



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL

2022

**LA GESTIÓN DEL TALENTO DOCENTE EN
ESPAÑA: UNA HERRAMIENTA DE MEDICIÓN**

Nathalie Liechti García



Universitat
de les Illes Balears

TESIS DOCTORAL
2022

Programa de Doctorado en educación

**LA GESTIÓN DEL TALENTO DOCENTE EN
ESPAÑA: UNA HERRAMIENTA DE MEDICIÓN**

Nathalie Liechti García

Director/a: Albert Sesé Abad

Director/a: Jaume Sureda Negre

Director/a: Miquel Oliver Trobat

Tutor/a: Miquel Oliver Trobat

Doctor/a por la Universitat de les Illes Balears

“Existe algo mucho más escaso, fino y raro que el talento.

Es el talento de reconocer a los talentosos”.

-Elbert Hubbard-

“Good talent management helps people to believe in themselves”

(Davis & Davies. 2011; p. 65)

A todos los docentes con talento, con deseo de que os ayuden a descubrir vuestro potencial, encontrar vuestro lugar y proyectaros como merecéis.

Agradecimientos

Gracias a los centros educativos de todo territorio español que han colaborado en este estudio. La investigación educativa en el campo de la GTD es posible gracias a vuestra ayuda y contribución.

Muchas gracias a mi director Dr. Miquel Francesc Oliver Trobat por transitar conmigo este camino que iniciamos juntos antes de esta tesis. Por creer en mí, apoyarme, escucharme y sobre todo por tu amabilidad.

Muchas gracias a mi director Dr. Jaume Sureda Negre, por acompañarme en este aprendizaje, siempre mostrando la mejor voluntad y predisposición.

Muy agradecida al Dr. Brent Davis, por tu ayuda, predisposición y tu buen trabajo en este campo, es inspirador.

A mi familia por creer en mí, apoyarme y alentarme.

Especial agradecimiento a mi madre, que desde bien joven me enseñó la importancia de estudiar, me animó, acompañó y apoyó incondicionalmente.

A mi hija Claudia, que nació al inicio de esta tesis, te debo mucho de todo.

A Alfons Romero, por acompañarme en este viaje ayudándome a construir los puentes necesarios para alcanzar lo que a veces se piensa imposible. Eso solo lo consiguen los buenos arquitectos.

Gracias a tod@s mis amig@s por acompañarme en este camino de desenfreno, locura y pasión por el talento docente. Vuestro apoyo, escucha y ayuda a la conciliación ha sido vital para lograrlo.

Especial agradecimiento a mi director Dr. Alberto José Sesé Abad, mi maestro y mentor. Me inspiras. La pasión que irradas enamora y atrapa a quién te escucha. Me has enseñado a superarme como persona y a proyectarme como mejor docente. Ojalá todo alumno tuviera la oportunidad de poder aprender de la mano del mejor como ha sido mi caso. Aprender de un talento docente no es habitual, me siento afortunada. Gracias de corazón.

RESUMEN

La Gestión del Talento Docente (GTD) es un proceso sistemático de gestión de los potenciales del personal docente y es considerada en la literatura como un factor clave para un desempeño exitoso en las organizaciones educativas. El objetivo de esta tesis es desarrollar y validar una nueva herramienta psicométrica sobre la GTD: el Test para la Evaluación de la GTD (TEGTD). El trabajo parte de la elaboración de una propuesta de definición operacionalizada del constructo que, revisa, discute, integra, y sintetiza las diferentes aproximaciones teóricas y de medida existentes, e implementa un proceso de validación psicométrica acorde con los estándares internacionales para el desarrollo de tests.

A partir de un procedimiento de muestreo intencional online mediante la herramienta de aplicación de encuestas *Google Forms*, se obtuvo una muestra total de 502 centros educativos, que posteriormente fue dividida de forma aleatoria en dos submuestras independientes (40%/60%); una para obtener evidencias de la validación del test (Fase de validación, $n=200$), y otra para la obtención de datos normativos de la población de referencia (Fase de baremación, $n=302$). Las evidencias psicométricas obtenidas en la Fase de validación muestran que las puntuaciones en GTD de los centros educativos evaluados son adecuadamente fiables y válidas. La versión optimizada del TEGTD queda conformada por un total de 61 ítems de enunciado declarativo y formato de respuesta Likert de 6 puntos (desde 1 "Totalmente en desacuerdo" hasta 6 "Totalmente de acuerdo"). La estructura latente del cuestionario está compuesta por seis factores: Atracción (6 ítems), Selección-cultura (14 ítems), Desarrollo-sucesión (10 ítems), Retención-clima (15 ítems), Evaluación (9 ítems), y Gestión conocimiento (7 ítems). La estructura latente ha recibido suficiente apoyo empírico utilizando modelos estadísticos de reducción de la dimensionalidad como las *Psychometric Networks* y el Análisis factorial confirmatorio. Las saturaciones factoriales resultan estadísticamente significativas, con un rango de magnitudes entre .36 y .92, y las intercorrelaciones entre los factores oscilaron entre .60 y .85, conforme a hipótesis. En cuanto a la fiabilidad, los valores obtenidos para las dimensiones fueron adecuados, claramente por encima de .80; el coeficiente Omega de Raykov (ω_R) y el coeficiente Omega de Bentler (ω_B), ambos con valores entre .89 y .97, el coeficiente Omega jerárquico (ω_H), con valores entre .86 y .97, y finalmente, el coeficiente Alfa de Cronbach ordinal (α), con valores entre .90 y .97.

Las evidencias obtenidas en la Fase de baremación, tanto sobre la descripción de las puntuaciones normativas, como sobre los análisis diferenciales implementados, permiten visualizar una menor incidencia de gestión en la dimensión desarrollo-sucesión, una gestión media respecto a la atracción, la selección-cultura, y la evaluación del talento docente, mientras que la mayor prevalencia se observa para las dimensiones de retención-clima y gestión del conocimiento. A nivel diferencial, los centros con mayor GTD presentan titularidad concertada, con etapas educativas de infantil, primaria y secundaria, con más de 5 líneas, y que desarrollan proyectos de innovación pedagógica, proyectos educativos europeos, y colaboran con universidades.

Dado que la GTD puede contribuir a catalizar la justicia social en favor del personal docente haciendo visualizar la emergencia de los talentos que anidan en los centros, disponer de una herramienta psicométrica como la TEGTD, capaz de obtener medidas fiables y válidas del constructo, puede contribuir de forma relevante a la promoción de la mejora de la gestión del talento docente en los centros educativos, generando además mayor satisfacción entre el personal docente. Esta capacidad diagnóstica permite detectar áreas de gestión deficitarias, cuya mejora puede conducir a un rendimiento institucional de los centros más sostenible, y al incremento de la calidad de la acción educativa sobre el alumnado, como último objetivo.

Palabras Clave:

Talento docente; gestión educacional; liderazgo educativo; justicia social; test psicométrico; muestra normativa

RESUM

La Gestió del Talent Docent (GTD) és un procés sistemàtic de gestió dels potencials del personal docent i és considerada en la literatura com un factor clau per a un exercici exitós a les organitzacions educatives. L'objectiu d'aquesta tesi és desenvolupar i validar una nova eina psicomètrica sobre la GTD: el Test per a l'Avaluació de la GTD (TEGTD). El treball parteix de l'elaboració d'una proposta de definició operacionalitzada del constructe, que revisa, discuteix, integra, i sintetitza les diferents aproximacions teòriques i de mesura existents, i implementa un procés de validació psicomètrica d'acord amb els estàndards internacionals per al desenvolupament de tests.

A partir d'un procediment de mostreig intencional en línia mitjançant l'eina d'aplicació d'enquestes Google Forms, es va obtenir una mostra total de 502 centres educatius, que posteriorment va ésser dividida de manera aleatòria en dues submostres independents (40%/60%); una per obtenir evidències de la validació del test (Fase de validació, $n=200$), i una altra per a l'obtenció de dades normatives de la població de referència (Fase de baremació, $n=302$). Les evidències psicomètriques obtingudes a la Fase de validació mostren que les puntuacions en GTD dels centres educatius avaluats són adequadament fiables i vàlides. La versió optimitzada del TEGTD queda conformada per un total de 61 ítems d'enunciat declaratiu i format de resposta Likert de 6 punts (des d'1 "Totalment en desacord" fins a 6 "Totalment d'acord"). La estructura latent del qüestionari està composta per sis factors: Atracció (6 ítems), Selecció-cultura (14 ítems), Desenvolupament-successió (10 ítems), Retenció-clima (15 ítems), Avaluació (9 ítems), i Gestió del coneixement (7 ítems). La estructura latent ha rebut prou suport empíric utilitzant models estadístics de reducció de la dimensionalitat com ara les Psychometric Networks i l'Anàlisi factorial confirmatòria. Les saturacions factorials resulten estadísticament significatives, amb un rang de magnituds entre .36 i .92, i les intercorrelacions entre els factors van oscil·lar entre .60 i .85, conforme a hipòtesis. Quant a la fiabilitat, els valors obtinguts per a les dimensions van ser clarament adequats, per sobre de .80; el coeficient Omega de Raykov (ω_R) i el coeficient Omega de Bentler (ω_B), tots dos amb valors entre .89 i .97, el coeficient Omega jeràrquic (ω_H), amb valors entre .86 i .97, i finalment, el coeficient Alfa de Cronbach ordinal (α), amb valors entre .90 i .97.

Les evidències obtingudes a la Fase de baremació, tant sobre la descripció de les puntuacions normatives, com sobre els anàlisis diferencials implementats, permeten visualitzar una menor incidència de gestió en la dimensió desenvolupament-successió, una gestió mitjana respecte a l'atracció, la selecció-cultura, i l'avaluació del talent docent, mentre que la prevalença més gran s'observa per a les dimensions de retenció-clima i gestió del coneixement. A nivell diferencial, els centres amb més GTD presenten titularitat concertada, amb etapes educatives d'infantil, primària i secundària, amb més de 5 línies, i que desenvolupen projectes d'innovació pedagògica, projectes educatius europeus, i col·laboren amb universitats.

Atès que la GTD pot contribuir a catalitzar la justícia social a favor del personal docent fent visualitzar l'emergència dels talents que nien als centres, disposar d'una eina psicomètrica com la TEGTD, capaç d'obtenir mesures fiables i vàlides del constructe, pot contribuir de manera rellevant a la promoció de la millora de la gestió del talent docent als centres educatius,

generant, a més, major satisfacció entre el personal docent. Aquesta capacitat diagnòstica permet detectar àrees de gestió deficitàries, la millora de les quals pot conduir a un rendiment institucional dels centres més sostenible, i a l'increment de la qualitat de l'acció educativa sobre l'alumnat, com a darrer objectiu.

Paraules Claus

Talent docent; gestió educacional; lideratge educatiu; justícia social; test psicomètric; mostra normativa

Abstract

The Teaching Talent Management (TTM) is a systematic process for managing the teaching staff's potential and is considered in the literature as a key factor for success in educational organizations. This thesis is aimed to develop and validate a new psychometric tool in TTM field: the Test for the Evaluation of TTM (TETTM). The work is based on the elaboration of a proposal for an operationalized definition of the construct that reviews, discusses, integrates, and synthesizes the different existing theoretical and measurement approaches, and implements a psychometric validation process under international standards for the development of tests.

From an intentional online sampling procedure using the Google Forms survey application tool, a total sample of 502 educational centers was obtained, which was later randomly divided into two independent subsamples (40%/60%); one to obtain evidence of the validation of the test (Validation phase, $n=200$), and another to obtain normative data from the reference population (Normative phase, $n=302$). The psychometric evidence obtained in the validation phase shows that the GTD scores of the educational centers evaluated are adequately reliable and valid. The optimized version of the TETTM is made up of a total of 61 declarative statement items and a 6-point Likert response format (from 1 "Totally disagree" to 6 "Totally agree"). The latent structure of the questionnaire is composed of six factors: Attraction (6 items), Selection-culture (14 items), Development-succession (10 items), Retention-climate (15 items), Evaluation (9 items), and Knowledge management (7 items). The latent structure received enough empirical support using statistics dimensionality reduction models as *Psychometric Networks* and Confirmatory Factor Analysis.

The factor loadings are statistically significant, ranging between .36 and .92, and the correlations between factors oscillate between .60 and .85, according to hypothesis. In terms of reliability, the values obtained for the dimensions were adequate, clearly above .80; the Omega Raykov coefficient (ω_R) and Omega de Bentler coefficient (ω_B), both with values between .89 and .97, the Hierarchical omega coefficient (ω_H), with values between .86 and .97, and finally, ordinal Cronbach Alfa coefficient (α), with values between .90 and .97.

The evidence obtained in the Normative Phase, both on the description of the normative scores, and on the differential analyses implemented, allows us to visualize a lower incidence of management in the Development-Succession dimension, medium scores for Attraction, Selection-Culture, and the Evaluation of teaching talent, while the highest prevalence corresponds to the dimensions Retention-climate and Knowledge management. At a differential level, the centers with the highest GTD have concerted ownership, with the infant, primary, and secondary educational stages, with more than 5 lines, and that develop pedagogical innovation projects, European educational projects, and collaborate with universities.

Given that the GTD can contribute to catalyzing social justice in favor of the teaching staff by visualizing the emergence of the talents that nest in the centers, having a psychometric tool such as the TEGTD, capable of obtaining reliable and valid measures of the construct, can contribute in a relevant way to the promotion of the improvement of the management of teaching talent in educational centers, also generating greater satisfaction among the teaching staff. This diagnostic capacity makes it possible to detect deficit management areas, the improvement of which can lead to a more sustainable institutional performance of the centers, and an increase in the quality of educational activities on students, as the ultimate objective.

Keywords:

Teacher's talent; educational management; school leadership; social justice; psychometric test; normative sample.

INDICE DE CONTENIDOS

Capítulo 1. LA GESTIÓN DEL TALENTO DOCENTE (GTD). UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA.	1
INTRODUCCIÓN.....	1
REVISIÓN DE LA LITERATURA	2
1.1. Documentos que componen el estado de la cuestión	5
1.1.1. Documentos hallados por vía directa.....	5
1.1.2. Documentos hallados por vía indirecta.....	6
1.1.3. Descripción de los estudios empíricos	7
1.2. El talento docente	9
1.3. La gestión del talento docente (GTD)	12
1.3.1. Aproximaciones al concepto según la literatura	14
1.4. Instrumentos de medición de la Gestión del Talento Docente	19
1.4.1. Instrumentos de medida de la GTD.....	19
1.4.2. Instrumentos de medida tangencial de la GTD	21
OBJETIVOS.....	23
1.5. Propuesta de definición de Gestión del Talento Docente.....	24
1.6. Estructura factorial del constructo GTD.....	30
Dimensión 1. Atracción.....	31
Dimensión 2. Selección.....	32
Dimensión 3. Desarrollo	32
Dimensión 4. Retención.....	32
Dimensión 5. Sucesión.....	33
Dimensión 6. Cultura	33
Dimensión 7. Clima.....	33
Dimensión 8. Evaluación.....	34
Dimensión 9. Gestión del conocimiento	34
Capítulo 2. MÉTODO	36
MÉTODO	36
2.1. Descripción del procedimiento de validación psicométrica.....	37
2.2. Análisis de evidencias de validez de contenido.....	38
2.2.1. Operacionalización y propuesta inicial de ítems.....	38
2.2.2. Juicio de expertos	38
2.2.3. Ensayo piloto y evidencias de validez aparente	41
2.3. Ensayos muestrales de validación y baremación	43
2.4. Análisis estadísticos	44

Capítulo 3. RESULTADOS	46
FASE DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO	46
3.1. Análisis de las evidencias de validez de contenido.....	46
3.1.1. Juicio de expertos	46
3.1.2. Resultados obtenidos tras el juicio de expertos.....	47
3.1.3. Resultados obtenidos tras el Ensayo piloto.....	55
3.2. Descriptivos de la muestra de Validación.....	59
3.3. Análisis de la estructura latente.....	60
3.3.1. Ajuste del modelo latente global para la estructura optimizada	60
3.3.2. Análisis factorial confirmatorio para probar la unidimensionalidad de cada dimensión	61
3.3.3. Evidencia de consistencia de la estructura mediante Psychometric Networks	63
3.3.4. Modelo de estructura latente ajustado. Parámetros estimados	66
3.4. Evidencias de fiabilidad del cuestionario.....	71
FASE DE BAREMACIÓN DEL INSTRUMENTO	71
3.5. Descriptivos de la muestra de baremación.....	71
3.6. Comportamiento univariante de las dimensiones	72
3.7. Análisis diferenciales en la GTD	81
3.7.1. Edad	81
3.7.2 Sexo	82
3.7.3. Tipología de centro	83
3.7.4. Titularidad.....	86
3.7.5. Número de líneas.....	87
3.7.6. Centro con proyecto de innovación educativa (PIP)	88
3.7.7. Centro colaborador con la Universidad.....	90
3.7.8. Centro con proyecto europeo (PEU)	91
Capítulo 4. DISCUSIÓN	93
4.1. EVIDENCIAS SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN	93
4.2. EVIDENCIAS DE LA FASE DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO GTD	95
4.2.1. Evidencias de validez de contenido.....	95
4.2.2. Evidencias de validez aparente	98
4.2.3. Evidencias de la estructura latente	100
4.2.3.1. Evidencias de unidimensionalidad de las dimensiones de la GTD	100
4.2.3.2. Análisis de la estructura latente mediante Psychometric Networks y AFC.	103
4.2.4. Evidencias de fiabilidad	110
4.3. DISCUSIÓN DE LA FASE DE BAREMACIÓN.....	111
4.3.1. Comportamiento univariante de las dimensiones	113

4.8. Análisis diferenciales por dimensiones de la GTD.....	116
4.4. IMPLICACIONES	119
4.5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO	121
4.6. LÍNEAS FUTURAS	122
4.7. CONCLUSIONES	123
REFERENCIAS.....	127
ANEXOS	131
Anexo 1. Modelos básicos de empleo en el sector público	131
Anexo 2.1. Carta Presentación para Juicio Expertos.....	132
Anexo 2.2. Guía de Validación para Juicio Expertos	133
Anexo 2.3. Cuestionario GTD V1 para Juicio de Expertos.....	134
Anexo 2.4. Carta Presentación para Ensayo Piloto	135
Anexo 2.5. Guía de Validación para Ensayo Piloto.....	136
Anexo 2.6. Cuestionario GTD V2 para Ensayo Piloto	137
Anexo 2.7. Carta Presentación para Ensayo Muestral en Baleares	138
Anexo 2.8. Carta Presentación para Ensayo Muestral en resto de CCAA.....	139
Anexo 2.9. Cuestionario GTD V3 para Ensayo Muestral.....	140
Anexo 3.1. Comentarios Expertos Carta Presentación V1	141
Anexo 3.2. Comentarios sobre la escala de medición del cuestionario V1	142
Anexo 3.3. Comentarios sobre la relevancia del cuestionario V1	143
Anexo 3.4. Comentarios de participantes al ensayo piloto del cuestionario V2 ..	144
Anexo 3.5. Test para la Evaluación de la Gestión del Talento Docente (TEGTD) ..	145

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 1. Proceso de revisión de la literatura.....	4
Figura 1 2. Constructo Gestión del Talento Docente adaptado al modelo de empleo basado en la carrera profesional de empleo en la carrera profesional.....	30
Figura 3 1. Modelo de <i>Psychometric Network</i> mediante el método TMFG y algoritmo walktrap sobre los 61 ítems de la versión optimizada del cuestionario. Fuente: EGA (R package).....	63
Figura 3 2. Modelo confirmatorio de la estructura latente de 6 factores (61 ítems) mediante el método WLSMV. Saturaciones factoriales, términos de error, y correlaciones entre dimensiones (valores estandarizados)	68
Figura 3 3. Histograma de la dimensión atracción	73
Figura 3 4. Histograma de la dimensión selección-cultura	74
Figura 3 5. Histograma de la dimensión desarrollo-sucesión.....	74
Figura 3 6. Histograma de la dimensión retención-clima.....	75
Figura 3 7. Histograma de la dimensión evaluación.....	76
Figura 3 8. Histograma de la dimensión gestión conocimiento	77
Figura 3 9. Comportamiento conjunto de las 6 dimensiones para el constructo GTD....	77
Figura 3 10. Medias comparadas del conjunto en las dimensiones de la GTD.....	79
Figura 3 11. Medias comparadas de la variable tipología de centros para la dimensión selección-cultura.....	85
Figura 3 12. Medias comparadas de la variable tipología de centro para la dimensión desarrollo-sucesión.....	86
Figura 3 13. Medias comparadas de la variable número de líneas de centro para el total de las dimensiones de la GTD	87

INDICE DE TABLAS

Tabla 1. 1. Bases de datos y ecuaciones de búsqueda.....	3
Tabla 1.2. Documentos incluidos en el análisis final por búsqueda directa	5
Tabla 1.3. Documentos incluidos en el análisis final por vía indirecta.....	6
Tabla 1.4. Descripción de los estudios empíricos; características de las muestras.	7
Tabla 1.5. Aproximación conceptual a las características de un talento docente.....	10
Tabla 1.6. Herramientas de medición de la gestión del talento docente; operacionalización del constructo Gestión del Talento y propiedades psicométricas.	19
Tabla 1.7. Instrumentos de medida que incluyen dimensiones que miden parcialmente el constructo gestión del talento docente; operacionalización del constructo y propiedades psicométricas.....	21
Tabla 1.8. Propuesta de conceptualización de las dimensiones del constructo GTD según las evidencias encontradas en la literatura referidas a formulaciones teóricas e instrumentos de medida	24
Tabla 3.1. Muestra resultante para cada una de las fases del proceso de validación psicométrica	47
Tabla 3.2. Porcentaje de acuerdo respecto a los indicadores de calidad de los ítems .	47
Tabla 3.3. Porcentajes de acuerdo entre expertos para la relevancia en el juicio de expertos.....	48
Tabla 3.4. Formulación de los ítems de la versión 1 a la versión 2 tras el juicio de expertos.....	52
Tabla 3.5. Porcentaje de acuerdo respecto a la comprensión de los ítems en el ensayo piloto para la validez aparente	55
Tabla 3.6. Porcentaje de acuerdo respecto a la comprensión de los ítems en el ensayo piloto para la validez aparente	58
Tabla 3.7. Resultados del Análisis factorial confirmatorio unidimensional de cada una de las 9 dimensiones. Ítems propuestos para eliminación	61
Tabla 3.8. Matriz de saturaciones factoriales estandarizadas del cuestionario GTD (61 ítems) con estructura de 6 dimensiones (error estándar y valor z)	69
Tabla 3.9. Matriz de correlaciones obtenidas entre las dimensiones latentes del cuestionario	70
Tabla 3.10. Estimaciones de los coeficientes de fiabilidad de las dimensiones latentes y la puntuación total del cuestionario y su porcentaje de varianza explicada	71
Tabla 3.11. Media, error estándar, e intervalo de confianza poblacional al 95% de las medias de cada una de las dimensiones del cuestionario GTD en población normativa	78
Tabla 3.12. Tabla de estadísticos de la prueba F del análisis de variancia de medidas repetidas de las 6 dimensiones del cuestionario GTD.....	78

Tabla 3.13. Comparaciones a posteriori entre las puntuaciones de las 6 dimensiones del cuestionario GTD (Bonferroni)	79
Tabla 3.14. Valores del estadístico d de Cohen para estimar el tamaño del efecto de la diferencia entre las medias de las dimensiones del cuestionario GTD en población normativa	80
Tabla 3.15. Matriz de correlaciones paramétricas (<i>Pearson</i>) y no paramétricas (<i>Spearman</i> ; entre paréntesis) entre las puntuaciones normativas de las 6 dimensiones del cuestionario GTD	81
Tabla 3.16. Matriz de correlaciones paramétricas (<i>Pearson</i>) y no paramétricas (<i>Spearman</i> ; entre paréntesis) entre la edad y las puntuaciones normativas de las 6 dimensiones del cuestionario GTD	82
Tabla 3.17. Tamaño de la muestra, media, desviación estándar, y error estándar de las puntuaciones normativas de las seis dimensiones de la submuestra de hombres y mujeres.....	82
Tabla 3.18. Prueba t para muestras independientes de las seis dimensiones del cuestionario GTD en función del sexo. Prueba de Levene. Estadístico t (t), grados de libertad (gl), valor de significación (sig.), diferencia de medias, Error Estándar, y el intervalo de.....	82
Tabla 3.19. Tamaño de la muestra, media, desviación estándar, error estándar, intervalos de confianza, mínimo y máximo de las puntuaciones normativas de las seis dimensiones de la submuestra tipología de centro	83
Tabla 3.20. Prueba de homogeneidad de varianzas	84
Tabla 3.21. Resultados del ANOVA para la prueba ómnibus	84
Tabla 3.22. Comparaciones múltiples post hoc para las dimensiones selección-cultura y desarrollo-sucesión	85
Tabla 3.23. Tamaño de la muestra, media, desviación estándar, error estándar, intervalos de confianza, mínimo y máximo de las puntuaciones normativas de las seis dimensiones de la submuestra titularidad de centro.....	86
Tabla 3.24. Prueba t para muestras independientes de las seis dimensiones del cuestionario GTD en función de la titularidad de centro. Prueba de Levene. Estadístico t (t), grados de libertad (gl), valor de significación (sig.), diferencia de medias, Error Estándar.....	87
Tabla 3.25. Matriz de correlaciones no paramétricas (<i>Spearman</i> ; entre paréntesis) entre el tamaño de centro (número de líneas) y las puntuaciones normativas de las 6 dimensiones del cuestionario GTD.....	88
Tabla 3.26. Tamaño de la muestra, media, desviación estándar, y error estándar de las puntuaciones normativas de las seis dimensiones de la submuestra de centro con proyecto de innovación pedagógico (PIP)	89

Tabla 3.27. Prueba t para muestras independientes de las seis dimensiones del cuestionario GTD en función de centro PIP. Prueba de <i>Levene</i> . Estadístico t (t), grados de libertad (gl), valor de significación (sig.), diferencia de medias, Error Estándar, y el interva.....	89
Tabla 3.28. Tamaño de la muestra, media, desviación estándar, y error estándar de las puntuaciones normativas de las seis dimensiones de la submuestra de centro colaborador con la universidad	90
Tabla 3.29. Prueba t para muestras independientes de las seis dimensiones del cuestionario GTD en función de centro PIP. Prueba de <i>Levene</i> . Estadístico t (t), grados de libertad (gl), valor de significación (sig.), diferencia de medias, Error Estándar, y el interva.....	90
Tabla 3.30. Tamaño de la muestra, media, desviación estándar, y error estándar de las puntuaciones normativas de las seis dimensiones de la submuestra de centro con proyecto europeo	91
Tabla 3.31. Prueba t para muestras independientes de las seis dimensiones del cuestionario GTD en función de centro con proyecto europeo. Prueba de <i>Levene</i> . Estadístico t (t), grados de libertad (gl), valor de significación (sig.), diferencia de medias, Error Están.....	91

Capítulo 1. LA GESTIÓN DEL TALENTO DOCENTE (GTD). UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

En este primer capítulo, se explica la revisión de la literatura llevada a cabo, para posteriormente mostrar una definición del concepto de talento docente, así como de gestión del talento docente (GTD). En este mismo capítulo, se recogen las herramientas de medición de la GTD halladas en la literatura. Se finaliza este apartado con la propuesta de una definición de Gestión del Talento Docente adaptada al modelo básico de empleo en el que se circunscribe la gestión de los centros educativos españoles, así como con los objetivos que se propone esta tesis doctoral.

INTRODUCCIÓN

El docente, pieza clave de la institución educativa, se enfrenta frecuentemente a un fenómeno que podríamos llamar de competencia desaprovechada, es decir, generalmente cuenta con conocimientos, habilidades, actitudes adecuadas y suficientes para desarrollar actividades complementarias a la docencia; sin embargo, la institución no se ha preocupado por emplearlos en su justa dimensión (Picazo, 2004). Cuando las personas están empoderadas, se sienten libres de expresar su talento individual (Davies y Davies, 2011). Lograr la canalización del talento individual para lograr resultados colectivos no pasará por lograr un clima adecuado, sino que además, el talento docente debe ser enmarcado en una cultura que proyecte y practique una misión y visión clara y compartida, que muestre la importancia que le ha sido otorgada a nivel institucional (Davies y Davies, 2011).

La literatura referida al talento docente no es fácil de circunscribir e hipotéticamente puede incluir características especiales de una persona con talento, sacando a la luz la existencia de indicadores de personalidad relacionados con la función docente. El talento en sí mismo no significa nada, el talento debe ser entendido como una aptitud orientada a una acción o contexto en concreto. Es así que, una institución educativa debería definir exactamente qué entiende por talento a partir de su cultura y su proyecto educativo. De esta manera, el concepto de talento docente no puede ser interpretado de manera universal, como apuntan Fuentes et al. (2013), debe ser entendido de manera proximal puesto que no será el mismo para todas las organizaciones educativas.

El concepto "Gestión del Talento" fue un término que se hizo popular a principios del año 2000, tras la investigación sobre "guerra de talentos" realizada por la consultora estadounidense McKinsey en 1997. Esta investigación consideraba al "empleo talentoso" como el recurso más importante, tanto en las organizaciones empresariales privadas como en las organizaciones educativas (Aytaç, 2015), y se reconoció que las compañías exitosas del futuro competirían por los mejores talentos. Las instituciones educativas, bajo la presión de ser más productivas, mejor administradas, y organizadas de manera eficiente, se han dado cuenta de que, para tener éxito, también deben tener los mejores talentos (Tabancali y Korumaz, 2017). De ese modo, en educación el talento

ya empieza a ser considerado como un factor clave para el éxito educativo (Davies y Davies, 2011).

Desde esta perspectiva, la gestión del talento hace referencia al manejo efectivo de las potencialidades que tienen las personas, y se basa en que la potencialidad humana se puede relacionar con los procesos productivos eficientes, eficaces y efectivos (Tejada, 2003). La gestión del talento en el campo educativo considera como liderar un proceso estratégico, un sistema organizacional (o cultura) a fin de conseguir el éxito escolar (Davies y Davies, 2011; Tabanali y Korumaz, 2014), que desarrolla sistemas de recursos humanos para facilitar la alineación de personas con talento, puestos clave, y estrategia organizacional (Bradley, 2016; Collings y Mellahi, 2009; Lewis y Heckman, 2006). Su importancia pasa por entender que permite desarrollar el potencial del desempeño docente (Santa Cruz, 2014), ayuda a comprometer al profesorado con la institución (Cabrera, 2015; Vallejo y Portalanza, 2017), permite conseguir una mejora e innovación educativa (Majad, 2016; Picazo, 2004), así como retener el talento (Rhodes y Brundrett, 2014).

Esta tesis doctoral, en virtud de una revisión sistemática de la literatura, bajo las directrices del protocolo PRISMA, hace una aproximación al concepto de talento docente, a la Gestión del Talento Docente como constructo susceptible de medida, así como las herramientas presentes en la literatura que permiten su medición. Además, saca a la luz una definición adaptada a los modelos de empleo basados en el desarrollo profesional como es el caso de España. Por ello, esta tesis basa su objetivo principal en la construcción de una herramienta psicométrica que permita obtener puntuaciones válidas y fiables del constructo Gestión del Talento Docente, que cumpla con los estándares internacionales para la construcción de tests, y que permita evaluarlo y obtener evidencias empíricas en los centros educativos del territorio español.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Con el fin de caracterizar el concepto de Talento Docente (TD), definir la Gestión del Talento Docente (GTD) como constructo, y analizar qué instrumentos de medición existen para su medida en el ámbito educativo, se llevó a cabo una revisión sistemática siguiendo las directrices del protocolo PRISMA. (Page et al., 2021). La detección de documentos se llevó a cabo por vía directa, a partir de la elección y búsqueda de las bases de datos más apropiadas para el campo de investigación que nos ocupa, y una vía indirecta, por medio de la localización de documentos presentes en las referencias de artículos de revistas indexadas.

En el proceso de detección por vía directa, se seleccionaron las bases de datos más adecuadas que permitieran una búsqueda exhaustiva en torno a la temática de la gestión y dirección escolar enfocada en el talento docente. Se escogieron repositorios de carácter internacional, así como especializados en el campo de las ciencias sociales. Las principales bases de datos bibliográficas consultadas fueron: ERIC, EBSCOhost, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), *Scopus*, *Web of Science* y *Science Direct*. Además, se encontraron documentos en español en las bases de datos Dialnet y Redalyc.

Se realizaron búsquedas utilizando los siguientes términos: “talento humano”, “gestión del talento”, o “talento docente”, que se emplazaron en las diferentes bases de datos. En plataformas como EBSCOhost, Scopus, Web of Science o Sciencedirect se obtuvieron resultados más enfocados al campo de la Psicología que de la Educación, por lo que especialmente en estas bases se hizo necesario un refinamiento terminológico. En el caso de ERIC, Dialnet y Redalyc, se obtuvieron resultados más aproximados al ámbito educativo, pero igualmente demasiado imprecisos a efectos de este estudio.

Con el fin de acotar con mayor precisión la búsqueda se utilizaron las siguientes ecuaciones: “*talent management*” AND “*education*”, “gestión del talento” AND “*escuelas*”, “*talent management*” AND “*schools*”, “gestión del talento” AND “*docente*”, “*talent management*” AND “*teachers*”, “talento docente” AND “*gestión*”, “*teachers’ talent*” AND “*management*”, “talento docente” AND “*dirección*”, “*teachers’ talent*” AND “*management*” AND “*schools*”. El uso de estas ecuaciones fue adaptándose a cada base de datos a fin de obtener el mayor número de resultados ligados a los fines de nuestro estudio tal y como figura en la Tabla 1.1.

Tabla 1. 1.
Bases de datos y ecuaciones de búsqueda

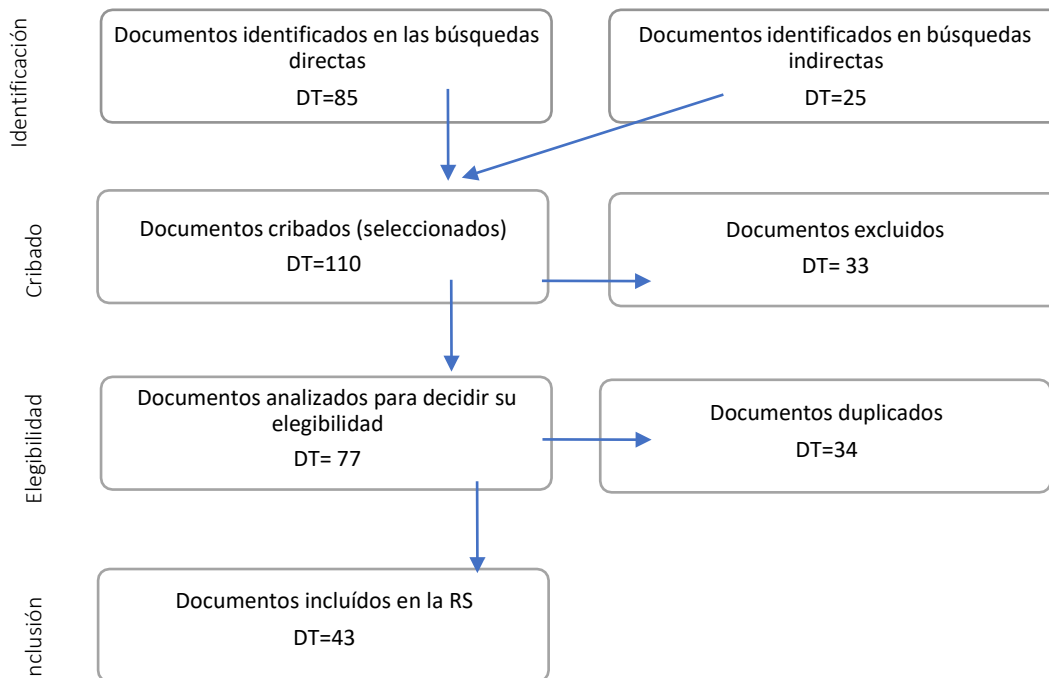
Fuente	Ecuación de búsqueda	Resultados	Fecha
DIALNET 17	TI: "dirección escolar" AND España	1	05/06/2019
	TI: "liderazgo educativo" AND España	1	05/06/2019
	TI: "directores escolares" AND liderazgo AND España	1	05/06/2019
	TI: dirección AND "gestión de centros" AND España	1	23/10/2020
	TI: "gestión del talento" AND escuelas	4	03/06/2019
	TI: liderazgo AND "dirección de centros" AND España	1	05/06/2019
	TI: "talento docente" AND gestión	1	05/06/2019
EBSCOhost 14	TI: " <i>talent management</i> " AND <i>education</i>	10	05/06/2019
	TI: " <i>teachers’ talent</i> " AND <i>management</i> AND <i>schools</i>	4	04/06/2019
ERIC 30	TI: " <i>talent management</i> " AND <i>education</i>	11	10/06/2019
	TI: " <i>talent management</i> " AND <i>schools</i>	18	10/06/2019
	TI: <i>talent</i> AND <i>management</i>	1	10/06/2019
REDALYC 7	TI: "gestión del talento" Y escuelas	3	04/06/2019
	TI: "talento docente" Y gestión	4	04/06/2019
SCIENCEDIRECT 3	TI: " <i>school learning</i> " AND " <i>knowledge management</i> "	1	23/01/2017
	TI: " <i>talent management</i> " AND <i>education</i>	1	04/06/2019
	TI: " <i>managing talents</i> " AND <i>school</i>	1	04/06/2019
SCOPUS 10	TI: " <i>talent management</i> " AND <i>schools</i>	10	05/06/2019
Web of Science 4	TI: " <i>talent management</i> " AND <i>schools</i>	1	04/06/2019
	TI: <i>Teachers</i> AND " <i>talent management</i> " AND <i>education</i>	2	04/06/2019
	TI: <i>Teachers</i> AND " <i>talent management</i> " AND <i>schools</i>	1	04/06/2019

Para llevar a cabo este proceso de filtración y selección de documentos se hizo uso simultáneamente, tanto del programa Microsoft Excel, como del programa Mendeley, como herramienta para el almacenamiento y recuperación de documentos. Fruto del proceso de búsqueda, se identificaron 115 documentos sobre la gestión del talento en el ámbito educativo (Figura 1.1). De acuerdo con el protocolo PRISMA (Page et al., 2021), en primer lugar, para la selección de la muestra de trabajos objeto de análisis se aplicaron los siguientes criterios de elegibilidad:

- a) Eliminar los documentos duplicados
- b) Considerar documentos en castellano como en inglés
- c) Considerar trabajos sobre gestión del talento en instituciones educativas, independientemente de su nivel educativo
- d) Considerar estudios realizados tanto en países con un sistema de acceso al empleo público basado en la posición base y de países con un sistema de acceso al empleo público basado en el desarrollo profesional
- e) Incluir estudios empíricos que midan directa e indirectamente la gestión del talento docente
- f) Incluir estudios teóricos permitieran acceder a la definición del constructo GTD (cómo se operacionalizaron las dimensiones)
- g) Incluir estudios empíricos de herramientas de medición en el campo de la gestión del talento con y sin validación psicométrica que ofrecieran una descripción las dimensiones de la gestión del talento

Figura 1 1.

Proceso de revisión de la literatura



Tras la aplicación de estos criterios de elegibilidad establecidos se obtuvo un total de 24 documentos por vía directa y 19 de forma indirecta. En total, la muestra del estudio quedó configurada por 43 documentos. De la fase de identificación no fue posible

acceder a algunos de los documentos que resultaban de interés al estudio porque no estaban disponibles en acceso abierto, o no se recibió respuesta de los autores.

1.1. Documentos que componen el estado de la cuestión

Las Tablas 1.2 (resultados de la búsqueda directa) y 1.3 (documentos resultantes por vía indirecta) recogen las características de los registros comparados que se incluyeron en la revisión de la literatura y proporciona una descripción de la naturaleza de los documentos. Estas tablas descriptivas, muestran una clasificación de los estudios desde su enfoque teórico o empírico. Se han considerado trabajos teóricos todos aquellos con un enfoque cualitativo, incluyendo las revisiones no sistemáticas de la literatura. La Tabla 1.4 (descripción de los estudios empíricos) permite analizar en detalle los trabajos de carácter empíricos hallados en la literatura.

1.1.1. Documentos hallados por vía directa

Tabla 1.2.

Documentos incluidos en el análisis final por búsqueda directa

<i>Autor</i>	<i>Año</i>	<i>Título</i>	<i>País</i>	<i>Tipo</i>	<i>Enf</i>	<i>Nat</i>	<i>Inst</i>
Aytaç	2015	<i>The Relationship between Teachers' Perception about School Managers' Talent Management Leadership [...]</i>	Turquía	Art	Cuan	Emp	Esc
Behrstock	2010	<i>Talent Management in the Private and Education Sectors: A Literature Review</i>	USA	Inf	Cual	Teo	RNS
Bolívar	2010	El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones	España	Art	Cual	Teo	RNS
Bradley	2016	<i>Talent Management for Universities</i>	Australia	Art	Cual	Teo	-
Cabrera	2015	Gestión del talento humano y el compromiso organizacional [...]	Perú	Art	Cuan	Emp	Cue
Calatayud	2015	El liderazgo emergente de los directores escolares en España: La voz del profesorado	España	Art	Cual	Emp	Cue
Chadwick y Kowal	2011	<i>Preparing for Growth: Human Capital Innovations in Charter Public Schools</i>	USA	Inf	Cual	Teo	
Cheng	2013a	<i>Enhancing school learning capacity by conducting knowledge management</i>	China	Art	Cuan	Emp	Enc
Davies y Davies	2011	<i>Talent management in education</i>	UK	Libro	Cual	Teo	-
Fuentes et Al.	2013	Aproximación al concepto de talento pedagógico: un paso en la selección de personas con potencial docente para la FIP en Chile	Chile	Art	Cual	Teo	RNS
García-Cepero et al.	2016	Itinerarios, hitos y catalizadores asociados a la emergencia del talento docente	Perú	Art	Mix	Emp	Ent Enc
Kilic et al.	2017	<i>Adaption of Talent Management Scale into Turkish: Sinop University Case</i>	Turquía	Art	Cuan	Emp	Cue
Majad	2016	Gestión del talento humano en organizaciones educativas	Venezuela	Art	Cuan	Emp	Enc
Odden	2011	<i>Manage "Human Capital" Strategically</i>	USA	Art	Cual	Teo	RNS
Odden	2013	<i>Getting the Best People into the Toughest Jobs: Changes in Talent Management in Education</i>	USA	Inf	Cual	Teo	RNS
Odden y Kelly	2008	<i>Strategic Management of Human Capital in Education: Improving Instructional Practice and Student Learning in Schools</i>	USA	Lib	Cual	Teo	RNS
Picazo	2004	La gestión del talento docente: una propuesta para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior	Méjico	Art	Cual	Teo	RNS
Raspa	2011	Formación Gerencial del director y Gestión del	Venezuela	Art	Cuan	Emp	Enc

Talento Humano en instituciones de Educación Básica								
Rhodes y Brundrett	2014	Reteniendo el talento de liderazgo en las escuelas	UK	Art	Cual	Emp	Cue	
Santa Cruz	2013	La Gestión del Talento Humano y su Relación con el Desempeño Docente en Trujillo – 2013	Perú	Art	Cual	Emp	Cue	
Tabançali y Kourmaz	2017	<i>A new trend: Talent management in public schools</i>	Turquía	Lib	Cual	Emp	Esc	
Tabançali et al.	2017	<i>Talent Management in Educational Organizations: A Scale Development Study</i>	Turquía	Art	Cuan	Emp	Esc	
Tejada	2003	Los modelos actuales de gestión en las organizaciones. gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias	Colombia	Art	Cual	Teo	RNS	
Vallejo y Portalanza	2017	Importancia de la Gestión del Talento Humano como Estrategia para la Atracción y Retención de Docentes [...]	Ecuador	Art	Cual	Teo	RNS	

Tipo: Art: artículo, Inf: informe, Lib: libro. Enf. (Enfoque): Cuan: cuantitativo, Cual: cualitativo. Nat (Naturaleza): Emp: empírico, Teo: teórico-conceptual. Inst (Instrumento). Esc: escala, Cue: cuestionario, Enc: encuesta, Ent: entrevista, RNS: revisión no sistemática.

1.1.2. Documentos hallados por vía indirecta

Tabla 1.3.

Documentos incluidos en el análisis final por vía indirecta

Autor	Año	Título	País	Tipo	Enf	Nat	Inst
Alarcón	2009	La administración del talento y las competencias como herramientas de evaluación en el desempeño	Venezuela	Art	Cual	Teo	-
Bolívar y Moreno	2006	<i>Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain.</i>	España	Art	Mix	Emp	Ent Cue
Cheng	2013b	<i>Applying knowledge management for school strategic planning</i>	China	Art	Cuan	Emp	Cue
Cheng	2017	<i>Knowledge management strategies for capitalising on school knowledge</i>	China	Art	Mix	Emp	Ent Cue
Davies y Davies	2012	<i>The nature and dimensions of strategic leadership in schools</i>	UK	Lib	Cual	Teo	-
Donadello	2015	El director en los centros de educación primaria: gestión del conocimiento, competencias, liderazgo e impacto en la calidad educativa del centro. Estudio de caso de un CRA.	España	Tesis	Cual	Teo	-
Escudero	2010	La selección y la evaluación del profesorado	España	Art	Cual	Teo	RNS
European Comission	2020	<i>Supporting teacher and school leader careers: A Policy Guide</i>	Bélgica	Inf	Cual	Teo	-
Gairín y Goikoetxea,	2008	La investigación en organización escolar	España	Art	Cual	Teo	-
Gairín y Rodríguez-Gómez	2011	Cambio y mejora en las organizaciones educativas	España	Art	Cual	Teo	RNS
Genesi y Suárez	2010	Gestión de calidad del talento humano en las organizaciones educativas inteligentes	Venezuela	Art	Cual	Emp	Cue
Hargreaves y O'Connor	2017	<i>Collaborative Professionalism</i>	USA	Inf	Cual	Teo	-
Hargreaves y Shirley	2012	La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo.	USA	Lib	Cual	Teo	-
Jaime et al.	2008	Evaluación de desempeño docente	Colombia	Art	Cual	Teo	-
Marina et al.	2015	El libro blanco de la profesión docente y de su entorno escolar	España	Lib	Cual	Teo	-
Nieves y León	2001	La gestión del conocimiento: una nueva perspectiva en la gerencia de las organizaciones	Cuba	Art	Cual	Teo	-
OECD	2005	<i>Teachers Matter, attracting, developing, and retaining effective teachers</i>	Bélgica	Inf	Cual	Emp	Cue
Román y	2008	La Evaluación del Desempeño Docente: Objeto de	España	Art	Cual	Teo	-

Murillo		disputa y fuente de oportunidades en el campo educativo							
Tejedor y García-Varcárcel	2010	Evaluación del desempeño docente	España	Art	Cual	Teo	-		

Tipo: Art: artículo, Inf: informe, Lib: libro. Enf. (Enfoque): Cuan: cuantitativo, Cual: cualitativo. Nat (Naturaleza): Emp: empírico, Teo: teórico-conceptual. Inst (Instrumento). Esc: escala, Cue: cuestionario, Enc: encuesta, Ent: entrevista, RNS: revisión no sistemática.

De los 43 documentos seleccionados, una vez pasado el cribado de la revisión, por tipo de documento, la muestra contiene 30 artículos científicos, 6 informes, 6 libros y una tesis doctoral. Por países, 10 se ubicaron en España, 7 en USA, 4 en Turquía, 4 en Venezuela, 3 en China, 3 en Perú, 3 en Reino Unido, 2 en Bélgica, 2 en Colombia, 1 en Australia, 1 en Chile, 1 en Cuba, 1 en Ecuador, y 1 en México. En virtud de estos datos bibliométricos, España es el país más representado en esta investigación. No obstante, la investigación en España debe entenderse como una investigación tangencial en el campo de la GTD. En el contexto español, el enfoque no está puesto propiamente en la gestión del talento en centros educativos sino en aspectos que están ligados a ella (evaluación, liderazgo, etc), algo que sí ocurre en los países como EEUU, UK, etc. De manera que, en términos de contextualización, la investigación en el campo de la GTD se sitúa en mayor medida en países con un sistema de acceso al empleo público basado en a la posición base.

