



RECIBIDO EL 20 DE DICIEMBRE DE 2022 - ACEPTADO EL 19 DE FEBRERO DE 2023

EL LIDERAZGO ESCOLAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL E ITALIANO

SCHOOL LEADERSHIP IN THE SPANISH AND ITALIAN EDUCATION SYSTEMS

Anna Maria Nicolosi¹

Instituto de Enseñanza Superior “Corinaldesi-Padovano” – Italia

RESUMEN

A pesar de los múltiples estudios internacionales adelantados sobre el liderazgo escolar, falta mucho por saber acerca de cómo los directores emplean a diario su tiempo, y de la gran variabilidad de las actividades que llevan a término. El objetivo de este estudio es examinar en qué medida las prácticas y estilos de liderazgo de seis directores escolares de España e Italia coinciden o difieren en aspectos relevantes de su práctica profesional. La investigación recurre al método mixto y, en el marco de seis estudios de casos, administra entrevistas, cuestionarios y grupos focales.

Palabras clave: Liderazgo, director, estudio de caso, escuela, docente.

ABSTRACT

Despite the many international studies on school leadership, little is known about how principals use their time, what they do on a daily basis, and the significant variation between the activities they carry out. The aim of this study is to examine to what extent the practices and leadership style of six principals in Spain and Italy coincide or differ in relevant aspects of their professional practice. The research uses a mixed method and, in the framework of six case studies, conducts interviews, questionnaires and focus group.

Key words: Leadership, principal, case study, school, teacher.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas la investigación internacional parece producir ideas convergentes sobre el importante papel que desempeñan los directores escolares como líderes. Ellos

¹ Directora del Instituto de Enseñanza Superior “Corinaldesi-Padovano” en Senigallia - Italia. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Correo: annamaria.nicolosi@iispadovano.it. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0528-3671>

pueden ser individualmente la figura más importante dentro de los sistemas educativos para promover la mejora escolar y la efectividad dentro de la escuela (Paletta, 2015). Su estilo de liderazgo puede marcar la diferencia sustancial en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, y en consecuencia en los resultados de los estudiantes, a través de la mejora de las condiciones de trabajo de sus profesores, así como el clima y el medio ambiente de sus escuelas (Paletta, 2015).

En este trabajo se ha observado que muchos de los rasgos individuales de los líderes de algunas escuelas públicas, observados en España e Italia, así como sus relaciones con otros, no dependen exclusivamente de las características que generalmente unen a los directores escolares, tales como valores, estilos, experiencias, caracteres, comportamientos, etc., sino también del contexto socio ambiental, el político educativo, cultural y organizativo en el que operan.

Todo ello enriquece y demuestra el objetivo de este trabajo, que parte de la observación de las tareas y responsabilidades diarias de los directivos en algunas escuelas de los dos países, traza una posible dimensión educativa del liderazgo entre las más contempladas en la literatura del sector: instruccional y transformacional; elabora un análisis comparativo de los resultados, tanto cualitativa como cuantitativamente, para destacar cómo las diferencias y similitudes culturales, relacionales, didáctico-organizativas entre líderes españoles e italianos pueden afectar la conducción de escuelas eficaces.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El campo fermentado del liderazgo se caracteriza por una serie de enfoques importantes: autores como Bass y Stogdill (1990) primero y más recientemente Judge (2002) y Leithwood (2006), mencionan algunas características

distintivas de los líderes relacionadas con su personalidad, como la responsabilidad, la apertura, el autocontrol, la estabilidad emocional, la capacidad para resolver problemas, etc. Recordemos a Sergiovanni (1984), Hughes (1985), Mintzberg (1980) y Cuban (1988), donde las acciones de gestión típicas de un líder suelen dividirse entre tareas y relaciones. En orden cronológico, Lewin (1939), Likert (1961), Sergiovanni (1984) y Leithwood con Begley y Cousins (1990) establecen cómo las acciones de un líder se caracterizan por el diferente estilo que encarnan. En fin, la eficacia del liderazgo, con Fiedler (1967), House (1971), Hersey y Blanchard (1977), se relaciona con el entorno y los diversos seguidores (Murillo, 2006).

