo con este método de modelado, cada teoría consta de un conjunto de correlaciones y, si la teoría es válida, entonces los patrones de correlación (suposiciones) pueden reproducirse en datos empíricos (Byrne, 2013). Con el fin de medir la bondad de ajuste del modelo, se utilizaron los índices que habitualmente se utilizan para las tres categorías de ajuste del modelo (Hair et al., 2006) (absoluto, parsimonioso e incremental).

Los siguientes criterios de ajuste se establecieron siguiendo las recomendaciones de Hair et al. (2006) para n variables observadas ≤ 12 y $N > 250$. Para las medidas absolutas de ajuste se utilizó el χ^2 ($p > .05$) y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) ($0 < RMSEA < .07$). Para la medición incremental del ajuste se utilizó el Índice de Ajuste Incremental (IFI) y el Índice de ajuste comparativo (CFI) ($0.95 < IFI < 1$; $0.95 < CFI < 1$). Por último, para medir el ajuste parsimonioso se utilizó el χ^2 normado (χ^2/df) ($1 < \chi^2/df < 3.5$).

Para comprobar si la dimensión organizativa (CEI/CEP, CEIP y CES) modera las relaciones entre las dimensiones del modelo, se realizó un análisis multigrupo y se probó la invariancia. La invariancia de medición se refiere al grado en que los parámetros del modelo de medición son similares entre el tipo de centro escolar (CEI/CEP, CEIP y CES). Se utilizaron las pruebas recomendadas por Byrne (2013), partiendo de un buen ajuste del modelo configuracional multigrupo, que servirá como modelo base con el que se comparará el modelo más restrictivo.

El modelo restrictivo asume que los índices de regresión entre los grupos (CEI/CEP, CEIP y CES) se establecen como iguales. En el caso de que esto no fuera cierto, se demostraría que la dimensión organizativa, en este caso el tipo de centro escolar modera las asociaciones entre las dimensiones del MLO.

Con el fin de comprobar si existe diferencia entre el modelo multigrupo configuracional y los modelos restrictivos, estudios anteriores han utilizado la prueba de diferencia de Chi-cuadrado ($\Delta\chi^2$). Sin embargo, dada la sensibilidad de χ^2 al tamaño de la muestra y a la no normalidad (Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle & Calkins 2006), Cheung y Rensvold (2002) propusieron el aumento de CFI (ΔCFI) para determinar si los modelos comparados son equivalentes. En este sentido, cuando la diferencia entre el CFI de los dos modelos es superior a 0.01, se acepta que ambos modelos no son equivalentes. En este estudio se utilizaron ambos criterios.

Por último, para comparar las diferencias entre los parámetros específicos se siguieron las recomendaciones de Byrne (2013). Si las ratios críticas superan 1.96, el parámetro es significativamente diferente entre los dos grupos a un nivel de $p < 0.05$.

La Tabla 1 proporciona los resultados descriptivos de estas variables en función del tipo de centro escolar



de los encuestados.

	Media (DE)	CEI/CEP (n=153)	CEIP (n=171)	CES (n=57)	Min	Max
1. EIO	3.03 (.63)	2.94 (.83)	2.85 (.76)	2.86 (.77)	1,20	4,00
2. DLI	3.32 (.56)	3.20 (.65)	3.39 (.55)	3.45 (.57)	1,33	4,00
3. ARA	2.81 (.61)	2.92 (.56)	2,81 (.61)	2.71 (.66)	1,25	4,00
4. RPF	3.05 (.59)	3.12 (.58)	3.15 (.53)	2.87 (.64)	1,00	4,00
5. EFO	2.83 (.57)	2.91 (.56)	2.85 (.57)	2.58 (.55)	1,33	4,00

	Asimetría (SE)	Curtosis (SE)	1	2	3	4	5
1. EIO	-.78 (.11)	.10 (.23)	.87				
2. DLI	-.78 (.11)	.23 (.23)	.47**	.79			
3. ARA	-.25 (.11)	-.27 (.23)	.51**	.30**	.73		
4. RPF	-.33 (.11)	-.18 (.23)	.40**	.18**	.38**	.74	
5. EFO	.43 (.11)	-.38 (.23)	.19**	.03	.31**	.16**	.71