1.1.3. Descripción de los estudios empíricos

Tabla 1.4.

Descripción de los estudios empíricos; características de las muestras.

Autor	Instr.	Características de la muestra							
		Dis	Tipo	n	Perfil	Sexo	Títul.	Est.	Líneas
Aytaç (2015)	Cue	Prob	ASimp	402	Prof	-	-	Sec	-
Bolívar y Moreno (2006)	Ent Cue	-	-	180	Prof	-	Púb	-	-
Cabrera (2015)	Cue	Prob	-	56	Prof	-	Priv	Univ	-
Calatayud (2015)	Cue	-	-	450	Doc	-	Púb	Pri	-
Cheng (2013a)	Cue	-	-	427	Prof	-	-	Sec	-
Cheng (2013b)	Cue	-	-	20	Ct	-	-	Pri Sec	-
Cheng (2017)	Cue	-	-	13	Ct	-	-	Pri	-
García-Cepero et al. (2016)	Ent Enc	No prob	Conv	42	Doc	43% Muj 57% Hom.	72% Púb 28% Priv.	Pri Sec	-
Genesi y Suárez (2010)	Cue	-	-	65	15 Dir 40 Coord	-	-	-	-
Kilic et al. (2017)	Cue	-	-	133	Prof	76,7% Muj 23,3% Hom.	-	-	-
Majad (2016)	Enc	Prob	AEstr	20	40 Dir 431 Doc	-	Púb	-	-
Raspa (2011)	Cue	Prob	AEstr	69	17 Dir 52 Doc	-	-	-	-
Rhodes y	Cue	-	-	429	2 1 Dir	-	-	Pri	22Pri

Brundrett (2014)					168 Doc			Sec	18Sec
Santa Cruz (2014)	Cue	No Prob	Conv	74	34 Dir 40 Doc	-	-	Sec	-
Tabancali y Kourmaz (2014)	Esc	Prob	ACong	836	124Dir 712Doc	61% Muj 39% Hom.	Púb	-	-
Tabancali et al. (2017)	Esc	Prob	ACong	784	92Dir 692 Doc	61,6% Muj 38,4% Hom	564 Púb (71.9%)- 220 Priv (28.1%)	-	-

Instr. (Instrumento): Cue: Cuestionario; Enc: Encuesta; Esc: Escala

Dis (Diseño de la muestra): Prob: Probabilística; No prob: No probabilística

Tipo (Tipo de muestra): ASimp: Aleatoria Simple; AEstr: Aleatoria Estratificada; ACong: Aleatoria Conglomerada; Conv. Intencional n: Tamaño de muestra

Perfil: Ct: Centros; Coord: Coordinador; Doc: Docentes; Dir: directores; Prof: Profesores

Titul. (Titularidad): Púb: Públicos; Priv: Privados

Est. (Estudios): Pri: Primaria; Sec: secundaria; Univ: Universitarios

Atendiendo al enfoque de la investigación, 33 estudios fueron de tipo cualitativo, 8 cuantitativos, y 3 estudios mixtos; y según la naturaleza del estudio, 26 fueron teórico-conceptuales, frente a 17 que fueron empíricos. Estos datos apuntan a que en este campo de estudio prevalece el enfoque cualitativo de naturaleza teórico-conceptual. En función del tipo de instrumento utilizado, 3 hicieron uso de escalas, 8 de cuestionarios, 3 utilizaron encuestas, y 11 llevaron a cabo revisiones no sistemáticas. De manera conjunta, 2 estudios utilizaron entrevista y cuestionario, y 1 entrevista y encuesta. Finalmente, hubo 15 estudios en los que no se evidenció el uso de herramientas.

De entre los estudios empíricos, atendiendo al proceso de muestreo, 6 utilizaron un diseño probabilístico, frente a 2 que fueron no probabilísticos. No se encontró información relativa al muestreo en los 8 estudios empíricos restantes. Dentro de los estudios con muestreo probabilístico, 1 utilizó muestreo aleatorio simple, 2 implementaron muestreos aleatorios estratificados, y 2 muestreos aleatorios por conglomerados. Para los 2 estudios con diseño no probabilístico, ambos utilizaron muestras intencionales. En cuanto a los tamaños de muestra, fueron muy diversas, encontrando muestras pequeñas de 20 sujetos hasta muestras mayores de 836 sujetos. Sus perfiles abarcaron desde centros, profesores o docentes, directores y coordinadores.

Atendiendo al sexo de los participantes en los diferentes estudios empíricos seleccionados, solamente en 4 de ellos se especificó que contaron tanto con mujeres como con hombres. Respecto a la titularidad de las instituciones educativas, no todos los estudios informaron de estos datos, de modo que, de las 6 muestras de las que sí lo hicieron, se pudo comprobar la presencia de centros públicos y privados, pero no concertados, probablemente porque no es una modalidad presente en todos los países. No obstante, hubo mayor participación de instituciones de titularidad pública.

Según el tipo de centro, igual que en el caso anterior, no todos los estudios reportan datos al respecto; sin embargo, de los 9 estudios que sí aportaron datos se pudo constatar que las etapas educativas abarcaron desde estudios de primaria hasta universitarios, quedando excluida la etapa de educación infantil; si bien es así, hubo

mayor presencia de centros de educación secundaria. Conforme al número de líneas de centro, solamente se encontró un estudio que indicó que los centros con los que contó eran de tamaño grande, pero no se obtuvieron datos relativos al número de líneas con las que contaban.

Finalmente, es importante señalar que nuestro estudio utilizó tres indicadores para caracterizar a los centros con perfil hacia la innovación educativa: a) centros que impulsan proyectos de innovación educativa, b) centros que colaboran con universidades, y c) centros que desarrollan programas educativos europeos. Sin embargo, de la revisión realizada, se desprende que ninguno de los estudios consultados aportó datos al respecto de iniciativas de innovación en los centros.

A partir de las evidencias halladas tras la revisión sistemática de la literatura, a continuación, se pretende, mediante su análisis y discusión, conceptualizar los conceptos de talento docente y la gestión del talento docente, de modo que sean susceptibles de operacionalización y medida.

1.2. El talento docente

Un Espacio Europeo de Educación innovador e integrador solo se puede lograr con profesores apasionados y altamente competentes (European Commission, 2020). El conocimiento individual de las personas presentes en una institución, o su capital intelectual, es un recurso estratégico para crear potencial (Cheng, 2017), de manera que el valor del conocimiento (o el patrimonio intelectual que se almacena en la organización) aumenta si es accesible a la institución (Nieves y León, 2001). Siendo los profesores la clave para la mejora educativa, la dirección ha de crear las condiciones y el contexto para que los docentes puedan mejorar su ejercicio profesional. (Bolívar y Moreno, 2006). Sin embargo, el docente, pieza clave de la institución educativa, y su capital intelectual, se enfrentan frecuentemente a un fenómeno que podríamos llamar de competencia desaprovechada, es decir, generalmente cuenta con conocimientos, habilidades, y actitudes, adecuadas y suficientes para desarrollar actividades complementarias a la docencia; sin embargo, la institución no se ha preocupado por emplearlos en su justa dimensión (Picazo, 2004).

Los profesionales con talento no se distinguen por la cantidad de conocimientos que poseen sino más bien, por su capacidad de aprender y de desaprender lo conocido (Picazo, 2004). Tener talento es diferente a poseer conocimiento. Un conocimiento puede ser obsoleto en un momento dado, en cambio un talento bien aprovechado y enriquecido tiende a crecer (Picazo, 2004). Talento es un concepto con amplios sinónimos. Es inteligencia (capacidad de entender) y es aptitud (capacidad para el desempeño de algo) (RAE, 2014). Es el conjunto de conocimientos que las personas poseen o desarrollan a partir del despliegue de la calidad de las relaciones que mantienen con miembros y equipos pertenecientes a la organización u a otras (Cardona, 2000; Raspa, 2011). Puede entenderse como construcciones humanas, individuales y colectivas, que son susceptibles de modificarse, fortalecerse y mantenerse, así como de desvanecerse y extinguirse. El talento es aptitud para algo concreto y puede estar asociado a una habilidad innata, sin embargo, está comprobado

que cualquiera puede desarrollar su talento con la práctica y entrenamiento preciso (Tejada, 2003).

El concepto de talento en el ámbito educativo es proximal (Fuentes, et al., 2013). La literatura referida a ese tipo particular de talento podría, hipotéticamente incluir características especiales de una persona con talento pedagógico o talento docente, sacando a la luz la existencia de factores o indicadores de personalidad relacionadas con la función docente. Se han encontrado características personales, motivacionales y profesionales descritas por diversas autorías (Davies y Davies (2011), Fuentes et al. (2013) y Marina et al. (2015), que podrían aventurar una posible descripción del talento docente.

No obstante, aunque la Tabla 1.5 ofrece una posible caracterización, no se puede pretender una definición universal atendiendo al hecho de que el talento no existe sin más. El talento en sí mismo no es nada, el talento debe ser entendido como una aptitud para algo en concreto. Es en este punto en el que el concepto de talento docente deberá partir de la formulación de “¿talento para qué?”. De este modo, una institución educativa deberá definir exactamente qué es el talento para su centro en función de su cultura y su proyecto educativo. De acuerdo con ello, el concepto de talento docente no puede ser interpretado de manera universal, debe ser entendido de manera proximal puesto que no será el mismo para todas las organizaciones educativas (Fuentes et al., 2013). De esta posible aproximación conceptual, la Tabla 1.5 presenta una clasificación de acuerdo con tres grupos de características: personales, motivacionales y profesionales.

Tabla 1.5.

Aproximación conceptual a las características de un talento docente

Características PERSONALES
Capacidad de contacto con otras personas
Es observador y realista, comprensivo, seguro de sí mismo, resiliente
Capacidad de aprender a aprender, de resolución de conflictos
Aprovecha las oportunidades
Tiene curiosidad intelectual, flexibilidad para pensar de manera diferente, voluntad de abrazar la ambigüedad
Valores claros e inclusivos
Soporta la confusión
Muestra cariño y preocupación por los demás.
Características MOTIVACIONALES
Habilidades sociales y emocionales
Necesidad de comunicar, de intercambiar información con estudiantes y colegas
Idealismo canalizado hacia fines concretos
Tiene la capacidad de asumir nuevos roles con éxito, pasión por mostrar la diferencia, entusiasmo
Ansía la acción
Características PROFESIONALES
Pensamiento reflexivo y organizado de su propia praxis y la de sus estudiantes, con capacidad de organizar su propia formación
Conocimiento del funcionamiento de la inteligencia humana
Organización y dinamización de situaciones de aprendizaje, mediante las TIC dentro del aula
Capacidad para percibir y expresar afectos asociados a los procesos de aprendizajes y desarrollo de sus alumnos. Gestiona el progreso en el aprendizaje

Se enfrenta a conflictos y problemas de convivencia, sabe relacionarse con las familias
Se enfrenta a dilemas éticos de la profesión. Con compromiso ético
Posee credibilidad, inspira a los demás, se involucra
Posee capacidad de aprender de otros, el saber trabajar en equipo, enseñar a pensar

Nota. Fuente: Adaptado de Davies y Davies, (2011); Fuentes et al., (2013); Marín et al., (2015).

La excelencia del profesorado es una manera de preservar el estatus de una institución de manera que no solo se trata de contar con el talento necesario, sino de que se aseguren las condiciones para que el mismo se despliegue productivamente en términos de los resultados deseados (Sánchez, 2012). En esta misma línea, el docente propietario del conocimiento y talento debe (en palabras de Nieves y León, 2001) estar convencido de las razones y de la importancia de convertir en explícita su potencialidad y conocimientos y de que compartirlo no solo producirá beneficios a la institución sino también para sí mismo. De esta manera, las personas pueden traducir su talento individual en resultados colectivos más poderosos cuando existe un clima favorable en la institución (Davies y Davies, 2011). Es decir, los aspectos ambientales (o catalizadores) a los que se ve sometido un sujeto en el desarrollo de sus competencias son coyunturales a la propiedad emergente del talento bajo ciertas circunstancias y en ciertos momentos (García-Cepero et al., 2016). Lograr la canalización del talento individual para lograr resultados colectivos no pasará solamente por lograr un clima adecuado, sino que además, el talento docente debe ser enmarcado en una cultura que proyecte y practique una misión y visión clara y compartida, que muestre la importancia que le ha sido otorgada a nivel institucional (Davies y Davies, 2011).

Cuando las personas están empoderadas, se sienten libres de expresar su talento individual (Davies y Davies, 2011). Practicar una comunicación y colaboración abiertas (Davies y Davies, 2011; Picazo, 2004), afianzar la confianza y el respeto, fomentar la creatividad, la innovación (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011), el empoderamiento docente (Raspa, 2011), así como impulsar la participación de todos los miembros (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011), serán oportunidades que ayudarán a la persona talentosa a sentirse motivada y alineada con su organización educativa.

De esta manera, si los profesores son clave de la mejora, se asume que los directores, o lo que podríamos denominar líderes para el talento docente, han de crear las condiciones y el contexto adecuado a fin que los docentes puedan desarrollarse y mejorar su ejercicio profesional (Bolívar y Moreno, 2006). Para dar respuesta a ello, el papel que se le pide al liderazgo para el talento docente, además de desempeñar lo que clásicamente realizado (dirección, la toma de decisiones, la gestión, etc.), es que adquiera también conocimientos que le permitan detectar, apoyar, impulsar, poner a prueba e incentivar el talento de sus colaboradores y el suyo propio; todo esto como una nueva alternativa de cambio organizacional (Tejada, 2003).

Para ello se debe impulsar el clima adecuado, supervisar los resultados, y alentar el progreso (OECD, 2005). El liderazgo para el talento docente quedaría enmarcado en las tendencias internacionales que ponen el foco en la importancia del liderazgo escolar como un forma de proporcionar una cultura colaborativa, fomentar la participación de todos los miembros implicados en la organización, facilitar un clima de confianza y respeto, motivando a los docentes, estimulándolos hacia la creatividad y la innovación

(Calatayud, 2015).

El liderazgo para el talento docente puede ser entendido en clave de gestión estratégica que, según apuntan Davies y Davies (2012), defina valores y estrategia, asegure una evaluación rigurosa del desempeño, desafíe el desempeño, haga coincidir las recompensas con el desempeño, posibilite un aprendizaje profesional poderoso, establezca necesidades a largo plazo, identifique el talento pedagógico y de liderazgo, se convierta en un desarrollador de talento (y en un participante), y contribuya a establecer un modelo integrado del proceso de gestión del talento y una cultura del talento que enmarque dicha gestión. O, en otras palabras, los grandes líderes enfocados en la gestión del talento descubren aquello que es único de cada persona y cómo capitalizar ese talento para mejorar su rendimiento en el marco de su institución (Bradley, 2016).

Es por eso que, el reto en la función del administrador del talento en cualquier organización consiste en conseguir que todas las personas que participan en una organización se encuentren comprometidas con ella (Alarcón, 2009). De ahí que, los directores efectivos deben liderar las escuelas de manera distribuida (Odden, 2011) en un marco de estrategia, calidad y de aprendizaje constante, en donde sus miembros encuentren un clima de confianza y de posibilidades de desarrollo. Se trata de crear un clima que invite a lograr una mayor identificación con la institución, compromiso, lealtad, y en el que el personal docente sienta que es "aprovechado" en su máximo potencial (Picazo, 2004). Con ello, se pretende que los docentes sean efectivos para ellos y para la escuela, es decir, exitosos en impulsar el aprendizaje de los estudiantes (Odden, 2013). De ese modo, el talento docente necesita disponer de un marco estructural y organizacional que lo gestione adecuadamente para posibilitar su desarrollo y actuación. Entremos pues en la conceptualización de la Gestión del Talento Docente (GTD).

1.3. La gestión del talento docente (GTD)

En el ámbito educativo, para que la mejora y la innovación tengan cabida en una institución, su gestión y organización debe transformarse y dinamizarse ofreciendo así a sus profesores mejores espacios para un desempeño óptimo de su labor. De ese modo, dispondrán de mejores oportunidades de desarrollo personal y profesional que puedan traducirse en un importante beneficio para los futuros profesionales requeridos por el sistema. Esto significa crear para los docentes una serie de vías de desarrollo profesional variadas y flexibles que les permita encontrar, a través de la institución, un plan de vida que los aliente al cambio y a la transformación, retos, tareas nuevas, y acciones que descubran y desarrollen sus talentos (Picazo, 2004).

Pero la realidad para muchas instituciones educativas sigue siendo la de una cultura escolar individualista que dificulta tomar la enseñanza como un compromiso y responsabilidad colectiva. En muchas ocasiones, los docentes trabajan a puerta cerrada, no hay espacios y tiempos para observar o compartir en directo la práctica profesional y su saber hacer. Domina una estructura de privacidad y aislamiento que no favorece, tanto la colaboración, como la evaluación conjunta de lo planificado a nivel general y de

la práctica concreta en el aula (Bolívar, 2010). Pero las instituciones educativas, bajo la presión de ser más productivas, mejor administradas, y organizadas de manera eficiente, se han dado cuenta de que, para tener éxito, también deben esforzarse para aquilatar los mejores talentos (Tabancale y Korumaz, 2017). Con ello, el talento en educación está empezando a ser considerado como un factor clave para el éxito educativo (Davies y Davies, 2011).

El concepto de Gestión del Talento (GT) fue un término que se hizo popular a principios del año 2000, tras la investigación sobre "guerra de talentos" realizada por la consultora estadounidense *McKinsey*, en 1997. Esta investigación consideraba al "empleado talentoso" como el recurso más importante, y se reconoció que las compañías exitosas del futuro competirían por los mejores talentos.

Este hecho generó un gran ímpetu en las escuelas para cambiar el enfoque respecto al talento impulsando la idea de que el talento importa (Odden, 2013). De manera que la Gestión del Talento Docente (GTD) ha sido recientemente considerada como un factor de éxito en el desarrollo de organizaciones educativas (Aytaç, 2015; Genesi y Suarez, 2010). Para las instituciones educativas, supuso entender que el talento, tanto de docentes como de líderes escolares, proporciona la base para el éxito de sus organizaciones (Cross, 2007; Davies y Davies, 2011). Por lo que podemos decir que la GTD está contribuyendo a la creación de una nueva mirada educativa, una vía de cambio basada en la panorámica internacional de los movimientos educativos. Una nueva era que, según Hargreaves y Shirley (2012), pretende conseguir la atracción y retención de profesorado de alta calidad, y el fomento de culturas profesionales de confianza y cooperación para alcanzar el desarrollo de la comunidad, del compromiso y del desarrollo.

Según Tabancale Y Korumaz (2017), la GTD no solo impulsa la excelencia, sino también la gestión del conocimiento que, entendida como un proceso sistemático de atracción, compartición y aplicación de conocimientos (Cheng, 2013a), y contribuye al aprendizaje organizacional. Por ello, podemos decir que los lazos que unen la gestión del talento y la gestión del conocimiento son indisolubles, puesto que la gestión del conocimiento busca aprovechar el conocimiento, el talento y la experiencia colectiva (Tejada, 2003).

Por lo tanto, la GTD se está convirtiendo en una prioridad estratégica para los centros educativos, entendida como la solución más eficaz para satisfacer las necesidades de innovación (Davies y Davies, 2011), y derivadas de las demandas del contexto económico, social y tecnológico en el que se circunscriben los centros educativos. Un enfoque que poco a poco contribuye a emerger una nueva cultura de colaboracionismo profesional frente al individualismo en las organizaciones educativas (Hargreaves y O'Connor, 2017). Además, se aventura como un recurso fundamental para lograr mejores resultados académicos (Tabancale y Korumaz, 2017).

Parece claro que el concepto de gestión del talento ha sido considerado una cuestión de interés, tanto para organizaciones como para los entornos académicos, puesto que ayuda a determinar en qué grado una escuela responde a las expectativas educativas,

sociales y económicas emergentes, y se considera necesaria para desarrollar y mantener una ventaja competitiva (Bradley, 2016).

No obstante, hay que tener presente que la GTD debe ser enmarcada entre los dos modelos básicos de empleo que suelen utilizarse en el sector público (Anexo 1. Modelos básicos de empleo en el sector público): a) Los modelos de empleo basados en la posición base (con un sistema descentralizado) y b) los modelos de empleo basados en la carrera profesional (con un enfoque centralizado), que se enfrentan cada uno de ellos a problemas y retos diferentes.

Los mayores hándicaps de los modelos basados en la posición base residen en las dificultades de contratación de maestros, en la retención de docentes experimentados, así como en afrontar disparidades entre escuelas en términos de cualificación y experiencia de los docentes (OECD, 2005). Mientras que las preocupaciones principales derivadas de los modelos de empleo basados en la carrera profesional, entre los que se encuentra España, se concretan en que los criterios de selección no siempre hacen hincapié en las competencias necesarias para una enseñanza eficaz (OECD, 2005); por otro lado, el sistema de ingreso no constituye un procedimiento válido ni fiable para captar disposiciones, capacidades y compromisos con la vida de los centros, ya que no ofrecen ninguna garantía de seleccionar bien al profesorado (Escudero, 2010). Además, en los modelos de empleo basados en el desarrollo profesional, los maestros carecen de fuertes incentivos para continuar con su desarrollo una vez obtenida su plaza. La formación del profesorado no está bien conectada con las necesidades de la escuela (OECD, 2005). Sumado a ello, la evaluación puede ser sinónimo de arbitrariedad o subjetividad (Tejedor y García-Varcárcel, 2010), y objeto de críticas donde se aplica alguna modalidad de evaluación docente voluntaria (más sumativa que formativa), sin incidencia contrastada en el desarrollo profesional (Escudero, 2010). Ya sea en un sistema centralizado o descentralizado, es fundamental considerar a nivel nacional, local o escolar, prestar especial atención a la contratación, el apoyo y el desarrollo de los docentes y líderes escolares (European Commission, 2020).

1.3.1. Aproximaciones al concepto según la literatura

Bajo estas premisas, cuando se habla de gestión del talento en instituciones educativas, no resulta fácil hallar un enfoque holístico del concepto. Es un término utilizado en diferentes contextos con varios propósitos que no permite una definición global. Por ello, a partir de los diferentes enfoques revisados en la literatura, se ha intentado recoger algunas aproximaciones que, según los diferentes autores, hablan de procesos, de aspectos, de estrategias o de prácticas. A continuación, se muestran las principales definiciones existentes en la literatura.

Behrstock (2010)	La gestión del talento incluye tres grandes grupos de actividades: Atraer (incluye gestión de la reputación, reclutamiento y selección), Retener (incluye la gestión del rendimiento y la compensación de actividades), Desarrollar (incluye actividades de formación y de capacitación profesional).
Bradley (2016)	La gestión del talento puede verse como un marco que permite transformar los sistemas de recursos humanos actuales en algo que

- sea estratégicamente capacitador. Para lo cual, se deben identificar y desarrollar a las personas y los roles de liderazgo clave que permitan la consecución de la estrategia institucional, en función de unas métricas de rendimiento.
- La gestión del talento en la educación se refiere a la integración de la identificación del talento (practicada mediante la evaluación efectiva del desempeño) con el desarrollo del talento (a través de la provisión de oportunidades de aprendizaje apropiadas para empoderar a los líderes potenciales). E implica una arquitectura para apoyar la gestión del talento (alineación, colaboración y cultura).
- Davies y Davies (2011)
- Kilic et al., (2017)
- Odden (2011; 2013)
- Odden y Kelly (2008)
- Picazo (2004)
- Raspa (2011)
- Santa Cruz (2014)
- Tabancali et al.
- Consideran que la gestión del talento es un proceso compuesto por cinco pasos: contratar, retener, desarrollar, evaluar y motivar. Según este autor, la gestión estratégica del talento docente es un enfoque que implica todos los recursos humanos (reclutamiento, selección, distribución, inducción, desarrollo profesional, gestión del rendimiento y evaluación, compensación, y carrera profesional) en torno a un conjunto de métricas de efectividad que reflejan la práctica educativa y el crecimiento del aprendizaje de los estudiantes.
- Entienden que en la gestión del talento no se trata sólo de reclutar y contratar a gente inteligente y establecer sus sueldos. Para que sea un proceso estratégico, la gestión del capital humano debe centrarse en encontrar, desarrollar y retener a las personas inteligentes con las habilidades y conocimientos (potencial) para ejecutar las estrategias de mejora de la organización.
- Propone la gestión del talento docente en instituciones educativas atendiendo a: tener un proyecto institucional claro (misión y visión), conocer las características y potencialidades de las personas, establecer políticas de retención del talento, desarrollar una campaña de promoción de la institución hacia dentro y fuera, desarrollar estrategias para enriquecer el sistema relacional de los empleados, integrar el trabajo por proyectos, el concepto de grupos de alto rendimiento, además de un área de formación para el talento. Finalmente, diseñar diversas formas o mecanismos de reconocimiento.
- Su concepción de gestión del talento responde a los procesos de promoción del talento (a través del *coaching*, *mentoring*, y *psy*), y desarrollo del talento (por medio de la potencialidad, capacitación y evaluación).
- Conjunto de procesos como analizar, potenciar y desarrollar en los docentes sus competencias, capacidades, conocimientos y aptitudes dentro de la institución educativa partiendo de las estrategias del *coaching*, *empowerment*, la capacitación y la evaluación que conduzca al a la obtención del valor agregado para la institución educativa.
- Enfocan la gestión del talento en instituciones educativas a partir de

(2017)	seis prácticas; definición de objetivos y estrategias institucionales, determinar puestos clave, atraer talentos, desarrollo y potenciación, evaluación del desempeño y carrera profesional.
Tejada (2003)	La gestión del talento se basa en detectar, apoyar, impulsar, poner a prueba e incentivar el talento de docentes y líderes; como una nueva alternativa de cambio organizacional.
Vallejo y Portalanza (2017)	Lo describen como un enfoque integrador que relaciona cada subsistema de la gestión del talento humano (atracción, selección, capacitación, retención y evaluación) con la estrategia institucional.

Considerando cada una de estas aportaciones y la diversidad conceptual que dibujan, no resulta fácil obtener una visión unificada de lo que se entiende por Gestión del Talento en instituciones educativas. No obstante, seguidamente vamos a tratar de explorar cada uno de estos enfoques a fin de encontrar semejanzas y diferencias que nos permitan discutir con mayor profundidad todas las aproximaciones.

El primer enfoque sobre el que queremos reparar es el que se orienta sobre la Atracción del talento. En algunas de las fuentes consultadas no se entiende como parte esencial del proceso de la GTD. Autores como Behrstock (2010), Tabanali y Korumaz (2014) o Vallejo y Portalanza (2017) la nombran propiamente como atracción, pero además Behrstock (2010) especifica que bajo su paraguas se incluyen tres subprocesos: la gestión de la reputación, el reclutamiento y la selección de profesorado con talento. En esta misma línea, Odden (2011, 2013) solo recoge el reclutamiento, pero no indica que esté vinculado a la atracción; pero atendiendo a Behrstock (2010) podríamos suponer que lo es. Picazo (2004) habla de “desarrollar una campaña de promoción de la institución hacia dentro y fuera”, lo cual podría ir en línea con la gestión de la reputación planteada por (Behrstock, 2010). Atendiendo a lo que apuntan estas fuentes, no podemos considerar que la atracción se considere englobada en la gestión del talento. Además, resulta difícil entender con exactitud si la atracción es un conjunto de subprocesos, cuya ejecución deba llevarse a cabo de forma obligatoria de manera conjunta o si por lo contrario se pueden tratar alguno de los subprocesos nombrados.

Otro potencial proceso de la GTD es la Selección del talento docente. Behrstock (2010) la incluye dentro del concepto de atracción. Sin embargo, muchos autores entienden que, a la hora de gestionar el talento, la selección no se considera un subproceso de la atracción, constituyendo un área de acción diferente. En cualquier caso, hay que matizar que existe una gran dispersión conceptual. Odden (2011, 2013) o Vallejo y Portalanza (2017) entienden la selección utilizando ese mismo término. Sin embargo, Kilic et al (2017) hablan de “contratación”, sin dejar claro si se vincula a la selección, siendo un posible subproceso. Por otro lado, Bradley (2016) y Davies y Davies (2011), se refieren a la identificación del talento. Finalmente, se han hallado diferentes apreciaciones como “encontrar a las personas” (Odden y Kelly, 2008), “conocer las potencialidades” (Picazo, 2004), “detectar” (Tejada, 2003) o “determinar puestos clave” (Tabanali y Korumaz, 2014), que podríamos suponer como parte del proceso de la selección. Odden (2011, 2013) añade la “distribución de docentes eficaces”, entendida como la distribución de los talentos en la institución educativa, que podría identificarse como una parte del proceso de selección, aunque no lo formalizan de modo explícito.

Bajo esta óptica, si bien se muestra la importancia de “seleccionar el talento”, este proceso no queda claramente definido en la literatura, ya que adopta diferentes percepciones que focalizan en la selección, la identificación, o la contratación.

A diferencia de las anteriores dos facetas, el Desarrollo del talento sí ha sido motivo de consenso en la literatura respecto a su inclusión como parte imprescindible de la gestión del talento en instituciones educativas (Bradley, 2016; Kilic et al., 2017; Odden y Kelly, 2008; Odden, 2011, 2013). Bajo este concepto de desarrollo se adoptan diferentes interpretaciones. Behrstock (2010) lo entiende como actividades de formación y capacitación profesional. En esta misma línea, Davies y Davies (2011) se refieren al desarrollo del talento referido a la “provisión de oportunidades de aprendizaje apropiadas”. Raspa (2011) hace referencia a la promoción mediante el uso de estrategias como el *coaching* o el *mentoring*, y al desarrollo, por medio de la potenciación y capacitación del talento; mientras que Vallejo y Portalanza (2017) solo hablan de capacitación. Santa Cruz (2014), y Tabancale y Korumaz (2014) hacen un planteamiento similar al de Raspa (2011), ya que defienden los conceptos de potenciación y desarrollo. Además, Santa Cruz (2014) concuerda con la propuesta de Raspa (2011) con relación al uso de estrategias como el *coaching*, *empowerment* y capacitación. Tejada (2003) propone “apoyar” e “impulsar” el talento, aspectos que podrían ser interpretados como ligados al desarrollo del talento. Picazo (2004) por su parte, habla en términos de integración del trabajo por proyectos, creación de grupos de alto rendimiento, o la creación de un área de formación para el talento, que podrían suponerse como estrategias para el desarrollo del talento docente. Finalmente, únicamente Odden (2011, 2013) habla de “carrera profesional”, o Tabancale y Korumaz (2014) de “desarrollo de carrera”, pero no hacen una vinculación explícita al desarrollo del talento.

A la vista de estas propuestas, parece claro que existe cierto consenso en la inclusión del Desarrollo del talento docente como una parte intrínseca de la GTD, ahora bien, el enfoque de desarrollo es muy divergente según la autoría. Esto podría deberse bien como consecuencia de la realidad contextual en la que se aplica o bien a la conceptualización que se le ha dado atendiendo a los objetivos de estudio.

Otra de las facetas que hemos detectado tras la revisión de la literatura, y sobre la que no concluimos la existencia de consenso sobre su inclusión en la GTD fue la Retención del talento docente. Algunos autores la incluyen y se refieren a ella con ese mismo término (Kilic et al., 2017; Odden y Kelly, 2008; Picazo, 2004; Vallejo y Portalanza, 2017); sin embargo, existen otras percepciones como: “compensación de actividades” (Behrstock, 2010), “motivar” (Kilic et al., 2017), “inducción”, “compensación” (Odden, 2011, 2013), “formas o mecanismos de reconocimiento”, “estrategias para enriquecer el sistema relacional de los empleados” (Picazo, 2004), o “incentivar” (Vallejo y Portalanza, 2017), que, sin hacer una referencia directa, podrían considerarse estrategias que contribuyen a la retención del talento. No obstante, a diferencia del desarrollo o de la evaluación del talento, no todos los estudios reportan la retención como una acción indisoluble del proceso de la GTD. Este hecho nos resulta limitador, visto que muchos de los estudios consultados en los que la GTD se enmarca en los

sistemas de acceso al empleo bajo la posición base, uno de los principales hándicaps que manifiestan es, junto con la selección, precisamente la retención de los docentes.

La Evaluación también puede considerarse en la literatura como un área de peso para la GTD. La mayoría de los autores utilizan ese mismo término para referirse a ella (Kilic et al., 2017; Odden, 2011, 2013; Raspa, 2011; Santa Cruz, 2014; Tabancali y Korumaz, 2014; Vallejo y Portalanza, 2017). No obstante, algunas fuentes añaden matices que desplazan el concepto hacia la evaluación del desempeño (Davies y Davies, 2011), gestión del rendimiento (Odden, 2011;2013), o incluso métricas de rendimiento (Bradley, 2016). También se hallaron ideas que podrían ser asociadas con el término evaluación como: “analizar” (Santa Cruz, 2014) o “poner a prueba” (Tejada, 2003). A pesar de estas matizaciones en cuanto a la adopción de diferentes nomenclaturas y enfoques probablemente aplicados atendiendo al contexto, se aprecia bastante consenso en términos de incluir la evaluación como una dimensión ligada a la gestión del talento.

Finalmente, encontramos en la literatura diferentes aspectos que los autores entienden como estrategias para la GTD, y que podrían relacionarse con el concepto de Cultura sobre el talento docente, tales como “tener un proyecto institucional claro (misión y visión)” (Picazo, 2004), la “definición de objetivos y estrategias” (Tabancali y Korumaz, 2014), y la “arquitectura para apoyar la gestión del talento (alineación, colaboración y cultura) (Davies y Davies, 2011). No obstante, aunque las fuentes revisadas ya apuntan a su importancia a la hora de gestionar el talento en instituciones educativas, la mayoría de las aproximaciones conceptuales no lo contemplan como parte del proceso. En línea con lo apuntado por Davies y Davies (2011), estas estrategias podrían ser consideradas como aproximaciones estratégicas que configuran la cultura en la que se enmarca la GTD. De esta manera, y visto que muchas de las aportaciones ya hablan de “estrategia institucional” (Bradley, 2016; Davies y Davies, 2011; Odden y Kelly, 2008; Tabancali y et al., 2017; Vallejo y Portalanza, 2017), entendemos como reduccionista la no inclusión de la cultura como una faceta más de la arquitectura que conforma la GTD.

Desde estos planteamientos teóricos, los esfuerzos que puede llevar a cabo una institución por atraer, seleccionar y desarrollar el talento, pueden verse mermados por el abandono o salida del talento de la organización. En los sistemas de acceso al empleo basados en la posición base, en los que se tienen dificultades en el suministro de personal, se constata la necesidad de asegurar el crecimiento y la reserva de líderes. Rhodes y Brundrett (2014) entienden que la planificación de la Sucesión del talento docente debería estar basada en la mejora del reclutamiento y la retención de líderes escolares. Entienden que la gestión de la sucesión del talento parece superponerse al término de la gestión del talento, visto que implica tareas y esfuerzos similares. Por lo tanto, entienden que la planificación de la sucesión, que implica entre otros aspectos el establecimiento de un plan de sucesión, requiere de una dirección con una actitud más proactiva hacia la gestión del talento docente. Es importante señalar que, de la revisión de la literatura realizada, no se evidencia la presencia de la planificación de la sucesión del talento como parte de la GTD.

Por otro lado, en la recopilación de este enfoque teórico en el que parecen estar incluidas áreas como la atracción, la selección, el desarrollo, la retención, o la evaluación, a nuestro entender se echan en falta aspectos remarcados como importantes, incluso catalizadores, en la GTD. Este sería el caso del clima, que invite a los docentes a traducir su talento individual en resultados colectivos; la cultura, que muestre la importancia otorgada al talento docente a nivel institucional; o la gestión del conocimiento, para beneficiarse del conocimiento del talento y contribuya al aprendizaje organizacional.

Llegados a este punto, una vez exploradas las definiciones de gestión del talento y aspectos relacionados presentes en la literatura, habiéndose descrito sus coincidencias, así como sus divergencias, podemos decir que no existe consenso sobre la definición de la GTD, y parece más operativo hacer una propuesta integradora, como un objetivo fundamental de la presente tesis. Pero de forma previa a la presentación de la propuesta, pasaremos a revisar qué instrumentos de medida se han creado con el fin de medir la gestión del talento docente de acuerdo con estas conceptualizaciones. Quizás a partir del análisis de los instrumentos existentes, podamos completar el análisis del marco teórico conceptual de la GTD.

1.4. Instrumentos de medición de la Gestión del Talento Docente

Tal como hemos analizado, el constructo gestión del talento docente, de acuerdo con la revisión realizada, ha encontrado la atracción, la selección, el desarrollo, la retención, la evaluación y la cultura, como facetas relacionadas. A partir de estas propuestas, sin contar con consenso total, exploramos qué definiciones teóricas habían dado lugar a una medida de la GTD, parcial o total. En el transcurso de este proceso de búsqueda de instrumentos se puso de manifiesto la existencia de literatura gris que no permitió el acceso directo a algunos de ellos, en la mayoría de los casos al no estar publicados en abierto.

Como resultado de la búsqueda, a continuación, se muestra la operacionalización de la medida de la GTD que hizo cada uno de los instrumentos encontrados. Se detectaron un total de 10 instrumentos, que se diferenciaron entre sí atendiendo a si su objetivo era la medida propiamente de la GTD (Tabla 1.6), o si realizaron una medida parcial de la misma (Tabla 1.7). Para ambas tablas se muestra la operacionalización del constructo a partir de su estructura latente dimensional, así como sus propiedades psicométricas de fiabilidad y validez, cuando procede.

1.4.1. Instrumentos de medida de la GTD

Tabla 1.6.

Herramientas de medición de la gestión del talento docente; operacionalización del constructo Gestión del Talento y propiedades psicométricas.

Autores	Operacionalización del constructo			Propiedades psicométricas	
	Estructura latente	Ítems	Formato	Fiabilidad	Validez
Kilic et al. (2017)	<u>Comprensión de la GT</u> Contratación de talentos	5 5	5 pt <i>Likert</i>	Alpha de Cronbach	-

	Identificación de talentos	5		.95	
	Desarrollar a empleados	6			
	Crear relaciones positivas	6			
	Capacitación	5			
	Reconocimiento	4			
	Equilibrio trabajo-vida	3			
	Objetivos/ estrategias de centro	10			
	Determinar posiciones clave	6			
Tabançalı et al. (2017)	Atraer talentos	8	5 pt <i>Likert</i>	Alpha de Cronbach .89-.95	-
	Entrenamiento/perfeccionamiento	7			
	Evaluación del desempeño	6			
	Desarrollo de carrera	12			

La literatura solo presenta dos escalas orientadas a la medida de la GTD en instituciones educativas. Kilic et al. (2017), con su escala de gestión del talento adaptada al turco, operacionalizaron el constructo atendiendo a una estructura dimensional de ocho factores y 39 ítems: “Comprensión de la GT” (5 ítems), “Contratación de talentos” (5 ítems), “Identificación de talentos” (5 ítems), “Desarrollar a empleados” (6 ítems), “Crear relaciones positivas” (6 ítems), “Capacitación” (5 ítems), “Reconocimiento” (4 ítems), y “Equilibrio trabajo-vida” (3 ítems); todos ellos con una escala de respuesta *Likert* de 5 puntos. De las propiedades psicométricas que presentó obtuvo una fiabilidad Alpha de Cronbach de .95, pero no reportó ninguna evidencia de validez.

La escala de gestión del talento para organizaciones educativas de Tabançalı et al. (2017) operacionalizó el constructo GTD a partir de una estructura latente con 6 dimensiones, y un total de 49 ítems: “Objetivos/Estrategias” (10 ítems), “Determinar posiciones clave” (6 ítems), “Atraer talentos” (8 ítems), “Entrenamiento/Perfeccionamiento” (7 ítems), “Evaluación del desempeño” (6 ítems), y “Desarrollo de carrera” (12 ítems); todos ellos con una escala de respuesta *Likert* de 5 puntos. Los autores reportan estimaciones del coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach, que oscilaron entre .89 y .95, pero tampoco informaron de evidencias de validez de las puntuaciones del test.

Estas dos medidas de la GTD se asemejan en tres de las facetas que analizamos tras la revisión de la literatura: a) la selección, en la que podríamos incluir los factores “Contratación e identificación de talentos” (Kilic et al., 2017), y “Determinar posiciones claves” (Tabançalı et al. 2017); b) el desarrollo, considerando las dimensiones “Desarrollar a empleados” y “Capacitación” (Kilic et al., 2017), y “Entrenamiento/perfeccionamiento” y “Desarrollo de carrera” (Tabançalı et al., 2017); y c) la cultura, atendiendo a las dimensiones “Comprensión de la GT” (Kilic et al., 2017) y “Establecimiento de objetivos y estrategias de centro” (Tabançalı et al., 2017).

La definición teórica operacionalizada por Kilic et al. (2017) se asemeja a la planteada por Odden (2011, 2013), en la cual se contemplan las áreas de reclutamiento-selección, distribución, inducción, desarrollo profesional, gestión del rendimiento y evaluación, compensación y carrera profesional, pero que no fueron objeto de construcción de un cuestionario. Aunque la escala de gestión del talento adaptada al turco no contempla áreas como la atracción o la evaluación del talento.

En cuanto a la escala de gestión del talento para organizaciones educativas (Tabancali et al., 2017), su planteamiento teórico puede aproximarse a los enfoques teóricos de Picazo (2004) y de Vallejo y Portalanza (2017), que aunque estos dos últimos no crearon instrumento alguno, contemplan las áreas de atracción, selección, desarrollo, evaluación, y cultura: A modo de ejemplo comparativo, en cuanto a la cultura, el instrumento de Tabancali et al. (2017) incluye la dimensión “Establecimientos de objetivos y estrategias de centro”, que se asemeja a la idea propuesta por Picazo (2004) sobre la necesidad de tener un proyecto institucional con una misión y visión clara, o la de Vallejo y Portalanza (2017) acerca de disponer de una estrategia institucional.

1.4.2. Instrumentos de medida tangencial de la GTD

Por otro lado, se hallaron ocho herramientas que operacionalizaron ciertas dimensiones relacionadas con la GTD, es decir, instrumentos que tangencialmente tratan de medir aspectos relacionados con la GTD. Este fue el caso de herramientas que no estaban destinadas propiamente a la medida de la gestión del talento docente, sino que tenían como objetivo el análisis de la relación con otras variables o entre variables en el marco de la investigación educativa.

La Tabla 1.7 muestra los contenidos parciales o tangenciales incluidos en las herramientas encontradas y que están relacionados con alguna de las facetas que hemos descrito en este estudio a partir de las evidencias halladas en la literatura, así como sus propiedades psicométricas, en términos de fiabilidad, cuando los autores las han reportado.

Tabla 1.7.

Instrumentos de medida que incluyen dimensiones que miden parcialmente el constructo gestión del talento docente; operacionalización del constructo y propiedades psicométricas

Autor	Nombre del test	Factores	N.º Ítems	Escala	Fiabilidad
Davies y Davies (2011)	<i>Talent Management Commitment Scale (TMCS)</i>	Cualidades personales	8	5 pt <i>Likert</i>	Alpha de Cronbach .92-.97
		Visión estratégica	9		
		Valores	15		
		Relación profesional	7		
Cabrera (2015)	Cuestionario sobre gestión del talento humano (GTH)	Comunicación	30	4 pt <i>Likert</i>	*
		Compensación laboral			
		Compromiso			
Cheng (2013a)	<i>Knowledge Process Questionnaire (KP)</i>	Acceso al conocimiento	3	6 pt <i>Likert</i>	*
		Aplicación del conocimiento	3		
		Intercambio del conocimiento	3		
Cheng (2013b)	<i>Knowledge Management Questionnaire (KM)</i>	Cultura de Intercambio de conocimientos	6	6 pt <i>Likert</i>	Alpha de Cronbach .967
		Soporte en TIC	4		
		Capacidad de planificación estratégica	5		
		Visión sobre la gestión del conocimiento	5		
Majad (2016)	Cuestionario de gestión del talento humano en organizaciones educativas	Gestión por competencias	10	3 pt <i>Likert</i>	Alpha de Cronbach .97
		Talento humano	10		
		Trabajo corporativo	10		
Rhodes y Brundrett	Encuesta para la retención	Desarrollo profesional	*	*	*

(2014)	del talento de liderazgo	<u>continuo</u>		
		<u>Recompensa</u>		
		<u>Creación/rotación de puestos</u>		
		Ambiente de trabajo		
		Relaciones	3	
		Comunicación	3	
Raspa (2011)	Cuestionario para la medida de la gestión del talento humano en instituciones educativas	<u>Coaching</u>	3	4 pt Likert Alpha de Cronbach .83-.87
		<u>Empowerment</u>	3	
		<u>Mentoring</u>	3	
		Capacitación	3	
		Evaluación	3	
		<u>Coaching</u>	5	
Santa Cruz (2014)	Cuestionario de gestión del talento humano en el desempeño docente	Empoderamiento	5	5 pt Likert Alpha de Cronbach .93-.90
		Capacitación	5	
		Evaluación	5	
			5	

*=Sin información

De la totalidad de las herramientas que se centran directa, parcial, o tangencialmente en la medida del constructo GTD, respecto a la operacionalización del constructo, cada una de ellas utiliza una estructura latente diferente, pudiendo encontrar instrumentos con 2 dimensiones (Davies y Davies (2011); Cheng, 2013b), 3 dimensiones (Cabrera, 2015; Cheng, 2013a), 4 dimensiones (Majad, 2016; Rhodes y Brundrett, 2014) 5 dimensiones (Santa Cruz, 2014), 6 dimensiones (Tabançalı et al., 2017), 7 dimensiones (Raspa,2011), y 8 dimensiones (Kilic et al., 2017).

A la vista de la revisión realizada, todos los instrumentos hacen uso de una escala de respuesta en formato *Likert* que varía según la herramienta y que oscila entre tres puntos (Majad, 2016), cuatro (Cabrera, 2015; Raspa,2011), cinco (Kilic et al., 2017; Santa Cruz, 2014; Tabançalı et al., 2017), y 6 puntos (Cheng, 2013a;2013b); solamente en el caso de Rhodes y Brundrett (2014) no se encontraron datos referidos al tipo de escala utilizada. Por lo que respecta a las propiedades psicométricas, siete herramientas aportaron evidencias de fiabilidad (Davies y Davies (2011); Cheng, 2013b; Kilic et al., 2017; Majad, 2016; Raspa, 2011; Santa Cruz, 2014; Tabançalı et al., 2017).

De las facetas descritas, la *Retención* puede ser identificada en la dimensión de “Compromiso organizacional” de Cabrera (2015), Davies y Davies (2011), y Majad (2016), la de “Recompensa”, de Rhodes y Brundrett (2014), o en la de “Compensación laboral”, propuesta por Cabrera (2015). Esta mayor frecuencia en la medida de la retención hace pensar que, si bien en las definiciones teóricas del constructo no parece haber consenso en que sea parte esencial del proceso, sí que se entiende como un aspecto de peso a efectos de medida.

Otra faceta con bastante presencia fue el *Desarrollo*, a partir de las dimensiones “*Coaching*” (Raspa, 2011; Santa Cruz, 2014), “*Mentoring*” (Raspa, 2011), “*Empoderamiento*” (Raspa, 2011; Santa Cruz, 2014), “*Capacitación*” (Raspa, 2011; Santa Cruz, 2014), y “*Desarrollo profesional continuo*” (Rhodes y Brundrett, 2014). Después de la *Retención*, el *Desarrollo* fue el área con mayor presencia, lo que parece respaldar la importancia que se asume ya desde la posición teórica en la que existe consenso en el hecho de que es inherente a la GTD.

La *evaluación* ha sido también objeto de operacionalización, como por ejemplo en los factores “Evaluación” (Santa Cruz; 2014; Raspa, 2011) así como, “Rendimiento docente” (Santa Cruz, 2014), pero no resultó tan representativa en medida en comparación a la importancia que se le otorga desde un punto de vista teórico, que la entiende como parte intrínseca del proceso de gestión.