Con respecto al liderazgo educativo, a pesar de la pluralidad de enfoques, se puede rastrear en dos vertientes interpretativas principales, a saber: "liderazgo instruccional", que se caracteriza por ser un enfoque descendente, con tareas y acciones definidas y apoyadas por autores como: Bridge (1977), Rosenholz (1985), Hallinger y Murphy (1985); y "liderazgo transformacional", que, por el contrario, se caracteriza por ser ascendente, con énfasis en las interacciones y el efecto del líder en las personas, con el apoyo de Burns (1978), Leithwood (1994), Pascual, Villa, Auzmendi, (1993) y Bass, Avolio, (1994). La hipótesis de una unión entre los constructos de liderazgo instruccional y transformacional, sugeriría un enfoque de liderazgo integrado, sostenida por Marks y Printy (2003), como la mejor manera de predecir la calidad intelectual del trabajo de los estudiantes. Por liderazgo contingente, que subraya la importancia del contexto en relación al comportamiento y las prácticas de los líderes, hay que mencionar: Bossert (1982), Hallinger y Heck (1996a, 1996b), Marsh y Craven (2006), Barth (2002) y Leithwood, Harris y Strauss (2010). Con Gronn (2002), Timperley (2005), Spillane (2006), Harris (2004, 2010) el concepto de liderazgo que se está imponiendo



con más fuerza es el de liderazgo distribuido. Mientras, con Barnard (1968), Hodgkinson (1991) y Sergiovanni (1992), prepondera el liderazgo ético: para orientar los valores. Y más recientemente (2003-2006) con Hargreaves y Fink, podemos ver el liderazgo sostenible, que asume la complejidad de las redes institucionales, sus acuerdos e interconexiones.

OBJETIVOS

Objetivo general:

Comprender si hay diferencias entre las actividades de dirección y su alcance en la escuela desarrolladas por directores/as de centros docentes de España e Italia, particularmente respecto a su estilo de liderazgo adoptado.

Objetivos específicos:

1. Conocer las prácticas y estrategias utilizadas por los directores/as escolares en los dos contextos educativos.
2. Comparar diferencias y similitudes entre las acciones educativas de directores y docentes de sendos contextos educativos, al considerar los entornos de aprendizaje y las relaciones de estos con las familias.
3. Identificar si existe una relación entre las acciones y las prácticas de los directores/as en los dos países, siempre dentro del ámbito de las escuelas donde se realizaron los seis estudios de caso.
4. Conocer y comparar las opiniones de los profesores españoles e italianos sobre el liderazgo escolar también en relación con la influencia que esto puede tener sobre el entorno de aprendizaje y las relaciones con las familias y las partes interesadas.

MÉTODO

La metodología adoptada es de tipo mixto: cuantitativo y cualitativo, que implica el uso de una serie de herramientas diseñadas siguiendo una línea secuencial. En concreto, la metodología cualitativa implica: estudios de casos de los directores, la entrevista estructurada con ellos y el grupo focal dirigido a los profesores de los centros observados. Mientras que la metodología cuantitativa prevé: la administración de cuestionarios a los directores y profesores de las mismas escuelas elegidas para los estudios de caso.

Principalmente, la metodología cualitativa se basa en los estudios de caso, cuyos escenarios de investigación son los entornos escolares con la observación de los directores, su papel y las actividades a las que se enfrentan a diario, así como su estilo de liderazgo. La parte cualitativa se complementa con la entrevista estructurada, también dirigida a los directivos. El análisis de la entrevista se basa en datos sociodemográficos, semánticos y de contenido temático. A continuación, se organiza un *focus group* con los profesores de los centros observados pertenecientes a los dos contextos europeos, con el fin de conocer el punto de vista de los profesores sobre su director. El análisis cualitativo de los resultados de los *focus* tiene un contenido semántico y temático. Por último, la investigación utiliza una metodología cuantitativa con cuestionarios dirigidos a los directores y profesores. El análisis cuantitativo no experimental pretende comprender las percepciones de los participantes mediante métodos descriptivos y correlacionales.