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Notas: Los valores en diagonal y cursiva corresponden a la raíz cuadrada del promedio de la varianza ($\sqrt{\text{AVE}}$). En todos los casos $\sqrt{\text{AVE}}$ es superior al índice de correlación con el resto de las variables, por lo que se puede confirmar la validez divergente de cada escala en el conjunto de las variables. EIO = Estructura e Implicación Organizativa. DLI = Distribución del Liderazgo. ARA = Asignación de Recursos y Apoyo. RPF = Relaciones Productivas con las Familias. EFO = Entorno Formativo Orientado a las BPD

Tabla 1. Análisis descriptivo y de la validez divergente. Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

En primer lugar, se realizó un análisis estadístico para examinar el supuesto de normalidad de las variables utilizadas en el modelo de ecuaciones estructurales. En este caso, se realizó un análisis de asimetría y curtosis (ver Tabla 1). Estos análisis, según Curran, West y Finch (1996), establecen los límites, en valores absolutos, hasta que el comportamiento puede considerarse similar al normal, para los valores entre 2 para asimetría y 7 para curtosis. Los resultados mostraron que los valores de ambas pruebas estadísticas cumplieron con esta regla, por lo que se aceptó la condición de normalidad.

4.1. Modelo básico

Para verificar las hipótesis se realizó un modelo de ecuaciones estructurales (Figura 2). La Tabla 2 muestra los índices de regresión de todas las asociaciones establecidas en el modelo básico, si bien se eliminaron aquellos parámetros que no resultaron significativos con el fin de encontrar un buen ajuste del modelo. Finalmente, los índices de ajuste obtenidos fueron aceptables: $\chi^2/df = 2.71$ ($p = .043$); RMSEA = 0,064 (90 % intervalo de confianza [IC] = 0.010, 0.118); CFI = .986 e IFI = .986. El modelo explicó el 03% de la varianza de RPF, 20% en ARA, 17% en DLI y 33% EIO.

Hipótesis	Beta
H1. EFO → RPF	.17***
H2. EFO → ARA	.24***
H3. EFO → DLI	(.09***)
H4. EFO → EIO	(.18***)
H5. RPF → ARA	.34***
H6. RPF → DLI	.07
H7. RPF → EIO	.22***
H8. ARA → EIO	.46***
H9. ARA → DLI	.07
H10. EIO → DLI	.33***
R ² RPF	.03
R ² ARA	.20
R ² DLI	.17
R ² EIO	.33
χ^2/df (p)	2.719 (.043)
IFI	.986
CFI	.986
RMSEA	.064 (.010-.118)

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Nota: los valores de Beta entre paréntesis indican los efectos indirectos

Tabla 2. Modelo estructural básico. Fuente: Elaboración propia.

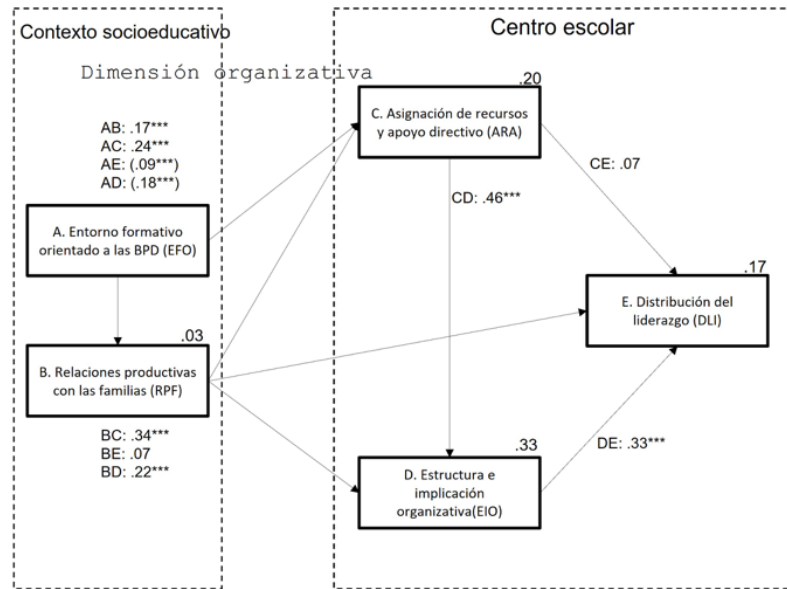


Figura 2. Modelo estructural básico. Fuente: Elaboración propia.