En cuanto a la *cultura*, se encuentran algunos instrumentos con dimensiones relacionadas como los factores de “Identidad y filosofía” (Majad, 2011), “Visión estratégica y valores” (Davies y Davies (2011), y “Visión de la gestión del conocimiento” (Cheng, 2013b). Esta faceta de la cultura puede estar vinculada con el enfoque teórico sobre la estrategia institucional para la GTD planteada por Bradley (2016), Davies y Davies (2011), Picazo (2004), y Vallejo y Portalanza (2017), que entienden que la GTD, para que sea estratégica, debe ligarse a los objetivos y cultura de la institución.

También se encontraron medidas que operacionalizaban uno de los aspectos que las aproximaciones teóricas señalan como inherentes a la GTD como es la Gestión del conocimiento (Cheng, 2017; Nieves y León, 2001; Tabancali et al., 2017; Tejada, 2003), aunque el enfoque teórico no entiende como parte propia del proceso. Esta área puede identificarse en los factores de “acceso al conocimiento”, “aplicación del conocimiento”, e “intercambio del conocimiento”, propuestos por Cheng (2013a), y “soporte en TIC” (Cheng, 2013b).

En resumen, una vez analizados los instrumentos existentes en la literatura, solamente dos de ellos se orientan a la medida de la GTD. De estos dos, la escala de Kilic et al. (2017) incluyó dimensiones que podríamos identificar como selección, desarrollo, retención y cultura. Por su lado, Tabancali et al. (2017) incluyeron en su instrumento las dimensiones de atracción, selección, desarrollo, evaluación, y cultura. Del resto de instrumentos hallados, con operacionalizaciones que parcial o tangencialmente medían aspectos de la GTD, las áreas que fueron más representadas fueron: retención (en 4 herramientas), desarrollo (en 3), evaluación y cultura (en 2), gestión del conocimiento (en 2), y finalmente, la selección, que solo apareció en una de las herramientas. En virtud de estos resultados, a pesar de su inclusión en la revisión teórica de la GTD, ninguna de las herramientas existentes operacionalizó la medida de la atracción, la selección, el desarrollo, la retención, la evaluación y la cultura.

OBJETIVOS

En este punto, una vez revisada la literatura, y sintetizadas las diferentes aproximaciones teóricas y de medida respecto a la GTD, se percibe la existencia de ciertas carencias. Por un lado, se hace evidente la inexistencia de consenso en la conceptualización del constructo. Probablemente se debe a que su aproximación es susceptible de variar atendiendo al país en el que se aplica, pudiendo ser contextualizado bien en un sistema de acceso basado en la carrera profesional o en el desarrollo profesional, o al nivel en el que se enmarca, regional, local, o institucional. Por otro lado, si bien la literatura recoge diferentes áreas que podríamos entender como conjunto de acciones englobadas en la gestión del talento docente, no se encontraron evidencias conceptuales ni de medida que comprendieran su totalidad

como constructo. Por lo tanto, una de las conclusiones de la revisión realizada, es que no existe un hilo común que recoja todas las áreas como un constructo único.

La mayor parte de estudios defienden la necesidad de gestionar la sucesión del talento para menguar los efectos de su pérdida. Frente a ello, ninguna fuente ha considerado como componentes de la GTD la inclusión del clima organizacional como un factor emergente del talento docente, la importancia de enmarcar la GTD en una cultura que muestre la importancia otorgada al talento, o las aportaciones que evidencian los lazos indisolubles entre la gestión del talento y la gestión del conocimiento. Asimismo, aunque ciertas autorías referencian aspectos que podrían ligarse al concepto de cultura, no ha sido operacionalizado como factor ni en las definiciones teóricas ni en las medidas halladas.

1.5. Propuesta de definición de Gestión del Talento Docente

Decidimos, pues, proponer una definición de la gestión del talento docente a fin de aportar luz sobre la falta de consenso y unidad encontrada. Esta definición pretende asegurar, por un lado, la agrupación de todas las dimensiones halladas en la literatura en un único constructo bajo el nombre de Gestión del Talento Docente; y por otro, ajustar la descripción en el ámbito de los sistemas de acceso al empleo basado en el desarrollo profesional (en el que se encuentra incluido España). Para dar forma a esta delimitación conceptual, se partió de una categorización del constructo GTD elaborada según las definiciones teóricas que no fueron susceptibles de medida en la literatura, así como de medidas que sí han sido operacionalizadas. La Tabla 1.8. muestra una propuesta de conceptualización dimensional de las áreas potenciales del constructo GTD, teniendo en cuenta las fuentes consultadas, de acuerdo con las formulaciones teóricas y las herramientas desarrolladas al respecto.

Tabla 1.8.

Propuesta de conceptualización de las dimensiones del constructo GTD según las evidencias encontradas en la literatura referidas a formulaciones teóricas e instrumentos de medida

Factor	Descriptivos	Nº Ítems	Escala Likert	Autor
Atracción	Atraer talentos	8	5 pts	Tabancale et al. (2017)
	Contratación de talentos	5	5 pts	Killic et al. (2017)
Selección	Determinar posiciones clave	6	5 pts	Tabancale et al. (2017)
	Identificación de talentos	5	5 pts	Killic et al. (2017)
	Creación de puestos	-	-	Rhodes y Brundrett (2014)
Desarrollo	<i>Coaching</i>	3/5	4/5 pts	Raspa (2011); Santa Cruz (2014)
	<i>Mentoring</i>	3	4 pts	Raspa (2011)
	<i>Empowerment</i>	3/5	4/5 pts	Raspa (2011); Santa Cruz (2014)
	Capacitación	3/5	4/5 pts	Killic et al. (2017); Raspa (2011); Santa Cruz (2014)
	Desarrollo de carrera	12	5 pts	Tabancale et al. (2017)
	Desarrollo profesional continuo	-	-	Rhodes y Brundrett (2014)
	Desarrollar a empleados	6	5 pts	Killic et al. (2017)
Entrenamiento/perfeccionamiento	7	5 pts	Tabancale et al. (2017)	

Retención	Reconocimiento	4	5 pts	Killic et al. (2017)
	Compromiso organizacional	-	4 pts	Cabrera (2015); Davies y Davies (2011)
	Compromiso	-	3 pts	Majad (2016)
	Recompensa	-	-	Rhodes y Brundrett (2014)
	Compensación laboral	-	4 pts	Cabrera (2015)
Sucesión	Plan de sucesión	-	-	Rhodes y Brundrett (2014)
Evaluación	Evaluación del desempeño	6	5 pts	Tabancali et al. (2017)
	Rendimiento docente	4	5 pts	Santa Cruz (2014)
	Evaluación	5	5 pts	Santa Cruz (2014)
	Evaluación	3	4 pts	Raspa (2011)
Clima	Crear relaciones positivas	6	5 pts	Killic et al. (2017)
	Ambiente de trabajo	-	-	Rhodes y Brundrett (2014)
	Relaciones	3	4 pts	Raspa (2011)
	Comunicación	3	4 pts	Raspa (2011)
Cultura	Objetivos/ estrategias de centro	10	5 pts	Tabancali et al. (2017)
	Identidad, Cultura, filosofía	10	3 pts	Majad (2016)
	Comprensión de la GT	5	5 pts	Killic et al. (2017)
	Visión de GC	5	6 pts	Cheng (2013b)
	Visión estratégica	-	5 pts	Davies y Davies (2011)
	Valores	-	5 pts	Davies y Davies (2011)
Gestión	Intercambio de conocimientos	6/3	6 pts	Cheng (2013a, 2013b)
	Acceso al conocimiento	3		Cheng (2013a)
Conocimiento	Aplicación del conocimiento	3		Cheng (2013a)
	Soporte en TIC	4		Cheng (2013b)

A continuación, se describe con detalle cada una de las áreas del constructo GTD, de acuerdo con el marco de la propuesta teórica que articula esta tesis:

En términos de Atracción del talento, la literatura ofrece una definición teórica que permite entenderla como un conjunto de acciones tales como el reclutamiento (Behrstock, 2010; Chadwick y Kowal, 2011) y la gestión de la reputación (Behrstock, 2010; Chadwick y Kowal, 2011; Tabancali et al., 2017; Vallejo-Portalenza, 2017). Además, la Tabla 1.8 muestra que esta dimensión estuvo operacionalizada por Tabancali et al. (2017) bajo un único factor “atraer talentos”, descrito en 8 ítems. No obstante, tanto la aproximación teórica como su operacionalización distan de la realidad de los sistemas de acceso al empleo público al que se encuentra suscrito el contexto español, por el que los centros educativos no tienen entre sus competencias el reclutamiento. El enfoque de la GTD de este estudio irá más en línea de lo que apuntan algunos autores en términos de gestión de la reputación. Atraer el talento se convertirá en una necesidad fundamental y partiría del hecho de que las personas con talento se unen a las organizaciones que consideran atractivas y les dan una mayor oportunidad de potenciarse profesionalmente, tal y como apuntan vallejo y Portalenza (2017).

Se hace necesaria pues, de acuerdo con Davies y Davies (2011), la proyección de una filosofía organizacional efectiva que muestre la importancia otorgada al talento, de manera que, de cómo los candidatos potenciales vean la institución educativa, requerirá una cierta gestión de la reputación. Ha de partir del hecho de entender la reputación como “la opinión, consideración, prestigio o estima que se tiene de la organización” (RAE, 2014). A fin de plantear una estrategia, ésta debería partir de la

construcción y difusión una imagen positiva de la institución, dando a conocer cómo se trabaja mostrando la cultura del talento que se promueve, cómo se trata el talento docente, la manera en la que se reconocen los logros de los docentes y se recompensan, y qué tipo de oportunidades se le ofrecen al talento. Se debería definir la institución a partir de mostrar sus valores, y comunicar sus necesidades, o aquello que se valora como institución educativa. Para ello, se puede hacer uso de diferentes herramientas TIC (redes sociales, página institucional...) que ayudarán a promover la reputación con un efecto multiplicador.

La Selección del talento trata de un conjunto de tres acciones: el reclutamiento, la contratación (Behrstock, 2010; Kilic et al., 2017; Odden y Kelly, 2008), y la identificación del talento, dentro de la propia institución (Davies y Davies, 2011; Odden y Kelly, 2008; Raspa 2011; Picazo, 2004). Esta caracterización teórica, tal y como muestra la Tabla 1.8 queda recogida a través de las dimensiones “determinar posiciones clave” (con 6 ítems) (Tabanali et al., 2017) e “Identificación de talentos” (con 5 ítems) (Kilic et al, 2017) pero resulta un tanto limitadora atendiendo al contexto español en el que se enmarca esta investigación, ya que los centros educativos no tienen entre sus competencias el reclutamiento o la contratación. La caracterización del factor selección se propone como identificación del talento dentro de la institución. En este sentido, a fin de poderla llevar a cabo, se requeriría inicialmente definir el concepto del talento por parte de la institución educativa, dando respuesta a lo que es el talento para su institución, de manera que se definan las aptitudes consideradas como talentosas atendiendo a su proyecto educativo. Una vez definido el concepto, y en línea a lo que apuntan Tabanali et al. (2017) se deberían describir los perfiles, roles o posiciones clave que permitirían alcanzar los objetivos estratégicos. Finalmente, será necesaria encontrar o crear una herramienta que permita clasificar los perfiles que sean identificados con alto rendimiento o potencial. Tal y como se apuntó en los fines referidos a la atracción del talento, para un profesional capacitado, es de suma importancia encontrar el porqué de invertir su talento en una institución o en otra. La oportunidad de desarrollarse dentro de una organización, tanto personal como profesionalmente, será crucial para su satisfacción laboral de manera que habrá mayor probabilidad de que un talento quiera invertir en una institución educativa, que promueva un ambiente basado en el aprendizaje continuo.

Tras la revisión de las herramientas de medición, la Tabla 1.8 muestra la operacionalización del factor Desarrollo incluyendo estrategias interesantes para desarrollar el talento, tales como el *coaching* (Raspa, 2011; Sta. Cruz, 2014), el *mentoring* (Raspa, 2011) o el *empowerment* (Sta. Cruz, 2014). No obstante, el resto de los descriptores, como el desarrollo de carrera (Tabanali et al., 2017), el desarrollo profesional continuo (Rhodes y Brundrett, 2014), y el desarrollar a los empleados (Kilic et al., 2017), no resultan suficientes para describir el proceso propio del desarrollo del talento. La definición de la dimensión Desarrollo que se propone en este trabajo no solo parte de esta consideración, sino que entiende que la necesidad de desarrollo de un talento no puede satisfacerse con simples ofertas de formación y, por tanto, la organización también tiene que ofrecer al talento docente la posibilidad de superarse en el marco de proyectos ambiciosos y programas de desarrollo profesional, enfatizando la importancia de la colaboración con la comunidad.

Esta concepción de desarrollo del talento docente debe enfocarse a un esfuerzo planificado, formal y organizado, para lograr un equilibrio entre las necesidades de carrera del individuo y las necesidades de la institución educativa. De esta manera, se debería concretar en un plan de desarrollo del talento docente que implique una responsabilidad compartida entre el individuo y la organización. Las consideraciones para su elaboración han de pasar por diseñar cargos y roles clave en la institución (detallando las competencias y destrezas requeridas), definir y planificar necesidades actuales y a medio plazo de la institución, y llevar a cabo el seguimiento del plan a fin de reajustar acciones necesarias y poder medir y evaluar el impacto obtenido.

La revisión teórica referida a la dimensión Retención del talento ha permitido entender las diferentes estrategias utilizadas, tales como la gestión del rendimiento y la compensación de actividades (Chadwick y Kowal, 2011), el desarrollo profesional continuado, la recompensa (en términos de incentivos económicos y de organización), la creación de puestos (acompañada por una rotación de roles) y el ambiente de trabajo, entendiéndolo desde la innovación, un buen trabajo en equipo y el intercambio de conocimientos (Rhodes y Brundrett, 2014). Por otro lado, la revisión de las herramientas realizada (Tabla 1.8) nos ha permitido identificar aproximaciones a la operacionalización de este factor, a partir de las dimensiones de recompensa (Rhodes y Brundrett 2014), reconocimiento (Killic et al. 2017), y compromiso organizacional (Cabrera, 2015; Majad, 2016). Estrategias como la recompensa o el reconocimiento económico de actividades basadas en la gestión del rendimiento, encaminadas a retener el talento, no se contemplan en las instituciones educativas que utilizan un sistema de acceso al empleo público basado en el desarrollo profesional. De este modo, atendiendo la realidad de nuestro contexto y partiendo de la idea de que no son las instituciones las que eligen a las personas, sino que en realidad es el talento el que elige dónde quiere trabajar, el enfoque de la retención que proponemos se sustenta en la idea de poder convencer al talento de que se quede, o, en otras palabras, fidelizar el talento. Para ello, se hace necesaria la existencia de un verdadero interés por las personas y, en consecuencia, diversas acciones encaminadas a tal fin. Entre tales acciones destacamos la de averiguar qué esperan de la institución los docentes con talento a fin de conocer qué es lo que más valoran, la de analizar el itinerario de cada docente dentro de la organización para averiguar qué les interesa y qué se puede hacer para mejorar su experiencia, y la de desarrollar un sistema de reconocimientos que fomente en los docentes con talento el sentirse reconocidos por sus logros, que les haga ver que son merecedores de “algo más”.

Por otro lado, aunque se ha detectado en la literatura la Sucesión del talento de liderazgo, a través de la retención como estrategia para lograrlo (Rhodes y Brundrett, 2014), no se encontraron evidencias que profundizaran en la sucesión como uno de los principios fundamentales. La propuesta que esta tesis hace sobre la definición del constructo GTD pretende asumir y enfatizar la importancia de planificar la sucesión de las personas con talento que salen de la organización que pueda servir para menguar los efectos de su pérdida. Planificar la sucesión requiere implantar una estrategia que tenga por objetivo tener a disposición un grupo de trabajadores talentosos preparados para desempeñar funciones clave. El planteamiento de la sucesión debe partir de una

valoración inicial de las necesidades actuales y futuras de la institución, una posterior identificación y definición de los roles clave que pudieran ser reemplazados rápidamente en caso de abandono, definiendo responsabilidades y competencias. Sería necesaria la creación de criterios para la selección de los perfiles y el uso de herramientas para la transmisión de habilidades y competencias de los más veteranos a lo más noveles.

Tal y como apunta la literatura, por un lado las personas pueden traducir su talento individual en resultados colectivos cuando existe un Clima favorable en la institución (Davies y Davies, 2011). Por otro lado, el ambiente de trabajo ayuda a la retención del talento. Sumado a ello, las herramientas de medición en el campo de la GTD sacan a la luz algunos factores que podrían estar ligados al clima (Tabla 1.8), tales como “crear relaciones positivas” (Killic et al., 2017), el “ambiente de trabajo” (Rhodes y Brundrett, 2014), y las “relaciones” o la “comunicación” (Raspa, 2011). Sin embargo, aunque la literatura no considera el clima como una parte esencial del proceso de gestión del talento, sí se apunta el papel del clima como catalizador del talento docente. Por ello, nuestra propuesta sí incluye el clima como un elemento impulsor del talento docente. A fin de lograr un clima que seduzca al talento y contribuya a que aflore se hace necesario invertir tiempo en trabajar la felicidad docente, fomentar una comunicación desde el respeto, mantener relaciones de confianza, gestionar la información de forma transparente, lograr que los docentes se sientan escuchados, promover el trabajo en equipo, practicar un liderazgo compartido, y alinear los intereses personales con las necesidades del centro a fin de comprometer a los docentes.

La literatura plantea que el talento docente debe estar enmarcado en una Cultura que proyecte y practique una misión y visión clara y compartida, que muestre la importancia otorgada (Davies y Davies, 2011). No obstante, la evidencia hallada no profundiza en el hecho de que forme parte como elemento propio de la gestión del talento, algo que encontramos limitador. Tal y como se muestra en la Tabla 1.8, sí que se han encontrado algunos factores en las herramientas de medición analizadas que podrían acercarnos a una descripción de cultura del talento: “valores” (Davies y Davies (2011), “visión de GC” (Cheng, 2013b), “identidad, cultura, filosofía” (Majad, 2016), “comprensión de la GT” (Killic et al., 2015), “objetivos/estrategias de centro” (Tabanali et al., 2017); pero tales medidas las encontramos imprecisas e insuficientes. Por ello, esta tesis propone incluir la cultura del talento como un factor catalizador de la GTD y operacionalizar convenientemente su medida. Considera que la cultura enfocada en el talento docente es aquella que logre mostrar un verdadero interés por las personas con talento, quedando reflejada en el proyecto educativo de centro como una prioridad estratégica (Davies y Davies, 2011). Requiere de la reformulación de valores que integre principios como el talento, la felicidad, el empoderamiento, la evaluación del rendimiento, el liderazgo compartido, el compromiso, la confianza, el respeto, la cooperación, y el aprendizaje (Cabrera, 2015; Davies y Davies, 2011; Majad, 2016; Raspa, 2011). Además, se debe objetivar atendiendo hechos y acciones cotidianas que ayude a los docentes que se incorporen a la institución, a entender y practicar la cultura del talento (Davies y Davies, 2011). Por lo tanto, la transformación de la cultura de centro hacia una cultura para el talento docente debe partir de un análisis que permita comprobar las fortalezas y debilidades, definirla de manera que quede reflejada su intención por comprometer a

los docentes con talento, llevar a cabo un liderazgo compartido, desarrollar el talento docente, la evaluación del desempeño, y convertir el talento docente en una prioridad estratégica. De este modo, también quedan incluidos valores como la felicidad docente, el talento docente, el empoderamiento, y la colaboración con la comunidad.

Por otro lado, esta revisión saca a la luz que el conocimiento respecto al talento presente en una institución debería ser considerado como un recurso estratégico para crear potencial (Cheng, 2013a, 2017), que el conocimiento aumenta únicamente si es accesible a la organización (Nieves y León, 2001), y que la importancia de la Gestión del conocimiento pasa por entenderla como una herramienta para capitalizar intelectualmente los centros educativos (Cheng, 2017). Sin embargo, la literatura no la considera como una dimensión dentro del proceso propio de la gestión del talento docente, aunque las herramientas revisadas incluyen dimensiones que podrían estar relacionados como el intercambio de conocimientos, el acceso al conocimiento, la aplicación del conocimiento, y el soporte en TIC (Cheng, 2013a, 2013b). Esta tesis considera este tipo de gestión como parte importante de la estructura sobre la que se sustenta la GTD. Gestionar el conocimiento permite, por un lado, ser una herramienta estratégica para retener el capital intelectual de los docentes (o su conocimiento tácito), y por otro, hacer de la institución una organización que aprende, experta en compartir, distribuir, crear, capturar, y comprender el conocimiento para retener la capacidad innovadora de la organización a fin de lograr sus objetivos. Para ello, resulta necesario establecer las condiciones que permitan hacer pública el capital intelectual existente en la institución. Se necesita un proceso metódico que ponga al servicio y uso de todos los profesionales del centro el conocimiento existente en el mismo (Gairín y Goikoetxea, 2008; Donadello, 2015). Se trata, pues, de saber dónde se encuentra, para qué sirve y cómo utilizarlo sistematizando la accesibilidad al conocimiento (recopilación formal de información y conocimientos adquiridos por los docentes), el intercambio (proceso formal de intercambio y transmisión de conocimientos), y su aplicación (uso o aplicación del conocimiento a fin de alcanzar los objetivos de la institución) (Cheng, 2013a).

Si bien es cierto que las referencias teóricas encontradas apuntan a la Evaluación como parte del proceso de la gestión del talento, (Davies y Davies 2011; Killic et al., 2017; Raspa 2011; Vallejo y Portalanza, 2017), y que algunas herramientas de medición también incluyen factores relacionados con la evaluación (Raspa 2011; Santa Cruz 2014), el rendimiento docente (Santa Cruz, 2014), o la evaluación del desempeño (Tabancali et al. 2017), no todas las propuestas revisadas incluyen la evaluación como parte de la GT. La definición que plantea este estudio va en línea con las propuestas que tienen presente la dimensión evaluación como parte de la GT. Debe considerarse como una herramienta para identificar o evaluar el potencial o el desempeño (Tejedor y García-Varcárcel, 2010), entendida tal y como plantea Valdés (2000): una actividad de análisis, compromiso y formación del profesorado, que valore y enjuicie la concepción, práctica, proyección, y desarrollo de la actividad docente. Es decir, en palabras de Román y Murillo (2008), la evaluación ha de proveer información de los resultados y del proceso del desempeño docente individual, permitiendo mostrar factores y condiciones que permitan mejorar dicho desempeño. Se trata de un proceso permanente, integrado a la práctica docente (Davies y Davies, 2011), que identifique y tome decisiones con

respecto a los logros y deficiencias en procesos y resultados, donde los docentes se beneficien y tengan oportunidades de desarrollarse a nivel personal y profesional (Jaime et al. 2008). Y, en línea con Bradley (2016), requiere de una alineación con las métricas de cantidad, calidad y eficiencia, mediante el uso de indicadores para guiar el desarrollo de los docentes.

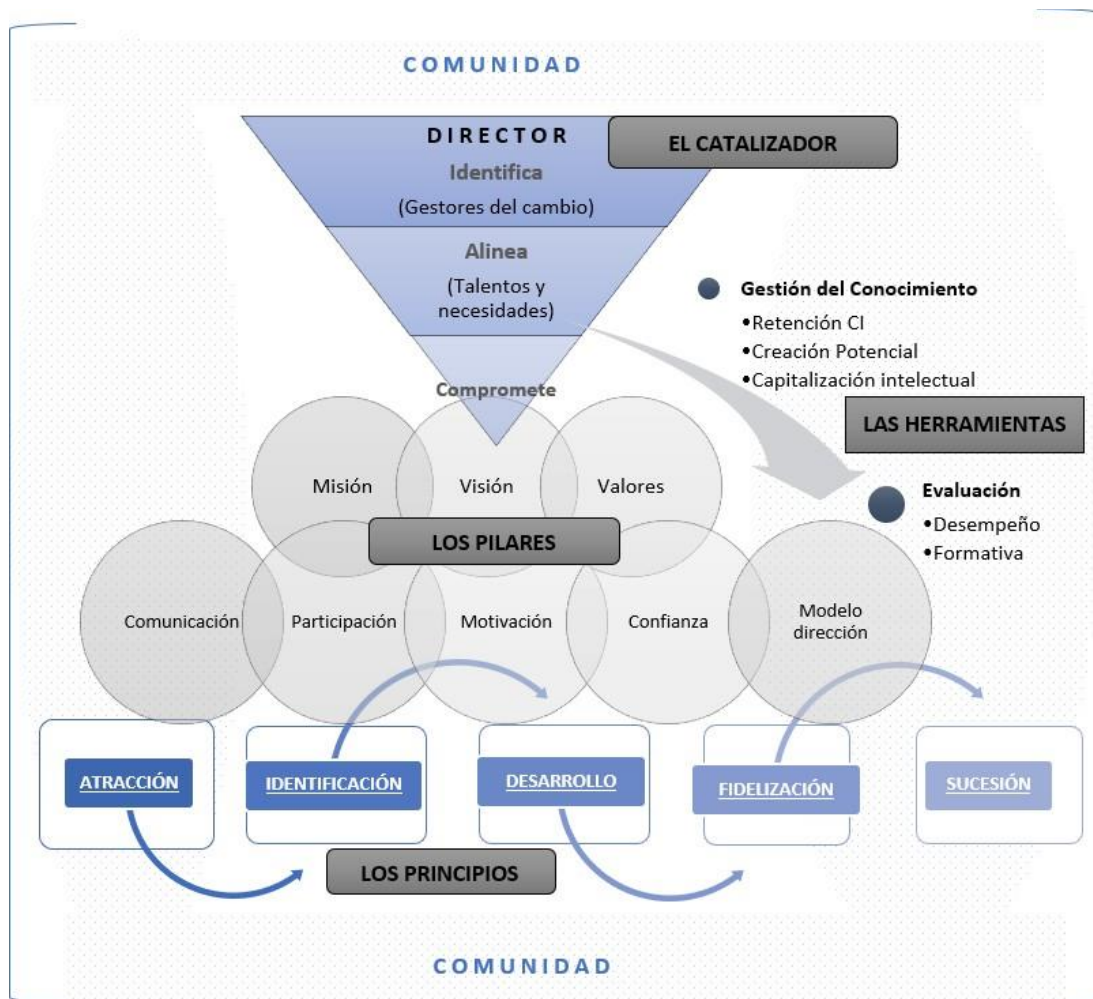
1.6. Estructura factorial del constructo GTD

La aproximación conceptual de la GTD que defiende esta tesis asume la mayoría de propuestas revisadas en la literatura respecto a las dimensiones de *atracción* (Behrstock, 2010; Chadwick y Kowal, 2011; Tabancali et al., 2017; Vallejo-Portalanza, 2017); de *selección*, que adapta el término hacia la identificación del talento dentro de la propia institución (Davies y Davies, 2011; Odden y Kelly, 2008; Raspa 2011; Picazo, 2004); de *desarrollo*, planteado por la mayoría de las propuestas revisadas (Behrstock, 2010; Bradley, 2016; Davies y Davies, 2011; Kilic et al., 2017; Odden y Kelly, 2008; Odden, 2011, 2013; Picazo, 2004; Raspa, 2011; Santa Cruz, 2014; Tabancali y Korumaz, 2014; Tejada, 2003; Vallejo y Portalanza, 2017); la *retención* entendida como la compensación de actividades (Chadwick y Kowal, 2011), recompensa (Rhodes y Brundrett 2014), y el reconocimiento (Kilic et al. 2017); y finalmente, la *evaluación*, que se alinea con la mayoría de las propuestas revisadas bajo la perspectiva de evaluación del desempeño (Tabancali et al., 2017; Tejedor y García-Varcárcel, 2010).

Por otro lado, la propuesta de la tesis incluye la sucesión, el clima, la cultura, y la gestión del conocimiento, como dimensiones propias del constructo GTD, y susceptibles de operacionalización y medida. La propuesta permite perfilar el constructo GTD compuesto por la suma de unos principios o un proceso sistemático (atracción, selección, desarrollo, sucesión, y retención), unas herramientas de apoyo (evaluación y gestión del conocimiento) y unos pilares sobre la que se asienta (cultura y clima), siempre bajo el paraguas del gestor estratégico del talento como un catalizador y la comunidad en la que se enmarca la institución (Figura 1.2). Tomando como referencia la propuesta de esta definición teórica, un objetivo fundamental de la tesis es operacionalizar el constructo Gestión del Talento Docente mediante una estructura latente de 9 factores, tal y como se describe a continuación.

Figura 1 2.

Constructo Gestión del Talento Docente adaptado al modelo de empleo basado en la carrera profesional



Dimensión 1. Atracción

La importancia de esta dimensión pasa por tener presente que, en nuestro sistema de acceso, no son las instituciones educativas las que eligen a las personas, sino que por lo contrario son los docentes, y más aún el docente con talento, el que elige dónde quiere trabajar. Por ello, por medio de la atracción, se pretende “enamorar al talento”. Su enfoque parte de la gestión de la reputación, que debería tratar de mostrar a la comunidad para qué trabaja la institución educativa mostrando su visión. Si las personas con talento se unen a las organizaciones que consideran atractivas, parte del reto de la atracción pasará porque la institución muestre cómo tratan el talento de sus docentes.

En respuesta a preguntas como ¿por qué querría yo trabajar en esta institución educativa?, la atracción dará respuesta al docente con talento mostrando cómo se reconocen los logros de sus docentes o la manera en la que recompensan sus logros. La opinión que pueda tener un docente con talento respecto al hecho de unirse a nuestra organización aumentará si es capaz de conocer cuáles podrían ser los nuevos retos que le sean ofrecidos. Además, la consideración que pueda tener respecto al valor añadido que le pueda ofrecer la organización se verá incrementada en tanto en cuanto se ponga en su conocimiento cómo el centro motiva a los docentes, así como las estrategias que

utiliza para incentivarlos. Fomentar el prestigio de nuestra institución educativa en virtud de practicar la atracción del talento, deberá tener implícito el factor multiplicador de la era digital y cómo las nuevas tecnologías (tales como redes sociales, páginas web institucionales o la prensa) son una parte indisoluble de la práctica de esta faceta.

Dimensión 2. Selección

La prioridad principal de esta dimensión es la de reconocer el talento que ya está presente en la institución sin excepción alguna. Cuando la institución se enfoca en trabajar la identificación de los posibles talentos presentes, deberá partir de reflexionar qué significa el talento docente para su centro según su Proyecto Educativo de Centro (PEC) así como su cultura de centro. Seguidamente, se deberán crear sus perfiles idóneos (su definición de talento) basándose en los roles de liderazgo clave que ayuden a la consecución de los objetivos estratégicos. Una vez identificados estas posiciones clave, se procedería a entrevistar a todos los docentes para conocer sus potencialidades, motivaciones e intereses. Se hace necesario para este proceso el uso de algún tipo de herramienta para clasificar los perfiles docentes con potencial del centro. Finalmente, hay que recalcar que la identificación del talento debe ser practicada como un proceso transparente de forma que todos los docentes de la institución estén informados previamente y durante el transcurso del proceso posibilitándoles a todos sin excepción alguna a participar.

Dimensión 3. Desarrollo

Esta dimensión analiza el desarrollo del talento docente desde la premisa de lograr un equilibrio entre las necesidades de los docentes con talento con las del centro. Lo cual lleva implícito la detección de necesidades de desarrollo que contribuyan al desarrollo de la carrera profesional del docente con talento. Bajo el enfoque de grupos de alto rendimiento, la institución educativa deberá prever la creación de una área de desarrollo para el talento en la que circunscribir a los docentes con talento que dispondrán de un plan de desarrollo profesional individual cuya finalidad será la asunción de roles de liderazgo clave. La provisión de oportunidades apropiadas para empoderar a los líderes potenciales deberá llevarse a cabo mediante la colaboración con la comunidad. Habrá que averiguar qué vías de desarrollo profesional, nos ofrece nuestra comunidad de manera que se posibilite al talento la participación en proyectos conjuntos con la comunidad. El contexto comunitario, debería ser entendido como el recurso que posibilite al docente con talento, superarse en el marco de proyectos ambiciosos y programas de desarrollo profesional. Ya sea en colaboración con universidades, en el marco de los programas educativos europeos ofrecidos por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE) u otros, que posibiliten otras vías de desarrollo, más allá de los programas de formación clásicos. En esta línea, las estrategias del *coaching*, el *mentoring* o el empoderamiento, serán un recurso importante a efectos de potenciación del talento.

Dimensión 4. Retención

La retención del talento se alinea al concepto de fidelización, que se centra en el reconocimiento de los docentes con talento a fin de que se sientan valorados. En este sentido, esta dimensión se enfoca en generar lazos emocionales con los docentes para hacerles sentir especiales, así como vincular los intereses personales del docente con los de la institución. Conforme a brindar las oportunidades necesarias al docente con potencial para que pueda desplegar su talento, se entiende que está en la institución averiguar qué esperan los docentes de su centro. Partiendo de la perspectiva de incentivar a los docentes con talento para mantenerlos emocionalmente activos, la institución deberá tener diseñado un sistema de incentivos y de reconocimientos que pueda ser desplegado en colaboración con la comunidad.

Dimensión 5. Sucesión

Su pertinencia pasa por enfatizar la importancia de planificar la sucesión de las personas con talento que salen de la organización con miras de menguar los efectos de su pérdida, ya sea por relevo generacional, por abandono de la institución o una ausencia temporal. Por lo cual, la sucesión del talento debería ser un objetivo prioritario para el centro, de tal forma que se disponga de un plan estratégico de sucesión a fin de evitar la pérdida de su talento y permita reemplazar los roles de liderazgo clave. Para su elaboración se debería partir de la valoración de las necesidades actuales y futuras del centro y su objetivo sería preparar a docentes con potencial para asumir futuros roles clave. Por lo tanto, se haría necesario tener descritos los roles de liderazgo clave del centro y contar con los criterios para la selección de docentes con potencial. Además, en el despliegue del plan de sucesión se pueden prever el uso de estrategias como el *coaching*, el *mentoring* o las tutorías para la transmisión de competencias de los más veteranos a lo más noveles (independientemente de la edad de cada uno).

Dimensión 6. Cultura

La relevancia de este factor está en que la institución educativa enfatice la importancia otorgada al talento docente por medio de la creación, promoción y ejercicio de una cultura que defina entre sus valores el talento docente, la felicidad docente, el empoderamiento docente, el liderazgo compartido o la colaboración con la comunidad educativa. Las instituciones educativas enfocadas al talento docente se identificarán gracias a que parte del enfoque de su misión, se centrará en practicar un liderazgo compartido, en trabajar para comprometer a los docentes o en su compromiso a ofrecer un desarrollo adecuado al talento docente. Por lo tanto, la visión de las organizaciones educativas que vayan en línea con la GTD incluiría, entre otros aspectos, convertir el talento docente en una prioridad estratégica, la práctica de la evaluación del desempeño o practicar la cultura del talento docente como parte del lenguaje y ejercicio cotidiano en el centro que logre la implicación de las personas con la misión y visión.

Dimensión 7. Clima

La perspectiva del factor clima, debe ser entendida como un catalizador del talento. Partirá de la inversión del tiempo necesario para trabajar por la felicidad del docente

con talento. La institución educativa deberá tener presente que el buen clima es sinónimo de felicidad docente. El clima que catalice el talento deberá desarrollarse a partir de la práctica de las acciones clásicas ligadas a la generación de un buen clima como son practicar una comunicación y colaboración abiertas, afianzar la confianza y el respeto, el fomento del trabajo en equipo o lograr que los docentes se sientan escuchados entre otros. Sumado a ello, la gestión del clima para el talento docente pretende conseguir que los docentes con talento se sientan alineados con su organización educativa. Con este fin, el centro educativo deberá trabajar para comprometer a los docentes, practicar un liderazgo compartido, gestionar la información de forma transparente y conjugar los intereses personales de sus docentes con las necesidades del centro.

Dimensión 8. Evaluación

Esta dimensión conceptualiza la evaluación en el marco de la gestión del talento como una evaluación del desempeño del talento. Su enfoque es el de considerar la evaluación del desempeño docente como una herramienta para identificar o evaluar el potencial o el desempeño docente y plantear el desarrollo del talento docente. Debería ser entendida como una actividad de análisis, compromiso y formación del talento y por tanto como una estrategia para fidelizar al talento. Además, debería ser practicado como un proceso permanente y riguroso, integrado a la práctica docente que quede contemplado en el proyecto educativo de centro. Su mirada debe estar puesta en entender que la evaluación del desempeño es una herramienta esencial para mejorar la eficacia docente, un recurso de retroalimentación con el docente con talento que permite darle a conocer el valor que aportan. La práctica de la evaluación del desempeño docente pasará por la búsqueda o elaboración de la herramienta más apropiada, en la que se definan los indicadores que ayuden a cuantificar el rendimiento docente.

Dimensión 9. Gestión del conocimiento

Este último factor, no por ello menos importante, se alinea con las afirmaciones de que la relación existente entre la gestión del talento y la gestión del conocimiento es intrínseca e indivisible. Esta dimensión parte de entender la importancia de este tipo de gestión como un recurso estratégico para crear potencial y capitalizar intelectualmente a la institución. Promover una gestión del conocimiento implicará la sistematización de los procesos de accesibilidad, compartición y aplicación del conocimiento quedando reflejado en el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Conllevará el uso de procesos formales para acceder al conocimiento individual de los docentes, así como el fomento del intercambio de experiencias entre docentes. La gestión del conocimiento se desarrollará no solamente con una gestión clásica tales como reuniones periódicas, seminarios, conversaciones pedagógicas, etc. Además, deberá ser enmarcada en la era digital actual mediante el uso de las nuevas tecnologías para intercambiar conocimientos entre docentes. Su objetivo prioritario es el de trabajar para que el conocimiento de los docentes sea aplicado para mejorar la práctica educativa y ayude a crear conocimiento colectivo; de manera que se convierta en una herramienta para desarrollar el aprendizaje institucional.

En conclusión, de acuerdo con las luces y las sombras presentes en la literatura entorno a la gestión del talento docente, en virtud de la definición teórica propuesta y dado que las herramientas existentes no permiten cubrir el conjunto de dimensiones propuesto de manera integrada, esta investigación tiene como objetivos principales:

1. Desarrollar y validar una nueva herramienta psicométrica para la medida del constructo “Gestión del Talento Docente” (GTD) de acuerdo con la estructura latente expuesta, en consonancia con los estándares internacionales de calidad psicométrica.
2. Llevar a cabo un ensayo muestral de baremación con el fin de obtener puntuaciones normativas válidas y fiables, además de hallar evidencias empíricas para la realización de análisis diferenciales sobre la gestión del talento docente en los centros educativos del territorio español.

Capítulo 2. MÉTODO

Este segundo capítulo trata de describir con detalle los diferentes procedimientos utilizados para el buen cumplimiento de los objetivos de esta tesis doctoral. De ese modo, y una vez presentada y discutida en la literatura la conceptualización teórica del constructo GTD, el capítulo recoge los aspectos metodológicos y procedimentales desarrollados para el cumplimiento de los objetivos específicos que vertebran esta investigación:

1. Operacionalizar la medida del constructo GTD mediante la elaboración de un instrumento psicométrico que, mediante una ágil administración, permita recoger evidencias de la práctica directiva enfocada en la GTD en los centros educativos españoles.
2. Obtener evidencias empíricas suficientes para evaluar el comportamiento del nuevo instrumento de naturaleza autoinformada en el marco de un proceso de validación psicométrica, siguiendo los parámetros de calidad internacionales.
3. Obtener puntuaciones normativas (baremos) del cuestionario a partir de un ensayo muestral independiente del de validación, con el cual llevar a cabo análisis diferenciales utilizando variables relacionadas con la gestión del talento docente.

MÉTODO

La encuesta, entendida como una la recogida sistemática de datos de poblaciones por medio de cuestionarios personales, es el método más común para obtener datos estadísticos acerca de una gran variedad de temas con el objetivo de describir el estado de algún fenómeno, desarrollar, probar y refinar hipótesis (Ballester et al., 2014). Los tests psicométricos se asemejan en formato a las encuestas, con la importante diferencia de que están orientados a la medida de constructos bien definidos teóricamente, y son sometidos a un riguroso proceso de validación como proceso de obtención de evidencias de fiabilidad y validez de las puntuaciones obtenidas.

Encuestas y tests psicométricos son herramientas fundamentales en el marco de la metodología de encuestas o también llamada metodología selectiva, y de forma clásica, correlacional. Esta aproximación metodológica no implica la manipulación de variables; se trata de estudios donde no se hacen variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables dependientes. Se miden variables en su contexto natural y sin mediar manipulación, se estudian sus relaciones (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010).

Dentro de la metodología selectiva, los diseños de investigación de carácter transversal (*cross-sectional designs*) recogen datos en un solo momento, en un único tiempo. En un diseño transversal, la recogida de información se lleva a cabo de una sola vez y durante un periodo de corta duración, con el objetivo de captar ciertos fenómenos presentes en el momento de su realización o en un pasado reciente. Suelen servir para una finalidad

tanto descriptiva como analítica puesto que permiten obtener estimaciones generales de los aspectos de estudio, establecer comparaciones entre subgrupos y buscar relaciones entre variables (Ballester et al., 2014; Hernández et al., 2010).

El estudio que presenta esta tesis utiliza un diseño selectivo transversal para la validación psicométrica de un nuevo instrumento orientado a la medida de la GTD, a través de dos ensayos muestrales independientes, de validación y baremación, incluyendo juicio de expertos en el proceso.

2.1. Descripción del procedimiento de validación psicométrica

El desarrollo de un razonamiento de validez científicamente sólido, a partir de la recopilación de distintos tipos de evidencias, es lo que se conoce como proceso de validación psicométrica. Su objetivo es el de sustentar empíricamente la fiabilidad y la validez de las inferencias hechas a partir de las puntuaciones de un test orientado a la medida de un constructo teórico para un uso concreto.

Las inferencias sobre el constructo teórico se estructuran en función del objetivo y la magnitud del estudio. Se parte de la descripción de los aspectos que definen el constructo, que deberán ser representados, y que conforman el marco conceptual sobre el que se apoyará el test. Esta descripción detallada (llevada a cabo en el capítulo 1), es la que permite operacionalizar las diferentes acciones que conforman el constructo GTD. De ese modo, el marco teórico permite el desarrollo de un diseño eficiente para la obtención de diferentes tipos de evidencia (de fiabilidad y validez) que deberán ser obtenidos a fin de evaluar las interpretaciones propuestas en el test.

De acuerdo con los estándares internacionales para la construcción y validación de herramientas psicométricas, las fuentes de evidencia de validez más importantes son las relativas al contenido de los ítems, a la estructura latente del test, y a las relaciones con otras variables. Esta tesis doctoral aborda tanto la validez de contenido, incluyendo la validez aparente (*face validity*), como la validez de la estructura latente. En cuanto a la validez de relación con otras variables, queda pendiente para futuros ensayos muestrales el desarrollo y contrastación de la red nomológica del constructo GTD.

Con lo cual, el proceso de validación psicométrica implementado incluye:

- La obtención de evidencias de validez de contenido, de modo que el contenido de los ítems del cuestionario refleje de forma completa cada uno de los aspectos nucleares del constructo a medir; es decir, aquellos que hagan referencia a los procesos de selección, atracción, desarrollo, retención, sucesión, clima, cultura, evaluación y gestión del conocimiento, y sus aspectos específicos.
- La obtención de evidencias de validez aparente de los ítems (*face validity*), de forma que el formato del test sea perfectamente comprensible, la formulación de los ítems sea clara y no genere dudas o problemas con la respuesta, que la escala de medida utilizada sea adecuada para generar variabilidad suficiente, y que los ítems puedan ser contestados por distintos profesionales pertenecientes

al mundo de la educación escolar que ejercen su labor en la práctica directiva. Por último, pero no por ello menos importante, se tienen en cuenta los aspectos ergonómicos de maquetación, presentación, y tiempo estimado de cumplimentación, con el fin de evitar el cansancio en la respuesta, y por ello, una potencial reducción de su calidad.

- La obtención de evidencias de validez sobre la estructura latente del test, sometiendo a contraste empírico el modelo de medida de la GTD, compuesto por las 9 dimensiones descritas en la definición del constructo. El análisis de la estructura latente permite testar el modelo teórico hipotetizado, analizar el comportamiento de los ítems en su relación con los factores, las relaciones entre factores, y la estimación de la fiabilidad de los mismos.

Finalmente, en un ensayo muestral independiente del de validación psicométrica, se obtuvo una descripción del comportamiento estadístico de los factores de la versión final del cuestionario GTD en población española de centros educativos, así como análisis diferenciales respecto a algunas variables de interés relacionadas con la GTD.

2.2. Análisis de evidencias de validez de contenido

2.2.1. Operacionalización y propuesta inicial de ítems

El proceso de validación psicométrica partió de la obtención de evidencias de validez de contenido mediante *juicio de expertos*. A fin de ajustarse a los propósitos del estudio y previo a la ronda de expertos, se generó un banco inicial de contenidos nucleares o protoítems que trataron de cubrir el dominio de las áreas teóricas del constructo, siempre a partir del modelo de medida de nueve factores postulado a partir de la definición del constructo GTD.

Una vez delimitados los principales contenidos ligados a cada una de las 9 dimensiones del constructo, se preparó una primera versión del cuestionario GTD en formato semiestructurado, que incluyó ítems con formato de respuesta tipo *Likert* con cinco anclajes, junto con preguntas abiertas sobre diferentes aspectos del constructo.

2.2.2. Juicio de expertos

Para establecer el grado de adecuación de la conceptualización y operacionalización del constructo, y valorar la calidad de los contenidos de la primera versión del cuestionario para la medida de la GTD, todavía en formato semiestructurado, se utilizó un procedimiento de juicio de expertos para la obtención de evidencias de validez de contenido. El juicio de expertos es uno de los sistemas postulados por la propia (APA, 2000) para la obtención de evidencias de validez de contenido de test o cuestionarios, pudiendo proporcionar lo que denomina como prueba psicométrica fundamental necesaria para validar un cuestionario. Parece, por tanto, estar aceptado de forma amplia el uso de la metodología del juicio de expertos para la obtención de evidencias de validez de contenido en procesos de validación psicométrica (Argibay, 2006; Pedrosa et al., 2014). El uso de este procedimiento ha crecido mucho en los últimos años, y

requiere interpretar y aplicar sus resultados de manera acertada, eficiente y con todo el rigor metodológico y estadístico que permita que la evaluación basada en la información obtenida pueda ser utilizada con los propósitos para los cuales fue diseñado el test (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

En este marco, la validez de contenido basado en juicio de expertos puede definirse como la evaluación del grado en que el contenido mostrado en los ítems es capaz de apresar la definición teórica del constructo, solicitando la aprobación o desaprobación de la inclusión de un ítem en la prueba por parte de varios expertos en la temática del constructo, y a los que también se les suele denominar como “jueces” (Mayaute, 1998). Consiste, por tanto, en contar con un grupo de expertos que evalúen los diferentes ítems en función de su relevancia y representatividad, de acuerdo con una escala tipo *Likert*, y emitan juicios sobre el grado de emparejamiento entre los ítems y los contenidos del constructo (Pedrosa et al. (2014).

SELECCIÓN DEL GRUPO DE EXPERTOS

Para conformar el grupo de expertos se contactó e invitó a participar a un conjunto de personas con trayectoria y experiencia reconocida en el campo de la gestión de centros educativos, especialistas universitarios en materia de organización y gestión de centros, así como con especialistas de recursos humanos del ámbito empresarial. Teniendo en cuenta que las siguientes premisas:

- (a) El constructo GTD es un término vinculado a la psicología organizacional;
- (b) la gestión del talento se lleva a cabo en muchas empresas a través del departamento de recursos humanos;
- (c) la GTD es un término ligado a la organización y gestión de centro, y
- (d) la GTD se lleva a la práctica en los centros docentes;

se crearon los siguientes perfiles de expertos seleccionables:

- (1) Expertos universitarios: especialistas en Psicología de las organizaciones, Organización y gestión de centros, Metodologías de cuestionarios;
- (2) Escuelas: directores de escuelas de diversa tipología (pública, concertada, privada), y
- (3) Empresas: Departamentos de recursos humanos, especializados en la gestión del talento.