RESULTADOS

La síntesis de los resultados sigue el orden de la investigación, es decir los estudios de caso divididos por áreas: *el trabajo del director* en ambas realidades es complejo, fragmentado y caótico, marcado por la brevedad de las acciones;



hay poco tiempo para reflexionar y resolver las más diversas situaciones. La mayoría de las *actividades* en España tienen una duración breve, entre 1-5 minutos, mientras que en Italia ocupan más de 20 minutos. En estas actividades *el tipo de liderazgo* adoptado, transformacional e instruccional, son prácticamente idénticas en ambos contextos. Los directores italianos implementan su *aspecto de liderazgo* cuando realizan acciones de management, mientras que los españoles lo hacen también para los asuntos administrativos y las relaciones personales.

Las entrevistas están divididas por áreas. La gestión del *tiempo de trabajo* es menos flexible y está más estructurada en España, y además hay diferentes formas de acceder al rol directivo. *Los mandos intermedios* son elegidos mayoritariamente por los directores, pero con pocas posibilidades de hacer carrera en ambos contextos. *La autonomía*, aunque sea en la superficie, parece más presente en la parte italiana. *La formación* obligatoria está poco contemplada para los directores españoles e italianos; mientras que *la evaluación* apenas se menciona en Italia y no se realiza directamente a los directores en España. En ambos contextos, aunque los líderes son los únicos responsables de *la gestión de la escuela*, no tienen voz en la mejora económica y profesional de su personal. En España hay pocas *actividades extraescolares* y más *relaciones* estructuradas e incisivas *con las familias*. En Italia se aprovechan las relaciones con los *stakeholders*.

En el cuestionario de los directores se reafirman los resultados del estudio de caso y de la entrevista. En ambos países hay una *visión clara de los objetivos y las relaciones constructivas* con los profesores; los directores españoles consideran más importante la relación con los alumnos y las clases y se refleja una mayor propensión a los *aspectos educativo-didácticos*, a *la gestión del aula* por parte de los profesores, al *espacio, orden y limpieza*,

respeto de las normas, a la colaboración entre profesores y alumnos. Insisten en el *buen nivel de comunicación en la relación escuela-familia*. En Italia los directores pierden el contacto directo con el aula. Se privilegian los criterios de elección y gratificación económica de los profesores, las evaluaciones y los exámenes de los alumnos, *la enseñanza innovadora*. Además se destaca el mantenimiento de una buena relación entre profesores y alumnos, reuniones y cooperación.

El liderazgo distribuido, en los cuestionarios de los profesores, es más evidente en España en cuanto a libertad de iniciativa, autonomía de gestión y el hecho de compartir con el director ideas y prácticas educativas, mientras que en Italia en remuneración económica y reconocimiento de la carrera. En general, los profesores italianos dan más importancia al *entorno de aprendizaje claro, ordenado y de calidad*, aunque las diferencias son mínimas. Ambos dan gran importancia a *la relación con las familias* y un poco menos a *los stakeholders*.

Terminamos con la síntesis de los resultados del *focus group*, confirmando lo que ya se ha detectado con las otras encuestas. *El liderazgo para el aprendizaje* en España se refleja como mal distribuido y compartido y también más burocrático; en Italia, aunque está dispuesto al diálogo y a la colaboración, se manifiesta la necesidad de un líder reputado, capaz de proporcionar una dirección única y clara. Para los profesores españoles, así como para sus directores, *el ambiente de aprendizaje bien ordenado y limpio* fomenta la colaboración, el deseo de aprender. Ellos consideran que *las relaciones con las familias* no siempre son fáciles, pero tienen una importancia fundamental y aquellas con los *stakeholders* son más distantes. Para los italianos una escuela segura, acogedora y abierta estimulan el interés por la participación y la pasión por el estudio. Además, ven difíciles las relaciones constructivas y estructuradas con las familias

y bastante presentes y mejor organizadas con los organismos externos, aunque no son desinteresados.