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p \leq .001$

Nota: los valores de Beta entre paréntesis indican los efectos indirectos

Una vez demostrado el buen ajuste del modelo y su capacidad predictiva, se analizaron las relaciones para comprobar la validez de las hipótesis.

Los datos mostraron que un entorno formativo orientado a las BPD (EFO), desde la formación inicial, a través de los centros de profesores y de las actividades en el centro tiene una relación positiva y significativa con la conciencia del profesorado de la importancia de las relaciones con la familia (RPF) ($\beta = .17$, $p < .001$) (H1), así como con la capacidad del profesorado y asignación de recursos para la implementación de BPD ($\beta = .24$, $p < .001$) (H2). Asimismo, la conciencia de la importancia de las relaciones con la familia (RPF) para las BPD, también está asociada positivamente con la asignación de recursos y apoyo (ARA) ($\beta = .34$, $p < .001$) (H5) y con la estructura e implicación del profesorado (EIO) ($\beta = .22$, $p < .001$) (H7).

En el centro escolar, la asignación de recursos y el apoyo directivo (ARA) tuvo una fuerte relación positiva y significativa con la inclusión de las BPD en el plan educativo y la implicación del profesorado (EIO) ($\beta = .46$, $p < .001$) (H8). Y fue esta estructura (EIO) la dimensión que mostró una fuerte relación positiva y significativa con una cultura colaborativa y distribución del liderazgo (DLI) ($\beta = .33$, $p < .001$) (H10).

4.2. Modelo multigrupo

La Tabla 3 y la Figura 3 muestran los índices de regresión de todas las asociaciones establecidas en el modelo multigrupo, las varianzas explicadas de cada variable dependiente y la relación crítica entre apoyos institucionales. Después de probar la estructura causal de cada modelo, se comprobó que los índices de ajuste obtenidos fueran aceptables $\chi^2/df = 1.398$ ($p = .182$); RMSEA = 0,032 (90 % intervalo de confianza [IC] = 0,000, 0,071); CFI = .988 e IFI = .989.

Los datos del análisis multigrupo mostraron que los parámetros que asociaban las dimensiones en el modelo configural y en el modelo restrictivo (en el que los índices de regresión son iguales) no eran equivalentes ($\Delta CFI = .024$). Por tanto, estos resultados probaron que existe moderación de las relaciones en función del tipo de centro escolar.

El análisis de la razón crítica mostró las diferencias significativas en los parámetros en función del centro. Concretamente, se encontró que en los CES las relaciones entre el entorno formativo (EFO) y la participación de las familias (RPF) fueron significativamente más altas que en los CEIP (RC: CEIP-CES = 2.769, $p < .05$) y en los CEI o CEP (RC: CEI/CEP-CES = 2.654, $p < .05$).

Los valores de la RC mostraron diferencias significativas en la relación de los recursos empleados en las BPD (ARA) con la estructura e implicación del profesorado (EIO) entre los CEI o CEP y los CEIP (RC: CEI/CEP-CEIP = -1.94, $p < .05$). Estos datos sugieren que, en los centros más pequeños, ya sean de educación infantil o de educación primaria, la implicación del profesorado en las BPD está principalmente determinada por la implicación de sus equipos directivos.

Los valores de la RC de las diferencias entre las varianzas de las dimensiones del modelo mostraron diferencias significativas entre los parámetros de los diferentes tipos de centros. Respecto a la dimensión de las relaciones productivas con las familias (RPF), en los CES la varianza explicada por el modelo fue significativamente superior a la varianza en los CEI o CEP (RC: CEI/CEP-CES = -3.177, $p < .05$) y CEIP (RC: CEIP-CES = -3.226, $p < .05$).