Una vez seleccionados, se les hizo llegar por correo electrónico una carta de presentación (**Anexo 2.1. Carta Presentación para Juicio Expertos**) que contenía las instrucciones a seguir para formar parte del grupo, así como el acceso al proceso de valoración, la guía de validación (**Anexo 2.2. Guía de Validación para Juicio Expertos**) y a la herramienta de medida (**Anexo 2.3. Cuestionario GTD V1 para Juicio de Expertos**). Se resolvieron dudas y aclararon conceptos vía correo electrónico y se hizo uso del mismo para el envío de recordatorios. Toda la información recibida por parte de los expertos fue tratada de manera confidencial. El contacto con los expertos se hizo virtualmente a través de correo electrónico para notificaciones y recordatorios, mediante la aplicación de encuestas Google Forms (<https://www.google.es/intl/es/forms/about/>) que permite

las funciones de colaboración, uso compartido y almacenaje de la información resultante tras la aplicación de la encuesta.

EVIDENCIAS DE VALIDEZ DE CONTENIDO. INDICADORES DE CALIDAD DE LOS ÍTEMS.

Con el objetivo de determinar los indicadores de calidad de los ítems, se partió de un enfoque mixto de manera que se pudieran representar lo más fielmente las opiniones de los expertos. Esta aproximación se realizó desde una vertiente cuantitativa y cualitativa que permitiera analizar el contenido de los ítems y la plausibilidad teórica de la estructura latente hipotetizada. Desde un punto de vista cuantitativo, para tratar de conseguir un grado de acuerdo entre los expertos sobre la calidad de los ítems en cada dimensión de acuerdo, se aplicaron los siguientes criterios (Argibay, 2006):

- Grado en que las conductas que registra el test pueden ser consideradas indicadores válidos del constructo al cual se refieren (Representatividad).
- Grado en que los ítems del test son relevantes para el objetivo de la herramienta (Relevancia).
- Grado de adecuación de las instrucciones para su administración.

El grado de acuerdo entre expertos se evaluó mediante el Índice de Validez de Contenido (IVC) (Lawshe, 1975; Pedrosa et al., 2014). Para poder proceder a su cómputo, se pidió a los expertos que evaluaran cada aspecto mediante una escala *Likert* de 4 puntos: (1) “Mal”, (2) “Regular”, (3) “Bueno”, y (4) “Excelente”. A nivel cualitativo se hizo uso de los comentarios y sugerencias de mejora aportados por los expertos para establecer las modificaciones correspondientes. Para ello, se incluyó un campo abierto que permitiera hacer comentarios y sugerencias de modificación acerca de cualquier aspecto relacionado con los ítems y la representación del constructo en cuanto a su modelo de medida.

La consecución de consenso entre expertos se estableció partiendo de dos criterios clave: el grado de acuerdo respecto a la adecuación de los aspectos generales del test, y el grado de acuerdo respecto a la relevancia de los ítems. El *Grado de acuerdo referido a la adecuación* se calculó respecto a la *Carta de Presentación* (Adecuación de destinatarios, Longitud del texto, Calidad de contenido, Instrucciones del proceso) y los *aspectos globales del test* (Aplicación, Longitud, Tiempo, Escala de respuesta). Para obtener el porcentaje de acuerdo se determinó que aquellos parámetros que cumplieran con un porcentaje igual o mayor del 80%, mantendrían su formato original. Los ítems cuyo porcentaje fuera menor a este porcentaje serían revisados y modificados según los comentarios de los panelistas. Finalmente, aquellos cuyo porcentaje fuera menor de 20% serían eliminados.

Grado de acuerdo referido a la relevancia respecto a los ítems del test. Se pidió a los panelistas que valoraran la claridad de los ítems. El cálculo del grado de acuerdo se desarrolló siguiendo el mismo criterio que en el caso de la adecuación. Aquellos ítems que cumplieran con un porcentaje del 80%, serían propuestos para mantener en su formato original, mientras que los que no cumplieran serían revisados (atendiendo los comentarios de los panelistas) a fin de realizar las modificaciones necesarias. En última instancia, los ítems que obtuvieran un porcentaje menor al 20% serían eliminados.

De este análisis se quiso determinar cuán fundamental, trascendental o importante resultó cada ítem para la medida del constructo. Se obtuvo atendiendo a las observaciones y contribuciones de aquellos expertos que manifestaron su opinión respecto a determinados ítems del cuestionario.

2.2.3. Ensayo piloto y evidencias de validez aparente

Tras el juicio de expertos sobre los contenidos de los ítems y de la plausibilidad del modelo de medida con 9 factores de la primera versión, y gracias a las contribuciones de mejora obtenidas, se construyó la versión 2 del cuestionario GTD. Para esta versión se incluyó un conjunto de variables de naturaleza estructural y organizacional relacionadas con los centros educativos y de interés para posteriormente llevar a cabo análisis diferenciales respecto a la GTD:

- Perfil, pudiendo elegir una de las tres respuestas posibles (director/a, jefe/a de estudios, secretario/a)
- Edad (de respuesta abierta)
- Sexo (hombre/mujer)
- Tipo de centro, pudiendo elegir una de las tres opciones (infantil y primaria, secundaria, infantil, primaria y secundaria)
- Titularidad, con tres posibles respuestas (público, concertado, privado)
- Centro con líneas totales, eligiendo una posible respuesta (menos de una, una, dos, tres, cuatro, cinco, más de cinco)
- Centro con Proyecto de innovación pedagógica (indicando sí o no)
- Centro colaborador con universidades de su CCAA (con dos posibles respuestas; sí/no)
- Centro que lleva a cabo proyectos educativos europeos (con respuesta sí/no).

El test quedó compuesto por las nueve dimensiones propuestas inicialmente: Atracción, Selección, Desarrollo, Retención, Sucesión, Cultura, Clima, Evaluación y Gestión del Conocimiento. Los ítems adscritos a las 9 dimensiones de la versión 2 del test fueron operacionalizados cuidadosamente, siendo de naturaleza declarativa, con formato de respuesta tipo *Likert* con 6 anclajes, que van desde 1 “Nada de acuerdo” hasta “6” Totalmente de acuerdo”. Con el fin de conseguir una representación óptima y equilibrada de los contenidos de los 9 factores, se construyeron 10 ítems para operacionalizar cada uno de ellos, de forma que el número total de ítems de la versión 2 fue de 90 ítems.

Una vez desarrollada la versión 2 del cuestionario GTD, el siguiente paso consistió en la obtención de evidencias de validez aparente o *Face Validity*, entendida como el grado en que los encuestados ven el contenido de una prueba y sus ítems como relevantes para el contexto en el que se administra la prueba (Holden, 2010), así como los aspectos estructurales y ergonómicos de la herramienta en su conjunto (claridad, comprensión, facilidad de respuesta, o tiempo de contestación).

Para la obtención de evidencias de validez aparente se propuso un ensayo piloto con sujetos potencialmente evaluables por el test. Los participantes en esta fase ya no son

personas expertas en GTD, sino pertenecientes al ámbito objetivo de la propia medida. De ese modo, se puede obtener información valiosa acerca del funcionamiento del test cuando es administrado, de forma previa a acometer un ensayo muestral a gran escala. Las sugerencias de modificación en este caso no afectan al contenido nuclear de los ítems, sino al formato, la expresión, la accesibilidad, la comodidad en la respuesta, etc.

Para seleccionar a los participantes en esta fase se focalizó en profesionales del ámbito docente y se aplicaron los siguientes criterios para su selección: a) ser un/a profesional del ámbito de la educación, b) estar en activo, y c) pertenecer a alguna comunidad autónoma de del territorio español. Se siguió un procedimiento metodológico similar al utilizado en el juicio de expertos. De nuevo se utilizó la herramienta online Google Forms para enviar de manera individual un e-mail de presentación e invitación para llevar a cabo el ensayo piloto (**Anexo 2.4. Carta Presentación para Ensayo Piloto**). A este correo se les adjuntó una guía que contenía para cada uno de los apartados, los distintos ítems de las 9 dimensiones del cuestionario (**Anexo 2.5. Guía de Validación para Ensayo Piloto**) así como la versión 2 del cuestionario GTD (**Anexo 2.6. Cuestionario GTD V2 para Ensayo Piloto**).

En este ensayo piloto, la técnica consistió en pedir a los participantes la valoración de los ítems correspondientes a todas las dimensiones que configuraban la versión 2 del cuestionario GTD desde una perspectiva mixta. Cuantitativamente, deberían valorar las características del formato, claridad y comprensibilidad de los ítems, sin modificar su sentido o contenido. Es decir, deberían estimar la validez aparente del cuestionario. A los participantes se les pidió evaluar cada ítem mediante un panel de verificación en el que se debería indicar:

1. Si el ítem es claro, se entiende,
2. Si la longitud del ítem es adecuada, y
3. Si lo modificaría.

Para la valoración del grado de comprensión de los ítems por parte de los participantes del ensayo, se fijó como criterio básico (a) un porcentaje de acuerdo mayor o igual al 80% agregando la categoría de respuesta “Es claro, se entiende”. Además, también se establecieron dos criterios complementarios: (b) un porcentaje de acuerdo mayor o igual al 50% en la categoría “Su longitud es adecuada”; y (c) un porcentaje de acuerdo menor al 20% en la categoría “lo modificaría”. Aquellos ítems que no alcanzasen los niveles propuestos deberían ser modificados en su redacción para mejorar la claridad y/o comprensión, pero no se contempló su eliminación para no interferir en el proceso de validez de contenido previamente realizado mediante la ronda de expertos.

Cualitativamente, se consideró la recogida de observaciones, sugerencias u otras aportaciones incluyendo, al final de cada dimensión, un campo abierto adicional que diera lugar a aquellos participantes en el ensayo piloto que lo consideraran oportuno aportar comentarios adicionales de los ítems.

Sus respuestas fueron tratadas con total confidencialidad y así se les fue notificado con anterioridad. El tratamiento de los datos se hizo mediante un análisis de contenido

todos los comentarios y sugerencias aportados para triangularlos con los datos cuantitativos y establecer las modificaciones de los ítems pertinentes.

Tras las aportaciones de los participantes en el ensayo, se realizaron modificaciones en el cuestionario relativas a errores tipográficos, ortográficos y sintácticos, terminologías confusas, orden o repetición de ítems. Se creó la versión 3 que posteriormente sería objeto de validación psicométrica mediante un ensayo muestral.

En esta nueva versión se incluyó la variable “Comunidad Autónoma del centro” al conjunto de variables de naturaleza estructural y organizacional ya incluidas en versiones anteriores para llevar a cabo análisis diferenciales, mediante un desplegable que incluía las 17 Comunidades Autónomas españolas y las dos ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

2.3. Ensayos muestrales de validación y baremación

Una vez se dispuso de una versión del test con evidencias adecuadas de validez de contenido y aparente (versión 3) (**Anexo 2.9. Cuestionario GTD V3 para Ensayo Muestral**), se llevaron a cabo dos ensayos muestrales independientes con la herramienta, de validación y de baremación. Ambas muestras han de ser suficientemente representativas de la población objetivo de la medida del GTD. Con el fin de optimizar el procedimiento de recogida de datos, dada la dificultad que conlleva la participación de los centros educativos, teniendo en cuenta, además, que la unidad muestral es un centro educativo (algún miembro de su equipo directivo), se llevó a cabo un procedimiento de muestreo intencional a partir del cual el 60% de los centros participantes serían asignados aleatoriamente a la muestra de validación, y el 40% restante a la muestra de baremación. Resulta absolutamente fundamental que la muestra de baremación sea independiente de la de validación con el fin de no capitalizar el azar en la obtención de las medidas de población normativa.

El ensayo muestral se llevó a cabo en dos fases, de forma que en la primera se obtuvo una muestra representativa de centros educativos de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares, tratando de maximizar la variabilidad respecto a las características de los centros. En esta primera recogida de datos se contó con la colaboración de la Dirección General de Primera Infancia i Comunitat Educativa, dependiente de la Conselleria d'Educació, i Formació Professional, que posibilitó el envío de un mail a todos los centros de la Comunidad Balear para invitarles a participar en la investigación cumplimentando el cuestionario GTD. (**Anexo 2.7. Carta Presentación para Ensayo Muestral en Baleares**). La recogida de datos tuvo lugar entre febrero y 31 marzo de 2020. En la segunda fase, el muestreo hizo extensiva la invitación a participar al resto de centros de todas las CCAA españolas, excepto Baleares, mediante un proceso complejo de mailing masivo (**Anexo 2.8. Carta Presentación para Ensayo Muestral en resto de CCAA**). En cada una de las fases se utilizó la herramienta de aplicación de encuestas Google Forms, con la cual se generó un enlace directo al cuestionario GTD, en cuyo formato figuraban las instrucciones de cumplimentación. El periodo de recogida de datos en esta segunda fase tuvo lugar entre junio y julio de 2020. Con el fin de aumentar la posibilidad de participación de los centros, se programó el envío de un

mensaje recordatorio, aproximadamente a las 3 semanas después del primer envío en ambas fases. Para asegurar la máxima representatividad de las dos muestras, validación y baremación, se comprobó que la composición de ambas, fruto de asignación aleatoria, fuese equiparable.

2.4. Análisis estadísticos.

La obtención de evidencias de validez sobre la estructura latente del cuestionario GTD se llevó a cabo con la matriz de datos de la muestra de validación del ensayo muestral del estudio. La matriz de datos con las respuestas de los 200 centros participantes al protocolo fue procesada en busca de valores influyentes (*outliers*), así como para detectar valores perdidos. Ante la inexistencia de valores perdidos no se implementó ninguna técnica de imputación de datos. De cara a la obtención de evidencias de validez de la estructura latente del test, en primer lugar, se implementaron diferentes pruebas de contraste de la normalidad multivariante. Se empleó una estrategia de comparación de modelos en el marco de los modelos de ecuaciones estructurales utilizando análisis factorial confirmatorio. De forma previa a la estimación del modelo de 9 dimensiones hipotetizado para operacionalizar la medida del constructo, se procedió a estimar un modelo unidimensional, como modelo basal de referencia. Posteriormente, se llevó a cabo la estimación del modelo con 9 dimensiones a través de los 90 ítems del cuestionario. Ante la posibilidad de un ajuste inadecuado, se estimaron los modelos unidimensionales correspondientes a cada uno de los 9 factores con el fin de detectar aquellos ítems con menor peso sustantivo (menor saturación factorial).

Una vez obtenida la versión reducida, se aplicó sobre ella un análisis EGA (*Exploratory Graph Analysis*) (Golino y Epskamp, 2017) utilizando el paquete *EGAnet* (Hudson, 2020) del programa R. De forma específica, se utilizó el método TMFG (*Triangulated Maximally Filtered Graph*) (TMFG) para estimar la red latente (*Psychometric Networks*) (Massara, Di Matteo, & Aste, 2017). El método TMFG permite detectar la existencia de factores latentes a partir de agrupaciones de ítems en una estructura de red interrelacionada. Cabe señalar que se utilizó el método “*walktrap*” como algoritmo de estimación. Se computaron los índices de entropía de los modelos EGA estimados, así como una simulación *bootstrap* para evaluar la estabilidad del modelo obtenido.

A continuación, se estimaron mediante análisis factorial confirmatorio tanto el modelo de 9 factores con la versión reducida, como el modelo EGA obtenido. Ambos modelos fueron estimados en el marco de una estrategia de comparación de modelos en busca del mejor ajuste. Para ello se utilizaron los paquetes de R *lavaan* (Rosseel, 2012), *semTools* (Jorgensen et al., 2020), y *psych* (Revelle, 2020). El método de estimación utilizado para los modelos confirmatorios fue el “*Weighted Least Squares-Mean Variances*” (*WLSMV*), por tratarse de ítems de escala ordinal, y para obtener índices robustos de ajuste global. Para evaluar los índices de ajuste, los valores de referencia para considerar un buen ajuste fueron obtener un valor de ji-cuadrado no significativo, un valor del *Comparative Fit Index* (*CFI*) al menos mayor o igual a .90, un valor del *Root Mean Square Error of Approximation* (*RMSEA*) menor o igual a .05, y un valor igual o inferior a .08 para el *Standardized Root Mean Square Residual* (*SRMR*) (Hu y Bentler,

1999; Kline, 2016). En cuanto al ajuste analítico, tanto de las saturaciones factoriales como de las correlaciones entre los factores, se fijó un nivel de significación del 5%.

La fiabilidad de las dimensiones del modelo latente con mejor ajuste se estimó mediante los coeficientes Alfa (α) para datos ordinales, el coeficiente Omega de Raykov (ω_R), el coeficiente Omega de Bentler (ω_B), y el coeficiente Omega jerárquico (ω_H). Todos estos índices son indicativos de buena fiabilidad con valores por encima de .80. También se estimó el porcentaje de varianza explicado para cada factor y para la escala total. Finalmente, los modelos fueron graficados utilizando el paquete *qgraph* (Epskamp et al., 2012). Todos los análisis de la estructura latente y fiabilidad fueron llevados a cabo con el programa R (Version 4.0.3) (R Core Team, 2020).

En cuanto a la muestra de baremación del ensayo muestral, se llevó a cabo una búsqueda de perfiles diferenciales en GTD a través de las dimensiones del cuestionario. La matriz compuesta por las respuestas de 302 centros, independientes a los que participaron en la fase de validación del test, fue procesada en busca de valores alejados (*outliers*). Para ello se utilizó el procedimiento de identificación de casos alejados del programa SPSS (5%). Con la matriz depurada tras la detección y eliminación de los casos extremos, se efectuó una descripción de la muestra atendiendo a las variables perfil, sexo, tipo de centro, titularidad, número de líneas, centros PIP (con proyecto de innovación pedagógica), centros colaboradores y centros con PEU (proyecto europeo).

A continuación, se describió el comportamiento univariante de las 6 dimensiones de la versión final del cuestionario GTD, y seguidamente se calcularon las correlaciones entre todas las dimensiones con el objetivo de ver las asociaciones que presentaban entre sí. Por otro lado, se llevó a cabo un análisis de la varianza de medidas repetidas para comparar las puntuaciones promedio de las 6 dimensiones.

Finalmente, se llevaron a cabo análisis diferenciales sobre las 6 dimensiones de la GTD utilizando como variables de agrupación el sexo, la tipología de centro, la titularidad, el número de líneas, y la implementación o no de proyectos de innovación pedagógica o proyectos europeos. Para ello se utilizaron ANOVAs entre sujetos (incluyendo pruebas robustas), y las correspondientes pruebas a posteriori (Bonferroni en presencia de homoscedasticidad; T3 de Dunnett ante heteroscedasticidad). Los análisis realizados en la muestra de baremación se llevaron a cabo con el programa SPSS 24.0.

Capítulo 3. RESULTADOS

El tercer capítulo se dedica a la presentación de todos los resultados empíricos correspondientes, tanto al procedimiento de validación psicométrica del cuestionario GTD como a la elaboración de las tablas de puntuaciones de población normativa y análisis diferenciales a partir de las respuestas recogidas en la muestra de baremación. Para ello, el orden que rige el presente capítulo sigue la estructura analítica de los objetivos de la tesis y la descripción de los procesos seguidos en la aproximación metodológica del capítulo 2.

FASE DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

3.1. Análisis de las evidencias de validez de contenido

3.1.1. Juicio de expertos

La recogida de evidencias de validez de contenido mediante juicio de expertos (Tabla 3.1) contó con una muestra de 22 expertos. Por perfiles, 13 de ellos pertenecían al ámbito universitario, principalmente docentes especializados en las tres categorías planteadas (psicología de la organización, organización y gestión de centros educativos, metodólogos de cuestionarios). Por otro lado, 7 atendían al perfil de dirección de centros (todos ellos directores/as de centros educativos), y finalmente 2 expertos provenían de empresas cuyos departamentos estaban especializados en la gestión del talento en el ámbito empresarial.

En cuanto a las evidencias de validez aparente del cuestionario o *face validity*, el ensayo piloto implementado contó con una muestra de 6 participantes. Uno de los expertos, como representante de la administración educativa, especializado en formación permanente del profesorado (y licenciado en lengua y literatura española). Otro experto fue un docente asociado de la facultad de educación de la UIB especialista en tecnología educativa. Finalmente se contó con 4 docentes en activo pertenecientes a diferentes etapas educativas (desde infantil a secundaria), entre los cuales figuraba un doctor en el campo de la lingüística. .

Finalmente, se obtuvo una muestra total de 502 sujetos que posteriormente fue dividida de forma aleatoria entre la muestra de validación (40% aproximadamente, con 200 sujetos) y la muestra de baremación (60% aproximadamente, con 302 sujetos). Los estadísticos descriptivos de la muestra total muestran que un 92.8% (466) son directores/as, mientras que un 5.4% (27) ejercen funciones como jefes/as de estudio. Tan solo un 1.8% (9) son secretarios/as del centro. Por sexo, el 62.9 % de la muestra son mujeres mientras que el 37.1% son hombres. La mediana de edad de los sujetos es de 50 años. La media de edad fue de 49.33 años ($DE=7.187$) ($DE = 7.19$). Por tipología de centro el 55.4% (278) son escuelas de infantil y primaria, el 22.7% (114) son centros de secundaria, mientras que el 21.9% (114) son de infantil, primaria y secundaria. De este

total, la tabla 14 muestra que el 81.1% (407) son de titularidad pública, el 17.9% (90) son concertadas y el 1% (5) son privadas. En cuanto al tamaño de centro, el 8.4% (42) son de menos de una línea, el 25.7% (129) son de una línea, el 33.7% (169) tienen dos líneas, un 9% (45) disponen de tres líneas, el 4% (37) son centros de cuatro líneas, un 3,6% (18) son de cinco líneas y finalmente el 12.4% (62) disponen de más de cinco líneas. De forma más específica, 212 centros (42.2%) llevan a cabo algún proyecto de innovación pedagógica, 327 (65.1%) de los centros colaboran con alguna universidad de su Comunidad autónoma en la formación inicial de los estudios de magisterio de Infantil y Primaria, y finalmente 145 (28.9%) desarrollan proyectos educativos europeos. Posteriormente, se describirán estadísticamente las submuestras de validación y baremación, de acuerdo con la presentación de los resultados de ambas fases.

Tabla 3.1.

Muestra resultante para cada una de las fases del proceso de validación psicométrica

Validez de contenido	Perfil			Muestra resultante
<i>Juicio de expertos</i>	<i>Universidad</i>	<i>Directores</i>	<i>Empresas</i>	
Participantes	13	7	2	Total: 22
Validez aparente				
<i>Face Validity</i>	<i>Administración</i>	<i>Universidad</i>	<i>Docentes</i>	
Participantes	2	1	3	Total: 6
Estructura latente y fiabilidad				
<i>Ensayo muestral Validación</i>	<i>Director/a</i>	<i>Jefe/a Estudios</i>	<i>Secretarios/as</i>	
Participantes	278	17	7	Total: 200
<i>Ensayo muestral Baremación</i>				
Participantes	264	17	7	Total: 302

3.1.2. Resultados obtenidos tras el juicio de expertos

Una vez llevado a cabo el proceso completo de juicio de expertos, que sometió a examen el cuestionario, la tabla 3.2 muestra los porcentajes de acuerdo sobre los indicadores de calidad de los ítems.

Tabla 3.2.

Porcentaje de acuerdo respecto a los indicadores de calidad de los ítems

	<i>Adecuación de destinatarios</i>	<i>78.95%*exc+buenas</i>	<i>21.05% regulares</i>	<i>0.00% malas</i>
Carta de presentación	<i>Longitud del texto</i>	<i>90.48% exc+buenas</i>	<i>9.52% regulares</i>	<i>0,00% malas</i>
	<i>Calidad del contenido</i>	<i>95.24% exc+buenas</i>	<i>4.76% regulares</i>	<i>0,00% malas</i>
	<i>Instrucciones del proceso</i>	<i>100.00% exc+buenas</i>	<i>0.00% regulares</i>	<i>0.00% malas</i>
	Aplicación	<i>90.00% exc+buenas</i>	<i>10.00% regulares</i>	<i>0.00% malas</i>
Claridad de los ítems	<i>76.19%* exc+buenas</i>	<i>23.81% regulares</i>	<i>0.00% malas</i>	
Longitud	<i>71.43%* exc+buenas</i>	<i>28.57% regulares</i>	<i>0.00% malas</i>	
Adecuación de opciones de respuesta	<i>66.67%* exc+buenas</i>	<i>33.33% regulares</i>	<i>0.00% malas</i>	
Tiempo para su cumplimentación	<i>66.67%*exc+buenas</i>	<i>38.10% regulares</i>	<i>0.00% malas</i>	

** Ítems que no alcanzan el porcentaje acordado establecido.*

Dentro de los parámetros relacionados con la *Carta de Presentación*, solo tres de los cuatro alcanzaron el mínimo de consenso establecido mayor o igual al 80%, mientras que, de los *Aspectos globales del test*, la mayoría de los resultados, no llegaron al

porcentaje mínimo establecido del 80%. Partiendo de las aportaciones de tipo cualitativo (**Anexo 3.1. Comentarios Expertos Carta Presentación V1**) se clarificó quienes eran los destinatarios del cuestionario (los equipos directivos).

Por otro lado, se realizaron modificaciones de tipo ortográfico, además de acortar el texto, enfatizar la confidencialidad, y retocar aspectos estilísticos, como la eliminación de la expresión "dejar de contestar algunas preguntas", y la modificación de las expresiones "declara haber sido informado", "acepta dar su consentimiento" y "en caso de creer no tener tiempo suficiente". Para el aspecto de "tiempo para su cumplimentación", se ajustó la estimación necesaria a unos 15-20 minutos aproximadamente. La longitud no fue posible acortarla, pero sí se operacionalizaron de manera más homogénea las diferentes dimensiones a fin de que todas ellas tuvieran un peso y una presencia similares. Como resultado, todas las dimensiones estuvieron compuestas inicialmente por 10 ítems.

Para la adecuación de la escala de respuesta, se partió de las diferentes recomendaciones del panel (**Anexo 3.2. Comentarios sobre la escala de medición del cuestionario V1**), que enfatizaron el hacer uso siempre de la misma escala, sobre todo, dentro de cada dimensión (Ex.17), visto que resultaba confuso (Ex.18), aparte de generar problemas para los procesos posteriores de la validación psicométrica. Se eliminaron los formatos de respuesta dicotómica, que posibilitan respuestas polares, y con ellas efectos de deseabilidad social (Ex.11). Para uniformizar la respuesta, el panel sugirió la utilización de una misma escala *Likert* para todos los ítems del cuestionario (Ex.7, 11, 14, 15, 18).

Respecto al grado de acuerdo referido a la relevancia de los ítems, la Tabla 3.3 muestra los porcentajes de acuerdo entre expertos. Hubo un total de seis expertos que hicieron aportaciones a los ítems del cuestionario a partir de los cuales se calculó este grado de acuerdo (**Anexo 3.3. Comentarios sobre la relevancia del cuestionario V1**).

Tabla 3.3.

Porcentajes de acuerdo entre expertos para la relevancia en el juicio de expertos

D1		D2		D3		D4		D5		D6		D7		D8		D9	
IT	%	IT	%	IT	%	IT	%	IT	%	IT	%	%	%	%	%	%	%
5	72*	9	90	15	100	21	86	30	100	32	90	40	90	51	95	57	100
6	95	10	86	16	95	22	100	31	90	33	95	41	95	52	100	58	90
7	90	11	95	17	90	23	95			34	95	42	90	53	90	59	95
8	86	12	100	18	100	24	95			35	95	43	100	54	77*	60	100
		13	77*	19	90	25	81			36	90	44	95	55	100	61	90
		14	77*	20	100	26	86			37	86	45	90	56	100		
						27	95			38	86	46	86				
						28	95			39	90	47	95				
						29	95					48	95				
												49	95				

*Ítems que no alcanzan el porcentaje acordado establecido (80%).

En el apartado inicial relativo a los *datos del centro*, para la información de carácter general, se llevaron a cabo las siguientes modificaciones: se eliminó el primer campo

relativo a *nombre de centro*. Lo consideramos conveniente atendiendo a la consideración de “dejar más claro lo de la confidencialidad” (Ex.15) por lo que se asumió que su eliminación contribuiría a ello.

En el segundo campo referido a *perfil y antigüedad en el centro*, hubo muchos comentarios dirigidos al hecho de que no quedaban claro los destinatarios (Ex.3, 8, 11, 14, 15) por lo que se decidió reformular este campo en dos. Uno que hiciera referencia únicamente al *perfil* y otro a la *edad*. Se consideró más relevante para el estudio solicitar la edad que la antigüedad en el centro. Además, se añadió el campo *sexo*.

De manera análoga, en el campo referido a la *tipología de centro*, se desglosó en dos. Uno que se destinara al *tipo de centro*, en el sentido de su titularidad (público, concertado o privado) y otro al centro con *número de líneas* (o el tamaño de centro).

Finalmente, el campo *su centro es*, se dividió en dos campos independientes y se añadió el campo *centro con programa educativo europeo (PEU)*.

En cuanto a los ítems de las 9 dimensiones del cuestionario, se llevó a cabo una reformulación importante prácticamente en todas ellas. Se reformuló la nomenclatura de los ítems para alcanzar una mayor claridad utilizando la fórmula propuesta (Ex.18): Ítem X de la dimensión Y (DX.Y); así como se trató de mejorar la calidad del contenido de algunos ítems de acuerdo con las propuestas realizadas por los expertos. También se dotó al conjunto de las dimensiones de un peso similar y se utilizó la misma escala de respuesta, un formato *Likert* de 6 puntos, para todos los ítems. La tabla 3.4 muestra los cambios realizados de la primera versión y la operacionalización para la versión 2.

Respecto a la *Dimensión 1 (Atracción)*, inicialmente compuesta por 4 ítems (ítem 5, 6, 7 y 8) se llevaron a cabo las siguientes modificaciones: sobre el ítem 5 “Nuestra escuela se diferencia de otras escuelas”, se aconsejó subdividirlo en varios aspectos a partir de la revisión teórica previa (Ex. 18), de forma que dio lugar a dos ítems nuevos, D1.1 y D1.7; en cuanto al ítem 7 “Nuestra escuela considera importante mostrar su reputación y buenas prácticas de sus docentes a la comunidad”, hubo diferentes aportaciones de modo que su contenido, excesivamente global, dio lugar a 6 nuevos ítems (D1.2, D1.3, D1.4, D1.5, D1.6). Respecto a los ítems 6 “¿Qué recursos utiliza para diferenciarse?” se consideró poco claro, muy general (Ex.20), confuso (Ex.21) y casi redundante con el ítem 8 “¿Qué estrategias utiliza?”, y se sugirió su unificación. Estos dos ítems, de respuesta abierta, se unificaron y, a partir de diversas opciones de respuesta presentes en el contexto teórico, se reformularon creando 3 nuevos ítems (D1.8, D1.9, D1.10).

En cuanto a la *Dimensión 2 (Selección)*, inicialmente compuesta por un total de 6 ítems (9, 10, 11, 12, 13, 14), se llevaron a cabo las siguientes acciones: el ítem 11 “En mi escuela se tienen en consideración las características personales, profesionales y motivacionales de los docentes y se alinean para lograr los objetivos de centro” (con opción de respuesta dicotómica), no parecía fácil de responder con un sí o no (Ex. 11), amén de conglomerar demasiados contenidos, y se aconsejó matizar la respuesta aportando cómo se hace (Ex.8); Los ítems 13 “En mi escuela, la identificación del talento es un aspecto importante y presente ligado a la estrategia de centro” y 14 “En nuestro centro existe la intención de identificar el talento” (escala *Likert* de 5 puntos), resultaron junto con el ítem 11, repetitivos, de difícil discriminación (Ex.11), y se aconsejó reformularlos mediante ítems que operacionalicen mejor la acción descrita

(Ex. 8, 18). Por tanto, estos tres ítems fueron reformulados tal y como se muestra en la Tabla 3.4., y además se añadió el ítem D2.10 que permitiera completar una mejor operacionalización de las acciones descritas en el contenido de los ítems. Para el ítem 10 “Identificar las fortalezas y habilidades del docente es una práctica frecuente en mi centro”, se propuso reformular el contenido para aplicar una escala *Likert*, convirtiendo las posibles respuestas abiertas a ítems (Ex.8, 18); de ese modo, el ítem 10 se reformuló en los ítems D2.6 y D2.7. Finalmente, los ítems 9 “En mi centro se entrevista al nuevo personal que llega” (en formato de escala *Likert*) y 12 “¿De qué manera se lleva a cabo?” (de respuesta abierta), se trataron de acuerdo con las mismas indicaciones anteriores, de forma que el ítem 9 se reformuló en los ítems D2.2 y D2.3, y el ítem 12 en los ítems D2.8 y D2.9. Esta dimensión quedó compuesta por un total de 10 ítems, todos ellos con formato de escala *Likert* de 6 puntos.

La *Dimensión 3 (Desarrollo)* estuvo compuesta inicialmente por 6 ítems (15, 16, 17, 18, 19, 20). Para este factor, el concepto de desarrollo no quedó claro si se refería a desarrollo profesional o docente (Ex.9), por lo que se reformularon todos los ítems a fin de referirlos a la medida del desarrollo del talento docente, adaptando como en el resto de los ítems del test, una escala *Likert* de 6 puntos. El ítem 17 “En nuestro centro existen programas de desarrollo que permiten desarrollarnos individualmente a fin de conseguir los objetivos de centro” se consideró repetitivo (Ex.12), por lo que se propuso reformularlo en el ítem D3.3, y operacionalizarlo de forma más detallada en dos nuevos ítems, D3.4 y D3.5. El ítem 18 “Colaboramos con otras escuelas y/o instituciones para desarrollarnos profesionalmente”, siguiendo la lógica de cambios anteriores, fue reformulado en el ítem D3.6, al que se añadieron los ítems D3.7 y D3.8, que pudieran ser más aclaratorios, acotando más el término “instituciones”.

Finalmente, el ítem 19 “¿Cuáles son las herramientas que se utilizan en tu centro para detectar las necesidades de desarrollo profesional?” fue valorado como poco concreto (Ex.20); valoración que se hizo extensiva al ítem 20 “¿Qué formas considerarías apropiadas para desarrollar profesionalmente al personal del centro?”, de manera que ambos se reformularon en los ítems D3.9 y D3.10 con el objetivo de concretar las posibilidades de respuesta atendiendo a la literatura y adaptar el tipo de respuesta (inicialmente en formato abierto). En función de estas modificaciones, la dimensión desarrollo del talento docente quedó conformada por un total de 10 ítems.

En la *Dimensión 4 (Retención)* inicialmente compuesta por 9 ítems; 21, 23, 24, 26 (de respuesta politómica), 22, 25, 27 y 29 (de respuesta abierta) y 28 (*Likert* 5 puntos), los contenidos fueron reformulados a fin de clarificar la diferencia entre reconocimiento y recompensa (Ex.11). Se modificaron de manera que se entendiera mejor la asociación de recompensa como una formulación de incentivos y el reconocimiento como muestra de aprecio. Además, con la modificación se intentó eliminar ítems muy similares (Ex.20); como por ejemplo en el caso del ítem 29.

La *Dimensión 5 (Sucesión)* se modificó sustancialmente, visto que partió de 2 ítems iniciales (30, 31) de respuesta politómica. Esta dimensión se ajustó en peso para compensarla con el resto de las dimensiones, de manera que el ítem 30 fue reformulado en el D5.2 y se añadieron como nuevos los ítems D5.1 y D5.3. El ítem 31 se

reconvirtió en el ítem D5.4 y se le añadieron, atendiendo a la literatura, los ítems D5.5, D5.6, D5.7, D5.8, D5.9 y D5.10. Se prestó atención al comentario que apuntaba al término “líderes” para la sucesión (Ex.12) que expresó que no se entendía y generaba confusión. Este término se afinó y describió a partir de “roles de liderazgo clave”.

Respecto a la *Dimensión 6 (Cultura)*, fue objeto de múltiples comentarios que apuntaban a grandes rasgos que algunos ítems eran reiterativos (Ex.2), que otros eran ambiguos (ítem 32, Ex.21), y en otro caso, que no se entendía la pregunta (ítem 39, Ex.11). Los expertos precisaron que requerían de una reformulación (ítem 33, Ex.18), o de una mejor operacionalización de los aspectos medidos del constructo (ítems 34,35, Ex.18). Consideraron impreciso el uso del término “dar a conocer los valores del centro” (ítem 36, Ex.21), así como la mejora de la especificación de los ítems 37 y 38, con el fin de evitar sesgos de deseabilidad social (Ex.21). Tomando en consideración las sugerencias y críticas aportadas, se tomó de nuevo como referencia las evidencias encontradas en la literatura a fin de poder reformular esta dimensión y ajustar de manera más precisa el concepto de cultura del talento docente en función de nuevos ítems. Los ítems 33 “La cultura de centro es compartida por todos”, 36 “Damos a conocer los valores de centro a los docentes nuevos que se incorporan a nuestra”, 37 “Los docentes de nuestra escuela participan de la creación de la misión, visión y valores del centro”, y 38 “Los valores personales se alinean con los de la escuela” fueron eliminados. El resto (32, 34, 35, 39) fueron reconsiderados dando lugar a 10 ítems nuevos, 2 más respecto a los 8 iniciales).

Dentro de la *Dimensión 7 (Clima)*, los expertos detectaron que en la mayoría de los ítems (40, 42, 49) se mezclaban dos cuestiones en un mismo ítem (Ex.21). Se sugirió segmentar los ítems para poder identificar mejor el sentido de la respuesta. También se encontró que había preguntas poco concretas, demasiado abiertas (Ex.20 sobre el ítem 46), o que se veía necesario utilizar una especificación con acciones más específicas (Ex. 18 para los ítems 40, 44, 45, 46, 47). Estas observaciones se aplicaron al total de los ítems de la dimensión a fin de dotarlos de mejor calidad y comprensión. Finalmente, el ítem 50, con formato de respuesta abierto, fue eliminado al entender que la información derivada de esta pregunta podía ser inferida del resto de los ítems presentes.

Por lo que se refiere a la *Dimensión 8 (Evaluación)*, tras los comentarios de los expertos, con aportaciones referidas a los tipos de evaluación (Ex.9), o aclaraciones respecto a la terminología (*Feedback*, Ex.9, 12, y 21), se detectó que la evaluación asociada a la gestión del talento (la evaluación del desempeño) no estaba contemplada. Atendiendo a este hecho, posiblemente el de mayor peso, se reformularon los ítems de la dimensión a fin de apresar con la medida el concepto de evaluación del desempeño. Inicialmente compuesta por 6 ítems (51, 52, 53, 54, 55, y 56), la dimensión se completó con 4 ítems nuevos (D8.3, D8.4, D8.7, y D8.9) a fin de dotarla del mismo peso que el resto.

Finalmente, la *Dimensión 9 (Gestión del Conocimiento)*, inicialmente estuvo compuesta por un total de 5 ítems, 2 con opción de respuesta politómica (57, 61), 3 con escala *Likert* de 5 puntos (59, 60), y una en formato abierto (58). Los expertos apuntaron a que

el término “capturar” (ítem 58) tal vez no sería el más idóneo (Ex.11, 21). De manera que, a partir de esta propuesta, y para todos los ítems de la dimensión, el concepto “capturar el capital intelectual” fue definido atendiendo a tres conceptos presentes en la literatura; acceder, intercambiar, y aplicar conocimiento. Los expertos también informaron de problemas de comprensión del ítem 59 (Ex.11), de manera que se reformuló y a fin de completar su significado se crearon dos ítems nuevos (D9.2 y D9.10). Para el ítem 61, se planteó el hecho de si solo interesaba evaluar si la colaboración se había institucionalizado solamente a través de la comunicación en línea (Ex.11). A fin de esclarecer que la gestión del conocimiento no se lleva a cabo únicamente mediante una “comunicación en línea”, este ítem se reformuló en el D9.4 y se añadió como nuevo el D9.5. Finalmente, a fin de ajustar el peso de esta dimensión, se crearon dos ítems nuevos (D9.3 y D9.9), en virtud de la literatura, que ayudaron a matizar, respectivamente, los ítems 57 y 60.

Tabla 3.4.

Formulación de los ítems de la versión 1 a la versión 2 tras el juicio de expertos.

	Versión 1	Versión 2	N/R
	Contenido nuclear	Ítems	
D1: Atracción	5. Nuestra escuela se diferencia de otras escuelas.	D1.1. Nuestro centro muestra a la comunidad para qué <u>trabajamos (nuestra visión).</u>	N
		D1.7. Nuestro centro muestra a la comunidad cómo tratan el talento de sus docentes.	N
	7. Nuestra escuela considera importante mostrar su reputación y buenas prácticas de sus docentes a la comunidad	D1.2. Nuestro centro muestra a la comunidad cómo se reconocen los logros de sus docentes.	N
		D1.3. Nuestro centro muestra a la comunidad la manera <u>en la que recompensan los logros de sus docentes.</u>	N
		D1.4. Nuestro muestra a la comunidad nuevos retos que <u>pueden afrontar sus docentes.</u>	N
		D1.5. Nuestro centro muestra a la comunidad cómo motiva a sus docentes.	N
		D1.6. Nuestro centro muestra a la comunidad estrategias <u>utilizadas para incentivar a sus docentes.</u>	N
		D1.8. Nuestro centro usa las redes sociales promover su <u>reputación.</u>	N
	6. ¿Qué recursos utiliza para diferenciarse?	D1.9. Nuestro centro usa la página web institucional para <u>gestionar su buena reputación.</u>	N
	8. ¿Qué estrategias utiliza?	D1.10. Nuestro centro usa a la prensa para gestionar su <u>reputación.</u>	N
D2: Selección	11. En mi escuela se tienen en consideración las características personales, profesionales y motivacionales de los docentes y se alinean para lograr los objetivos de centro.	D2.1. Nuestro centro trabaja para identificar los posibles <u>talentos presentes.</u>	R
		D2.4. Nuestro centro se toma el tiempo para reflexionar qué significa el talento docente en base a su cultura de <u>centro.</u>	R
	13. En mi escuela, la identificación del talento es un aspecto importante y presente ligado a la estrategia de centro.	D2.5. Nuestro centro se toma el tiempo para reflexionar qué significa el talento docente en base a su proyecto <u>educativo de centro (PEC).</u>	R
	14. En nuestro centro existe la intención de identificar el talento.	D2.10. La identificación del talento es practicada como un <u>proceso transparente.</u>	N
	10. Identificar las fortalezas y habilidades del docente es una práctica frecuente en mi centro.	D2.6. Nuestro centro tiene identificados los roles clave <u>que ayudan a la consecución de los objetivos estratégicos.</u>	R
		D2.7. Nuestro centro crea sus perfiles idóneos (su definición de talento) basándose en los roles clave.	N
	9. En mi centro se entrevista al nuevo personal que llega.	D2.2. Nuestro centro entrevista a todos los docentes para <u>conocer sus potencialidades.</u>	R
		D2.3. Nuestro centro entrevista a todos los docentes para <u>conocer sus motivaciones.</u>	R
	12. ¿De qué manera se lleva a cabo?	D2.8. Nuestro centro usa algún tipo de herramienta para <u>clasificar los perfiles docentes del centro.</u>	N
		D2.9. Nuestro centro clasifica perfiles docentes con <u>potencial.</u>	N
5 9	15. En nuestra escuela nos reunimos para detectar las	D3.1. En nuestro centro se desarrolla el talento para lograr	R

	necesidades de desarrollo de centro que puedan existir.	un equilibrio entre las necesidades de los docentes y del centro.	
	16. Es frecuente tener en cuenta las necesidades individuales a la hora de organizar el plan de formación del centro.	D3.2. En nuestro centro se lleva a cabo una detección de necesidades de carrera del individuo.	R
		D3.3. En nuestro centro, los docentes con talento son <u>desarrollados para asumir roles clave.</u>	R
	17. En nuestro centro existen programas de desarrollo que permiten desarrollarnos individualmente a fin de conseguir los objetivos de centro.	D3.4. En nuestro centro, los docentes con algún tipo de <u>talento disponen de un plan de desarrollo individual.</u>	N
		D3.5. Nuestro centro tiene creada un área de formación de desarrollo del talento.	N
		D3.6. Nuestro centro ofrece al talento la participación en <u>proyectos conjuntos con la comunidad.</u>	R
	18. Colaboramos con otras escuelas y/o instituciones para desarrollarnos profesionalmente.	D3.7. Nuestro centro desarrolla el talento docente en <u>colaboración con universidades.</u>	N
		D3.8. Nuestro centro hace uso de los programas educativos europeos del SEPIE para desarrollar el talento.	N
	19. ¿Cuáles son las herramientas que se utilizan en tu centro para detectar las necesidades de desarrollo profesional?	D3.9. Nuestro centro hace uso del <i>Coaching</i> para el <u>desarrollo del talento docente.</u>	R
	20. ¿Qué formas considerarías apropiadas para desarrollar profesionalmente al personal del centro?	D3.10. Nuestro centro hace uso del <i>mentoring</i> para el desarrollo del talento docente.	R
	21. En nuestro centro se ofrecen oportunidades profesionales nuevas y motivadoras	D4.1. Nuestra directiva averigua qué esperan los docentes de su centro.	R
	22. ¿Qué oportunidades se ofrecen?	D4.3. Nuestra directiva brinda las oportunidades necesarias al docente con potencial a fin de que pueda desplegar su talento	R
	23. En mi centro los maestros sienten reconocimiento de su trabajo realizado.	D4.4. Nuestra directiva trabaja para mantener a los <u>docentes emocionalmente activos</u>	R
		D4.5. Nuestra directiva genera lazos emocionales con los <u>docentes para hacerles sentir especiales.</u>	R
	24. En mi centro existen sistemas de reconocimiento que premian a las personas que aportan "algo más" a la organización.	D4.8. Nuestra directiva tiene diseñado un sistema de reconocimientos.	R
	25. ¿Qué tipos de reconocimientos se emplean en tu centro para premiar a las personas que aportan "algo más"?	D4.9. Nuestra directiva reconoce a los docentes talentosos para que sientan valorados.	R
	26. En mi escuela utilizan recompensas que fomentan al personal a sentirse satisfecha con la organización y con lo que le ofrece.	D4.7. Nuestra directiva incentiva a los docentes con talento para mantenerlos emocionalmente activos.	R
		D4.6. Nuestra directiva tiene diseñado un sistema de <u>incentivos.</u>	R
	27. ¿Qué tipo de reconocimientos y recompensas lleva a cabo tu centro?	D4.10. El sistema de reconocimientos y/o de incentivos se despliega en colaboración con la comunidad.	N
	28. La compensaciones que ofrece mi organización, están de acuerdo con lo que las personas esperan que sea la mejor forma de motivarlas.	D4.2. Nuestra directiva vincula los intereses personales del docente con los de la institución.	R
		D5.1. La sucesión del talento es un objetivo prioritario en <u>nuestro centro.</u>	N
	30. Mi escuela dispone de un plan estratégico (o plan de sucesión) para afrontar la retirada o abandono de los docentes de mi centro.	D5.2. Nuestro centro dispone de un plan de sucesión para <u>reemplazar los roles de liderazgo clave</u>	R
		D5.3. Nuestro plan de sucesión, parte de la valoración de necesidades actuales y futuras del centro.	N
		D5.4. Nuestro plan de sucesión tiene por objetivo, preparar a docentes con potencial para asumir futuros <u>roles clave.</u>	N
		D5.5. Nuestro plan de sucesión tiene descritos los roles de <u>liderazgo clave del centro.</u>	N
		D5.6. Nuestro plan de sucesión dispone de criterios de <u>selección de docentes que podrían asumir roles clave.</u>	N
	31. Nuestro equipo directivo identifica y desarrolla a futuros líderes para su sucesión.	D5.7. Nuestro centro hace uso de un plan estratégico de sucesión a fin de <u>evitar la pérdida de su talento.</u>	N
		D5.8. Se utiliza el <i>coaching</i> para la transmisión de competencias de los más veteranos a lo más noveles (<u>independientemente de la edad de cada uno).</u>	N
		D5.9. Se hace uso del <i>mentoring</i> para la transmisión de competencias de los más veteranos a lo más noveles (<u>independientemente de la edad de cada uno).</u>	N

		D5.10. Se hace uso de las tutorías para la transmisión de competencias de los más veteranos a lo más noveles (independientemente de la edad de cada uno).	N
		D6.1. La felicidad docente es uno de los valores de nuestra institución.	N
		D6.2. El talento docente es uno de los valores de nuestra institución.	N
		D6.3. La colaboración con la comunidad educativa es uno de los valores de nuestra institución.	N
		D6.4. El empoderamiento docente es uno de los valores de nuestra institución.	N
	32. Los docentes tenemos clara la misión y visión del centro	D6.5. Nuestro centro se identifica porque llevamos a cabo un liderazgo compartido.	N
	39. Nuestro plan de centro se apoya sobre nuestra cultura (misión, visión, valores).	D6.6. Nuestro centro se identifica porque trabajamos para comprometer a los docentes.	N
		D6.7. La visión de nuestro centro incluye ofrecer un desarrollo adecuado al talento docente.	N
		D6.8. Nuestra visión de centro incluye la evaluación del desempeño.	N
		D6.9. Nuestra visión de centro incluye convertir el talento docente en una prioridad estratégica.	N
	34. En nuestra escuela los valores son parte del lenguaje y acciones del centro.		
	35. En momentos de conflicto, nos apoyamos en la cultura de centro para recordar los valores que nos unen y las metas que queremos alcanzar.	D6.10. La cultura del talento docente es parte del lenguaje en nuestro centro.	N
	40. Los docentes trabajamos colaborativa y eficientemente como un equipo.	D7.2. Nuestra directiva fomenta que los docentes trabajen como un equipo.	R
	41. En mi centro hay un clima de confianza y sinceridad.	D7.6. Nuestra directiva mantiene relaciones de confianza con sus docentes.	R
	42. En mi centro se reconocen y agradecen las nuevas ideas, discutiéndolas positivamente.	D7.1. Nuestra directiva trabaja para comprometer a los docentes.	R
	43. El personal se comunica entre ellos desde el respeto y la aceptación.	D7.3. Nuestra directiva trabaja para que los docentes se comuniquen entre ellos desde el respeto.	R
	44. La comunicación entre los docentes es efectiva y mantiene una cultura de trabajo compartido que permite lograr los objetivos de centro.	D7.9. Nuestra directiva logra que los docentes se sientan escuchados.	R
	45. La información en nuestro centro se transfiere de forma clara y abierta.	D7.8. Nuestra directiva gestiona la información de forma transparente.	R
	46. El funcionamiento de mi centro es adecuado.	D7.5. Nuestra directiva entiende que el buen clima es sinónimo de felicidad docente.	R
	47. El estilo de dirección de mi centro motiva al personal.	D7.4. Nuestra directiva practica un liderazgo compartido.	R
	48. Mi centro consigue que los docentes estén motivados y emocionalmente activos.	D7.10. Nuestra directiva invierte tiempo en trabajar la felicidad del docente.	R
	49. En mi centro se alinean los intereses personales y profesionales a la hora de plantear los objetivos de centro.	D7.7. Nuestra directiva alinea los intereses personales con las necesidades del centro.	R
	51. En nuestro centro utilizamos la evaluación interna porque la entendemos como una vía de mejora profesional.	D8.7. En nuestro centro entendemos que la evaluación del desempeño permite dar a conocer al docente el valor que aportan.	N
		D8.6. En nuestro centro entendemos que la evaluación del desempeño permite dar a conocer al docente el valor que aportan.	R
	52. Para evaluarnos utilizamos:	D8.10. Para evaluar el rendimiento docente utilizamos diversas herramientas como: autoevaluaciones, coevaluaciones, evaluaciones en grupo, heteroevaluación, metaevaluación.	R
	53. Otras herramientas:	D8.8. Para evaluar el rendimiento docente definimos indicadores que nos ayuden a cuantificarlo.	R
		D8.9. Antes de evaluar el rendimiento docente buscamos la herramienta más apropiada.	N
	54. Somos capaces de recibir un feedback honesto y constructivo.	D8.5. En nuestro centro entendemos que la evaluación del desempeño es un recurso de retroalimentación con el docente.	R
	55. La evaluación del personal está vinculada al plan estratégico de centro.	D8.2. En nuestro centro, la evaluación del desempeño docente está contemplado en el proyecto educativo de centro.	R
		D8.3. En nuestro centro, la evaluación del desempeño es	N

		<u>considerada como estrategia para fidelizar al docentes.</u>	
		D8.4. En nuestro centro, la evaluación del desempeño es un aspecto integrado a la práctica.	N
D9: Gestión del Conocimiento	56. A través a la evaluación se plantean planes de desarrollo personalizados.	D8.1. En nuestro centro la evaluación del desempeño es utilizada como herramienta para plantear el desarrollo docente.	R
	57. En nuestro centro se promueve que los docentes compartan experiencias y conocimientos personales.	D9.3. Nuestra directiva promueve una gestión del conocimiento sistemática.	N
		D9.6. Nuestra directiva fomenta el intercambio de experiencias entre docentes.	N
	58. ¿Qué tipo de dinámicas, estrategias o procesos se utilizan en tu centro para capturar el capital intelectual (experiencias, habilidades y conocimientos individuales) de los docentes?	D9.4. Nuestra directiva usa procesos formales para acceder al conocimiento individual de sus docentes.	R
		D9.5. Nuestra directiva se reúne periódicamente con los docentes para acceder a su conocimiento.	N
	59. La aplicación de conocimientos compartidos entre los docentes queda reflejado en nuestro plan de centro.	D9.1. Nuestro proyecto educativo de centro (PEC) refleja cómo se gestiona el conocimiento de sus docentes.	R
		D9.2. Nuestra directiva entiende que la gestión del conocimiento individual es un recurso estratégico para crear potencial.	N
		D9.10. Nuestra directiva hace uso de la gestión del conocimiento como herramienta para desarrollar el aprendizaje institucional.	N
	60. Los docentes de mi escuela aplican conocimientos compartidos en sus prácticas profesionales.	D9.8. Nuestra directiva trabaja para que el conocimiento de los docentes sea aplicado para mejorar la práctica educativa.	R
		D9.9. El conocimiento de los docentes se utiliza para ayudar a crear conocimiento colectivo.	N
	61. Mi escuela ha institucionalizado la tecnología de colaboración que permite acceder e intercambiar conocimientos a través de la comunicación en línea.	D9.7. Usamos las nuevas tecnologías para intercambiar conocimientos entre docentes.	R

N=Nuevo; R=Reformulado

Gracias a las aportaciones del juicio de expertos, todo este conjunto de modificaciones permitió adaptar el instrumento de medición, planteado inicialmente más bien como una encuesta con contenidos nucleares en su versión 1, al formato de un cuestionario psicométrico. Esta herramienta de medición fue susceptible de ser analizada y estudiada desde un punto de vista psicométrico. Como resultado se obtuvo la versión 2 del cuestionario GTD, que fue sometido a un ensayo piloto de validación aparente.