CONCLUSIONES

En el estudio presentado en las páginas precedentes se consideran algunas características relativas a las prácticas directivas diarias, así como a los actos que les conciernen. También se ha estudiado el tipo de liderazgo empleado con mayor frecuencia entre las seis escuelas observadas en España e Italia con la finalidad de poner de relieve aquellas características que pudieran tener, coincidentes o discrepantes. El objeto de estudio no se ha limitado a los directores, sino que se ha hecho extensivo a los profesores con los que están en contacto y que por tanto desarrollan su trabajo en esas escuelas.

Se ha puesto de relieve la natural complejidad de la función de liderazgo, difícil de resumir por otra parte. A partir del material producido y examinado, se puede afirmar que las dos realidades educativas observadas a través de la importante figura del liderazgo escolar, devuelven una imagen directiva similar en muchos aspectos en los roles y en las funciones desempeñadas, pero diferente desde el punto de vista del entorno educativo, cultural y normativo.

Además, la función del gestor escolar como líder educativo que emerge de esta investigación parece poco reconocida desde el punto de vista social y mal pagada, si se compara con las enormes responsabilidades a las que hay que hacer frente (económicas, legales, administrativas, pedagógicas, de seguridad, etc.). Por lo tanto, la figura que surge es la de un líder que resuelve situaciones problemáticas, asume todas las responsabilidades, pero que no entra en muchos de los aspectos que son fundamentales en un sistema educativo, especialmente en Italia donde las dimensiones de los centros son mayores. Estos elementos

nos hacen comprender cómo el papel del líder vive con el sacrificio constante de una categoría investida de enormes responsabilidades y poco reconocida desde todos los demás puntos de vista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barnard, C. (1968). *The function of the executive*. Thirtieth anniversary edition. Cambridge. Harvard University Press.
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6-11.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Sage.
- Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership* (3rd ed.). The Free Press/Collier MacMillan.
- Bossert, S. T., Dwyer, D. C., Rowan, B., & Lee, G. V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18(3), 34-64.
- Bridges, E. (1977). The nature of leadership. In L. Cunningham, W. Hack, & R. Nystrand (Eds.), *Educational administration: The developing decades*. McCutchan.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Harper and Row.
- Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. State University of New York Press.
- Fiedler, F. E. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. McGraw-Hill.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.

- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996a). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. *Educational Administration Quarterly*, 32(1), 5–44.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (1996b). The principal's role in school effectiveness: A review of methodological issues, 1980–1995.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the instructional management behavior of principals. *The University Chicago Press. The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), 693-700.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Redistributed leadership for sustainable professional learning communities. *Journal of School Leadership*, 16(5), 550-565.
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership* 32(1), 11–24.
- Harris, A. (2010). Distributed leadership: Current evidence and future directions. In T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (Eds.), *The principles of educational leadership and management* (pp. 55–69). Sage.
- Hersey, P., & Blanchard, K. H. (1977). Management of organizational behavior. *Prentice-Hall*.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational leadership: The moral art*. SUNY Press.
- House, R. J. (1971). A path goal theory of leader effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 16, 321-329.
- Hughes, M. (1985). Leadership in professionally staffed organizations. In M. Hughes, P. Ribbins, & H. Thomas (Eds.), *Managing Education* (pp. 262–290). Holt Rinehart & Winston.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765–780.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Leithwood, K. A., Begley, P., & Cousins, J. B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: An agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. *National College of School Leadership*.
- Leithwood, K., Harris, A., & Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. Jossey-Bass.
- Lewin, K., Lippit, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10(2), 269-299.
- Likert, R. (1961). New patterns of management.

- Marks, H. M., & Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: An integration of transformation and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 370-397.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.
- Mintzberg, H. (1980). *The nature of managerial work*. Prentice Hall.
- Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.
- Paletta, A. (a cura di). (2015). *Dirigenti scolastici leader per l'apprendimento*. Editoria Provincia Autonoma di Trento - IPRASE.
- Pascual, R., Villa, A. y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Mensajero.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93(3), 352-388.
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership*, 41(5), 4-13.
- Sergiovanni, T. J. (1992). *Moral leadership: Getting to the heart of school improvement*. Jossey-Bass Publishers.
- Spillane J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Timperley, H. (2005). Distributed leadership: Developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 395-420.