Hipótesis	Beta			Razón Crítica (RC)	
	CEI/CEP	CEIP	CES	CEI/CEP-CEIP	CEI/CEP-CES
H1. EFO → RPF	.09	.13	.47***	0.253	2.842*
H2. EFO → ARA	.21***	.21***	.16	0.14	-0.182
H3. EFO → DLI	(.08*)	(.08*)	(.15)		
H4. EFO → EIO	(.14*)	(.14*)	(.32**)		
H5. RPF → ARA	.36***	.39***	.24*	0.986	-0.615
H6. RPF → DLI	.05	.05	.16	-0.046	0.624
H7. RPF → EIO	.25***	.15*	.36***	-0.975	0.549
H8. ARA → EIO	.50***	.39***	.47***	-1.94*	-1.215
H9. ARA → DLI	.18*	.10	-.02	-0.933	-1.382
H10. EIO → DLI	.27***	.30***	.25*	-0.376	-0.503
R ² RPF	.01	.02	.22	-0.143	-3.177*
R ² ARA	.19	.22	.12	-1.226	0.533
R ² EIO	.40	.22	.46	2.404*	0.825
R ² DLI	.18	.14	.13	1.37	1.449
$\chi^2/df (p)$			1.398 (.182)		
IFI			.989		
CFI			.988		
RMSEA		.032 (.000-.071)			
$\Delta (\chi^2_{\text{configural}}, \chi^2_{\text{valores beta}}) (p)$			21.358 (.093)		
$\Delta (CFI_{\text{configural}}, CFI_{\text{valores beta}})$.024		
$\Delta (\chi^2_{\text{configural}}, \chi^2_{\text{varianza explicada}}) (p)$			22.317 (.004)		
$\Delta (CFI_{\text{configural}}, CFI_{\text{varianza explicada}})$.047		

Notas: CEI: Centro de Educación Infantil; CEP: Centro de Educación Primaria; CES: Centro de Educación Secundaria. Los valores de Beta entre paréntesis indican los efectos indirectos.
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tabla 3. Valores de beta y razón crítica. Fuente: Elaboración propia.

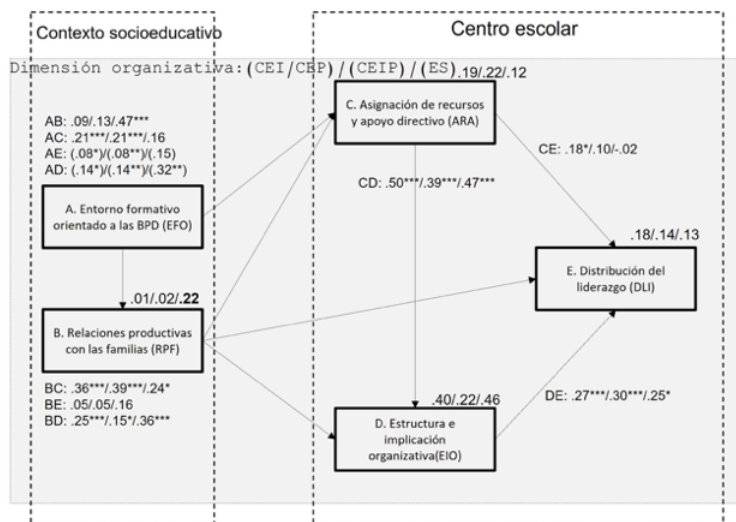


Figura 3. Modelo estructural multigrupo. Fuente: Elaboración propia.



* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p \leq .001$

Notas: Los tres parámetros separados por barras se refieren a Centros de Educación Infantil o Primaria (CEI/CEP) / centros de educación infantil y primaria (CEIP) / Centros de Educación Secundaria (CES). Los valores de Beta entre paréntesis indican los efectos indirectos

5. Conclusiones

El MLO (Leithwood, 2012) es uno de los modelos conceptuales más utilizados para evaluar el liderazgo organizativo dada su escalabilidad y capacidad para adaptarse a múltiples contextos y a los retos cambiantes de los sistemas educativos, pero son escasos los estudios que expliquen como se articulan sus componentes. Asimismo, aunque existen argumentos que explican cómo el contexto organizativo tiene la capacidad de moderar las relaciones entre sus componentes, no aparecen estudios que lo demuestren empíricamente. Tratando de cubrir tales brechas, se analizaron las prácticas de liderazgo organizativo utilizando las dimensiones del MLO, a través de una muestra de miembros de equipos directivos de centros escolares de la región de Andalucía, España.

En primer lugar, los resultados del modelo básico mostraron un sistema de relaciones poliédrica en el que un centro escolar comprometido con las BPD mantiene una estrecha relación con la familia (RPF), dispone de un entorno de desarrollo profesional favorable y de recursos materiales y humanos capacitados para la implementación de BPD en un clima colaborativo en el que el liderazgo es distribuido (Amels, Krüger, Suhre & Van Veen, 2020; Leithwood, Harris & Hopkins, 2020).

En segundo lugar, cabe destacar la fuerte influencia de la implicación del equipo directivo y de la capacitación del profesorado en la inclusión de las BPD en el plan educativo y la implicación del profesorado (EIO).

En tercer lugar, los datos mostraron que un entorno de formación del profesorado centrado en las BPD, aunque no tenga una influencia directa sobre la implicación del centro escolar con las BPD, tiene una influencia indirecta y significativa a través de su efecto sobre la capacitación del profesorado e implicación del equipo directivo.

El análisis del modelo multigrupo aportó información respecto a la capacidad moderadora del contexto organizativo respecto a las relaciones entre las prácticas del MLO. En este sentido, se mostraron dos efectos moderadores estadísticamente significativos que se discuten a continuación.

Respecto a las relaciones con las familias (RPF), el análisis multigrupo mostró que en los centros de educación secundaria las relaciones productivas con la familia en el contexto de las BPD, está principalmente determinada por la implicación del entorno formativo -centros de profesores y el propio centro-, en el desarrollo profesional del profesorado. Los resultados sugieren que, en los centros de secundaria, organizados por departamentos cuyo profesorado suele carecer de una sólida formación pedagógica, la implicación del equipo directivo, el desarrollo profesional de su profesorado y las relaciones con los familiares son los principales determinantes de las BPD.

En cambio, los datos mostraron que los centros de educación infantil y primaria disponen de un personal más capacitado y suelen emplear más recursos materiales para el desarrollo de BPD que los centros de educación secundaria, siendo en ellos la relación con los familiares una práctica más habitual. Asimismo, mientras en las etapas educativas iniciales las relaciones con las familias suelen ser frecuente, en la educación secundaria estas relaciones decaen, por lo que un entorno de desarrollo profesional favorable puede resultar especialmente determinante del crecimiento de la conexión con los familiares.

Respecto a la existencia de un plan en el que se integren las BPD como elemento central del desarrollo profesional y la implicación del profesorado (EIO), los datos mostraron la relevancia del tamaño del centro dado que, en los centros dedicados a una única etapa educativa, la asignación de recursos e implicación del

equipo directivo puede ser más fácil, siendo más determinante que en los centros del mayor tamaño que integran varias etapas educativas.

Si bien estas no son las únicas razones plausibles de las diferencias de liderazgo entre escuelas de primaria y secundaria, brindan una base sólida para suponer que los equipos directivos de secundaria necesitarán abordar las prácticas de liderazgo de manera bastante diferente que los directores de escuelas primarias.

Los datos mostraron que las escuelas de infantil y primaria estaban más preparadas y sus equipos directivos más implicados en las BPD. En consecuencia, la implicación del profesorado en las escuelas de infantil y primaria mostró niveles más altos, que en las de secundaria. Siendo la disposición de los equipos directivos y la capacitación su profesorado la principal causa del compromiso organizativo con las BPD.