3.1.3. Resultados obtenidos tras el Ensayo piloto

Obtenida la versión 2 del cuestionario, operacionalizada desde un punto de vista psicométrico para la medida de la gestión del talento docente a partir de los contenidos medidos por las 9 dimensiones hipotetizadas (90 ítems en total), fue sometido a un ensayo piloto con personas potencialmente evaluables pertenecientes al ámbito educativo. Con ello se pretendió obtener sugerencias respecto al formato y la redacción de los ítems, no sobre el ámbito del contenido teórico sino en cuanto al grado de acuerdo respecto a la comprensión de los mismos (Anexo 3.4. Comentarios de participantes al ensayo piloto del cuestionario V2

. La Tabla 3.5 muestra los porcentajes resultantes del proceso. Se estableció un grado de consenso mínimo del 80% para la aceptación de los ítems. En caso contrario se procedió a su reformulación.

Tabla 3.5.

Porcentaje de acuerdo respecto a la comprensión de los ítems en el ensayo piloto para la validez aparente

D1		D2		D3		D4		D5		D6		D7		D8		D9	
IT	%	IT	%	IT	%	IT	%	IT	%	IT	%	IT	%	IT	%	IT	%
1	94	1	94	1	72*	1	89	1	83	1	83	1	89	1	78*	1	78*
2	94	2	94	2	67*	2	89	2	78*	2	89	2	89	2	67*	2	78*
3	94	3	89	3	67*	3	78*	3	78*	3	89	3	89	3	78*	3	78*
4	83	4	50*	4	67*	4	89	4	72*	4	78*	4	89	4	56*	4	78*
5	94	5	67*	5	89	5	78*	5	78*	5	89	5	89	5	78*	5	78*
6	89	6	67*	6	78*	6	89	6	61*	6	89	6	89	6	78*	6	89
7	94	7	50*	7	83	7	89	7	67*	7	89	7	83	7	78*	7	89
8	78*	8	83	8	83	8	83	8	78*	8	89	8	89	8	78*	8	78*
9	89	9	72*	9	89	9	83	9	78*	9	89	9	78*	9	78*	9	78*
10	72*	10	83	10	89	10	89	10	78*	10	89	10	67*	10	89	10	78*

* Ítems que no alcanzan el porcentaje acordado establecido (80%).

En la *Dimensión 1*, ocho ítems alcanzaron un nivel de consenso superior al 80%. Fueron dos los ítems que no alcanzaron este grado de acuerdo (D1.8, D1.10). Además, para esta dimensión, los participantes hicieron propuestas de modificación de carácter cualitativo para los ítems D1.4, D1.6, D1.8, D1.9, D1.10. Para los ítem D1.4 y D1.8, faltó completar el enunciado (Ex.4) de manera que se ajustó tal y como fue indicado. Del ítem D1.9, se atendió a la sugerencia cambiar la nomenclatura de reputación a prestigio (Ex.4) y lo mismo para el ítem D1.10, que se llevó a cabo un ajuste terminológico de gestionar a promover (Ex.5). En el caso de D1.6 (propuesto para modificar su longitud), no se estimó oportuno atendiendo a que podría afectar al contenido nuclear del mismo.

Para la *Dimensión 2*, cinco ítems (D2.4, D2.5, D2.6, D2.7, y D2.9) no superaron el consenso del 80%. Los comentarios de los panelistas apuntaron también a la modificación del ítem D2.3 (Ex.6) a efectos terminológicos para conseguir mayor precisión, de manera que se atendió a la sugerencia, matizando “motivaciones e intereses”. Para el ítem D2.4, resultó u tanto ambiguo el concepto de cultura que no dejaba claro “¿la cultura de quién?, ¿de docentes?, ¿del centro? (Ex.2.) por lo que se reformuló el ítem especificando la cultura de centro. En el ítem D2.5, se aconsejó precisar más terminológicamente enfatizando “el tiempo necesario” (Ex.2) y se reformuló atendiendo a esta consideración tal y como muestra la Tabla 3.6. En relación con estos ítems (D2.4 y D2.5) nos dieron a entender (Ex.6) que eran muy similares, pero no fueron modificados a fin de valorarlos posteriormente tras la obtención de datos del comportamiento psicométrico de estos ítems. Este mismo criterio fue el adoptado para los ítems D2.6, D2.7 y D2.9, que resultaban confusos (Ex.6)

En el caso de la *Dimensión 3*, se detectaron también un total de cinco ítems que (D3.1, D3.2, D3.3, D3.4, D3.6) que no alcanzaron consenso en la categoría es claro, se entiende. Además, fruto de las aportaciones de carácter cualitativo, se sumaron dos ítems más para su modificación (D3.9, D3.10). Para el ítem D3.1, no necesariamente se podía dar por sentada la correlación entre las necesidades de centro y las de los docentes (Ex.2), no obstante, no se consideró modificar este ítem a la espera de obtener evidencias del comportamiento psicométrico del mismo. El ítem D3.2, presentó alguna dificultad de comprensión respecto a las “necesidades de carrera” (Ex.3, 4), por lo que, a fin de precisar más, se reformuló a “carrera profesional”. El ítem D3.3 también presentó confusión terminológica respecto a que los docentes son “desarrollados” (Ex.3 y 4) de manera que se cambió el término a “formados”. Para el ítem D3.4, se nos sugirió afinar

mejor el término “desarrollo individual” incorporando “desarrollo profesional individual” (Ex.3), por lo que se reformuló el ítem atendiendo a esta aportación. Para los restantes ítems, la formulación de D3.4 (Ex.4), D3.9 y D3.10 (Ex. 6), podría resultar confusa y sería conveniente añadir una aclaración sobre los conceptos; en este caso, se decidió no reformular los ítems, a fin de no alargar su longitud, condicionado a la obtención de evidencias psicométricas del comportamiento de los mismos.

La *Dimensión 4 (Retención)* presentó un total de 2 ítems sin el consenso mínimo del 80% (D4.3, D4.5). En cuanto al ítem D4.3, se propuso su acortamiento (Ex.6), pero no se consideró atendiendo al hecho de no afectar a su contenido nuclear. En el caso del ítem D4.5, se propuso cambiar la redacción (Ex. 6), quitando el “para” y reformulando “con los docentes que les hacen sentir especiales”. Para el resto de los ítems de los que se obtuvo observaciones (D4.4, D4.7, D4.8, y D4.9) en el sentido de que podrían resultar algo repetitivos y que no añadían ningún matiz que los singularizara (Ex.2, 6). No obstante, estos ítems no fueron reformulados, a la espera de ver su comportamiento psicométrico tras el ensayo de validación.

Respecto a la *Dimensión 5 (Sucesión)*, la mayoría de los ítems no alcanzaron el 80% de acuerdo (D5.2, D5.3, D5.4, D5.5, D5.6, D5.7, D5.8, D5.9, D5.10). Los participantes hicieron aportaciones de carácter sintáctico como “hay que quitar la coma que rompe la continuidad entre el verbo y el complemento directo” (Ex.2. Ítem D5.4); ortográfico, “el sustantivo está mal escrito. Gazapo “Pérdida” (Ex.2. Ítem D5.7); y de precisión terminológica, “reescribiría Ítem D5.6 así: *Nuestro plan de sucesión dispone de criterios para la selección de docentes en roles clave*” (Ex.2.). Respecto a los ítems D5.8, D5.9, y D5.10 no se procedió a llevar a cabo aclaraciones terminológicas, tal y como se sugería por parte de algunos participantes, a fin de no ampliar el ítems y ver su comportamiento psicométrico.

La *Dimensión 6 (Cultura)*, presentó un único ítem (D6.4) que no llegó al consenso mínimo del 80%, puesto que se consideró terminológicamente confuso y poco preciso atendiendo al hecho de que se quiere medir cómo empoderar a los docentes (Ex.2). Esta consideración no se tuvo en cuenta visto que lo que pretendía medir este ítem era el empoderamiento como un valor de la institución, no como una práctica. Por su parte, el ítem D6.1 también fue propuesto para ser modificado desde un punto de vista terminológico, sugiriendo sustituir “felicidad docente” por “satisfacción del docente”. En ambos casos, su modificación terminológica podría incurrir en un tratamiento del contenido que no era el objetivo del pilotaje. Por ello se decidió no realizar cambios en ninguno de estos dos ítems, y por lo tanto esta dimensión no fue reformulada.

En relación con la *Dimensión 7 (Clima)*, dos ítems (D7.9, D7.10) no alcanzaron el consenso del 80%: se consideró que el ítem D7.7 podía inducir a malentendidos, sugiriendo otra manera de reformularlo (Ex 2.). Sin embargo, no se decidió reformularlo a la vista de determinar posteriormente su comportamiento psicométrico y poder apoyar o no esta observación; en cuanto al ítem D7.9 se recibieron comentarios de tipo ortográfico como “el verbo está mal escrito. Gazapo. *Se sientan*” (Ex.2), o el ítem D7.10 “falta la preposición *por* tras el verbo: *La directiva trabaja por...*”. Para este mismo ítem, se señaló que “felicidad” es un término muy amplio que depende de muchos factores y

se sugirió preguntar por algún factor concreto (Ex.6.). No se tuvo en cuenta a fin de no alargar el ítem.

En la Dimensión 8 (*Evaluación*), solo un ítem (D8.10) obtuvo un porcentaje de consenso superior al 80%. Los comentarios de los participantes focalizaron sobre la corrección gramatical, Ítem D8.2: “está contemplada” (Ex.2), Ítem D8.4: “integrado en” (Ex.2). El ítem D8.4 presentó problemas de comprensión (Ex.3) por lo que se modificó el término “es un aspecto integrado a la práctica” por “practicamos”. Por otro lado, se sugirió una modificación de orden del ítem D8.9 que podría ir antes que el D8.8 (Ex.4).

Finalmente, la Dimensión 9 (*Gestión del conocimiento*), presentó 7 ítems que no alcanzaron el consenso mínimo establecido (D9.1, D9.2, D9.3, D9.4, D9.5, D9.8, D9.9, D9.10), no obstante, el porcentaje alcanzado (por encima del 70%) se consideró razonable de manera que no se estimó reformular los ítems. Se puso de manifiesto que para esta dimensión el término “conocimiento” no era el vocablo adecuado (Ex.3). No se atendió a esta sugerencia puesto que esta es la terminología sobre la que se fundamenta el marco teórico, y el utilizado en la literatura. Para el ítem D9.7, se apuntó a la posibilidad de especificar a qué tecnologías se refiere (Ex.6), pero no se reformuló el ítem para no aumentar su longitud. De esta manera, la dimensión gestión del conocimiento no tuvo ningún ítem reformulado.

Tabla 3.6.

Formulación de los ítems de la versión 2 a la versión 3 tras los resultados del ensayo piloto para la obtención de evidencias de validez aparente

	Ítems versión 2	Ítems versión 3
D1: Atracción	D1.4. Nuestro muestra a la comunidad nuevos retos que pueden afrontar sus docentes.	D1.4. Nuestro centro muestra a la comunidad nuevos retos que pueden afrontar sus docentes.
	D1.8. Nuestro centro usa las redes sociales promover su reputación.	D1.8. Nuestro centro usa las redes sociales para promover su reputación.
	D1.9. Nuestro centro usa la página web institucional para gestionar su buena reputación.	D1.9. Nuestro centro usa la página web institucional para promover su buen prestigio.
	D1.10. Nuestro centro usa a la prensa para gestionar su reputación.	D1.10. Nuestro centro usa a la prensa para promover su reputación.
D2: Selección	D2.3. Nuestro centro entrevista a todos los docentes para conocer sus motivaciones.	D2.3. Nuestro centro entrevista a todos los docentes para conocer sus motivaciones e intereses.
	D2.4. Nuestro centro se toma el tiempo para reflexionar qué significa el talento docente en base a su cultura.	D2.4. Nuestro centro se toma el tiempo necesario para reflexionar qué significa el talento docente en base a su cultura de centro.
	D2.5. Nuestro centro se toma el tiempo para reflexionar qué significa el talento docente en base a su proyecto educativo de centro (PEC).	D2.5. Nuestro centro se toma el tiempo necesario para reflexionar qué significa el talento docente en base a su proyecto educativo de centro (PEC).
D3: Desarrollo	Ítem D3.2. En nuestro centro se lleva a cabo una detección de necesidades de carrera del individuo.	D3.2. En nuestro centro se lleva a cabo una detección de necesidades de carrera profesional del individuo.
	D3.3. En nuestro centro, los docentes con talento son desarrollados para asumir roles clave.	D3.3. En nuestro centro, los docentes con talento son formados para asumir roles clave.
	D3.4. En nuestro centro, los docentes con algún tipo de talento disponen de un plan de desarrollo individual.	D3.3. En nuestro centro, los docentes con algún tipo de talento disponen de un plan de desarrollo profesional individual.
D4: Retención	D4.5. Nuestra directiva genera lazos emocionales con los docentes para hacerles sentir especiales.	D4.5. Nuestra directiva genera lazos emocionales con los docentes que les hace sentir especiales.
D5: Sucesión	D5.4. Nuestro plan de sucesión tiene por objetivo, preparar a docentes con potencial para asumir futuros roles clave.	D5.4. Nuestro plan de sucesión tiene por objetivo preparar a docentes con potencial para asumir futuros roles clave.

	D5.6. Nuestro plan de sucesión dispone de criterios de selección de docentes que podrían asumir roles clave.	D5.6. Nuestro plan de sucesión dispone de criterios para la selección de docentes en roles de liderazgo clave.
	D5.7. Nuestro centro hace uso de un plan estratégico de sucesión a fin de evitar la pérdida de su talento.	D5.7. Nuestro centro hace uso de un plan estratégico de sucesión a fin de evitar la pérdida de su talento.
D7: Clima	D7.9. Nuestra directiva logra que los docentes se sientan escuchados.	D7.9. Nuestra directiva logra que los docentes se sientan escuchados.
	D7.10. Nuestra directiva invierte tiempo en trabajar la felicidad del docente.	D7.10. Nuestra directiva invierte tiempo en trabajar por la felicidad del docente.
D8: Evaluación	D8.2. En nuestro centro, la evaluación del desempeño docente está contemplado en el proyecto educativo de centro.	D8.2. En nuestro centro, la evaluación del desempeño docente está contemplada en el proyecto educativo de centro.
	D8.4. En nuestro centro, la evaluación del desempeño es un aspecto integrado a la práctica.	D8.4. En nuestro centro, la evaluación del desempeño es un aspecto integrado en la práctica.
	D8.9. Para evaluar el rendimiento docente definimos indicadores que nos ayuden a cuantificarlo.	D8.8. Antes de evaluar el rendimiento docente buscamos la herramienta más apropiada.
	D8.8. Antes de evaluar el rendimiento docente buscamos la herramienta más apropiada.	D8.9. Para evaluar el rendimiento docente definimos indicadores que nos ayuden a cuantificarlo.

Tal y como muestra la tabla 3.6, tras el ensayo piloto para la obtención de evidencias de validez aparente, se creó la versión 3 del cuestionario GTD, compuesto por las nueve dimensiones propuestas: Atracción, Selección, Desarrollo, Retención, Sucesión, Cultura, Clima, Evaluación y Gestión del Conocimiento; cada una compuesta por 10 ítems, y un total de 90 ítems. Esta versión, administrada en el ensayo muestral de validación (n=200) permitió obtener evidencias de validez de constructo a partir de la estructura latente, tal y como se detalla en los siguientes apartados.

3.2. Descriptivos de la muestra de Validación

La submuestra de validación del instrumento estuvo compuesta por un total de 200 sujetos, de la cual el 94% (188) fueron directores/as, el 5% (10) fueron jefes/as de estudio mientras que el 1% (2) eran secretarios/as. Así la muestra quedó configurada en gran mayoría por directores/as de acuerdo con las instrucciones que se enviaron a los centros durante el proceso de mailing. De estos perfiles, el 39.5% (79 sujetos) fueron hombres, mientras que el 60.5% (121) fueron mujeres. La media de edad fue de 49 años ($DE=.49$) siendo la edad mínima de 32 y la máxima de 66 años. El 54.5% (109) fueron centros de infantil y primaria, el 22% (44) fueron de secundaria mientras que el 23.5% (47) fueron de infantil, primaria y secundaria. Por titularidad, el 79% (158) fueron públicos, el 20.5% (41) de carácter concertado y solo el 0.5% (1) privados. Por tamaño, hubo un 7.5% (15) de centros con menos de una línea, el 26% (52) con una línea, el 37% (74) de dos líneas, un 8.5% (17) con tres líneas, el 6.5% (13) fueron de cuatro líneas, un 3.5% (7) contaron con cinco líneas y finalmente el 11% (22) fueron de más de cinco líneas.

El 44.5% del total (89 centros) lleva a cabo un proyecto de innovación pedagógica frente al 55.5% (111) que no. Por otro lado, un 65.5% (131) son centros colaboradores de alguna universidad en la formación inicial de los estudios de maestro, mientras que el 34.5% (69) no son centros colaboradores. Finalmente, el 29.5% de centros (59) desarrollan proyectos educativos europeos, mientras que no lo han el 70.5% de ellos (141).

La representación por comunidades autónomas puso en relieve el uso de un procedimiento de muestreo aleatorio voluntario lo que generó insalvables diferencias en cuanto al número de centros por CCAA, presentando unos tamaños de muestra muy pequeños en algunas de ellas. Así, por comunidades, se obtuvo la siguiente participación: Andalucía 3.5% (7), Aragón y Canarias con un 5.5% (11), Castilla la Mancha 10% (20), Castilla y León 7% (14), Cataluña 31.5% (63), Ceuta 0.5% (1), Comunidad Valenciana 3.5% (7), Euskadi 9.5% (19), Extremadura 0.5% (1), Illes Balears 11% (22), Madrid 2.5% (5), Murcia 4.5% (9), Navarra 5% (10).

3.3. Análisis de la estructura latente

Las evidencias de la validez de la estructura latente del cuestionario se obtuvieron mediante el contraste empírico del modelo latente hipotetizado del cuestionario, que pretende operacionalizar las áreas o dominios principales del constructo GTD. El modelo latente con las 9 dimensiones fue sometido a contraste empírico con el fin de evaluar su plausibilidad y comportamiento psicométrico. A continuación, se describen los resultados del proceso seguido a tal efecto.

3.3.1. Ajuste del modelo latente global para la estructura optimizada

De forma previa a la estimación del modelo global con las 9 dimensiones hipotetizadas, se puso a prueba un modelo factorial confirmatorio con un único factor, con el fin de descartar la existencia de una estructura latente unidimensional en la que saturan la totalidad de ítems. El ajuste de este modelo unidimensional se toma como referente basal para la comparación de modelos más complejos, como el de 9 factores.

Los índices de ajuste global del modelo unidimensional muestran un mal ajuste, obteniéndose un valor significativo de ji-cuadrado ($\chi^2=12776.66$, $gl=3915$, $p<.001$), un valor de *RMSEA* muy por encima de .05 (.109), y un intervalo de confianza al 90% de [.107-.111], un valor de *CFI* muy por debajo de .90 (.52), y finalmente un valor del *SRMR* por encima claramente del valor de adecuación .08 (.094).

Una vez estimado el modelo unidimensional y habiéndose descartado por haberse obtenido un mal ajuste, se procedió a estimar el modelo de 9 factores con los 90 ítems del cuestionario. En este caso, los índices de ajuste del modelo mejoraron sensiblemente, aunque no puede considerarse como adecuado el resultado obtenido, ya que el valor de ji-cuadrado fue significativo ($\chi^2=8857.22$, $gl=3879$, $p<.001$), un valor de *RMSEA* por encima de .05 (.080), y un intervalo de confianza al 90% de [.078-.082], un valor de *CFI* claramente por debajo de .90 (.74), y finalmente un valor del *SRMR* por encima claramente del valor de adecuación .08 (.091). La prueba ji-cuadrado que contrasta el ajuste de ambos modelos es estadísticamente significativa ($\Delta\chi^2=3919.44$, $\Delta gl=36$, $p<.001$), es decir, el modelo de 9 factores presenta un mejor ajuste que el unidimensional, pero los valores de ajuste del modelo hipotetizado no son suficientemente adecuados, y se requiere un estudio específico de cada una de las 9 dimensiones para tratar de identificar aquellos ítems que contribuyen menos en la dimensión en que teóricamente han de saturar. Para ello, se llevó a cabo un análisis

factorial confirmatorio unidimensional para cada una de las 9 dimensiones hipotetizadas.

3.3.2. Análisis factorial confirmatorio para probar la unidimensionalidad de cada dimensión

Para identificar posibles ítems con comportamiento psicométrico inadecuado, y considerar su potencial eliminación, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio con cada una de las dimensiones del cuestionario. De ese modo, la mejora del ajuste de los 9 modelos unidimensionales podría conseguir, por un lado, la mejora del ajuste del modelo global y, por otro lado, la reducción del número total de ítems del cuestionario, por criterio de parsimonia. Eso sí, siempre teniendo en cuenta que tal eliminación no suponga una pérdida sensible de validez de contenido para la operacionalización del constructo. Así pues, se llevó a cabo el ajuste de los 9 modelos unifactoriales, y a partir de las saturaciones obtenidas, se identificaron aquellos ítems con peor comportamiento en la estructura, es decir, aquellos con menor contribución a la unidimensionalidad. La Tabla 3.7 muestra los ítems que fueron identificados con menor peso en el factor para cada dimensión.

Tabla 3.7.

Resultados del Análisis factorial confirmatorio unidimensional de cada una de las 9 dimensiones. Ítems propuestos para eliminación

Dimensión	χ^2	p	RMSEA	CFI	Ítems con peor saturación
Atracción	199.10	<.001	.153	.85	D1.1 (.23), D1.8 (.41), D1.9 (.38), D1.10 (.33)
Selección	120.23	<.001	.092	.92	No se eliminaron ítems. Todas las saturaciones >.70
Desarrollo	136.65	<.001	.165	.76	D3.1 (.42), D3.7 (.21), D3.8 (.43), D3.9 (.37), D3.10 (.40)
Retención	275.02	<.001	.185	.79	D4.6 (.31), D4.8 (.29), D4.10 (.41)
Sucesión	211.49	<.001	.159	.80	D5.1 (.40), D5.8 (.32), D5.9 (.36), D5.10 (.28)
Cultura	230.96	<.001	.167	.81	D6.1 (.35), D6.4 (.29), D6.5 (.30), D6.8 (.41), D6.10 (.22)
Clima	190.11	<.001	.113	.89	D7.8 (.32), D7.9 (.26), D7.10 (.41)
Evaluación	213.83	<.001	.106	.85	D8.3 (.39)
Gestión con.	237.69	<.001	.205	.81	D9.2 (.26), D9.3 (.31), D9.4 (.23), D9.10 (.40)

Por dimensiones, se consideraron como potenciales candidatos a ser eliminados los siguientes ítems atendiendo a sus saturaciones:

- Dimensión 1 (Atracción): los ítems D1.1 (.23) *“Nuestro centro muestra a la comunidad para qué trabajamos (nuestra visión)”*, D1.8 (.41) *“Nuestro centro usa las redes sociales para promover su prestigio”*, D1.9 (.38) *“Nuestro centro usa la página web institucional para promover su buen prestigio”*, D1.10 (.33) *“Nuestro centro usa a la prensa para gestionar su prestigio”*.
- Dimensión 3 (Desarrollo): ítems D3.1. *“En nuestro centro se desarrolla el talento para lograr un equilibrio entre las necesidades de los docentes y del centro”*, D3.7. *“Nuestro centro desarrolla el talento docente en colaboración con universidades”*, D3.8. *“Nuestro centro hace uso de los programas educativos europeos del SEPIE para desarrollar el talento”*, D3.9. *“Nuestro centro hace uso del Coaching para el desarrollo del talento docente”*, D3.10. *“Nuestro centro hace uso del mentoring para el desarrollo del talento docente”*.

- Dimensión 4 (Retención): D4.6. *“Nuestra directiva tiene diseñado un sistema de incentivos”*, D4.8. *“Nuestra directiva tiene diseñado un sistema de reconocimientos”*, D4.10. *“El sistema de reconocimientos y/o de incentivos se despliega en colaboración con la comunidad”*.
- Dimensión 5 (Sucesión): D5.1. *“La sucesión del talento es un objetivo prioritario en nuestro centro”*, D5.8. *“Se utiliza el coaching para la transmisión de competencias de los más veteranos a lo más noveles (independientemente de la edad de cada uno)”*, D5.9. *“Se hace uso del mentoring para la transmisión de competencias de los más veteranos a lo más noveles (independientemente de la edad de cada uno)”*, D5.10. *“Se hace uso de las tutorías para la transmisión de competencias de los más veteranos a lo más noveles (independientemente de la edad de cada uno)”*.
- Dimensión 6 (Cultura): D6.1. *“La felicidad docente es uno de los valores de nuestra institución”*, D6.4. *“El empoderamiento docente es uno de los valores de nuestra institución”*, D6.5. *“Nuestro centro se identifica porque llevamos a cabo un liderazgo compartido”*, D6.8. *“Nuestra visión de centro incluye la evaluación del desempeño”*, D6.10. *“La cultura del talento docente es parte del lenguaje en nuestro centro”*.
- Dimensión 7 (Clima): D7.8. *“Nuestra directiva gestiona la información de forma transparente”*, D7.9. *“Nuestra directiva logra que los docentes se sientan escuchados”*, D7.10. *“Nuestra directiva invierte tiempo en trabajar por la felicidad del docente”*.
- Dimensión 8 (Evaluación): D8.3. *“En nuestro centro, la evaluación del desempeño es considerada como estrategia para fidelizar al docente”*.
- Dimensión 9 (Gestión del Conocimiento): D9.2. *“Nuestra directiva entiende que la gestión del conocimiento individual es un recurso estratégico para crear potencial”*, D9.3. *“Nuestra directiva promueve una gestión del conocimiento sistemática”* D9.4. *“Nuestra directiva usa procesos formales para acceder al conocimiento individual de sus docentes”*, D9.10. *“Nuestra directiva hace uso de la gestión del conocimiento como herramienta para desarrollar el aprendizaje institucional”*.

La eliminación de los ítems mencionados, cuyas saturaciones factoriales se presentaban en un rango entre .21 y .43, por debajo de .60 en todos los casos, puso de manifiesto que los contenidos de estos ítems fueron menos prioritarios. Por lo cual su supresión no supuso un descenso de la consistencia interna de la dimensión en que estaban incluidos ya que su contenido nuclear quedó asumido por el resto de los presentes de su misma dimensión.

Así pues, se consideró la eliminación de un total de 29 ítems, quedando una versión reducida del cuestionario con 61 ítems, de forma que la dimensión Selección mantuvo sus 10 ítems, mientras que Atracción quedó con 6 ítems, Desarrollo con 5 ítems, Retención con 7 ítems, Sucesión con 6 ítems, Cultura con 5 ítems, Clima con 7 ítems, Evaluación con 9 ítems, y finalmente, Gestión del conocimiento, con 6 ítems.

Con esta versión reducida optimizada, a continuación, se implementó la estimación de un modelo *EGA* (*Exploratory Graph Analysis*), en el marco de los conocidos como *Psychometric Networks* (Modelos psicométricos de red), que se centran en la estimación de modelos de red no supervisados en conjuntos de datos. *EGA* estima el número de dimensiones utilizando algoritmos basados en el análisis de las correlaciones existentes entre las variables (Golino y Epskamp, 2017).

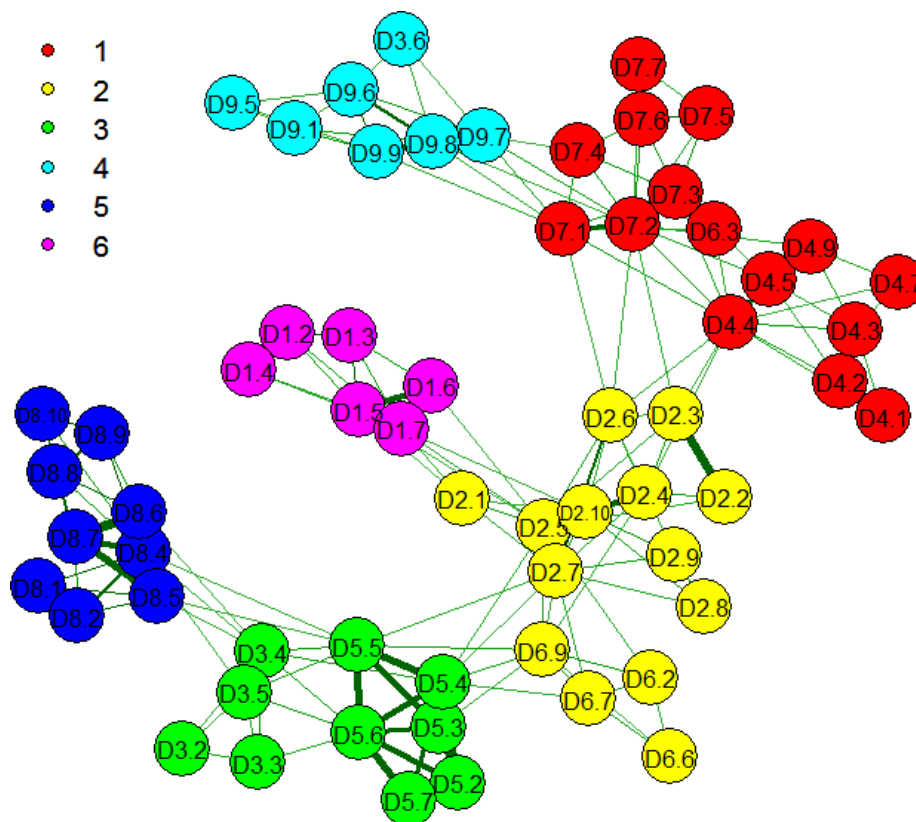
3.3.3. Evidencia de consistencia de la estructura mediante *Psychometric Networks*

Se aplicó un modelo de *Psychometric Network* que utiliza el método *TMFG* (*Triangulated Maximally Filtered Graph*) y el algoritmo “walktrap” (Golino et al., 2020b) sobre los 61 ítems de la versión optimizada del cuestionario mediante el paquete *EGAnet* del programa R (Hudson, 2020). Una vez estimado, el modelo resultante es el que se muestra en la Figura 3.1

La técnica detecta de forma no supervisada la estructura dimensional que mejor representa las respuestas de los sujetos a los ítems, y además estima las relaciones entre ellos mediante conexiones representadas por líneas, cuyo mayor o menor grosor refleja la fuerza de la asociación. Tal como muestra la Figura 3.1, la solución *TMFG* detecta un total de 6 factores, de los cuales, 3 pueden identificarse con las dimensiones iniciales hipotetizadas: Atracción (D1.2, D1.3, D1.4, D1.5, D1.6, y D1.7), Evaluación (D8.1, D8.2, D8.4, D8.5, D8.6, D8.7, D8.8, D8.9, y D8.19), y Gestión del conocimiento (D9.1, D9.5, D9.6, D9.7, D9.8, D9.9), al que se añade el ítem D3.6 “Nuestro centro ofrece al talento la participación en proyectos conjuntos con la comunidad”.

Figura 3 1.

Modelo de Psychometric Network mediante el método TMFG y algoritmo walktrap sobre los 61 ítems de la versión optimizada del cuestionario. Fuente: EGA (R package)



En cuanto a los otros 3 factores detectados, se trata de agrupaciones de dos dimensiones iniciales. Así, aparecen juntos los ítems de las dimensiones Retención (D4.1, D4.2, D4.3, D4.4, D4.5, D4.7, y D4.9) y Clima (D7.1, D7.2, D7.3, D7.4, D7.5, D7.6, D7.7), a los que se une el ítem D6.3 “La colaboración con la comunidad educativa es uno de los valores de nuestra institución”. Los ítems de la dimensión inicial Selección (D2.1, D2.2, D2.3, D2.4, D2.5, D2.6, D2.7, D2.8, D2.9, y D2.10) aparecen saturando en el mismo factor que los ítems de la dimensión Cultura (D6.2, D6.6, D6.7, y D6.9). Finalmente, el sexto factor queda conformado por los ítems de las dimensiones de Desarrollo (D3.2, D3.3, D3.4 y D3.5) y Sucesión (D5.2, D5.3, D5.4, D5.5, D5.6, y D5.7).

Del primer factor fusionado selección-cultura, se detectaron ítems de dimensiones inicialmente diferentes que obtuvieron un peso igual y resultaron fusionadas en este nuevo factor, al ser interpretado su contenido con una concepción similar por parte de los sujetos. Es así que, se detectaron tres asociaciones de ítem con el mismo peso en el mismo factor. La agrupación de ítems con más peso fueron D2.5 (.84) “*Nuestro centro se toma el tiempo necesario para reflexionar qué significa el talento docente en base a su proyecto educativo de centro (PEC)*”, D2.7 (.84) “*Nuestro centro crea sus perfiles idóneos (su definición de talento) basándose en los roles de liderazgo clave*”, de la dimensión Selección y D6.9 (.84) “*Nuestra visión de centro incluye convertir el talento docente en una prioridad estratégica*”, de la dimensión Cultura.

Así mismo, se detectaron los siguientes ítems con idéntica carga factorial: D2.6 (.76) “*Nuestro centro tiene identificados los roles de liderazgo clave que ayudan a la consecución de los objetivos estratégicos*”, D2.10 (.76) “*La identificación del talento es*

practicada como un proceso transparente”, pertenecientes ambos a la dimensión Selección y para la dimensión Cultura D6.2 (.76) “El talento docente es uno de los valores de nuestra institución. Y finalmente, con menor peso que las anteriores, pero con la misma ponderación entre ítems, se encontró el par de ítems: D2.3 (.72) “Nuestro centro entrevista a todos los docentes para conocer sus motivaciones”, D6.6 (.72) “Nuestro centro se identifica porque trabajamos para comprometer a los docentes”.

Para el factor Desarrollo-Sucesión, los ítems que compartieron el mismo peso y evidenciaron una vinculación de las dos dimensiones por la similitud conceptual entendida por parte de los sujetos fueron: D3.2 (.83) “En nuestro centro se lleva a cabo una detección de necesidades de carrera profesional del individuo”; D3.4 (.83) “En nuestro centro, los docentes con algún tipo de talento disponen de un plan de desarrollo individual”; D5.3 (.83) “Nuestro plan de sucesión, parte de la valoración de necesidades actuales y futuras del centro”; y D5.7 (.83) “Nuestro centro hace uso de un plan estratégico de sucesión a fin de evitar la pérdida de su talento”.

Finalmente, en el último factor fusionado Retención-Clima, por igualdad de peso, los ítems D4.5 (.74) “Nuestra directiva genera lazos emocionales con los docentes para hacerles sentir especiales”, y D7.2 (.74) “Nuestra directiva fomenta que los docentes trabajen como un equipo”, ratifican la agrupación de ambas dimensiones.

Además, por proximidad de cargas factoriales, se confirma que el peso de los ítems D4.9 (.78) “Nuestra directiva reconoce a los docentes talentosos para que sientan valorados”, D4.7 (.77) “Nuestra directiva incentiva a los docentes con talento para mantenerlos emocionalmente activos”, y D7.1 (.76) “Nuestra directiva trabaja para comprometer a los docentes”, vinculan los contenidos apoyando la similitud de conceptos, encontrándose unidos en el mismo factor y por tanto hacen plausible teóricamente la fusión de las dimensiones Retención-Clima.

En el marco de las *Psychometric Networks*, las técnicas permiten estimar algunos índices para evaluar el grado de ajuste del modelo obtenido, como el índice de entropía total de Von Neumann (TEFI, *Total Entropy Fit Index*) o el de Miller-Madow (EFI.MM; *Entropy Fit Index.Miller-Madow*) (Golino et al., 2020a). Se entiende por entropía del modelo la medida de la incertidumbre acerca del ajuste de los datos al modelo. Cuanto menor es el valor, menor incertidumbre (o desorden, en términos biológicos), y por lo tanto, mejor consistencia del modelo latente detectado. Se trata de valores relativos, es decir, sirven para la comparación entre modelos, siendo indicativos de mejor ajuste cuanto menor valor obtienen. Para el caso del modelo EGA detectado, el valor del TEFI fue de -46.45, y el EFI.MM obtuvo un valor de -3.95.

También se llevó a cabo un procedimiento de remuestreo *bootstrap* con las respuestas de los 200 sujetos a los 61 ítems de la versión optimizada del cuestionario con el fin de analizar si los modelos EGA resultantes diferían del obtenido en la Figura 3.1. Tras 6 simulaciones, todos los modelos EGA fueron idénticos (“*All EGA models are identical*”). Del mismo modo, los valores de los índices de entropía calculados sobre los modelos generados fueron prácticamente iguales, con lo cual, se obtuvo evidencia de solidez del modelo latente estimado.

Habiendo obtenido evidencias de buen ajuste para el modelo EGA estimado, tanto para el número de factores como para el patrón de ítems que saturan en ellos, a continuación, se procedió a estimar ese mismo modelo mediante análisis factorial confirmatorio, en el marco de los modelos de ecuaciones estructurales.

3.3.4. Modelo de estructura latente ajustado. Parámetros estimados

Con el fin de aplicar el máximo rigor analítico al ajuste de modelos, se pone a prueba el modelo latente original de 9 dimensiones a partir de los 61 ítems con mejor comportamiento psicométrico unidimensional. De ese modo, se pretende descartar la posibilidad de que el modelo pueda sustentarse en comparación por la estructura latente de 6 factores detectada por el procedimiento *EGA*. Los índices de ajuste global del modelo original de 9 dimensiones muestran un ajuste inadecuado, obteniéndose un valor significativo de ji-cuadrado ($\chi^2=4098.83$, $gl=1733$, $p<.001$), un valor de *RMSEA* por encima de .05 (.083), y un intervalo de confianza al 90% de [.079-.086], un valor de *CFI* por debajo de .90 (.83), y finalmente un valor aceptable para el *SRMR*, ligeramente inferior a .080 (.079).

En cuanto al modelo de 6 factores ajustado vía *EGA*, los índices de ajuste global resultan, en general, adecuados, ya que, aunque la prueba ji-cuadrado resulta significativa ($\chi^2=2382.94$, $gl=1754$, $p<.001$), tanto el valor de *RMSEA*, que se encuentra por debajo de .05 (.042), con un intervalo de confianza al 90% de [.038-.047], como el valor de *CFI* ligeramente por encima de .90 (.91), y finalmente, *SRMR*, que obtiene un valor claramente inferior a .08 (.069), son indicativos de buen ajuste.

Al aplicar una prueba de comparación entre el ajuste del modelo de 9 factores y el de 6 mediante una prueba ji-cuadrado, el resultado muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas a favor del modelo más parsimonioso de 6 dimensiones ($\Delta\chi^2=1715.89$, $\Delta gl=21$, $p<.001$). De ese modo, el resultado del ajuste del modelo *EGA*, desde la perspectiva de un modelo de ecuaciones estructurales, confirma el ajuste del modelo de 6 factores detectado. La Figura 3.2 muestra el modelo estimado con los valores estandarizados de las saturaciones, los términos de error, y las correlaciones entre las 6 dimensiones.

Una vez que la estructura latente de 6 dimensiones ha recibido apoyo empírico como modelo con mejor ajuste global, a continuación, se muestra el ajuste analítico del modelo, es decir, la descripción de los diferentes parámetros que estima el modelo: las saturaciones factoriales y las correlaciones entre las dimensiones. La Tabla 3.8 presenta los valores de las saturaciones factoriales correspondientes a los 61 ítems de la versión reducida del cuestionario, con valores estandarizados, su error estándar, el estadístico *z* y su significación.