La colaboración y distribución del liderazgo fue otro de los factores fuertemente asociados con el compromiso de las escuelas con las BPD, si bien en los centros de educación secundaria la distribución del liderazgo es condicionado por su estructura departamental. De hecho, el modelo investigado únicamente explicó el 13% de la varianza de la variable distribución del liderazgo (DLI). En cambio, en las escuelas pequeñas de infantil o primaria el modelo explicó mejor la varianza de la distribución del liderazgo debido principalmente al efecto de la capacitación del profesorado e implicación del equipo directivo.

Si bien, los datos mostraron que no es tan importante la distribución del liderazgo como la implicación del equipo directivo, ambos aspectos deben abordarse desde los diversos contextos organizativo. Por una parte, en las escuelas pequeñas resultará relativamente fácil asumir la responsabilidad personal de implementar muchas de las prácticas del MLO, o trabajar con un pequeño equipo de liderazgo. Por otra parte, los equipos directivos de secundaria o de escuelas relativamente grandes, deberán asumir la responsabilidad directa de implementar las prácticas del MLO a nivel de centro (Chochabot & Becerra, 2021), tales como asegurarse de que los líderes departamentales tengan las capacidades necesarias para implementar prácticas de liderazgo eficientes (Moreno-Guerrero, Rodríguez-Jiménez, Gómez-García & Ramos 2020), a menudo a través de múltiples equipos distribuidos por toda la escuela.

Este estudio utilizando una muestra de centros escolares de Andalucía aporta información de las relaciones entre las dimensiones del MLO y muestra evidencias de la capacidad de moderación del contexto organizativo. Estudios previos mostraron que la eficiencia de las prácticas de liderazgo depende del tipo de centro escolar, sin embargo, faltan evidencias que expliquen las razones.

En este estudio, preguntando sobre las prácticas incluidas en el MLO, se ha mostrado que tanto el tamaño de los centros como las etapas educativas a las que atienden condicionan sus prácticas de liderazgo. En este sentido, en los centros escolares más pequeños, dedicados a la educación infantil o primaria, el compromiso del centro y del profesorado con las BPD es superior que en los centros de mayor tamaño. Asimismo, la implicación del equipo directivo con las BPD y capacitación del profesorado fue superior en los centros más pequeños y de educación infantil y primaria, previsible dada la mayor alfabetización pedagógica del profesorado. Esto también tuvo su manifestación en una mayor conexión del centro con la familia y mayor estímulo del desarrollo profesional del profesorado frente a los centros de educación secundaria. En cambio, en los centros de educación secundaria organizados por departamentos la distribución del liderazgo es una práctica más frecuente que en los centros de infantil y primaria, lo que debe implicar un mayor esfuerzo de coordinación y monitorización del liderazgo.

En general, los resultados han mostrado una relación poliédrica en la que el compromiso del centro escolar con las BPD está asociado positivamente con la implicación del equipo directivo, la dotación de recursos materiales y profesionales capacitados, la distribución del liderazgo y colaboración docente, y de la implicación de la familia. Si bien, los resultados sugieren que un entorno de desarrollo profesional actúa como fuente de capacitación docente que influye indirectamente sobre el compromiso del centro con las BPD.

No obstante, la heterogeneidad de las prácticas marcada por el tipo de centro escolar modera algunas de las relaciones entre las prácticas del modelo, siendo uno de los aspectos más llamativos la relevancia que tienen las acciones de desarrollo profesional para las escuelas de secundaria, dado su fuerte efecto indirecto sobre el compromiso organizativo con las BPD a través del fortalecimiento de los nexos con la familia y mejorando la competencia docente.

Otros estudios similares podrían ampliar estos resultados al aplicar otros instrumentos de observación que permitan profundizar en cada una de las prácticas del MLO y en sus relaciones.