Todas las saturaciones factoriales resultaron estadísticamente significativas ($p<.001$), con un rango entre .36 y .92, y por encima de .60 en todos los casos excepto para los ítems D7.5 (.36) y D7.6 (.49), ambos pertenecientes a la dimensión Retención/Clima. Del total de factores, aquellos que presentaron en su cómputo global mayor consistencia

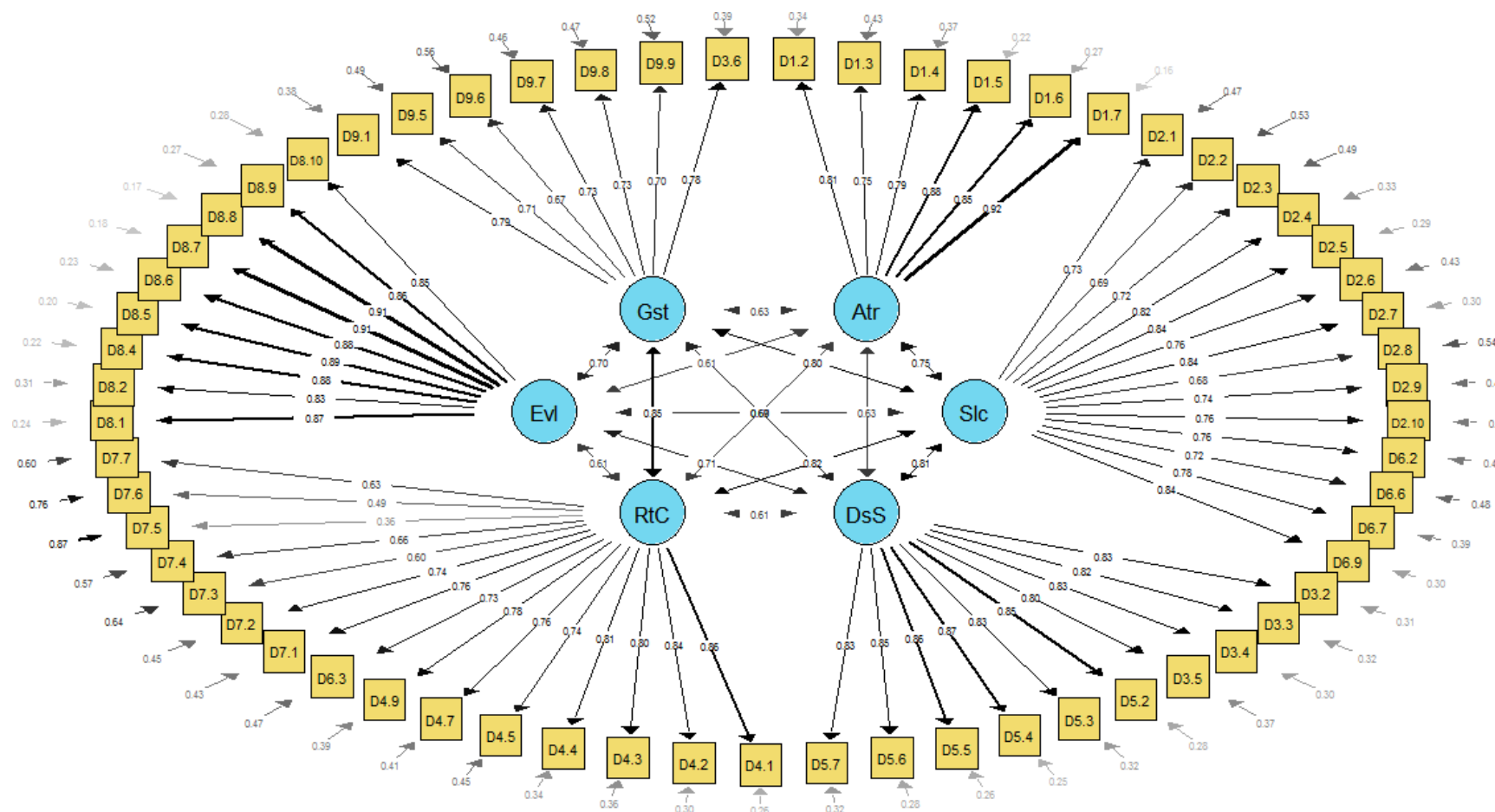
con cargas factoriales constantes y con una saturación de .80 o superiores fueron el factor reagrupado desarrollo/sucesión y el factor evaluación. De manera más analítica y por dimensiones, se obtuvieron los siguientes valores:

Dentro del primer factor (Atracción), los ítems más estables, y en consecuencia con mayor peso (por encima de .80) fueron: D1.7 (.92) *Nuestro centro muestra a la comunidad cómo tratan el talento de sus docentes*, D1.5 (.88) *Nuestro centro muestra a la comunidad cómo motiva a sus docentes*. En el sentido opuesto o los contenidos que primaron menos para este factor (por debajo de .80) fueron: D1.3 (.75) *Nuestro centro muestra a la comunidad la manera en la que recompensan los logros de sus docentes*, D1.4 (.79) *Nuestro centro muestra a la comunidad nuevos retos que pueden afrontar sus docentes*.

Para el factor reagrupado Selección/Cultura, los ítems con mayor consistencia, por encima de .80 fueron; D2.5 (.84) *Nuestro centro se toma el tiempo necesario para reflexionar qué significa el talento docente en base a su proyecto educativo de centro (PEC)*, D2.7 (.84) *Nuestro centro crea sus perfiles idóneos (su definición de talento) basándose en los roles de liderazgo clave*, D6.9 (.84) *Nuestra visión de centro incluye convertir el talento docente en una prioridad estratégica*.

Los contenidos que menos prevalecieron (con cargas factoriales por debajo de .70) para este factor fueron: D2.8 (.68) *Nuestro centro usa algún tipo de herramienta para clasificar los perfiles docentes del centro* y D2.2 (.69) *Nuestro centro entrevista a todos los docentes para conocer sus potencialidades*.

Figura 3 2. Modelo confirmatorio de la estructura latente de 6 factores (61 ítems) mediante el método WLSMV. Saturaciones factoriales, términos de error, y correlaciones entre dimensiones (valores estandarizados)



En el siguiente factor reagrupado Desarrollo/Sucesión, las cargas factoriales fueron similares para los ítems, la mayoría por encima de .80 como ítem de mayor peso en el factor destacó el ítem D5.4 (.87) *Nuestro plan de sucesión tiene por objetivo preparar a docentes con potencial para asumir futuros roles clave, mientras el que menor carga obtuvo fue el D3.5 (.80) Nuestro centro tiene creada un área de formación de desarrollo del talento.*

Para el factor reagrupado Retención/Clima, se evidenciaron diferencias notables en las cargas factoriales, siendo la de mayor peso el ítem D4.1. (.86) *Nuestra directiva averigua qué esperan los docentes de su centro y D4.2. (.84) Nuestra directiva vincula los intereses personales del docente con los de la institución.*

Tabla 3.8.

Matriz de saturaciones factoriales estandarizadas del cuestionario GTD (61 ítems) con estructura de 6 dimensiones (error estándar y valor z)

Dimensión	Ítems	Saturación estandarizada	Error Estándar	Valor z
Atracción	D1.2	.81	0.083	14.15
	D1.3	.75	0.081	13.10
	D1.4	.79	0.071	12.08
	D1.5	.88	0.069	17.42
	D1.6	.86	0.072	16.00
	D1.7	.92	0.069	18.75
	Selección/Cultura	D2.1	.73	0.079
D2.2		.69	0.092	12.52
D2.3		.72	0.090	12.89
D2.4		.82	0.070	17.23
D2.5		.84	0.067	18.85
D2.6		.76	0.079	14.23
D2.7		.84	0.066	18.51
D2.8		.68	0.080	12.39
D2.9		.74	0.078	15.15
D2.10		.76	0.076	15.85
Desarrollo/Sucesión	D6.2	.76	0.080	14.09
	D6.6	.72	0.086	11.29
	D6.7	.78	0.085	13.92
	D6.9	.84	0.068	19.99
	D3.2	.83	0.068	18.59
	D3.3	.82	0.076	16.99
	D3.4	.83	0.078	15.06
	D3.5	.80	0.082	13.83
	D5.2	.85	0.074	16.01
	D5.3	.83	0.075	17.25
	D5.4	.87	0.068	20.18
	D5.5	.86	0.076	17.67
	D5.6	.85	0.078	16.76
D5.7	.83	0.085	14.11	
Retención/Clima	D4.1	.86	0.077	15.73
	D4.2	.84	0.077	15.38
	D4.3	.80	0.085	12.53
	D4.4	.81	0.087	11.45
	D4.5	.74	0.093	10.01
	D4.7	.77	0.080	15.68
	D4.9	.78	0.089	12.88
	D6.3	.73	0.088	9.75
	D7.1	.76	0.082	10.51
	D7.2	.74	0.064	10.59
	D7.3	.60	0.063	7.62
D7.4	.66	0.083	8.72	
D7.5	.36	0.064	4.26	
D7.6	.49	0.073	6.15	
D7.7	.63	0.082	7.65	

	D8.1	.88	0.068	20.68
	D8.2	.83	0.079	18.42
	D8.4	.88	0.067	22.45
	D8.5	.89	0.066	22.74
Evaluación	D8.6	.88	0.067	22.13
	D8.7	.91	0.063	23.57
	D8.8	.91	0.070	19.98
	D8.9	.86	0.073	18.79
	<u>D8.10</u>	<u>.85</u>	<u>0.081</u>	<u>16.80</u>
	D9.1	.79	0.084	14.68
	D9.5	.71	0.090	11.89
Gestión del conocimiento	D9.6	.67	0.090	9.27
	D9.7	.73	0.085	10.76
	D9.8	.73	0.083	11.05
	D9.9	.70	0.078	10.73
	<u>D3.6</u>	<u>.78</u>	<u>0.089</u>	<u>13.57</u>

Todos los valores z son significativos ($p < .001$)

En este factor se detectaron dos de los pesos menores de entre la totalidad, concretamente fueron los ítems D7.5. (.36) *Nuestra directiva entiende que el buen clima es sinónimo de felicidad docente* y D7.6. (.49) *Nuestra directiva mantiene relaciones de confianza con sus docentes*.

En el factor Evaluación la mayoría de los ítems obtuvieron saturaciones factoriales elevadas, destacando dos ítems con pesos por encima de .90. Este fue el caso de los ítems D8.7 (.91) *En nuestro centro entendemos que la evaluación del desempeño permite dar a conocer al docente el valor que aportan* y D8.8 (.91) *Antes de evaluar el rendimiento docente buscamos la herramienta más apropiada*. El contenido de este factor con menos preferencia fue representado por el ítem D8.2 (.83) *En nuestro centro, la evaluación del desempeño docente está contemplada en el proyecto educativo de centro*.

Finalmente, para el factor Gestión del conocimiento, las cargas factoriales no llegaron a un peso del .80. Como contenidos de mayor peso se obtuvo el ítem D9.1 con una carga de (.79) y contenido: *Nuestro proyecto educativo de centro (PEC) refleja cómo se gestiona el conocimiento de sus docentes*. Mientras que el contenido con menos peso fue representado por el ítem D9.6 (.67) *Nuestra directiva fomenta el intercambio de experiencias entre docentes*.

Por lo que respecta a las correlaciones obtenidas entre las 6 dimensiones del cuestionario reducido, la Tabla 3.9 muestra la matriz de correlaciones entre las variables latentes de la estructura. Los valores oscilan entre .60 y .85.

Tabla 3.9.
Matriz de correlaciones obtenidas entre las dimensiones latentes del cuestionario

Dimensiones	1	2	3	4	5	6
1. Atracción	-					
2. Selección/Cultura	.75	-				
3. Desarrollo/Sucesión	.63	.81	-			
4. Retención/Clima	.60	.83	.62	-		
5. Evaluación	.61	.67	.71	.61	-	
6. Gestión del conocimiento	.63	.80	.69	.85	.70	-

Todas las correlaciones son significativas con $p < .0001$

3.4. Evidencias de fiabilidad del cuestionario

Una vez estimada y ajustada la estructura latente del cuestionario, en su versión reducida de 61 ítems, a continuación, se obtuvieron evidencias de fiabilidad de las puntuaciones obtenidas a partir de las 6 dimensiones, así como de la puntuación global. Para ello, se obtuvieron el coeficiente Omega de Raykov (w_R), el coeficiente Omega de Bentler (w_B), el coeficiente Omega jerárquico (w_H), y también el índice clásico Alfa de Cronbach (α) para ítems ordinales. Todos estos índices son indicativos de una fiabilidad adecuada con valores iguales o superiores a .80. La Tabla 3.10 presenta los valores de todos los coeficientes de fiabilidad señalados, por dimensiones y respecto a la puntuación global. La Tabla 3.10 también muestra el porcentaje de varianza explicada por cada una de las dimensiones y por la escala total.

El rango de valores para la fiabilidad va entre .90 y .97 para el coeficiente alfa ordinal, entre .89 y .97 para el Omega de Raykov y el de Bentler, y entre .86 y .97 para el coeficiente Omega jerárquico. Todos los valores muestran una fiabilidad muy adecuada, destacando la dimensión de evaluación (.97), que también es la que consigue explicar el mayor porcentaje de varianza explicada (76.57%). La dimensión con menor fiabilidad, aunque con valores totalmente adecuados es la de Gestión del conocimiento (entre .86 y .90), así como la que menor cantidad de varianza consigue explicar (54.24%). La fiabilidad para la escala total es realmente alta, oscilando entre .98 y .99, y consigue explicar el 64.28% de la variabilidad total del cuestionario.

Tabla 3.10.

Estimaciones de los coeficientes de fiabilidad de las dimensiones latentes y la puntuación total del cuestionario y su porcentaje de varianza explicada

Índice	Atracción	Selección / Cultura	Desarrollo / Sucesión	Retención / Clima	Evaluación	Gestión conocimiento	GTD total
Alfa	.93	.95	.96	.94	.97	.90	.98
Omega R	.93	.95	.96	.95	.97	.89	.99
Omega B	.93	.95	.96	.95	.97	.89	.99
Omega H	.92	.95	.95	.91	.97	.86	.98
% Var. exp.	70.32	58.28	70.00	56.54	76.57	54.24	64.28

FASE DE BAREMACIÓN DEL INSTRUMENTO

3.5. Descriptivos de la muestra de baremación

La muestra de baremación estuvo compuesta inicialmente por un total de 302 sujetos, aproximadamente el 60% aleatorio de la muestra total ($n=502$). En primer lugar, se procedió a la detección y eliminación de valores alejados (outliers). Para ello se utilizó el procedimiento de identificación de casos alejados de naturaleza multidimensional del programa SPSS (5%). De los 302 casos, se identificaron un total de 15, que afectaban a las dimensiones Retención/Clima (4), Gestión/Conocimiento (4), Evaluación (1), Desarrollo/Sucesión (5), y Atracción (1), que fueron eliminados.

Con la matriz depurada, la muestra de baremación definitiva estuvo compuesta por un total de 288 sujetos, de los cuales un 91.7% fueron directores/as (264 sujetos), un 5.9% (17) jefes/as de estudio, y el 2.4 % (7) secretarios/as. La mediana de edad de los sujetos de la submuestra fue de 50 años, con cuartiles 1 y 3 de 44 y 55 años, respectivamente. Por su parte, la media de edad fue de 49 años ($DE=7.3$). Por sexo, el 64.6% de la muestra fueron mujeres mientras que el 35.4 % son hombres. Por tipología de centro, el 57.6% (166 casos) fueron escuelas de infantil y primaria, el 21.5% (62 casos) centros de secundaria, mientras que el 20.8% (60 casos), centros de infantil, primaria y secundaria.

Del total de centros, el 82.6% fue de titularidad pública, el 16% centros concertados, y el 1.4% centros privados. En cuanto al tamaño de centro, el 9% (26) son de menos de una línea, el 25.7% (74) son de una línea, el 31.6% (91) tienen dos líneas, un 9% (26) disponen de tres líneas, el 0.8% (23) son centros de cuatro líneas, un 3.8% (11) son de cinco líneas, y finalmente el 12.8% (37) disponen de más de cinco líneas.

En relación con los perfiles y de forma más específica, 118 centros (el 41%) llevan a cabo algún proyecto de innovación pedagógica, frente a un 59% (170 centros) que no. El 65.6% (189) de los centros colaboran con alguna universidad de su Comunidad autónoma en la formación inicial de los estudios de magisterio de Infantil y Primaria frente al 34.4% (99) que no lo hacen. Y finalmente el 29.2% (84) de ellos desarrollan proyectos educativos europeos frente a un 70.8% que no lo hace.

En lo que refiere a la representación por comunidades autónomas, la muestra refleja la limitación del muestreo intencional no estratificado que se ha hecho. Al igual que ocurriera en la submuestra de validación psicométrica, los tamaños de muestra de muchas CCAA resultan muy pequeñas. De esta manera descriptiva, se obtuvo un 31.9% (92 sujetos) que participaron desde Cataluña, un 12.8% (37 casos) de las Illes Balears, el 10.8% (31) fue de Castilla la Mancha, el 9.7 % (28 casos) se obtuvo desde Castilla y León. A continuación, y por debajo de este porcentaje se obtuvo una participación de Euskadi con el 6.3% (18 casos), Canarias y Murcia respectivamente con un 4.9% (14), Comunidad Valenciana y Madrid ambos con un 3.8% (11 casos), Aragón con 3.1% (9), Navarra 2.8% (8 casos), Andalucía 2.4% (7 casos) y finalmente y de igual manera Extremadura y Galicia con 1.4% (4 casos).

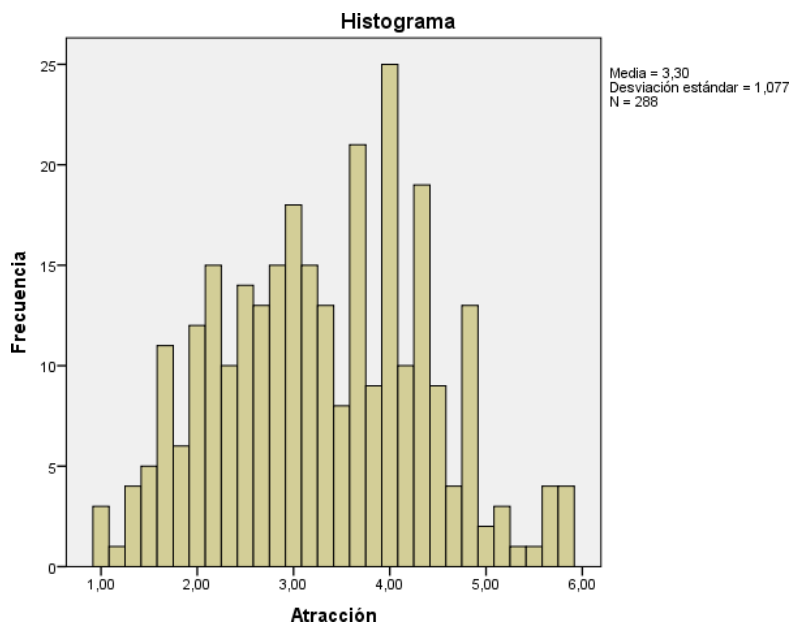
3.6. Comportamiento univariante de las dimensiones

La baremación psicométrica tiene por objetivo fundamental la descripción del comportamiento univariante de las puntuaciones de la población normativa en las dimensiones de un cuestionario. De ese modo, la distribución de las puntuaciones normativas sirve para interpretar comparativamente las puntuaciones obtenidas tras aplicar el cuestionario en cualquier centro educativo. Este subapartado pretende presentar la descripción del comportamiento univariante de las puntuaciones normativas de las 6 dimensiones de la versión optimizada del cuestionario GTD.

Por lo que se refiere a las características de la distribución de los datos en la dimensión de Atracción, presentó un rango de respuestas con mínimo en 1 y máximo en 5.83 (en una escala de 1 a 6, igual en todas las dimensiones), con media 3.30 ($DE=1.07$) y mediana 3.33 (Rango Intercuartil $RI=1.5$; $Q1-Q3=2.5-4$). Respecto a la forma de la distribución de las puntuaciones de la dimensión Atracción, la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov resultó estadísticamente significativa ($p=.001$), con lo cual se rechazó la hipótesis nula de normalidad.

Para acotar con mayor precisión el tipo y grado de desviación de la normalidad de la distribución de los datos se procedió a estimar los intervalos de confianza de los índices de asimetría y apuntamiento de Bliss, con valores puntuales 0.09 ($EE=0.14$) y -0.59 ($EE=0.29$), respectivamente. En el caso de la asimetría, el intervalo de confianza al 95% incluyó el cero [-0.20; 0.38], con lo cual se puede considerar simétrica a nivel poblacional; mientras que, respecto al apuntamiento, la variable es platicúrtica, con un intervalo de confianza [-1.16; -0.02]. La Figura 3.3 muestra el histograma de la dimensión Atracción.

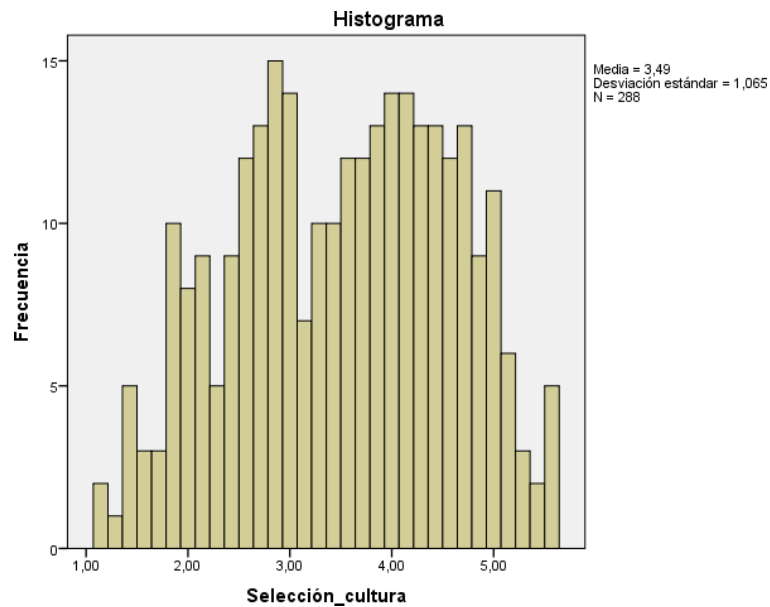
Figura 3 3.
Histograma de la dimensión atracción



En cuanto a la dimensión Selección-Cultura, se obtuvo una puntuación mínima de 1.14 y un máximo en 5.57 (en una escala de 1 a 6), situándose la media en 3.48 ($DE=1.06$) y la mediana en 3.57 (Rango Intercuartil $RI=1.7$; $Q1-Q3=2.64-4.35$). La prueba de Kolmogorov-Smirnov resultó estadísticamente significativa ($p=.003$), rechazándose la hipótesis nula de normalidad para esta dimensión. Los intervalos de confianza de los índices de asimetría y apuntamiento de Bliss obtuvieron valores puntuales -0.13 ($EE=0.14$) y -0.89 ($EE=0.28$), respectivamente. Para la asimetría, el intervalo de confianza al 95% incluyó el cero [-0.42; 0.15], pudiéndose considerar mesocúrtica (o normal); mientras que, para el apuntamiento, el intervalo de confianza [-1.46; -0.31], la

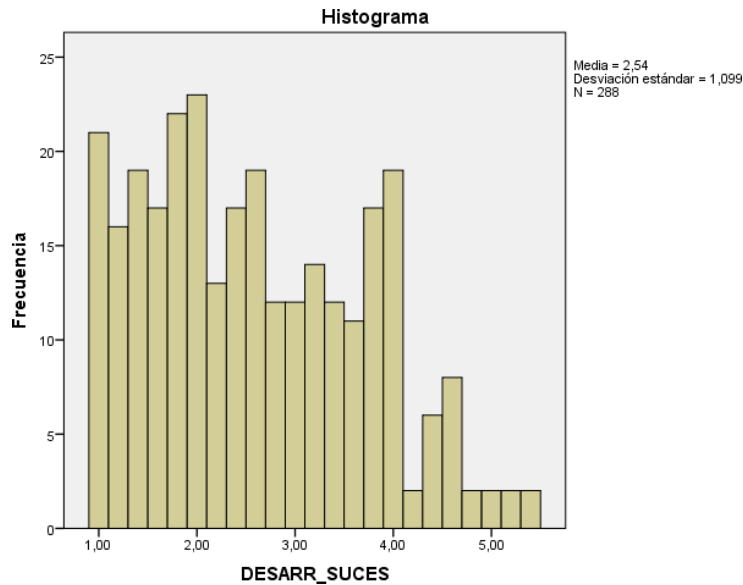
variable se mostró platicúrtica. La Figura 3.4 muestra el histograma de la dimensión Selección-Cultura.

Figura 3 4.
Histograma de la dimensión selección-cultura



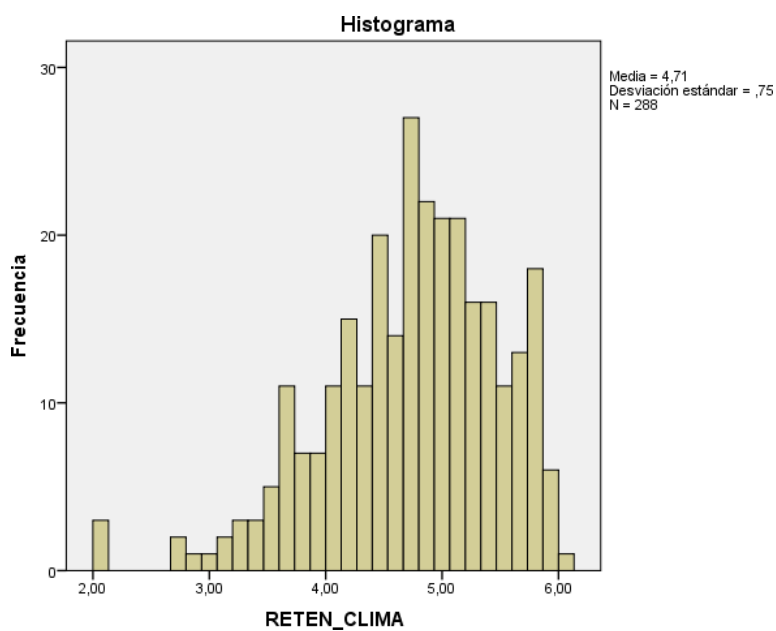
Por lo que respecta a la dimensión Desarrollo-Sucesión, la puntuación mínima obtenida fue de 1 la máxima de 5.40 (en escala de 1 a 6), y su media se situó en 2.54 ($DE=1.1$) y su mediana en 2.40 (Rango Intercuartil $RI=1.8$; $Q1-Q3=1.6-3.4$). Igual que en las dimensiones anteriores, se rechazó la hipótesis nula de normalidad de la variable, al resultar estadísticamente significativa la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($p<.001$). Para un análisis más en profundidad, se obtuvieron los intervalos de confianza de los índices de asimetría y apuntamiento de Bliss, con valores puntuales de 0.41 ($EE=0.14$) y -0.78 ($EE=0.28$). Con un intervalo de confianza al 95%, la asimetría [0.12; 0.69] mostró una ligera asimetría positiva, y para el apuntamiento [-1.36; -0.21] la distribución poblacional se mostró platicúrtica. Figura 3.5 muestra el histograma de la dimensión Desarrollo-Sucesión.

Figura 3 5.
Histograma de la dimensión desarrollo-sucesión



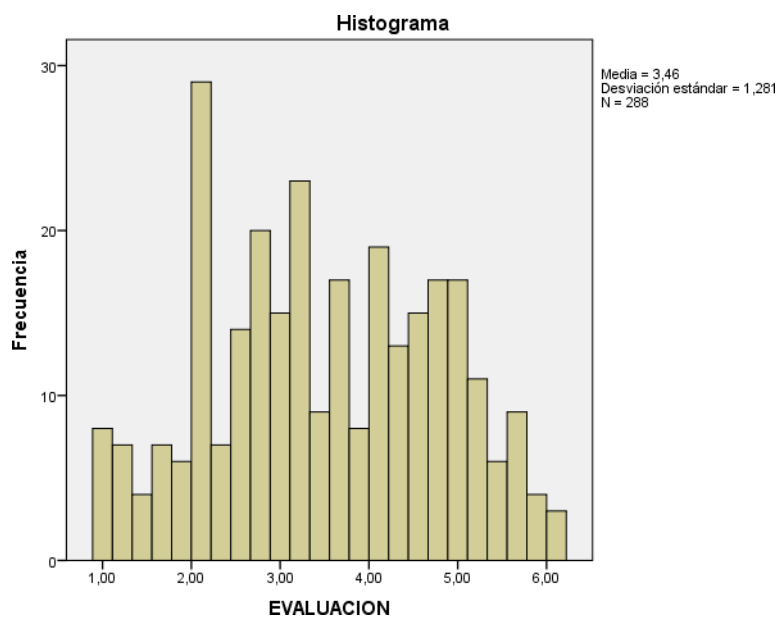
En cuanto a la dimensión de Retención-Clima, presentó un rango de respuestas con mínimo en 1 y un máximo en 6 (en una escala de 1 a 6), una media de 4.70 ($DE=.75$) y una mediana de 4.80 (Rango Intercuartil $RI=1$; $Q1-Q3=2.4-4.5$). La prueba de Kolmogorov-Smirnov resultó estadísticamente significativa ($p<.001$), rechazándose así la hipótesis nula de normalidad. Los intervalos de confianza de los índices de asimetría y apuntamiento de Bliss obtuvieron valores puntuales -0.72 ($EE=0.14$) y 0.65 ($EE=0.28$), respectivamente. El intervalo de confianza al 95% para la asimetría $[-1.01; -0.43]$ mostró asimetría negativa, mientras que el obtenido para el apuntamiento $[0.07; 1.22]$ mostró una distribución leptocúrtica. La Figura 3.6 muestra el histograma de la dimensión Retención-Clima.

Figura 3 6.
Histograma de la dimensión retención-clima



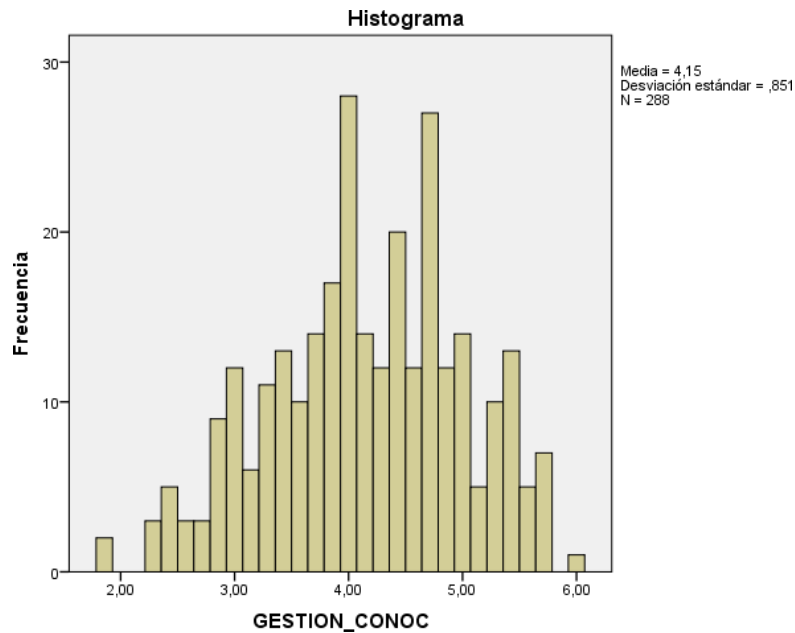
Para la dimensión Evaluación, las puntuaciones normativas oscilaron un mínimo de 1 y un máximo de 6 (en una escala de 1 a 6), situándose la media en 3.46 ($DE = 1.28$) y la mediana en 3.44 (Rango Intercuartil $R=5.26$; $Q1-Q3=4.26-5.26$). La prueba de Kolmogorov-Smirnov resultó estadísticamente significativa ($p=.003$), y los intervalos de confianza de los índices de asimetría y apuntamiento de Bliss, con valores puntuales de -0.01 ($EE = 0.14$) y 0.93 ($EE = 0.28$), respectivamente, reflejaron una distribución simétrica en la población $[-0.30; 0.27]$, y leptocúrtica $[0.36; 1.50]$. La Figura 3.7 muestra el histograma de la dimensión Evaluación.

Figura 3 7.
Histograma de la dimensión evaluación



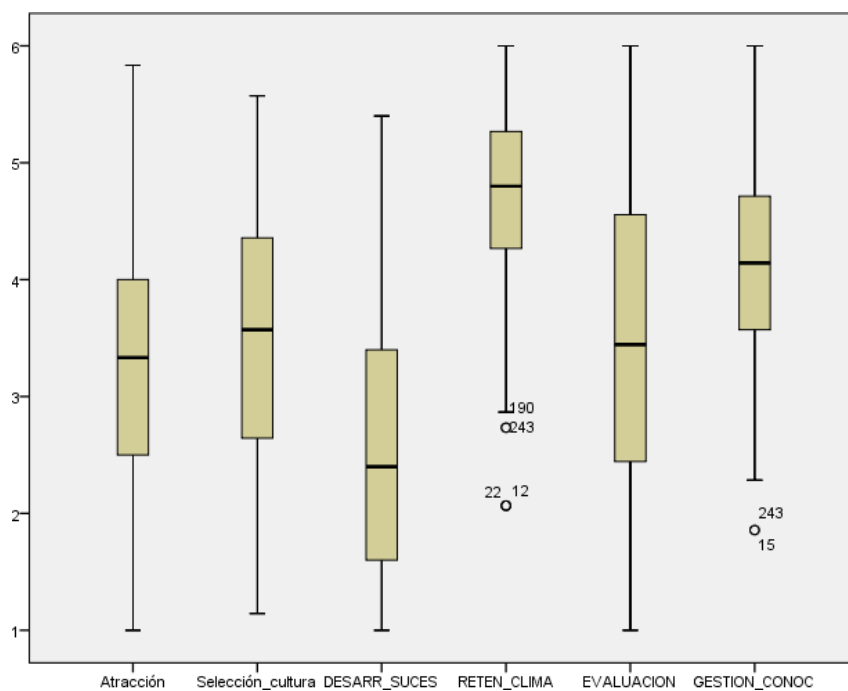
Por último, en cuanto a la dimensión Gestión del conocimiento, las puntuaciones normativas en la muestra de baremación se presentaron distribuidas en un rango entre un mínimo de 1.86 y un máximo de 6 (en escala de 1 a 6), con una media situada en 4.15 ($DE=.85$) y una mediana en 4.14 (Rango Intercuartil $R=1.14$; $Q1-Q3=3.57-4.71$). Junto con el resto de las dimensiones anteriores, tampoco esta dimensión consigue ajustarse estrictamente a la distribución normal (Kolmogorov-Smirnov con $p=.001$). Se procedió a estimar con mayor precisión el tipo y grado de desviación de la normalidad de los datos a partir de los intervalos de confianza de los índices de asimetría y apuntamiento de Bliss, con valores puntuales de -0.21 ($EE=0.14$) y -0.48 ($EE=0.28$). Con un intervalo de confianza al 95% para la asimetría $[-0.51; 0.07]$, y para el apuntamiento $[-1.06; 0.85]$, en ambos está incluido el cero, y, por lo tanto, a nivel poblacional la dimensión se distribuye normalmente. La Figura 3.8 muestra el histograma de la dimensión Desarrollo-Sucesión.

Figura 3 8.
Histograma de la dimensión gestión conocimiento



Una vez descrito el comportamiento univariante de cada una de las dimensiones, a continuación, se compararon las distribuciones de las 6 dimensiones a través de los diagramas de caja (*Box plot*) en un gráfico conjunto (Figura 3.9), que muestra la forma de la distribución de las puntuaciones obtenidas en las seis dimensiones descrita anteriormente.

Figura 3 9.
Comportamiento conjunto de las 6 dimensiones para el constructo GTD



Los resultados mostraron, en cuanto a la tendencia central, que las dimensiones con mayor puntuación fueron Retención-clima (4.80) y Gestión del conocimiento (4.15), mientras que la que obtuvo valores más bajos fue Desarrollo-sucesión (2.40). Además, se identificaron seis valores alejados (“outside”, valores alejados cercanos) no multidimensionales; cuatro de ellos en la dimensión Retención/Clima, y dos en la Gestión del conocimiento.

Con el fin de establecer una comparación rigurosa entre las puntuaciones normativas en las seis dimensiones, más allá del análisis visual, se llevó a cabo un análisis de la variancia unifactorial de medidas repetidas paramétrico. Dado que algunas dimensiones no son estrictamente normales, también se implementó la prueba de Q de Friedman, como modelo de contraste no paramétrico. La Tabla 3.11 muestra las medias de cada una de las dimensiones que serán comparadas en el análisis.

Tabla 3.11.

Media, error estándar, e intervalo de confianza poblacional al 95% de las medias de cada una de las dimensiones del cuestionario GTD en población normativa

Medida intra: Gestion del Talento Docente

Dimensiones GTD	Media	Error estándar	Intervalo de confianza al 95%	
			Límite inferior	Límite superior
Atracción	3.30	.063	3.18	3.43
Selección_Cultura	3.49	.063	3.36	3.61
Desarrollo_Sucesión	2.54	.065	2.42	2.67
Retención_Clima	4.71	.044	4.62	4.79
Evaluación	3.46	.076	3.32	3.61
Gestión del Conocimiento	4.16	.050	4.06	4.25

Previo al análisis de la variancia de medidas repetidas, se evaluó el supuesto de esfericidad mediante la prueba de Mauchly, que resultó significativa (W de Mauchly=.468, $p<.001$), y por lo tanto se aplicaron las correcciones Épsilon de Greenhouse-Geisser y Huynh-Feldt. La Tabla 3.12 presenta los resultados del Anova intra con la prueba ómnibus F y las correcciones épsilon correspondientes.

Tabla 3.12.

Tabla de estadísticos de la prueba F del análisis de variancia de medidas repetidas de las 6 dimensiones del cuestionario GTD

	Origen	Tipo III suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.	Eta parcial al cuadrado	Parámetro no centralidad	Potencia observada ^a
GTD	Esfericidad asumida	798.02	5	159.60	314.83	<.001	.523	1574.14	1.00
	Greenhouse-Geisser	798.02	3.92	203.80	314.83	<.001	.523	1232.78	1.00
	Huynh-Feldt	798.02	3.98	200.68	314.83	<.001	.523	1251.10	1.00
	Límite inferior	798.02	1.00	798.02	314.83	<.001	.523	314.83	1.00
Error (gtd)	Esfericidad asumida	727.48	1435	.51					
	Greenhouse-Geisser	727.48	1123.82	.65					
	Huynh-Feldt	727.48	1141.30	.64					
	Límite inferior	727.48	287.00	2.53					

a. Se ha calculado utilizando alpha = .05

La prueba F resulta significativa ($p<.001$) en cualquier caso, asumiendo o no asumiendo esfericidad (Greenhouse-Geisser y Huynh-Feldt). El valor del tamaño del efecto

estimado mediante Eta parcial al cuadrado es del 52.3%. La potencia observada es máxima (1.00), es decir, la capacidad para detectar diferencias significativas cuando en realidad las hay es del 100%.

Seguidamente, se llevaron a cabo las comparaciones a posteriori (Bonferroni) por pares entre todas las dimensiones para detectar cuáles de ellas difieren significativamente. La Tabla 3.13 muestra todas las comparaciones entre las puntuaciones de las dimensiones de la muestra de baremación.

Tabla 3.13.

Comparaciones a posteriori entre las puntuaciones de las 6 dimensiones del cuestionario GTD (Bonferroni)

(I) GTD	(J) GTD	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig. ^b	95% IC para diferencia ^b	
					Lím.Inf.	Lím.Sup.
Atracción	Selec/Cultura	-.18*	.06	.035	-.36	-.01
	Des/Sucesión	.76*	.06	<.001	.57	.95
	Reten/Clima	-1.41*	.06	<.001	-1.57	-1.24
	Evaluación	-.16	.08	.579	-.39	.07
	GestConocimiento	-.85*	.06	<.001	-1.02	-.69
Selec/Cultura	Des/Sucesión	.94*	.05	<.001	.81	1.08
	Reten/Clima	-1.22*	.05	<.001	-1.36	-1.08
	Evaluación	.02	.07	1.00	-.18	.22
	GestConocimiento	-.67*	.05	<.001	-.81	-.53
Des/Sucesión	Reten/Clima	-2.16*	.06	<.001	-2.33	-2.0
	Evaluación	-.92*	.07	<.001	-1.14	-.70
	GestConocimiento	-1.61*	.05	<.001	-1.77	-1.45
Reten/Clima	Evaluación	1.24*	.07	<.001	1.04	1.45
	GestConocimiento	.55*	.04	<.001	.44	.67
Evaluación	GestConocimiento	-.69*	.06	<.001	-.88	-.50

Se basa en medias marginales estimadas

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel .05.

b. Ajuste para varias comparaciones: Bonferroni.

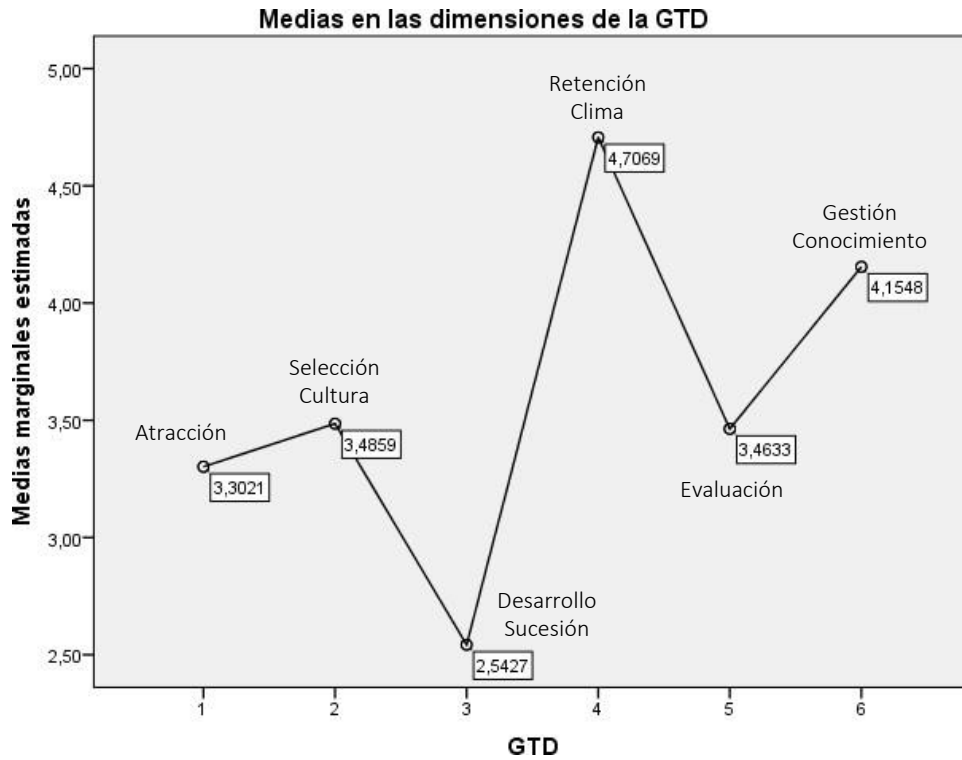
Todas las diferencias entre los pares de medias resultan estadísticamente significativas ($p < .001$), excepto entre las dimensiones Atracción y Evaluación ($p = .579$), y entre las dimensiones Selección/Cultura y Evaluación ($p = 1.00$). La Figura 3.10 muestra un gráfico con el perfil de las puntuaciones promedio en las seis dimensiones.

Dado que algunas de las dimensiones presentaban desviaciones de la normalidad, también se estimó la prueba no paramétrica Q de Friedman, que también resultó significativa ($p < .001$), corroborando así los resultados paramétricos. Posteriormente se aplicaron pruebas no paramétricas de comparación de dos medias para grupos relacionados (variable intra) mediante la prueba de Wilcoxon.

Los resultados de las comparaciones a posteriori no paramétricas no detectaron diferencias significativas entre las medias de las dimensiones Selección/Cultura y Evaluación ($p = .640$); sin embargo, sí hallaron significativa la diferencia entre Atracción y Evaluación ($p = .044$).

Figura 3 10.

Medias comparadas del conjunto en las dimensiones de la GTD



Finalmente, para determinar el tamaño del efecto de la diferencia entre las puntuaciones promedio de las dimensiones, se estimó la *d* de Cohen (pequeño: .20, medio: .50, grande: .80) para cada comparación estadísticamente significativa. La Tabla 3.14 muestra las comparaciones entre todas las dimensiones y el valor de la *d* de Cohen estimada (medidas repetidas).

Tabla 3.14.

Valores del estadístico d de Cohen para estimar el tamaño del efecto de la diferencia entre las medias de las dimensiones del cuestionario GTD en población normativa

Comparaciones	d Cohen medidas repetidas	IC95% para la d	Tamaño de efecto
ATRACCION – SEL/CULT	0.18	0.02 - 0.34	Pequeño
ATRACCION – DES/SUC	0.72	0.55 - 0.89	Medio
ATRACCION – RETEN/CLIMA	1.29	1.11 – 1.47	Grande
ATRACCION – EVALUACION	0.14	0.03 - 0.30	Pequeño
ATRACCION – GESTCONOC	0.83	0.66 – 1.00	Grande
SELEC_CULT – DES/SUCES	1.26	1.08 – 1.44	Grande
SELEC/CULT - RETEN_CLIMA	1.40	1.21 – 1.58	Grande
SELEC_CULT – EVALUACION	ns	ns	-
SELEC_CULT – GESTCONOC	0.75	0.58 - 0.92	Medio
DESARR/SUCES – RETEN/CLIMA	2.00	1.79 – 2.19	Grande
DESARR/SUCES – EVALUACION	0.81	0.64 - 0.98	Grande
DESARR/SUCES – GESTCONOC	1.60	1.41 – 1.78	Grande
RETEN/CLIMA - EVALUACION	1.58	1.39 – 1.77	Grande
RETEN/CLIMA - GESTONOC	0.80	0.63 - 0.97	Grande
EVALUACION - GESTCONOC	0.85	0.68 – 1.02	Grande

Los tamaños de efecto estimados oscilan entre 0.14 (Atracción vs Evaluación) y 2.00 (Desarrollo/Sucesión vs Retención/Clima), siendo mayores de 0.80 (efecto grande) 10 de los 14 efectos significativos (71.4%).

Finalmente, se calculó la matriz de correlaciones paramétricas mediante el coeficiente de *Pearson*, y no paramétricas utilizando el coeficiente de *Spearman*, entre las puntuaciones normativas de las seis dimensiones del cuestionario GTD, con el objetivo de analizar las relaciones entre las dimensiones (Tabla 3.15).

Tabla 3.15

Matriz de correlaciones paramétricas (*Pearson*) y no paramétricas (*Spearman*; entre paréntesis) entre las puntuaciones normativas de las 6 dimensiones del cuestionario GTD

	1	2	3	4	5
1. Atracción					
2. Selec/Cultura	.55 (.54)				
3. Desarr/Sucesión	.52 (.52)	.75 (.76)			
4. Reten/Clima	.49 (.50)	.66 (.69)	.51 (.52)		
5. Evaluación	.39 (.40)	.54 (.53)	.46 (.47)	.45 (.46)	
6. Gestconoc	.54 (.55)	.65 (.64)	.58 (.58)	.67 (.66)	.55 (.53)

Todas las correlaciones son significativas con $p < .001$

Las correlaciones estimadas han resultado todas estadísticamente significativas ($p < .001$), oscilando en un rango entre .39 (entre Atracción y Evaluación) y .75 (entre Selec/Cultura y Desarr/Suces). Dado que la desviación de la normalidad de las puntuaciones en algunas dimensiones no era de magnitud elevada, los valores paramétricos y no paramétricos no presentan apenas diferencias. El promedio de las intercorrelaciones asciende a .55 (.56 mediante *Spearman*), que expresa un importante grado de consistencia de las diferentes dimensiones del cuestionario GTD, y por ende, de la medida del constructo.

3.7. Análisis diferenciales en la GTD

Para el análisis de los baremos normativos también resulta muy interesante llevar a cabo análisis diferenciales de las puntuaciones de las dimensiones con respecto a variables externas al test, que pueden mantener relación con la Gestión del Talento Docente. A continuación, se muestran análisis diferenciales de las 6 dimensiones del cuestionario GTD respecto a la edad, el sexo, la tipología de centro, la titularidad, el número de líneas, si el centro dispone o no de proyecto de innovación educativa (PIP), si es un centro colaborador con la Universidad (COL), y si el centro dispone de proyecto europeo (PEU).

3.7.1. Edad

Se procedió a obtener las correlaciones entre la edad de los participantes por centro y las 6 dimensiones del cuestionario GTD. La Tabla 3.16 presenta los valores de las correlaciones, *Pearson* y *Spearman*, y su significación estadística. Ni por vía paramétrica ni por vía no paramétrica se obtiene significación estadística para ninguna de las 6 correlaciones; es decir, la evidencia señala que las puntuaciones de las dimensiones son independientes de la edad de los participantes.

Tabla 3.16.