Anexo

Análisis descriptivo y valores de validez convergente

Ítem	Carga factorial	Media (DE)	Alfa de Cronbach	Fiabilidad compuesta	AVE
Estructuración de la organización para facilitar la colaboración			.91	.90	.76
1. Están incluidas las BPD dentro del proyecto de centro	.79	3.06 (0.91)			
2. El profesorado se encuentra comprometido con las BPD docentes	.91	2.79(0.84)			
3. El rol del profesor dentro del aula es clave para un buen desarrollo de las buenas prácticas	.91	2.73 (0.82)			
Cultura colaborativa y distribución del liderazgo			.79	.87	.63
4. Motivamos al profesorado a la formación de BPD (Reglada / No Reglada)	.84	3.10 (0.82)			
5. Desde la Dirección se facilita la comunicación de ideas y propuestas en BPD, dentro del Profesorado	.79	3.49 (0.68)			
6. Como directivo, fomenta las relaciones de seguimiento y comunicación dentro del Profesorado	.75	3.37 (0.78)			
7. Intenta organizar grupos para trabajar conjuntamente y mediante trabajo colaborativo	.79	3.24 (0.77)			
Asignación de recursos y apoyo directivo			.82	.82	.53
8. El Profesorado tiene las herramientas necesarias (formación, experiencia...) para llevar a cabo BPD	.78	2.64 (0.86)			
9. Se propician los recursos materiales necesarios para llevar a cabo las BPD	.74	2.83 (0.88)			
10. Desarrollamos algunas de las actividades en BPD que proponen desde la Junta de Andalucía	.67	2.68 (0.72)			
11. El Equipo Directivo coordina y lidera alguna Buena Práctica de las que se promueven en su centro	.72	3.08 (0.84)			
Relaciones productivas con familias			.82	.78	.54
12. Las BPD promueven la participación de las familias con el centro	.79	2.94 (0.86)			
13. La colaboración y cercanía de las familias facilitan la implementación de las BPD	.78	2.98 (0.81)			
14. Las BPD facilitan la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo	.62	3.25 (0.74)			
Conexión de la escuela con su entorno más amplio			.75	.74	.50
15. La formación inicial universitaria del profesorado en BPD es adecuada	.74	2.14 (1.03)			
16. Los Centros de Profesorado contribuyen a la implementación y desarrollo de BPD	.82	2.85 (0.82)			
17. La Dirección colabora con la gestión de las actividades del equipo docente en el desarrollo de las BPD	.53	3.50 (0.52)			

Nota: DE = Desviación Estándar

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



Cómo citar este artículo / How to cite this paper

Del Barrio-Saucedo, J. L.; Tirado-Morueta, R. (2023). Prácticas de liderazgo escolar en Andalucía moderadas por dimensión organizativa. *Campus Virtuales*, 12(1), 21-34.
<https://doi.org/10.54988/cv.2023.1.1310>