Matriz de correlaciones paramétricas (Pearson) y no paramétricas (Spearman; entre paréntesis) entre la edad y las puntuaciones normativas de las 6 dimensiones del cuestionario GTD

	Atracción	Selec-Cult	Desarr-Suc	Reten-Clim	Evaluación	Gest Con
Edad	.012 (-.018)	.067 (.041)	.094 (.079)	-.015 (-.054)	.036 (.025)	-.019 (-.025)

Ninguna de las correlaciones es estadísticamente significativa

3.7.2 Sexo

También fue de interés analizar las posibles diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de las 6 dimensiones en función del sexo de los participantes (hombres y mujeres). Para ello se aplicó una prueba t para muestras independientes, una vez comprobado el supuesto de homoscedasticidad (igualdad de variancias) mediante la prueba de Levene. Obtenidas las medias por sexo en las 6 dimensiones, fueron comparadas mediante una prueba t para muestras independientes. La Tabla 3.17 presenta las medias de las dimensiones en función del sexo.

Tabla 3.17.

Tamaño de la muestra, media, desviación estándar, y error estándar de las puntuaciones normativas de las seis dimensiones de la submuestra de hombres y mujeres

Dimensión GTD	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Error estándar
ATRACCION	Mujer	186	3.42	1.06	0.08
	Hombre	102	3.09	1.08	0.11
SELEC-CULT	Mujer	186	3.56	1.07	0.08
	Hombre	102	3.35	1.05	0.10
DESARR-SUC	Mujer	186	2.62	1.09	0.08
	Hombre	102	2.41	1.10	0.11
RETEN-CLIM	Mujer	186	4.81	0.71	0.05
	Hombre	102	4.53	0.79	0.08
EVALUACION	Mujer	186	3.49	1.24	0.09
	Hombre	102	3.42	1.36	0.14
GESTION/CON	Mujer	186	4.24	0.83	0.06
	Hombre	102	3.99	0.86	0.09

La tabla 3.18 resume todos los resultados de las comparaciones de medias entre hombres y mujeres para cada dimensión.

Tabla 3.18.

Prueba t para muestras independientes de las seis dimensiones del cuestionario GTD en función del sexo. Prueba de Levene. Estadístico t (t), grados de libertad (gl), valor de significación (sig.), diferencia de medias, Error Estándar, y el intervalo de confianza de la diferencia de medias al 95%

	Prueba de Levene		Prueba t para muestras independientes						
	F	Sig.	t	gl	Sig.	Dif. de medias	Error estándar	95% IC de la diferencia	
								Inferior	Superior
ATRACCION	.32	.57	2.50	286	.013*	0.33	.13	.07	.59
SELEC-CULT	.03	.86	1.61	286	.109	0.21	.13	-.05	.47
DESARR-SUC	.02	.89	1.56	286	.120	0.21	.14	-.06	.48
RETEN-CLIM	.07	.79	3.04	286	.003**	0.28	.09	.10	.46
EVALUACION	.70	.40	0.42	286	.675	0.07	.16	-.25	.38
GESTION-CON	.08	.77	2.43	286	.016*	0.25	.10	.05	.46

*= p<.05 **= p<.01

La prueba de Levene resultó no significativa en todas las dimensiones ($p>.05$), y por lo tanto, se asumieron variancias iguales para el cómputo de la prueba t en todos los casos. La prueba t resultó estadísticamente significativa para las dimensiones Atracción ($p=.013$), Retención/Clima ($p=.003$), y Gestión/Conocimiento ($p=.016$), con puntuaciones mayores para las mujeres en las 3 dimensiones. Para las restantes 3 dimensiones no se hallaron diferencias significativas ($p>.05$).

De modo análogo a cómo se ha procedido en análisis anteriores, se han implementado pruebas no paramétricas por cuanto algunas dimensiones no seguían estrictamente la ley normal. En este caso, se llevaron a cabo pruebas de U de Mann-Whitney sobre los datos anteriores, y los resultados confirmaron las dimensiones detectadas como significativas por vía paramétrica: Atracción ($p=.015$), Retención/Clima ($p=.003$), y Gestión/Conocimiento ($p=.015$). Finalmente, en cuanto al tamaño del efecto de las diferencias medido mediante la d de Cohen fue de .143 para Atracción, .178 para Retención-Clima, y de .143 para Gestión Conocimiento, todos ellos efectos pequeños (en torno a .20).

3.7.3. Tipología de centro

Se quisieron averiguar el modo en el que la tipología de centro pudiera correlacionar con las 6 dimensiones de la GTD. Para ello se llevó a cabo un ANOVA de factor de contraste de las medias en cada dimensión. La tabla 3.19 muestra las medias obtenidas al comparar los tres niveles (tipologías de centros; 1. Centros de Infantil y primaria, 2. Centros de secundaria y 3 Centros de Infantil, primaria y secundaria).

Tabla 3.19.

Tamaño de la muestra, media, desviación estándar, error estándar, intervalos de confianza, mínimo y máximo de las puntuaciones normativas de las seis dimensiones de la submuestra tipología de centro

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% IC para la media		Mín.	Máx.
						Límite inferior	Límite superior		
ATRACCION	1 Infantil y primaria	166	3.36	1.03	.08	3.21	3.52	1.00	5.83
	2 ESO	62	3.20	1.30	.17	2.87	3.53	1.00	5.83
	3 Infantil, primaria y ESO	60	3.24	0.97	.13	2.99	3.49	1.00	5.67
SELEC_CULT	1 Infantil y primaria	166	3.38	1.10	.09	3.21	3.55	1.14	5.57
	2 ESO	62	3.35	1.07	.14	3.08	3.62	1.43	5.50
	3 Infantil, primaria y ESO	60	3.91	0.86	.11	3.69	4.14	1.86	5.57
DESARR_SUC	1 Infantil y primaria	166	2.41	1.08	.08	2.25	2.58	1.00	5.20
	2 ESO	62	2.46	1.08	.14	2.18	2.73	1.00	5.30
	3 Infantil, primaria y ESO	60	2.99	1.07	.14	2.71	3.27	1.20	5.40
RETEN_CLIM	1 Infantil y primaria	166	4.74	0.73	.06	4.63	4.85	2.73	6.00
	2 ESO	62	4.62	0.74	.09	4.43	4.80	2.73	5.93
	3 Infantil, primaria y ESO	60	4.70	0.82	.11	4.49	4.92	2.07	5.87
EVALUACION	1 Infantil y primaria	166	3.42	1.30	.10	3.22	3.62	1.00	6.00
	2 ESO	62	3.33	1.30	.16	3.00	3.66	1.00	5.78
	3 Infantil, primaria y ESO	60	3.72	1.20	.16	3.41	4.04	1.22	6.00
GESTION_CON	1 Infantil y primaria	166	4.22	0.86	.07	4.08	4.35	1.86	6.00
	2 ESO	62	4.01	0.89	.11	3.79	4.24	2.29	5.57
	3 Infantil, primaria y ESO	60	4.13	0.77	.10	3.94	4.33	2.57	5.71

Obtenidas las medias se realizó una prueba de Levene para concluir sobre la igualdad o no de las variancias de los grupos comparados. La tabla 3.20 muestra los resultados

respecto a la homogeneidad de varianzas para las seis dimensiones que mostraron diferencias significativas para las dimensiones atracción y selección-cultura.

Tabla 3.20.

Prueba de homogeneidad de varianzas

	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
ATRACCION	3.60	2	285	.029
SELEC_CULT	4.10	2	285	.018
DESARR_SUC	0.01	2	285	.994
RETEN_CLIM	0.12	2	285	.888
EVALUACION	0.46	2	285	.631
GESTION_CON	0.66	2	285	.518

Se efectuó un ANOVA para la prueba F ómnibus a fin de hallar diferencias significativas entre los pares de medias. La tabla 3.21 muestra los datos del ANOVA en el que se aprecian resultados significativos en las dimensiones Selección-Cultura ($F=6.933$, $p=.002$) y Desarrollo-Sucesión ($F=7.562$, $p=.002$), es decir, en estas dimensiones hubo al menos un par de medias que presentan diferencias significativas.

Tabla 3.21.

Resultados del ANOVA para la prueba ómnibus

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
ATRACCION	Entre grupos	1.47	2	0.74	0.63	.533
	Dentro de grupos	331.14	285	1.16		
SELEC_CULT	Entre grupos	13.87	2	6.93	6.34	.002
	Dentro de grupos	311.66	285	1.09		
DESARR_SUC	Entre grupos	15.12	2	7.56	6.50	.002
	Dentro de grupos	331.48	285	1.16		
RETEN_CLIM	Entre grupos	0.73	2	0.37	0.65	.524
	Dentro de grupos	160.64	285	0.56		
EVALUACION	Entre grupos	5.55	2	2.78	1.70	.185
	Dentro de grupos	465.69	285	1.63		
GESTION_CON	Entre grupos	1.92	2	0.96	1.33	.266
	Dentro de grupos	205.91	285	0.72		

De igual manera que en casos anteriores, se han implementado pruebas no paramétricas por cuanto que algunas dimensiones no seguían estrictamente la ley normal. En este caso, se llevaron a cabo pruebas las pruebas robustas de las medias (Brown-Forsythe y Welch) que corroboraron los resultados del ANOVA paramétrico, es decir, los resultados confirmaron las dimensiones detectadas como significativas por vía paramétrica: selección-cultura ($p<.001$; $p=.001$); desarrollo-sucesión ($p=.002$; $p=.002$)

No obstante, como la F no explicita entre qué pares de medias, las dimensiones selección-cultura y desarrollo-sucesión presentan diferencias, llevamos a cabo las comparaciones a posteriori o post hoc para las dos dimensiones par a par, teniendo en cuenta que para Selección-Cultura se aplicó la T3 de Dunnett (pues no había igualdad de varianzas), y Bonferroni para Desarrollo- Sucesión (al haber igualdad de varianzas). La tabla 3.22 muestra los resultados de las comparaciones múltiples.

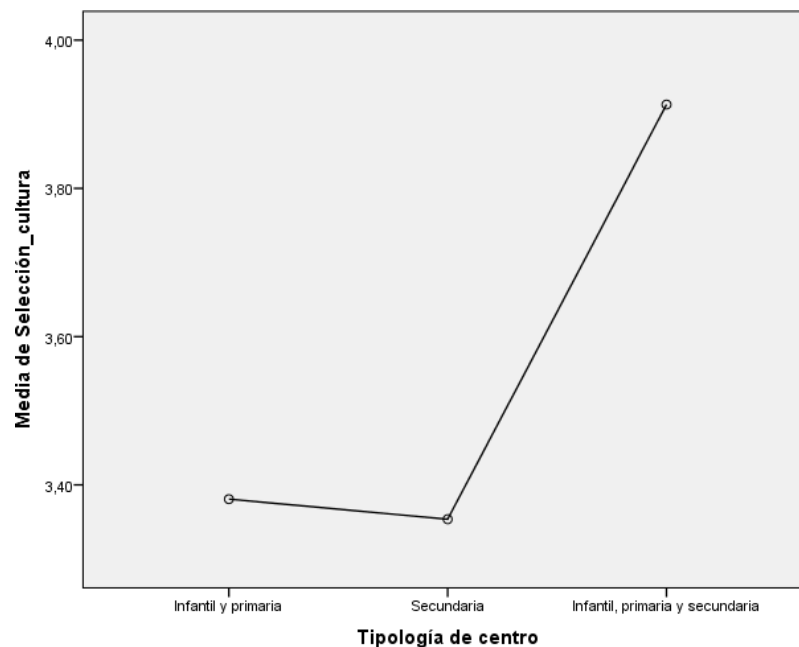
Tabla 3.22.
Comparaciones múltiples post hoc para las dimensiones selección-cultura y desarrollo-sucesión

Variable dependiente		(I) Tipo	(J) Tipo	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	IC al 95%	
							Lím. Inf.	Lím. Sup.
SELEC_CULT	T3 Dunnett	1 Inf. y primaria	2 ESO	.02	.16	.998	-.36	.41
			3 Inf., primaria y ESO	-.53*	.14	.001	-.87	-.19
		2 ESO	1 Inf. y primaria	-.03	.16	.998	-.41	.36
			3 Inf., primaria y ESO	-.56*	.18	.005	-.98	-.14
		3 Inf., primaria y ESO	1 Inf. y primaria	.53*	.14	.001	.19	.87
			2 ESO	.56*	.18	.005	.14	.98
DESARR_SUC	Bonferroni	1 Inf. y primaria	2 ESO	-.04	.16	1.000	-.43	.35
			3 Inf., primaria y ESO	-.57*	.16	.001	-.97	-.18
		2 ESO	1 Inf. y primaria	.04	.16	1.000	-.35	.43
			3 Inf., primaria y ESO	-.53*	.20	.020	-1.00	-.06
		3 Inf., primaria y ESO	1 Inf. y primaria	.57*	.16	.001	.18	.97
			2 ESO	.53*	.20	.020	.06	1.00

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Los resultados para la dimensión Selección-Cultura, mostraron diferencias significativas entre los centros que tienen infantil, primaria y secundaria, y los que tienen solo infantil y primaria ($p = 001$) (d de Cohen= .54, efecto grande) y los que tienen solo secundaria ($p=.005$) (d de Cohen=.58, efecto grande), pero no mostraron diferencias entre los que tienen infantil y primaria y los que tienen solo secundaria ($p=.998$). La puntuación fue mayor en los centros que tienen las 3 modalidades tal y como se muestra en la figura 3.11 de medias.

Figura 3 11.
Medias comparadas de la variable tipología de centros para la dimensión selección-cultura

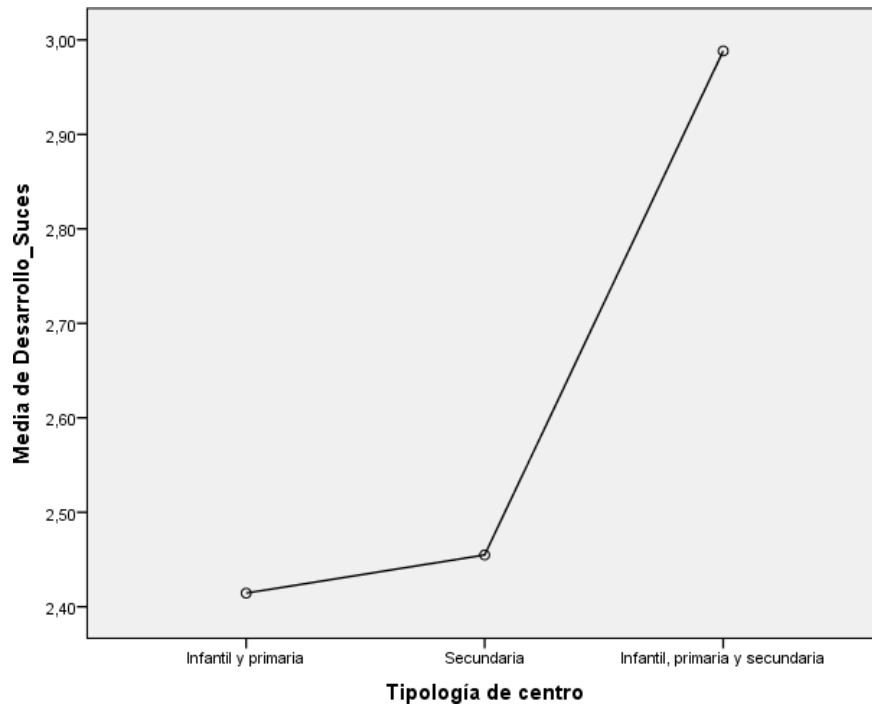


Los resultados para la dimensión Desarrollo-Sucesión mostraron exactamente el mismo patrón que en la anterior; la media de los centros con infantil, primaria y secundaria fueron significativamente mayores que la de los centros que tienen solo infantil y

primaria ($p=.001$) (d de Cohen=.53, efecto grande) o solo secundaria ($p=.020$) (d de Cohen=.49, efecto medio); mientras que entre estos dos últimos no hubo diferencias ($p=1.00$) tal y como se muestra en la Figura 3.12.

Figura 3.12.

Medias comparadas de la variable tipología de centro para la dimensión desarrollo-sucesión



3.7.4. Titularidad

En este caso comparamos 3 niveles (público, concertado o privado). No obstante, el carácter no representativo de la submuestra de centros privados (solamente 4 son privados) motivó realizar la comparación únicamente entre públicos y concertados. Para ello se llevó a cabo una comparación entre las medias de los dos tipos de centros a través de las 6 dimensiones. La tabla 3.23 muestra los resultados del ANOVA de contraste de las medias en cada dimensión.

Tabla 3.23.

Tamaño de la muestra, media, desviación estándar, error estándar, intervalos de confianza, mínimo y máximo de las puntuaciones normativas de las seis dimensiones de la submuestra titularidad de centro

		N	Media	Desviación estándar	Error estándar	95% IC para la media		Mínimo	Máximo
						Límite inferior	Límite superior		
ATRACCION	1 Público	238	3.32	1.09	.070	3.18	3.46	1.00	5.83
	2 Concertado	46	3.24	1.05	.16	2.93	3.55	1.00	5.67
	3 Privado	4	3.08	.73	.36	1.93	4.24	2.00	3.50
SELEC_CULT	1 Público	238	3.37	1.07	.07	3.23	3.51	1.14	5.57
	2 Concertado	46	4.00	.87	.13	3.74	4.26	2.43	5.57
	3 Privado	4	4.54	.70	.35	3.43	5.64	3.57	5.14
DESARR_SUC	1 Público	238	2.40	1.06	.07	2.26	2.54	1.00	5.30
	2 Concertado	46	3.21	1.04	.15	2.90	3.52	1.60	5.40
	3 Privado	4	3.43	.71	.35	2.30	4.55	2.40	4.00

RETEN_CLIM	1 Público	238	4.71	.72	.05	4.62	4.80	2.73	6.00
	2 Concertado	46	4.66	.90	.13	4.39	4.92	2.07	5.87
	3 Privado	4	5.05	.75	.37	3.86	6.24	4.07	5.80
EVALUACION	1 Público	238	3.38	1.29	.08	3.21	3.55	1.00	6.00
	2 Concertado	46	3.78	1.13	.17	3.44	4.11	1.22	6.00
	3 Privado	4	4.83	1.22	.61	2.90	6.78	3.11	5.89
GESTION_CON	1 Público	238	4.16	.86	.06	4.05	4.27	1.86	6.00
	2 Concertado	46	4.12	.81	.12	3.88	4.36	2.71	5.71
	3 Privado	4	4.32	1.19	.60	2.43	6.22	2.57	5.14

Seguidamente, se llevaron a cabo las pruebas t correspondientes entre centros concertados y públicos. La Tabla 3.24 muestra los resultados de la prueba t para muestras independientes.

Tabla 3.24.

Prueba t para muestras independientes de las seis dimensiones del cuestionario GTD en función de la titularidad de centro. Prueba de Levene. Estadístico t (t), grados de libertad (gl), valor de significación (sig.), diferencia de medias, Error Estándar, y el intervalo de confianza de la diferencia de medias al 95%.

	Prueba de Levene		Prueba t para muestras independientes						
	F	Sig.	t	gl	Sig.	Dif. de medias	Error estándar	95% IC de la diferencia	
								Inferior	Superior
ATRACCION	.40	.523	0.48	282	.634	0.80	.17	-0.26	.42
SELEC-CULT	5.5	.019	-4.32	74.0	.000	-0.63	.14	-0.91	-.33
DESARR-SUC	.02	.875	-4.72	282	.000	-0.81	.17	-1.14	-.47
RETEN-CLIM	.53	.468	0.46	282	.643	0.60	.12	-0.18	.29
EVALUACION	1.9	.162	-1.95	282	.052	-0.40	.20	-0.80	.00
GESTION-CON	.28	.597	0.33	282	.744	0.04	.14	-0.22	.31

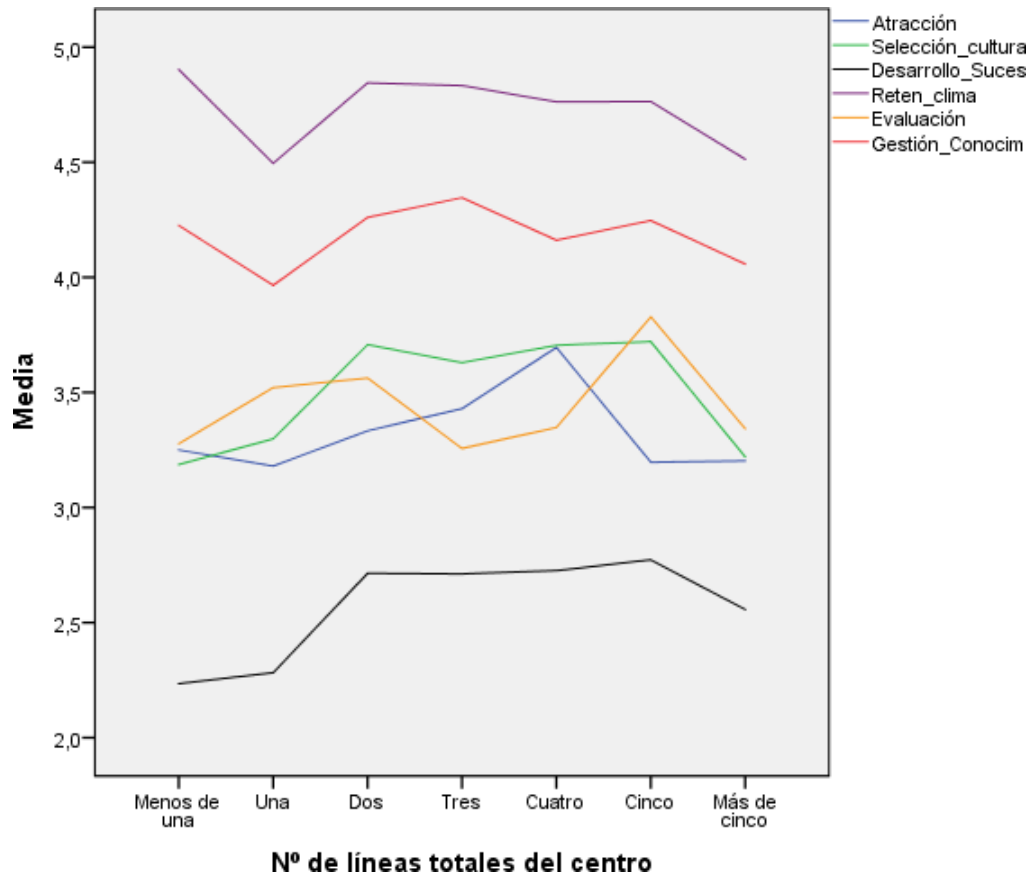
Para lo que hizo una comparación entre las medias de los dos tipos de centros a través de las 6 dimensiones obteniendo valores en la prueba de Levene para comprobar el supuesto de homogeneidad de varianzas (homocedasticidad); que mostró diferencias significativas para las dimensiones selección-cultura ($p=.019$) y desarrollo-sucesión ($p<.001$). Las pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney) corroboraron los resultados de las pruebas t anteriores (selección- cultura ($p<.001$) y desarrollo-sucesión ($p<.001$). Los resultados muestran que hay diferencias significativas entre públicos y concertados únicamente en las dimensiones de Selección_Cultura ($p<.001$) (d de Cohen=.65, efecto grande) y Desarrollo_Sucesión ($p<.001$) (d de Cohen=.77, efecto grande), en ambos casos la puntuación mayor corresponde a los centros concertados.

3.7.5. Número de líneas

En este caso analizamos la variable número de líneas que presenta 7 niveles (desde centros que no tienen una línea hasta aquellos que tienen más de 5 líneas). La figura 3.13 muestra un gráfico en el que figuran el número de líneas en el eje de coordenadas y la media de cada una de las dimensiones en el de ordenadas.

Figura 3 13.

Medias comparadas de la variable número de líneas de centro para el total de las dimensiones de la GTD.



Posteriormente se quiso determinar la posibilidad de que las 6 dimensiones de la GTD correlacionaran con el tamaño de centro (atendiendo a su número de líneas), por lo que se llevó a cabo la estimación de un coeficiente de correlación de *Spearman* entre el número de líneas (como variable ordinal) y las puntuaciones de las 6 dimensiones de GTD. La Tabla 3.25 muestra los resultados de estimación del coeficiente de correlación de *Spearman*.

Tabla 3.25.

Matriz de correlaciones no paramétricas (Spearman; entre paréntesis) entre el tamaño de centro (número de líneas) y las puntuaciones normativas de las 6 dimensiones del cuestionario GTD

		<u>Atracción</u>	<u>Selec Cult</u>	<u>Desar Suces</u>	<u>Reten Clima</u>	<u>Evaluación</u>	<u>Gestión Conoc</u>	
Rho de <i>Spearman</i>	Núm. Líneas	R	.031	.070	.139*	-.017	-.019	.050
		Sig. (bil.)	.603	.234	.018	.776	.748	.396
		N	288	288	288	288	288	288

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Atendiendo a los resultados, solo se obtuvo una correlación significativa y positiva ($r=.139$, $r^2=.02$, $p=.018$) entre el número de líneas y la puntuación en Desarrollo-Sucesión; de modo que, cuantas más líneas, mayor puntuación en esta dimensión. En cualquier caso, la magnitud de la asociación es prácticamente espuria, y por lo tanto, en general se puede decir que la GTD no depende del número de líneas del centro.

3.7.6. Centro con proyecto de innovación educativa (PIP)

El análisis diferencial también incluyó como variable el disponer de un proyecto de innovación pedagógica (PIP). Se analizó la variable dicotómica centro PIP (0=No, 1=Sí) a través de las 6 dimensiones de la GTD. Una vez estimadas las medias por niveles, se comprobó el supuesto de homoscedasticidad (igualdad de variancias) mediante la prueba de Levene. Los resultados de las medias comparadas se muestran en la Tabla 3.26.

Tabla 3.26.

Tamaño de la muestra, media, desviación estándar, y error estándar de las puntuaciones normativas de las seis dimensiones de la submuestra de centro con proyecto de innovación pedagógico (PIP)

	C.PIP	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
ATRACCION	0 No	170	3.16	1.11	.09
	1 Sí	118	3.51	1.00	.09
SELEC_CULT	0 No	170	3.26	1.11	.09
	1 Sí	118	3.82	0.90	.08
DESARR_SUC	0 No	170	2.31	1.03	.08
	1 Sí	118	2.88	1.11	.10
RETEN_CLIM	0 No	170	4.64	0.81	.06
	1 Sí	118	4.81	0.65	.06
EVALUACION	0 No	170	3.35	1.27	.10
	1 Sí	118	3.63	1.29	.12
GESTION_CON	0 No	170	3.96	0.86	.07
	1 Sí	118	4.44	0.76	.07

Posteriormente, se aplicó una prueba t para muestras independientes a fin de comparar las medias en cada dimensión (Tabla 3.27).

Tabla 3.27.

Prueba t para muestras independientes de las seis dimensiones del cuestionario GTD en función de centro PIP. Prueba de Levene. Estadístico t (t), grados de libertad (gl), valor de significación (sig.), diferencia de medias, Error Estándar, y el intervalo de confianza de la diferencia de medias al 95%.

	Prueba de Levene		Prueba t para muestras independientes						
	F	Sig.	t	gl	Sig.	Dif. de medias	Error estándar	95% IC de la diferencia	
								Inferior	Superior
ATRACCION	1.90	.170	-2.72	286	.007*	-3.47	.12	-.59	-.09
SELEC-CULT	9.90	.002	-4.74	286	.000	-0.56	.11	-.79	-.33
DESARR-SUC	1.30	.240	-4.41	286	.000	-0.56	.12	-.81	.31
RETEN-CLIM	6.10	.014	-1.96	286	.050	-0.16	.08	-.33	.00
EVALUACION	0.15	.698	-1.83	286	.067	-0.28	.15	-.58	.02
GESTION-CON	1.60	.201	-4.82	286	.000	-0.47	.09	-.66	-.28

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de Atracción ($t=-2.722$, $p=.007$), Selección-Cultura ($t=-4.744$, $p<.001$), Desarrollo_Sucesión ($t=-4.441$, $p<.001$), y Gestión del conocimiento ($t=-4.827$, $p<.001$). Las pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney) confirmaron las dimensiones detectadas como significativas: Atracción ($p=.004$), Selección-Cultura ($p<.001$), Desarrollo-Sucesión ($p<.001$), y Gestión del Conocimiento ($p<.001$). En cuanto al tamaño del efecto de las diferencias medido mediante la d de Cohen fue de .33 para Atracción (efecto medio en torno a .20), .56 para selección-cultura (efecto grande en torno a .50), .53 para desarrollo-sucesión (tamaño grande), y de .59 para Gestión

Conocimiento (efecto grande). Ante estos resultados, cabe señalar que las puntuaciones son mayores para los centros con proyecto de innovación pedagógica en las dimensiones Atracción, Selección-Cultura, Desarrollo-Sucesión, y Gestión del Conocimiento.

3.7.7. Centro colaborador con la Universidad

En este apartado se estudió la variable centro colaborador con la Universidad, que presentó como en el caso anterior 2 niveles (Sí/No), a través de las 6 dimensiones. La Tabla 3.28 muestra los resultados de las medias por nivel comparado, así como su desviación estándar y el error estándar.

Tabla 3.28.

Tamaño de la muestra, media, desviación estándar, y error estándar de las puntuaciones normativas de las seis dimensiones de la submuestra de centro colaborador con la universidad

	C.COL UNIV	N	Media	Desviación estándar	Error estándar
ATRACCION	0 No	99	3.20	1.18	.12
	1 Sí	189	3.36	1.01	.07
SELEC_CULT	0 No	99	3.23	1.02	.10
	1 Sí	189	3.62	1.07	.08
DESARR_SUCES	0 No	99	2.32	1.01	.10
	1 Sí	189	2.66	1.13	.08
RETEN_CLIMA	0 No	99	4.51	0.83	.083
	1 Sí	189	4.81	0.69	.05
EVALUACION	0 No	99	3.14	1.19	.12
	1 Sí	189	3.63	1.30	.10
GESTION_CONOC	0 No	99	3.91	0.84	.08
	1 Sí	189	4.29	0.83	.06

Posteriormente, se aplicó una prueba t para muestras independientes, una vez comprobado el supuesto de homoscedasticidad (igualdad de variancias) mediante la prueba de Levene. Obtenidas las medias por centro colaborador con la Universidad en las 6 dimensiones, fueron comparadas mediante una prueba t para muestras independientes (Tabla 3.29).

Tabla 3.29.

Prueba t para muestras independientes de las seis dimensiones del cuestionario GTD en función de centro PIP. Prueba de Levene. Estadístico t (t), grados de libertad (gl), valor de significación (sig.), diferencia de medias, Error Estándar, y el intervalo de confianza de la diferencia de medias al 95%

	Prueba de Levene		Prueba t para muestras independientes						
	F	Sig.	t	gl	Sig.	Dif. de medias	Error estándar	95% IC de la diferencia	
								Inferior	Superior
ATRACCION	3.4	.065	-1.1	286	.246	-.15	.13	-.42	.11
SELEC-CULT	.64	.423	-3.0	286	.003	-.39	.13	-.65	-.13
DESARR-SUC	4.5	.034	-2.6	220	.009	-.34	.13	-.60	-.85
RETEN-CLIM	3.7	.054	-3.3	286	.001	-.30	.09	-.48	-.12
EVALUACION	3.6	.057	-3.1	286	.002	-.49	.15	-.80	-.18
GESTION-CON	.00	.991	-3.6	286	.000	-.38	.10	-.58	-.17

La prueba de Levene resultó no significativa en todas las dimensiones ($p > .05$) menos en la dimensión Desarrollo-Sucesión ($p = .034$), por lo tanto, se asumieron variancias iguales para el cómputo de la prueba t en todos los casos menos en esta dimensión. La prueba t resultó estadísticamente significativa para las dimensiones Selección-Cultura ($p = .003$), Desarrollo-Sucesión ($p = .009$), Retención-Clima ($p = .001$), Evaluación ($p = .002$), y Gestión-Conocimiento ($p < .001$). No se obtuvieron diferencias significativas en la dimensión de Atracción ($t = -1.16$, $p = .246$).

Las pruebas no paramétricas U de Mann-Whitney sobre los datos anteriores, confirmaron las dimensiones detectadas como significativas: Selección-Cultura ($p = .003$), Desarrollo-Sucesión ($p = .015$), Retención-Clima ($p = .002$), Evaluación ($p = .002$), y Gestión-conocimiento ($p < .001$). Tampoco se obtienen diferencias significativas en la dimensión de Atracción ($z = -1.13$, $p = .204$). En cuanto al tamaño del efecto de las diferencias medido mediante la d de Cohen fue de .37 para Selección-Cultura (efecto medio), .32 en Desarrollo-Sucesión (medio), .40 para Retención-Clima y Evaluación (medio), y .46 para Gestión del Conocimiento (medio). En resumen, las puntuaciones de los centros que colaboran con la Universidad presentan puntuaciones significativamente mayores que los que no colaboran, en las cinco dimensiones en que se han obtenido.

3.7.8. Centro con proyecto europeo (PEU)

Finalmente, se utilizó la variable Centro con Proyecto Europeo (PEU), que presenta 2 niveles (Sí/No), a través de las 6 dimensiones (Tabla 3.30).

Tabla 3.30.

Tamaño de la muestra, media, desviación estándar, y error estándar de las puntuaciones normativas de las seis dimensiones de la submuestra de centro con proyecto europeo

	C.PEU	N	Media	Desviación estándar	Error estándar
ATRACCION	0	204	3.20	1.07	.07
	1 Sí	84	3.55	1.07	.12
SELEC_CULT	0	204	3.40	1.09	.08
	1 Sí	84	3.71	0.96	.11
DESARR_SUC	0	204	2.43	1.07	.08
	1 Sí	84	2.82	1.12	.12
RETEN_CLIM	0	204	4.64	0.79	.06
	1 Sí	84	4.88	0.63	.07
EVALUACION	0	204	3.38	1.31	.09
	1 Sí	84	3.67	1.19	.13
GESTION_CON	0	204	4.09	0.85	.06
	1 Sí	84	4.32	0.84	.09

Como en casos anteriores, se aplicó una prueba t para muestras independientes, una vez comprobado el supuesto de homoscedasticidad (igualdad de variancias) mediante la prueba de Levene. Obtenidas las medias por centro PEU en las 6 dimensiones, fueron comparadas mediante una prueba t (Tabla 3.31).

Tabla 3.31.

Prueba t para muestras independientes de las seis dimensiones del cuestionario GTD en función de centro con proyecto europeo. Prueba de Levene. Estadístico t (t), grados de libertad (gl), valor de significación (sig.), diferencia de medias, Error Estándar, y el intervalo de confianza de la diferencia de medias al 95%

	Prueba de Levene		Prueba t para muestras independientes						
	F	Sig.	t	gl	Sig.	Dif. de medias	Error estándar	95% IC de la diferencia	
								Inferior	Superior
ATRACCION	.46	.499	-2.5	286	.013	-.34	.14	-.62	-.07
SELEC-CULT	1.6	.202	-2.2	286	.023	-.31	.14	-.58	-.04
DESARR-SUC	.22	.633	-2.8	286	.005	-.40	.14	-.67	-.11
RETEN-CLIM	5.2	0.23	-2.7	192	.006	-.24	.08	-.41	-.07
EVALUACION	1.4	.227	-1.8	286	.074	-.29	.16	-.62	.03
GESTION-CON	.01	.930	-2.1	286	.035	-.23	.10	-.45	-.02

Las evidencias muestran diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de Atracción ($t=-2.722$, $p=.013$), Selección-Cultura ($t=-4.744$, $p<.001$), Desarrollo-Sucesión ($t=-4.441$, $p<.001$), Retención-Clima y Gestión conocimiento ($t=-4.827$, $p<.001$). Las pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney) coincidieron con los resultados anteriores, confirmaron como significativas las dimensiones Atracción ($p=.030$), Selección-Cultura ($p=.021$), Desarrollo-Sucesión ($p=.006$), Retención-Clima ($p=.025$), y Gestión Conocimiento ($p=.042$). En cuanto al tamaño del efecto de las diferencias medido mediante la d de Cohen fue de .33 para Atracción, .30 para Selección-Cultura, .36 para Desarrollo-Sucesión, .34 para Retención-Clima, y de .28 para Gestión Conocimiento. Todos ellos efecto entre pequeño (.20) y mediano (.50). Por lo tanto, existieron diferencias en todas las dimensiones excepto en Evaluación ($t=-1.791$, $p=.074$). Para esta variable también resultan mayores las puntuaciones en las 5 dimensiones significativas en los centros que tienen proyecto europeo.

Finalizado el capítulo de resultados, en el siguiente abordaremos la discusión de las evidencias obtenidas, poniéndolas en valor con respecto a las existentes en la literatura, y valorando el grado de consecución de los objetivos perseguidos.

Capítulo 4. DISCUSIÓN

Una vez implementados los métodos y recogidas las evidencias en los capítulos anteriores, este cuarto y último capítulo, pretende discutir los resultados obtenidos respecto a los objetivos fundamentales del estudio. Para ello el orden se dispone partiendo de una discusión de las evidencias derivadas del estado de la cuestión, de las evidencias respecto a la validación del cuestionario, y de las evidencias derivadas del estudio independiente de baremación en población normativa. Además, se muestran las conclusiones, implicaciones y limitaciones del estudio. Por último, se exponen diversas líneas futuras.

4.1. EVIDENCIAS SOBRE EL ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los hallazgos obtenidos en el capítulo 1, referidos al estado de la cuestión, pusieron de manifiesto que en la literatura se recogen diferentes áreas que podrían entenderse como conjunto de acciones englobadas en la gestión del talento docente. No obstante, también mostraron carencias respecto a la definición del constructo y al desarrollo de herramientas capaces de medirlo atendiendo a su complejidad. En otras palabras, son numerosos los estudios que resaltan la necesidad de gestionar el talento en instituciones educativas, pero no todos parten de la misma conceptualización teórica. En consecuencia, podemos decir que no existen instrumentos que permitan su medida respetando la complejidad del constructo.

Es por ello por lo que se decidió proponer una definición de la gestión del talento docente, a fin de aportar luz sobre la falta de consenso y unidad encontrada. Esta definición tuvo como finalidad asegurar la agrupación de todas las dimensiones halladas en la literatura en un único constructo bajo el nombre de Gestión del Talento Docente. Además, propone una definición teniendo en cuenta el ámbito de los sistemas de acceso al empleo basado en el desarrollo profesional (en el que se encuentra incluida España). La definición propuesta de la GTD como constructo presentó inicialmente una estructura latente de nueve factores: 1) Atracción, 2) Selección, 3) Desarrollo; 4) Retención; 5) Sucesión; 6) Cultura; 7) Clima; 8) Evaluación; y 9) Gestión del conocimiento.

Atendiendo a este constructo conceptual, un centro que gestiona el talento docente sería aquel que muestre a la comunidad cómo tratan el talento de sus docentes (cómo motiva a los docentes, estrategias que utiliza para incentivarlos o cómo se reconocen y se recompensan los logros). Es un centro que reflexiona sobre qué significa el talento para su centro según su proyecto educativo, crea sus perfiles idóneos (su definición de talento) y hace uso de algún tipo de herramienta para clasificar los perfiles docentes con potencial a fin de reconocer el talento presente en su institución. Se enfoca en el desarrollo de los grupos de alto rendimiento y tiene a disposición del talento un plan de formación profesional individual que le permita lograr un equilibrio entre sus necesidades con las del centro. Además, se enfoca en vincular los intereses personales del talento con los de la institución, para fidelizarlo. Averigua qué espera el talento de su centro a fin de brindarle las oportunidades necesarias para que pueda desplegar su

talento. Para lo que diseña un sistema de incentivos y reconocimientos que pueda ser desplegado en colaboración con la comunidad. Realiza un cambio de mirada practicando una cultura que enfatiza la importancia otorgada al talento. Tienen una visión enfocada en convertir el talento docente en una prioridad estratégica, y su misión se centra en comprometer al talento, ofrecerle un desarrollo adecuado y practicar la evaluación del desempeño. Entienden que el clima de centro es un catalizador del talento por lo que, además de la práctica de las acciones clásicas ligadas a la generación de un buen clima (comunicación, escucha, respeto, confianza, colaboración), se enfocan en el compromiso con el talento, el liderazgo compartido, la gestión transparente de la información, así como de conjugar los intereses personales del talento con las necesidades del centro. Además, es un centro que entienden la evaluación del desempeño como una herramienta esencial para mejorar la eficacia docente, un recurso de retroalimentación, una actividad de análisis, compromiso que permite dar a conocer al talento el valor que aportan. Y por tanto la practican para identificar o evaluar el potencial y plantear el desarrollo del talento. Finalmente es una institución que comprende la gestión del conocimiento es un recurso estratégico para crear potencial y capitalizar intelectualmente a la institución. Por lo tanto, sistematizan los procesos de accesibilidad, compartición y aplicación del conocimiento quedando reflejado en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y enmarcado en la era digital actual.

Las conceptualizaciones más cercanas a la propuesta de nuestro constructo GTD son las de Vallejo y Portalanza (2017), que explican la GTD a partir de cinco procesos (atracción, selección, capacitación, retención y evaluación), o Kilic et al. (2017), que plantearon las dimensiones contratar, retener, desarrollar, evaluar y motivar. No obstante, la definición del constructo propuesta por esta tesis proporciona tres dimensiones adicionales: la referida a la cultura del talento (Davies y Davies, 2011), el clima que impulsa el talento, motivando como precisan Kilic et al. (2017), o creando relaciones positivas, según Tabancalı et al. (2017); y la dimensión de gestión del conocimiento como un recurso estratégico para crear potencial y capitalizar intelectualmente a la institución (Cheng, 2013a; 2017).

En ese marco, la operacionalización del constructo GTD solamente pudo ser comparada de forma limitada y parcial en la literatura, ya que, solamente se hallaron dos herramientas orientadas específicamente a la medida de la GTD en instituciones educativas (Kilic et al., 2017; Tabancalı et al., 2017). En el caso del instrumento creado por Kilic et al. (2017), se postula una estructura factorial de 8 dimensiones, mientras que el desarrollado por Tabancalı et al., (2017) solamente contempla 6. Las diferencias fundamentales respecto al instrumento propuesto por esta investigación residen en que estas dos herramientas no incluyen dimensiones relativas al proceso propio de la GTD, ni relativas a factores catalizadores y herramientas de apoyo.

En cuanto a la escala de respuesta utilizada, ambas herramientas utilizaron un formato de respuesta tipo *Likert* de cinco anclajes. En nuestro caso se decidió utilizar una escala con un número par de anclajes (1 a 6) con el fin de evitar respuestas de tendencia central (punto neutro), en la línea con los trabajos de Cheng (2013a, 2013b). En cuanto al número de ítems por dimensión, al tratarse de versiones finales (depuradas), presentan una composición bastante asimétrica entre ellas; en el caso de Tabancalı et

al. (2017), encontramos hasta seis ítems de diferencia, mientras que en el caso del instrumento de Kilic et al. (2017), algunas dimensiones se sustentaron solo en 3 ítems, mientras que el resto utilizó el doble (6 ítems). El instrumento propuesto por esta tesis partió de una operacionalización simétrica en cuanto al peso, dotando a cada dimensión de un total de 10 ítems.

Las carencias presentes en las herramientas orientadas a la medida de la GTD en la literatura, con relación a la definición del constructo propuesto, motivaron y justificaron el objetivo fundamental de esta tesis: el desarrollo y validación de un nuevo instrumento, con una estructura latente de nueve dimensiones capaz de obtener una medida adecuada de la GTD.

En los siguientes apartados, se discuten las evidencias obtenidas, tanto de la fase de validación como de la fase de baremación del cuestionario.

4.2. EVIDENCIAS DE LA FASE DE VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO GTD

De los requisitos que se contemplan para la validación de un instrumento y sus puntuaciones conforme a los estándares psicométricos internacionales al uso, fueron cubiertos inicialmente a través de un estudio piloto que evaluó la calidad de los ítems que medían el constructo (validez de contenido). En un segundo estudio piloto independiente, se valoraron las evidencias de validez aparente, y finalmente a través de un ensayo muestral, se obtuvieron evidencias acerca de la estructura latente del instrumento. A continuación, se discute la adecuación de las evidencias obtenidas en la fase de validación.

4.2.1. Evidencias de validez de contenido

Por sus características psicométricas, los ítems propuestos para formar parte del instrumento GTD presentaron evidencias adecuadas de validez de contenido, utilizando un panel de expertos. El trabajo de valoración y búsqueda de consenso del panel de expertos permitió filtrar y reformular los ítems propuestos, de modo que se pudo configurar una versión inicial del cuestionario, susceptible de ser administrada y sometida a un proceso de validación.

De forma específica, para la dimensión Atracción, se recomendó operacionalizar los contenidos de forma más precisa. Se profundizó en conceptos de la atracción referidos a "cómo tratan el talento docente", "nuevos retos que pueden afrontar los docentes", "cómo se reconocen los logros del docente", "cómo se reconocen los logros". Además, se describieron de forma más exacta las vías a través las cuales se suele llevar a cabo, como las redes sociales, la página institucional, o la prensa. Estas sugerencias de modificación supusieron añadir nuevos ítems a la dimensión con el fin de dotar de mayor peso a la dimensión, que inicialmente resultó pobre en contenido.

La dimensión Selección se modificó en la línea de mejorar la comprensibilidad de los contenidos de algunos ítems. Esta circunstancia fue aprovechada para resaltar la Selección desde dos vertientes: una, como un proceso previo, “en base a la reflexión previa del significado del talento para el centro basado en su cultura y su proyecto educativo”, “entendiendo su práctica como un proceso transparente”; y dos, asumiendo un enfoque de carácter más ejecutivo, “partiendo de la identificación de los posibles talentos presentes en la institución”, “a través la identificación de los roles claves”, “creando los perfiles idóneos”, o “haciendo uso de algún tipo de herramienta para clasificar los perfiles docentes”. Esta reformulación permitió describir mejor la operacionalización de los ítems, creando ítems nuevos cuyas respuestas se ajustarán a una escala de respuesta tipo *Likert*. Su composición final se equiparó al del resto de dimensiones de la estructura, consistente en 10 ítems por dimensión.

En la dimensión de Desarrollo, el panel de expertos sugirió la reformulación de algunos de sus ítems con el fin de aclarar y definir qué significa el desarrollo del talento. La operacionalización más detallada permitió poner en valor que en el desarrollo del talento, el docente es el eje (“para lograr un equilibrio de sus necesidades con las del centro”, “para detectar sus necesidades de carrera”, “para que disponga de un plan de desarrollo individual”). También permitió concretar la finalidad del desarrollo del talento en beneficio de la organización (“para asumir roles clave”, “con la creación de un área de formación de desarrollo del talento”). Se mostró la importancia de desarrollar el talento docente en colaboración con la comunidad (“participando en proyectos conjuntos con la comunidad”, “colaborando con universidades”, “desarrollando proyectos europeos”). Y finalmente se detallaron herramientas que contribuyen a ello (“uso del *coaching* y/o *mentoring*”).

Respecto a la dimensión Retención, las reformulaciones llevadas a cabo permitieron aclarar la diferenciación entre reconocimiento y recompensa. Su contenido final permitió poner de manifiesto cómo esta dimensión sitúa al docente con talento en el centro (“para mantenerlos emocionalmente activos”, “para brindarles oportunidades a fin de que puedan desarrollar su talento”, “para generar lazos emocionales”, “que se sientan valorados”, “incentivándolos”, “averiguando qué espera el docente con talento” y “vinculando sus intereses con los de la institución”). Además, aclara la manera en la que la institución debería desarrollar esta área, “diseñando un sistema de incentivos”, “diseñando un sistema de reconocimiento”, y “desplegando el sistema de incentivos y reconocimientos en colaboración con la comunidad”.

La dimensión Sucesión se vio sustancialmente modificada a efectos de contenido. A partir del panel, se consiguió reformular esta área dotándola de un peso acorde al resto, pasando de dos ítems iniciales a un total de diez. De las sugerencias obtenidas se replanteó su contenido desde tres perspectivas, de manera que favoreciera su comprensión: 1) Se formularon ítems que posibilitaran entenderla como una prioridad de centro (“es un objetivo de centro”, “disponemos de un plan de sucesión”, “nuestro plan de sucesión tiene por objetivo”, “se hace uso del plan de sucesión”); 2) otro conjunto de ítems tratarían de evaluar la comprensión acerca del planteamiento del plan de sucesión (“parte de la valoración de necesidades actuales y futuras”, “tiene descritos los roles de liderazgo”, “dispone de criterios de selección”); y 3) incluir la

descripción de diversas herramientas que contribuyen a la sucesión, como el *coaching*, el *mentoring*, o las tutorías.