Referencias

- Ali, A.; Wang, H.; Bodla, A. A.; Bahadur, W. (2021). A moderated mediation model linking transactive memory system and social media with shared leadership and team innovation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(4), 625-637. doi:10.1111/sjop.12733.
- Amels, J.; Krüger, M. L.; Suhre, C. J.; Van Veen, K. (2020). The effects of distributed leadership and inquiry-based work on primary teachers' capacity to change: testing a model. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(3), 468-485. doi:10.1080/09243453.2020.1746363.
- Boltz, L.; Yadav, A.; Dillman, B.; Robertson, C. (2021). Transitioning to remote learning: Lessons from supporting K-12 teachers through a MOOC. *British Journal of Educational Technology*, 52 (4), 1377-1393. doi:10.1111/bjet.13075.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York (USA): routledge. doi:10.4324/9780203807644.
- Cheung, G. W.; Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural equation modeling*, 9(2), 233-255. doi:10.1207/S15328007SEM0902_5.
- Chochabot, J. M.; Becerra, M. M. V. (2021). Liderazgo directivo y su impacto en la gestión centrada en los aprendizajes. *Revista Científica Epistemia*, 5(1). doi:10.26495/re.v5i1.1890.
- Curran, P. J.; West, S. G.; Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological methods*, 1(1), 16-29. doi:10.1037/1082-989X.1.1.16.
- Eurostat. (2022). Early leavers from education and training by sex and NUTS 2 regions, consulted 17 de November.
- Gairín, J.; Tafur, R.; Vázquez, M. (2017). Advances and Challenges of Educational Leadership in Latin America - Introduction - The Current State of Management and Leadership in Latin America: Educational Models in Transition. In D. Waite y I. Bogotch (Eds.) (pp. 349-352). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. doi:10.1002/9781118956717.ch22.
- Galdames, S.; Guihen, L. (2022) Millennials and leadership: a systematic literature review, *Total Quality Management & Business Excellence*, 33:1-2, 146-162. doi:10.1080/14783363.2020.1812380.
- Hair, E.; Hulle, T.; Terry-Humen, E.; Lavelle, B.; Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454. doi:10.1016/j.ecresq.2006.09.005.
- Hallinger, P.; Heck, R. H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. In *International handbook of leadership for learning* (pp. 469-485). Springer, Dordrecht. doi:10.1007/978-94-007-1350-5_27.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London (UK) Routledge. doi:10.4324/9780203887332.
- Heifetz, R. A.; Laurie, D. L. (1997). The work of leadership. *Harvard business review*, 75, 124-134.
- Hitt D. H.; Tucker P. D. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement. *Review of Educational Research*, (86), 531-569. doi:10.3102/0034654315614911.
- Kramer, M.; Crespy, D. (2011). Communicating collaborative leadership. *Leadership Quarterly*, 22, 5, 1024-1037. doi:10.1016/j.leaqua.2011.07.021.
- Leithwood K. (2012). *The Ontario Leadership Framework 2012 with a discussion of the research foundations*. Toronto, Ontario, Canada: Institute for Educational Leadership and the Ontario Ministry of Education. (bit.ly/3hqSIqO0).
- Leithwood, K.; Harris, A. ; Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited, 40(1), 5-22. doi:10.1080/13632434.2019.1596077.
- Leithwood, K.; Sun, J.; Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: A test of "The four paths model". *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570-599. doi:10.1177/0013161X19878772.
- Leithwood, K.; Steinbach, R. (1995). *Expert problem solving: Evidence from school and district leaders*. New York (USA) Suny Press.
- Louis, K. ; Kruse, S. (1998). Creating community in reform: Images of organizational learning in inner-city schools. In K. Leithwood & K.S. Louis (Eds.). *Organizational learning in schools*. Lisse, NL: Swets & Zeitlinger (pp. 17-45). doi:10.1201/9781003077459.3.
- Louis, K.; Dretzke, B.; Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336. doi:10.1080/09243453.2010.486586.
- Moreno-Guerrero, A.; Rodríguez-Jiménez, C.; Gómez-García, G.; Ramos Navas-Parejo, M. (2020). Educational innovation in higher education: Use of role playing and educational video in future teachers' training. *Sustainability*, 12(6), 2558. doi:10.3390/su12062558.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Octubre, 2022). *Panorama de educación 2022*. (https://oecdte.webtvolution.com/d6508609bfc34071e9c334c3e08a305d/en/launch_of_education_at_a_glance_2022.html).
- Sotomayor Soloaga, P.; Muñoz Hormazábal, J.; Martínez Maldonado, P.; Araya Cortés, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Comunicación*, 11(1), 5-15. doi:10.33595/2226-1478.11.1.375.

Del Barrio-Saucedo, J. L.; Tirado-Morueta, R. (2023). Prácticas de liderazgo escolar en Andalucía moderadas por dimensión organizativa. *Campus Virtuales*, 12(1), 21-34. <https://doi.org/10.54988/cv.2023.1.1310>



- Tian, M.; Risku, M.; Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration & Leadership*, 44 (1), 146-164. doi:10.1177/1741143214558576.
- Torres, E. (2018). La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante. *Voces de la Educación*, 3(5), 215-222. doi:10.4067/s0718-45652011000100011.
- Waters, T.; Marzano, R. J.; McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on pupil achievement*. A working paper. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. (bit.ly/3Ynp0Cd0).
- Yáñez-Galleguillos, L. M.; Soria-Barreto, K. (2017). Reflexión de BPD docentes como eje de calidad en la educación universitaria: caso Escuela de Ciencias Empresariales de la Universidad Católica del Norte. *Formación universitaria*, 10(5), 59-68. doi:10.4067/s0718-50062017000500007.