Para la dimensión Cultura, las aportaciones de los expertos se dirigieron a reformular ítems que podían resultar ambiguos, y evitar el uso de términos imprecisos. Partiendo de las referencias teóricas halladas en la literatura, esta área se replanteó a partir de tres bloques de ítems que la dotaron de mayor comprensión: 1) El primero referido a los valores de centro ligados a este tipo de gestión “talento docente”, “felicidad docente”, y “empoderamiento”; 2) un segundo bloque ligado a la misión (“la cultura del talento docente es parte del lenguaje en nuestro centro”); y 3) un tercer bloque de ítems con contenido relativo a la visión de centro respecto a la GTD, como “nuestra visión incluye convertir el talento docente en una prioridad estratégica”, o “en nuestra visión se encuentra la evaluación del desempeño docente”.

Respecto a la dimensión de Clima, al contrario que en las anteriores, se ajustó para poder segmentar las preguntas que, a juicio de los expertos, incluía la valoración de dos situaciones en un mismo ítem. Se reformuló consiguiendo ítems más cortos y precisos, como por ejemplo “se trabaja en la felicidad docente”, “se trabaja para comprometer”, o “se generan relaciones de confianza”. El trabajo del panel sirvió en general para eliminar preguntas abiertas de la herramienta y uniformizar el formato de escala de respuesta tipo *Likert* de 6 puntos.

Por lo que respecta a la dimensión Evaluación, el panel hizo énfasis en apresar el concepto de evaluación del desempeño y aclarar ciertos aspectos de carácter terminológico. Se aprovechó también para ajustar la dimensión en número de ítems, igual que para el resto de las dimensiones. Gracias a estos aportes se consiguió reflejar su comprensión como una filosofía y práctica inherente al centro: “está contemplada en el proyecto educativo de centro”, “es una estrategia para fidelizar al docente”, y “es un aspecto integrado a la práctica”. Por otro lado, se desglosaron diversos ítems que enfatizaron en el procedimiento de evaluación, como “antes de evaluar el desempeño buscamos la herramienta apropiada”, “definimos indicadores”, y “utilizamos diferentes herramientas”.

Finalmente, de lo reportado por los panelistas para la dimensión Gestión del conocimiento, por un lado, se reformularon los ítems propuestos para ajustar y asentar mejor la medida; por otro, se añadieron los ítems necesarios para adaptar en peso esta área respecto el conjunto del resto de las dimensiones. Como resultado, la gestión del conocimiento fue operacionalizada a partir de cuatro conceptos: 1) Como un enfoque institucional (“se entiende como un recurso para generar potencial”, “el proyecto educativo refleja cómo se gestiona el conocimiento”); 2) En relación con el acceso al conocimiento (“nos reunimos periódicamente con los docentes”); 3) su intercambio (“usamos las nuevas tecnologías”); así como 4) la aplicación del conocimiento (“se hace uso del conocimiento para mejorar la práctica docente”).

En resumen, en esta fase de validación de contenido mediante panel de expertos, se consiguió ajustar y refinar el contenido inicial de los ítems de la herramienta, de manera que cada dimensión o área de gestión estuviera descrita con mayor precisión y

exactitud conceptual. Además, se procedió a adoptar el mismo formato de respuesta para todos los ítems del cuestionario: una escala *Likert* de 6 puntos. La versión inicial administrable del cuestionario GTD contó con un total de 90 ítems, 10 por dimensión, con la finalidad de establecer un mismo peso (relevancia) para todas las dimensiones del constructo GTD.

Seguidamente, se discuten las evidencias de validez aparente (o *face validity*) obtenidas en la fase de validación de contenido.

4.2.2. Evidencias de validez aparente

Se llevó a cabo un ensayo piloto independiente cuyos participantes fueron sujetos potencialmente evaluables, es decir, no tenían perfil de expertos. De este modo, los 90 ítems de la versión inicial del cuestionario fueron sometidos al análisis cualitativo de los participantes para obtener evidencias de su grado de comprensión y claridad. Si bien las aportaciones realizadas, tal como se esperaba, no supusieron un reajuste tan notorio como el obtenido por el panel de expertos, las sugerencias realizadas permitieron acabar de refinar el contenido de los ítems, sobre todo, desde el punto de vista de su claridad, interpretabilidad, y facilidad de respuesta.

Para la dimensión de Atracción, las aportaciones estuvieron más centradas en aspectos terminológicos, por lo que se consideró conveniente precisar el concepto de reputación, detallándolo como relacionado con prestigio, que mostrara la connotación de estima pública de la institución. Así mismo, se decidió mejor apuntar hacia el concepto de promover y no tanto gestionar a fin de clarificar la acción final de impulsar la atracción.

Para la dimensión Selección, los comentarios de los participantes también apuntaron a la consecución de mayor precisión en la descripción de aspectos como “motivaciones e intereses”, por lo que su modificación permitió mejorar su comprensión. También se aceptó la sugerencia de circunscribir el concepto de cultura a “cultura de centro”, para no dar lugar a otra interpretación que no se enfocara propiamente hacia la institución.

En la dimensión de Desarrollo también se sugirieron precisiones terminológicas; en este caso, se reajustó el término “necesidades de carrera” cambiándolo por “carrera profesional”; y también el término “desarrollo individual”, en el cual se especificó como “desarrollo profesional individual”, a fin de menguar posibles dificultades de comprensión en ambos conceptos.

Para la dimensión Gestión del conocimiento, alguno de los participantes puso de manifiesto que posiblemente el uso del vocablo conocimiento no fuera el más adecuado. No se consideró adecuado atender a esa observación visto que es ese precisamente el término utilizado en la literatura para referirse al concepto de gestión del conocimiento.

Por lo que respecta a las restantes dimensiones, Retención, Sucesión, Cultura, Clima, y Evaluación, solamente fueron objeto de modificaciones de tipo ortográfico y/o sintáctico, cuyas enmiendas se efectuaron sin mayor complejidad.

Finalmente, a lo largo de las dimensiones, los participantes en el ensayo piloto manifestaron que los contenidos de algunos ítems eran muy similares (D2.4, D2.5), que no se podía dar por sentada determinadas correlaciones (D3.1), que la formulación de ciertos ítems resultaba confusa (D3.4, D3.9, D3.10), algo repetitiva (D4.4, D4.7, D4.8, D4.9), que requerían de aclaraciones terminológicas (D5.8, D5.9, D5.10) o que podían inducir a malentendidos (D7.7). En estos casos, por cuanto estos ítems habían obtenido alto grado de consenso sobre su pertinencia y relevancia por parte del panel de expertos, no se procedió a su modificación antes de la obtención de evidencias de su comportamiento psicométrico, ya que en última instancia sería éste el juez fáctico del mismo.

Una vez analizado y refinado el contenido de los ítems, se compuso una versión administrable del cuestionario para su uso en un ensayo muestral de validación con el objetivo de analizar la calidad de la estructura latente hipotetizada de 9 factores para la medida del constructo GTD. Se hizo uso de un muestreo no probabilístico intencional, en línea con los estudios de García-Cepero et al. (2016) y Santa Cruz (2014), que también optaron por el mismo tipo de diseño en sus estudios. Cabe decir que, de las evidencias halladas en este campo de estudio, relativas al diseño y tipo de muestra, se hizo más evidente el uso del diseño probabilístico, ya fuera aleatorio simple (Aytaç, 2015), estratificado (Majad, 2016; Raspa, 2011), o por conglomerados (Tabancali y Kourmaz, 2014; Tabancali et al., 2017). En estos casos, se trató de hacer aplicaciones específicas, en un contexto concreto, y relativamente reducido de centros. En nuestro caso, se optó por una estrategia no probabilística para maximizar la participación de centros de todo el territorio nacional.

Con relación al tamaño de la muestra de validación de la herramienta, ésta estuvo conformada por un total de 200 sujetos, todos ellos pertenecientes a equipos directivos de centros de todo el Estado. Para discutir este dato con relación a las muestras utilizadas en la literatura, del total de las muestras encontradas, los resultados son bastante similares, ya que, por ejemplo, Rhodes y Brundrett (2014) contaron con 261 directores, Tabancali et al. (2017) evaluaron 92 directores, Majad (2016) incluyó 40 directores, Santa Cruz (2014) contó con 34, e incluso hallamos estudios con menor participación, como los de Raspa (2011), con 17, o el de Genesi y Suarez (2010), con 15 directores. De este modo, el tamaño de la muestra de validación del presente estudio resulta ser una de las mayores encontrada en la literatura con similar objetivo de estudio.

A partir de las respuestas de los 200 sujetos pertenecientes al equipo directivo de un centro educativo, a continuación, se llevó a cabo un exhaustivo trabajo de análisis de la estructura latente del cuestionario, utilizando los modelos estadísticos al uso como el Análisis Factorial Confirmatorio, y también novedosos, como los *Psychometric Networks*. Los resultados obtenidos sobre la estructura latente se ponen en discusión a continuación.

4.2.3. Evidencias de la estructura latente

Con el fin de analizar la plausibilidad empírica de la estructura latente de 9 factores hipotetizada a partir de la definición propuesta del constructo GTD, en primer lugar, se procedió a estudiar la unidimensionalidad de la estructura de la herramienta, a través de un modelo factorial confirmatorio en donde los 90 ítems saturan en un único factor GTD. Este es un modelo basal que pretende evaluar el peso de la especificidad de los ítems. Los índices de ajuste obtenidos mostraron un comportamiento totalmente inadecuado, de modo que se descartó la plausibilidad de un modelo unidimensional en favor de un modelo multidimensional.

Una vez descartado el modelo unidimensional, se estimó mediante análisis factorial confirmatorio, el modelo de 9 dimensiones de la GTD hipotetizado para el cuestionario. Los resultados del ajuste del modelo, a pesar de mejorar significativamente el del modelo basal unidimensional, tampoco alcanzaron niveles suficientemente aceptables de ajuste. Por ello, a continuación, se decidió llevar a cabo un análisis mucho más pormenorizado de la estructura latente.

Se inició llevando a cabo un análisis factorial confirmatorio para determinar el ajuste de un modelo unidimensional para cada uno de los factores del cuestionario, y de ese modo, detectar aquellos ítems con peor comportamiento en la estructura, y por lo tanto, susceptibles de ser eliminados. A continuación, se discuten los resultados obtenidos.

4.2.3.1. Evidencias de unidimensionalidad de las dimensiones de la GTD

Tras el análisis factorial confirmatorio con cada una de las dimensiones del cuestionario, asumiendo la unidimensionalidad, los resultados mostraron que salvo en la dimensión Selección, cuyo ajuste global y sintético fue adecuado, el resto de las dimensiones presentó algunos ítems con un comportamiento psicométrico inadecuado. Tales ítems fueron eliminados, siempre tras comprobar que tal acción no implicase una pérdida excesiva de validez de contenido y representación de esa área del constructo. A continuación, se discuten los resultados tratando de proponer una posible interpretación sobre tales comportamientos inadecuados.

Para la dimensión Atracción se eliminaron 4 ítems cuyos contenidos se orientan hacia la proyección de la imagen que se da a la comunidad de su institución (“mostrar su visión” D1.1), las herramientas a través de las cuales fomentar la atracción del talento docente hacia sus centros (“uso de redes sociales”, D1.8), la página web institucional (D1.9), o la prensa (D1.10). Estos tres últimos ítems ya fueron modificados en el ensayo piloto de validez aparente a efectos terminológicos y precisión léxica. Este hecho puede llevar a pensar que los ítems no quedaron lo suficientemente claros, o quizás podría interpretarse que los sujetos no ven necesario la definición de estrategias organizacionales para proyectar una filosofía organizacional efectiva que muestre la importancia otorgada al talento docente, tal y como señalan Davies y Davies (2011), y Tabancali et al.(2017).

En cuanto a la dimensión Selección, no se propuso la eliminación de ningún ítem ya que los resultados del ajuste de un modelo unidimensional fueron adecuados y todas las saturaciones de los ítems fueron significativas y relevantes; por tanto, fue la única dimensión que quedó intacta respecto a la propuesta inicial.

Respecto a la dimensión Desarrollo, se eliminaron 5 ítems cuyos contenidos se centran en su finalidad (“para lograr un equilibrio entre las necesidades de los docentes y del centro”, D3.1), o en los medios que pueden ayudar al desarrollo del talento (“en colaboración con universidades”, D3.7; “mediante el uso de programas educativos europeos”, D3.8; “a través del *coaching*”, D3.9; y del “*mentoring*” D3.10). La propuesta de eliminación de algunos de estos ítems confirmó las sugerencias aportadas por los participantes en el ensayo piloto que apuntaron a que requerían de una aclaración conceptual (D3.9, D3.10), o que no se podía dar por sentada la correlación entre las necesidades del centro y las de los docentes (D3.1). La supresión de los ítems en este factor podría ser un reflejo de lo que apunta Raspa (2011), es decir, que este tipo de estrategias no se entienden todavía como vías para impulsar, activar, y promocionar el talento, aunque no podemos asegurarlo al no tener más datos específicos, por ejemplo, mediante metodología cualitativa.

Para la dimensión Retención, los resultados sugirieron la eliminación de 3 ítems. Los participantes en el ensayo piloto de validez aparente ya pusieron de manifiesto que el ítem D4.8 (“Nuestra directiva tiene diseñado un sistema de reconocimientos”) resultaba repetitivo y no añadía ningún matiz que lo singularizara, lo que acabó confirmándose tras los resultados del análisis factorial. Para los dos ítems restantes, D4.6 (“Nuestra directiva tiene diseñado un sistema de incentivos”) y D4.10 (“El sistema de reconocimientos y/o de incentivos se despliega en colaboración con la comunidad”), su comportamiento inadecuado podría explicarse por el hecho de que todavía no se tiene presente la filosofía de gestionar a los docentes como socios estratégicos de la organización, haciendo uso de estrategias y sistemas de recompensa y reconocimiento, tal y como indican David y David (2011), y Chadwick y Kowal (2011), aunque sin más información específica, solamente es una hipótesis que no se ha contrastado.

En cuanto a la dimensión Sucesión, 4 de sus 10 ítems presentaron un comportamiento inadecuado: D5.1 (“La sucesión del talento es un objetivo prioritario en nuestro centro”), D5.8 (“Se utiliza el *coaching* para la transmisión de competencias”), D5.9 (“Se utiliza el *mentoring* para la transmisión de competencias”), y el D5.10 (“Se usan las tutorías para la transmisión de competencias”). Estos tres últimos ítems ya fueron objeto de crítica por parte de los panelistas sobre validez aparente, que manifestaron la necesidad de una mayor aclaración terminológica. Es probable que las dificultades de comprensión estén detrás del mal comportamiento psicométrico obtenido. Además, podría ser un reflejo de que, en línea a lo propuesto por Rhodes y Brundrett (2014), los centros no acabarían de asumir y enfatizar la importancia de planificar la sucesión de las personas con talento que salen de la organización (ya sea por relevo generacional, por abandono de la institución o una ausencia temporal), de manera que se vean menguados los efectos de su pérdida. No obstante, de nuevo no tenemos pruebas empíricas que nos permitan afirmarlo.

Para el factor Cultura, cinco de los diez ítems iniciales presentaron un mal comportamiento y sus contenidos se orientaron a la medida de la “felicidad docente” (D6.1), el “empoderamiento docente” (D6.4), el “liderazgo compartido” (D6.5), “nuestra visión incluye la evaluación del desempeño” (D6.8), y “La cultura del talento docente es parte del lenguaje en nuestro centro” (D6.10). Los dos primeros ítems (D6.1 y D6.4) ya fueron objeto de crítica a efectos de confusión conceptual por los panelistas que sugirieron una mejor precisión de los términos utilizados. No obstante, se optó por no hacer cambios a la espera de obtener evidencias psicométricas; estas han señalado un mal comportamiento. Podemos hipotetizar que los sujetos no ven necesaria la reformulación de valores que integre estos principios, tal y como indican Cabrera (2015), y Davies y Davies (2011), Majad (2016), y Raspa (2011).

En el caso de la dimensión Clima, para intentar entender la causa de los 3 ítems eliminados (“gestión transparente de la información en su centro”, D7.8; “el logro de que sus docentes se sientan escuchados”, D7.9; e “inversión de tiempo para trabajar la felicidad docente”, D7.10) podríamos hipotetizar que, aunque el perfil del liderazgo escolar se entiende como el fomento de un clima de confianza, respeto, motivación y estimulación a los docentes (Calatayud, 2015), la carga administrativa y lectiva de los centros puede afectar para que no se aborde como una prioridad.

La eliminación del único ítem para la dimensión Evaluación, “la consideración de la evaluación del desempeño como estrategia para fidelizar al docente” (D8.3), si bien los datos no nos explican el porqué, podríamos suponer que la aplicación de la evaluación del desempeño ni siquiera se plantea en los centros. En línea con lo que apuntan Tejedor et al. (2012) y Escudero (2010), en la actualidad, *“la evaluación es sinónimo de arbitrariedad, subjetividad, objeto de críticas donde se aplica alguna modalidad de evaluación docente voluntaria (más sumativa que formativa) sin incidencia contrastada en el desarrollo profesional”*, y por lo tanto, es posible que este tipo de evaluación esté lejos de ser considerado en los centros españoles como una estrategia para fidelizar al docente.

Finalmente, fueron suprimidos 4 ítems pertenecientes a la dimensión Gestión del conocimiento, y sus contenidos eran relativos a la concepción de la gestión del conocimiento como un “recurso estratégico para crear potencial” (D9.2), a su “promoción de manera sistemática” (D9.3), “haciendo uso de procesos formales” (D9.4), o “utilizada como una herramienta para desarrollar el aprendizaje institucional” (D9.10). El mal comportamiento psicométrico de estos 4 ítems podría estar indicando que todavía no se aprecia la gestión del conocimiento como un recurso que permita crear potencial y desarrollar el aprendizaje institucional. También podría estar sucediendo que no se promociona de manera sistemática, ni haciendo uso de procesos formales puesto que, en línea con lo apuntado por Bolívar (2010), se asociaría al hecho de que *no hay espacios y tiempos para observar o compartir en directo la práctica profesional y el saber hacer de los docentes*.

Poniendo en valor el total de los cambios realizados, los análisis de unidimensionalidad en cada factor permitieron identificar un total de 29 ítems con comportamiento

inadecuado en la estructura latente, todos ellos con valores bajos en sus saturaciones factoriales, o lo que es lo mismo, valores bajos de intercorrelación con el resto de los ítems de su dimensión. De forma más simple, se trata de ítems cuya medida no alcanza la calidad suficiente como para mantenerse en la herramienta. Es muy importante manifestar que la eliminación de tales contenidos no supuso un descenso significativo de la consistencia interna de cada dimensión ya que su contenido nuclear queda razonablemente asumido por el resto de los ítems con comportamiento psicométrico adecuado.

Tras el “filtrado” de los ítems con mejor comportamiento psicométrico por dimensión, y previo a la estimación de un modelo factorial confirmatorio sobre las 9 dimensiones hipotetizadas para la medida del constructo GTD, se procedió a estimar, desde una perspectiva exploratoria, los *Psychometric Networks*, que se centran en la estimación de modelos de red no supervisados (Golino y Epskamp, 2017). A continuación, se discuten los resultados obtenidos tras la aplicación de las *Psychometric Networks* sobre la versión reducida del cuestionario con 61 ítems, y posteriormente, a partir de los resultados obtenidos, el ajuste del modelo confirmatorio sobre la versión final.

4.2.3.2. Análisis de la estructura latente mediante *Psychometric Networks* y AFC.

De forma distinta a lo esperado, el modelo de *Psychometric Networks* detecta una estructura latente de únicamente 6 factores, y no 9 como inicialmente se proponía. El método TMFG con algoritmo *walktrap* utilizado detecta las siguientes 6 dimensiones: D1) Atracción, D2) Selección-Cultura, D3) Desarrollo-Sucesión, D4) Retención-Clima, D5) Evaluación, y D6) Gestión del Conocimiento; es decir, se produce la fusión de 6 factores en 3. A continuación se discute y analiza esta configuración detectada, y en especial, la de las dimensiones que se han detectado como agrupadas. Hay que señalar que no solamente se produce una fusión entre factores, sino que también se produce un cambio de adscripción de algunos ítems entre factores. A continuación, se discutirán las posibles razones que pueden haber conducido a la ocurrencia de ambos fenómenos.

El modelo latente TFMG detecta la dimensión de Atracción compuesta por 6 ítems, que operacionalizan la medida de cómo se muestra a la comunidad “el reconocimiento de los logros de sus docentes” (D1.2), “la manera en la que recompensan los logros” (D1.3), “los nuevos retos que pueden afrontar los docentes” (D1.4), “mostrando a la comunidad “cómo motiva a sus docentes” (D1.5), las “estrategias utilizadas para incentivar a sus docentes” (D1.6), y “cómo tratan el talento de sus docentes” (D1.7). El buen comportamiento de estos ítems, según las respuestas de los sujetos, está en línea con lo que apuntan Chadwick y Kowal, (2011), acerca del desarrollo de la gestión de la reputación y promoción de una buena imagen. Comparándola por ejemplo con la dimensión de Atracción incluida en la herramienta de Tabanali et al. (2017), si bien en peso de representación esta dimensión resulta similar (8 ítems), y podría dar a entender cierta similitud o semejanza, no se pudo administrar simultáneamente esta herramienta, y por lo tanto, no disponemos de resultados empíricos de tal comparación.

La dimensión Evaluación también fue perfectamente detectada por el modelo TMFG, que incluyó los 9 ítems diseñados para operacionalizar el factor. Si comparamos la representación de esta dimensión, incluida en otras herramientas en la literatura, por ejemplo, presenta 6 ítems en el modelo de Tabancali et al. (2017), denominada “Evaluación del desempeño”, 5 ítems en el propuesto por Santa Cruz (2014), y 3 ítems en el factor de Raspa (2011), llamada simplemente Evaluación en los dos últimos. De ese modo, nuestro cuestionario presenta un mayor número de ítems, aunque no podemos hacer ningún tipo de inferencia respecto a la calidad de la medida, ya que no disponemos de información empírica que permita establecer una comparación más cualitativa. No obstante, lo que sí ha obtenido respaldo empírico es la propuesta de agrupación de los 9 ítems generados en torno a la dimensión de Evaluación, de acuerdo con el modelo teórico hipotetizado.

Por lo que se refiere a la dimensión Gestión del conocimiento, el modelo analítico también ha detectado conforme a hipótesis el comportamiento adecuado de los 6 ítems cuyo contenido pretende medir aspectos de esta dimensión. Los contenidos operacionalizados se centran en cuál es la filosofía como centro respecto a la gestión del conocimiento: “reflejamos en el proyecto educativo de centro cómo se gestiona el conocimiento” (D9.1), “fomentamos el intercambio de experiencias entre docentes” (D9.6), “el conocimiento de los docentes se utiliza para ayudar a crear conocimiento colectivo” (D9.9), o “trabajamos para que el conocimiento de los docentes sea aplicado para mejorar la práctica educativa” (D9.8). Estos contenidos van en línea con las áreas planteadas por Cheng (2013b), orientadas a la “cultura de intercambio de conocimientos” o la “visión sobre la gestión del conocimiento”. La medida del factor también destaca los mecanismos utilizados a fin de acceder al conocimiento: “se reúne periódicamente con los docentes” (D9.5), o a su intercambio “usamos las nuevas tecnologías para intercambiar conocimientos” (D9.7). Esta formulación va en línea a las áreas de “acceso al conocimiento” e “intercambio del conocimiento” formuladas por Cheng (2013a), así como por “soporte TIC” (Cheng, 2013b).

Sin embargo, el modelo también detecta la adscripción no esperada del ítem D3.6 (“nuestro centro ofrece al talento la participación en proyectos conjuntos con la comunidad”), que pertenecía inicialmente a la dimensión Desarrollo. Una posible explicación a este cambio de adscripción puede deberse a que su contenido, en cierta forma, implica un intercambio de conocimiento, aunque sea con agentes o instituciones externas al propio centro. Quizás ha pesado más la idea del intercambio, que la original de desarrollo de la gestión del talento. En cierta forma, este cambio puede parecer plausible desde el punto de vista del contenido medido.

En cuanto al peso (número de ítems), se asemejaría al planteado por Cheng (2013a), que trató de medir los procesos de gestión del conocimiento utilizando 9 ítems. Obviamente, dista bastante de los 20 ítems propuestos por Cheng (2013b) para la medida de la Gestión del Conocimiento, pero como herramienta específica, no dentro de un modelo de medida del constructo GTD en global, tal como hace nuestra propuesta.

Si bien la identificación de estas 3 dimensiones ha sido adecuada y conforme a hipótesis, la solución TMFG detecta solamente 3 dimensiones más (y no 6). Tras el análisis de los ítems adscritos a esos 3 factores detectados, resulta que son el resultado de la agrupación de dos dimensiones iniciales, del siguiente modo: Selección-Cultura, Desarrollo-Sucesión, y Retención-Clima. A continuación, se discuten las razones que pueden haber provocado la agrupación de estas 6 dimensiones iniciales.

La dimensión reagrupada Selección-Cultura cuenta con un total de 14 ítems, 10 pertenecientes a la dimensión Selección y 4 ítems a la dimensión de Cultura. Una de las razones plausibles para esta agrupación es que los sujetos, con sus respuestas, entienden que la selección y la cultura, se llevan a cabo de manera ligada, ven matices similares en los contenidos de las dos dimensiones. Los sujetos nos podrían estar indicando que: cuando “Nuestro centro tiene identificados los roles de liderazgo clave que ayudan a la consecución de los objetivos estratégicos” (D2.6), lo asocian a que “El talento docente es uno de los valores de nuestra institución” (D6.2); que cuando “Nuestro centro entrevista a todos los docentes para conocer sus motivaciones” (D2.3), entonces “Nuestro centro se identifica porque trabajamos para comprometer a los docentes” (D6.6); o que cuando “Nuestro centro se toma el tiempo necesario para reflexionar qué significa el talento docente en base a su proyecto educativo de centro (PEC)” (D2.5), o que “Nuestro centro crea sus perfiles idóneos (su definición de talento) basándose en los roles de liderazgo clave” (D2.7), lo han relacionado con que “Nuestra visión de centro incluye convertir el talento docente en una prioridad estratégica” (D6.9). Parece, pues, que la diferenciación teórica establecida a priori para distinguir entre cultura y selección no ha sido reconocida como tal por los sujetos, y el patrón de respuestas a estos ítems es común, e identifica un mismo espacio del constructo GTD. Tal como se planteó la dimensión de cultura, implica que los contenidos de los ítems están formulados de forma teórica, y la de selección de forma empírica, pues refiere a acciones, pero se puede considerar que ambas están relacionadas de forma intrínseca.

El segundo factor reagrupado está compuesto por ítems inicialmente creados para la medida de las dimensiones Desarrollo-Sucesión, que quedó compuesta por 10 ítems (4 de Desarrollo y 6 de Sucesión). De forma análoga a la situación anterior, los sujetos parecen percibir como contenidos muy relacionados los de ambas dimensiones. En cualquier caso, atendiendo al gráfico del modelo TMFG, dentro de la dimensión agrupada aparecen claramente relacionados los dos grupos de ítems, por un lado, los iniciales de Desarrollo y los de Sucesión. En concreto, los dos ítems que hacen de “puente” entre los dos grupos son el D5.5 “Nuestro plan de sucesión tiene descritos los roles de liderazgo clave del centro” y el D5.6 “Nuestro plan de sucesión dispone de criterios de selección de docentes que podrían asumir roles clave”, que presentan relaciones directas con el ítem D3.3 “En nuestro centro, los docentes con talento son formados para asumir roles clave”, el D3.4 “En nuestro centro, los docentes con algún tipo de talento disponen de un plan de desarrollo individual”, y el D3.5 “Nuestro centro tiene creada un área de formación de desarrollo del talento”. Parece, pues, que conocer los roles de liderazgo y los criterios de selección, se entiende relacionado directamente con tener creada un área de formación, que ofrece formación a los docentes talentosos, y que disponen de un plan de desarrollo individual. Es decir, parece un proceso lineal que va desde el conocimiento y las estructuras, a la acción. Si nos fijamos,

es una estructura relacional similar a la anterior dimensión agrupada, con contenidos diferentes.

Finalmente, las *Psychometric Networks* detectaron la agrupación de otras dos dimensiones iniciales: Retención-Clima. Este factor agrupado está compuesto por un total de 15 ítems, de los cuales 7 pertenecen a Retención, 7 a Clima, y 1 a Cultura (D6.3 “La colaboración con la comunidad educativa es uno de los valores de nuestra institución”). Tratando de entender por qué los contenidos de los ítems se agrupan en torno a una única dimensión, podemos ver como sí parecen existir algunas similitudes en las acciones descritas.

Así, por ejemplo, pueden entender que cuando “Nuestra directiva genera lazos emocionales con los docentes para hacerles sentir especiales (D4.5), entonces “Nuestra directiva fomenta que los docentes trabajen como un equipo” (D7.2). O que si “Nuestra directiva incentiva a los docentes con talento para mantenerlos emocionalmente activos” (D4.7), o “Nuestra directiva reconoce a los docentes talentosos para que sientan valorados” (D4.9), se percibe que “Nuestra directiva trabaja para comprometer a los docentes” (D7.1). De esta manera, los sujetos que contestan el cuestionario entienden que estos ítems se corresponden, que están relacionados y que, por tanto, deben emplazarse en el mismo factor, es decir para ellos existen similitudes en la concepción de clima y retención (interpretándola de forma muy similar). En este contexto de incentivación, reconocimiento y compromiso con los docentes en el centro, se entiende también relacionado el contenido del ítem D6.3, porque todas esas acciones pueden inducir a pensar que uno de los valores de la institución es la colaboración con la comunidad educativa. De ese modo, la dimensión presenta una cohesión teórica no pretendida, a la que ha dado sentido el tribunal empírico de los datos.

A la vista de estos resultados, si bien es cierto que la estructura latente de 9 dimensiones estrictamente no ha recibido apoyo empírico de los datos, no es menos cierto que los contenidos de las dimensiones iniciales siguen presentes en la estructura final optimizada con 6 dimensiones (3 iniciales: Atracción, Evaluación, y Gestión del conocimiento; y 3 reagrupando 6 de las iniciales: Selección-Cultura, Desarrollo-Sucesión, y Retención-Clima). De ese modo, la Atracción, la Evaluación, y la Gestión del Conocimiento parecen cubrir claramente áreas diferenciales del constructo GTD de acuerdo con la hipótesis inicial, mientras que los otros 3 factores agrupados también presentan un funcionamiento psicométrico adecuado, aunque solapando conceptualmente diferentes áreas hipotetizadas inicialmente como supuestamente independientes, cuando en realidad los datos no apoyan tal independencia. La dimensión Selección-Cultura, crea y define la misión, los roles de liderazgo y talento, y al mismo tiempo, trata de poner en práctica los procesos de identificación y selección; la dimensión Desarrollo-Sucesión, operacionaliza la medida de la existencia de estructuras de formación y desarrollo del talento y la carrera individual, y al mismo tiempo, las vincula a los planes de sucesión; y por último, la dimensión Retención-Clima, que trata de comprender los aspectos relacionados con la gestión motivadora y comprometida del centro, y a la vez, sus prácticas de reconocimiento e incentivación. Por todo ello, consideramos que los resultados ofrecen apoyo empírico a la propuesta teórica del

modelo latente que operacionaliza la medida del constructo GTD, a pesar de que la división teórica entre sus áreas se haya visto simplificada a partir de las respuestas de los sujetos.

Dado que las *Psychometric Networks* detectan el mejor modelo latente posible en función de las relaciones existentes entre los ítems, pero de forma exploratoria, el proceso de validación de la estructura contó con dos análisis adicionales, de carácter confirmatorio. El primero estimó el modelo de 9 factores, pero solamente con los 61 mejores ítems, tras la depuración con los análisis de unidimensionalidad. El ajuste global del modelo resultó inadecuado obteniéndose un valor significativo de ji-cuadrado ($\chi^2=4098.83$, $gl=1733$, $p<.001$), un valor de *RMSEA* claramente por encima de .05 (.083), y un intervalo de confianza al 90% de [.079-.086], un valor de *CFI* muy por debajo de .90 (.83), y finalmente un valor aceptable para el *SRMR*, ligeramente inferior a .080 (.079). Pero en general, los resultados no apoyan la plausibilidad del modelo de 9 factores.

Sin embargo, a continuación se estimó exactamente el modelo de 6 factores obtenido mediante las *Psychometric Networks*, y los resultados del ajuste sí fueron buenos, ya que aunque la prueba ji-cuadrado es estadísticamente significativa ($\chi^2=2382.94$, $gl=1754$, $p<.001$), tanto el valor de *RMSEA*, por debajo de .05 (.042), con un intervalo de confianza al 90% de [.038-.047], como el valor de *CFI* ligeramente por encima de .90 (.91), y finalmente, *SRMR*, con un valor de .069, muy por debajo de .08, son indicativos de buen ajuste.

Finalmente, la prueba ji-cuadrado para la comparación del ajuste de estos dos modelos resultó significativa ($p<.001$) a favor del modelo de 6 factores. De este modo, los resultados empíricos dan apoyo a la existencia de una estructura latente de 6 factores que operacionaliza la medida del constructo GTD, y cumple con uno de los objetivos fundamentales planteados por esta tesis. Una contribución relevante de este estudio sobre la estructura latente es que podemos decir que supone un salto de calidad respecto al trabajo psicométrico realizado hasta el momento en otras herramientas generales o específicas creadas para la medida del constructo GTD.

Respecto a las saturaciones factoriales, teniendo en cuenta un valor orientativo de .50 como adecuado, en general, se obtuvieron resultados apropiados para las 6 dimensiones de la estructura ajustada, con algunas variaciones entre ellos. Así, los factores desarrollo-sucesión y evaluación, fueron los que mostraron mayor consistencia interna (con saturaciones $\geq .80$). De forma específica, para el factor atracción, las cargas, que oscilaron entre .75 y .92, también resultaron adecuadas. En el caso de las saturaciones con menores valores, se situaron en los ítems D1.3 (.75) "*Nuestro centro muestra a la comunidad la manera en la que recompensan los logros de sus docentes*", y en el ítem D1.4 (.79) "*Nuestro centro muestra a la comunidad nuevos retos que pueden afrontar sus docentes*". En sentido opuesto, los ítems con mayor peso (por encima de .80) fueron: D1.7 (.92) "*Nuestro centro muestra a la comunidad cómo tratan el talento de sus docentes*" y D1.5 (.88) "*Nuestro centro muestra a la comunidad cómo motiva a sus docentes*". Es decir, los centros se centran más en mostrar cómo tratan el talento docente partiendo de cómo lo motivan y no tanto en dar a conocer los retos que le proponen o la recompensa de sus logros.

En el factor Selección-Cultura, las saturaciones obtenidas se situaron en un rango entre .68 y .84. Las saturaciones más bajas correspondieron a los ítems D2.8 (.68) *“Nuestro centro usa algún tipo de herramienta para clasificar los perfiles docentes del centro”* y D2.2 (.69) *“Nuestro centro entrevista a todos los docentes para conocer sus potencialidades”*. Las saturaciones más altas para esta dimensión fueron obtenidas por los ítems D2.5 (.84) *“Nuestro centro se toma el tiempo necesario para reflexionar qué significa el talento docente en base a su proyecto educativo de centro (PEC)”*, D2.7 (.84) *“Nuestro centro crea sus perfiles idóneos (su definición de talento) basándose en los roles de liderazgo clave”*, y D6.9 (.84) *“Nuestra visión de centro incluye convertir el talento docente en una prioridad estratégica”*. Es decir, el peso fundamental de la dimensión se centra en acciones más reflexivas (se toman el tiempo para reflexionar, su visión incluye...) que prácticas (crean perfiles).

Respecto al factor Desarrollo-Sucesión, los pesos factoriales oscilaron entre .75 y .92. La carga factorial menor la presentó el ítem D3.5 (.80) *“Nuestro centro tiene creada un área de formación de desarrollo del talento”*. El peso mayor correspondió al ítem D5.4 (.87) *“Nuestro plan de sucesión tiene por objetivo preparar a docentes con potencial para asumir futuros roles clave”*. De estas saturaciones se puede concluir que los centros tienen como objetivo preparar a docentes con potencial para asumir roles clave, pero no destacan en peso por tener creada un área de formación específica para el desarrollo del talento.

En el factor Evaluación, las saturaciones factoriales fueron altas ya que oscilaron entre .83 y .91. La menor carga factorial fue la estimada para el ítem D8.2 (.83) *“En nuestro centro, la evaluación del desempeño docente está contemplada en el proyecto educativo de centro”*. Los valores más altos correspondieron a los ítems D8.7 (.91) *“En nuestro centro entendemos que la evaluación del desempeño permite dar a conocer al docente el valor que aportan”* y D8.8 (.91) *“Antes de evaluar el rendimiento docente buscamos la herramienta más apropiada”*. De acuerdo con estos pesos, los centros manifiestan que hacen uso de la evaluación del desempeño como un instrumento que permite dar a conocer al docente su valor, y además buscan la herramienta más apropiada. Sin embargo, no contemplan a nivel institucional (en su PEC) la evaluación del desempeño propiamente.

Los ítems del factor Retención-Clima fueron los que mostraron las saturaciones más bajas respecto al total de las dimensiones. Sus cargas oscilaron entre .36 y .86. Los pesos más bajos correspondieron a los ítems D7.5 (.36) *“Nuestra directiva entiende que el buen clima es sinónimo de felicidad docente”* y D7.6 (.49) *“Nuestra directiva mantiene relaciones de confianza con sus docentes”*. Mientras que las cargas más altas se situaron en los ítems D4.1 (.86) *“Nuestra directiva averigua qué esperan los docentes de su centro y D4.2 (.84) “Nuestra directiva vincula los intereses personales del docente con los de la institución”*. Estos pesos indican que la medida de la Retención-Clima depende mayormente de aquello que esperan los docentes y vinculan sus intereses con los de su institución. No obstante, existe una menor asociación entre el clima y la felicidad docente, así como con mantener relaciones de confianza con sus docentes.

Finalmente, para el factor Gestión del conocimiento, las saturaciones se situaron entre .67 y .79. La saturación más baja, aunque adecuada, fue obtenida por el ítem D9.6 (.67), *“Nuestra directiva fomenta el intercambio de experiencias entre docentes”*; mientras que entre las más altas se encontraron las del ítem D9.1 (.79) *“Nuestro proyecto educativo de centro (PEC) refleja cómo se gestiona el conocimiento de sus docentes”*. Es decir, los ítems con mayor peso en la dimensión reflejan que a nivel de centro reflejan la gestión del conocimiento(a través de su PEC); sin embargo, el peso es menor respecto al fomento del intercambio de experiencias entre docentes.

En cuanto a las correlaciones entre las dimensiones latentes de la estructura, se obtuvieron cuatro correlaciones estadísticamente significativas y mayores de .80 ($r^2=.64$) entre las dimensiones Selección-Cultura y Desarrollo-Sucesión (.81), Retención-Clima (.83), y Gestión del conocimiento (.80), así como entre Retención-Clima y Gestión del conocimiento (.85). Se obtuvieron también correlaciones positivas moderadas, y estadísticamente significativas, que oscilaron entre .60 y .75, entre Evaluación y las dimensiones Desarrollo-Sucesión (.71), Gestión del conocimiento (.70), Selección-Cultura (.67), Atracción (.61), y Retención-Clima (.61); entre Atracción y las dimensiones Selección-Cultura (.75), Desarrollo-Sucesión (.63), Gestión del conocimiento (.63), y Retención-Clima (.62); y entre Desarrollo-Sucesión con las dimensiones Gestión del conocimiento (.69) y Retención-Clima (.62). Todas las correlaciones se comportaron conforme a hipótesis, es decir, fueron positivas y de magnitud moderada.

Las correlaciones más altas se hallaron entre la dimensión Selección-Cultura y la Gestión del conocimiento (.85), Retención-Clima (.83), y Desarrollo-Sucesión (.81), que podría responder al hecho de que la Selección-Cultura del talento es el punto de partida para avanzar en dirección al Desarrollo-Sucesión y fortalecer la Retención-Clima. Los enfoques que adopta la dimensión Selección-Cultura de “encontrar a las personas” (Odden y Kelly, 2008), “conocer las potencialidades” (Picazo, 2004) y “distribuir docentes eficaces” Odden (2011, 2013), tienen como uno de sus fines desarrollarlos y gestionar su sucesión (en caso de abandono o ausencia). Cuando se practica en el marco de una cultura que muestra la importancia otorgada al talento (tal y como apuntan (Davies y Davies, 2011), se contribuye a generar un clima favorable y favorece la retención del talento. En este sentido, se puede entender la correspondencia y vinculación que existe entre estas dimensiones.

Correlaciones ligeramente más bajas se obtuvieron para la dimensión Retención-Clima en relación con las dimensiones Atracción (.60), Evaluación (.61) y Desarrollo-Sucesión (.62), aunque su magnitud puede considerarse apropiada para el sostenimiento de la estructura teórica relacional de la medida del constructo. El porqué de estas correlaciones ligeramente más bajas puede atender al hecho de que los centros no vinculen la atracción como estrategia para retener el talento y evitar su fuga; o que no relacionen la práctica de la dimensión retención-clima partiendo de estrategias como la gestión del rendimiento y la compensación de actividades (Chadwick y Kowal, 2011) asociadas a la dimensión evaluación, o mediante el desarrollo profesional continuado (Rhodes y Brundrett, 2014).

Una vez discutidas las evidencias relativas a la estructura latente de la herramienta, habiendo establecido el mejor modelo (6 factores), a continuación, se analizarán los resultados de fiabilidad de las dimensiones de la estructura, como una de las propiedades fundamentales de las puntuaciones obtenidas mediante el cuestionario.

4.2.4. Evidencias de fiabilidad

Una vez estimada y ajustada la estructura latente del cuestionario, en su versión reducida de 61 ítems, se computaron el coeficiente Omega de Raykov (ω_R), el coeficiente Omega de Bentler (ω_B), el coeficiente Omega jerárquico (ω_H), y también el coeficiente Alfa de Cronbach (α), en su adaptación para ítems de naturaleza ordinal. Teniendo en cuenta tanto las 6 dimensiones como la escala total, todos los valores de los índices son indicativos de un comportamiento excelente. El rango de valores para la fiabilidad va entre .90 y .97 para el coeficiente alfa ordinal, entre .89 y .97 tanto para el Omega de Raykov como para el de Bentler, y finalmente entre .86 y .97 para el coeficiente Omega jerárquico. Estas evidencias de fiabilidad ayudan a corroborar lo adecuado del trabajo de refinamiento realizado en el proceso de análisis pormenorizado del comportamiento psicométrico de cada uno de los ítems en la estructura. Estos valores de los coeficientes de fiabilidad muestran la capacidad de los ítems para generar puntuaciones fiables. Una contribución importante de esta tesis en el desarrollo del cuestionario GTD es la utilización de coeficientes de fiabilidad basados en la estructura latente del instrumento, en línea con las últimas evidencias respecto a los métodos psicométricos, en comparación con los trabajos revisados en la literatura.

En cuanto a la varianza explicada, la estructura latente es capaz de explicar un 64.28% de la variabilidad total de las puntuaciones obtenidas. En otras palabras, la medida consigue cubrir una parte importante del constructo GTD, objetivo fundamental del desarrollo de un nuevo instrumento psicométrico. De forma específica, las dimensiones que consiguen explicar una mayor área del constructo son, por este orden, la Evaluación (76.57%), la Atracción (70.32%), y el Desarrollo/Sucesión (70.00%); mientras que las otras tres dimensiones, se mueven en torno al 50%, Selección/Cultura (58.28%), Retención/Clima (56.54%), y Gestión del conocimiento (54.24%). A la vista de estos porcentajes de varianza explicada, parece plausible señalar que las dimensiones con mayores valores presentan menos dificultades para ser medidas, probablemente porque los procesos y acciones son más concretos, mejor identificables.

Poniendo en valor estas evidencias con relación a la literatura, uno de los problemas fundamentales fue que, de las herramientas orientadas a la medida de aspectos relacionados con la GTD, no todos los estudios aportan información acerca de la fiabilidad. Algunos estudios reportaron valores de fiabilidad globales como en el caso de Davies y Davies que obtuvieron un coeficiente alfa de .87, el reportado por Kilic et al. (2017) con un Alpha de Cronbach de .95, el de Majad (2016) con .97, el de Raspa (2011) con un .83 y .87, o el de Santa Cruz (2014) con .93. Atendiendo a este dato global de fiabilidad en la literatura, nuestra herramienta ha reportado los datos más altos en fiabilidad de la escala total (.98). En cuanto a la fiabilidad por dimensiones, la disparidad de contenidos respecto a otras herramientas existentes en la literatura no permite establecer una comparación plausible.

En resumen, las evidencias psicométricas obtenidas a lo largo del proceso de validación psicométrica del nuevo instrumento orientado a la medida de la gestión del talento docente fueron lo suficientemente adecuadas como para, a falta de posteriores ensayos de replicación, considerarla una herramienta útil para ser utilizada por parte de instituciones educativas interesadas en la GTD. El título desarrollado para esta nueva herramienta es el de “Test para la Evaluación de la Gestión del Talento Docente (TEGTD)”, y así nos referiremos a él a partir de este momento.

Una vez obtenidas las evidencias de fiabilidad y validez tras el ensayo muestral de validación, y siendo éstas valoradas como adecuadas, el segundo objetivo fundamental de esta tesis fue la de obtener datos acerca del comportamiento de las puntuaciones en las dimensiones del TEGTD utilizando un segundo ensayo muestral independiente del de validación. La aplicación del test permitió llevar a cabo un ensayo muestral a lo largo de todo el territorio español, y se pudieron obtener evidencias sobre cómo los centros educativos españoles gestionan el talento docente. Las evidencias aportadas por la fase de baremación son discutidas en el siguiente apartado.

4.3. DISCUSIÓN DE LA FASE DE BAREMACIÓN

Una vez presentadas y discutidas las evidencias de la fase de desarrollo y validación del TEGTD, a continuación, se analizarán las evidencias de la fase de baremación del instrumento en una muestra de la población de centros educativos españoles, independiente de la muestra de validación. El objetivo de esta fase fue describir cómo gestionan el talento docente los centros educativos en nuestro país. De esta manera iniciaremos esta sección discutiendo si la muestra de baremación es suficientemente representativa de la población de centros en España. Seguidamente, se discutirán las evidencias obtenidas de las puntuaciones promedio de las 6 dimensiones del TEGTD, así como las resultantes de los análisis diferenciales llevados a cabo.

La muestra de la baremación estuvo compuesta por 302 centros del total de 28.624 centros de todo el territorio español. Desde el punto de vista del perfil, se puede comparar (atendiendo al número de sujetos) con los 332 directores del estudio de Rodríguez et al. (2012), los 261 con los que contaron Rhodes y Brundrett (2011), los 128 directores evaluados por Barrios-Arós et al. (2015), los 92 de Tabancali et al. (2017), o los 40 de Majad (2011). Atendiendo a estos datos, nuestro estudio contribuye con una de las muestras más altas con perfil de dirección en el campo de la GTD. Además, podemos afirmar que es el único estudio, hasta el momento, que hace uso de una muestra de baremación independiente a la de la validación psicométrica del instrumento, dentro de la misma investigación.

A fin de averiguar si la muestra de estudio refleja adecuadamente los porcentajes de las variables de interés en la población de referencia (28624 centros educativos en España), dispusimos de muy pocos datos. De las únicas variables de las que obtuvieron referencias fueron las relativas a la titularidad y la tipología de centros (MEFP, 2020). Por otro lado, se hace difícil poder comparar las evidencias de nuestro estudio respecto de las investigaciones halladas en la literatura ya que, partiendo del contexto

internacional en el que se inscriben estos estudios, generaría una comparación inexacta atendiendo al contexto español en el que se ha creado y aplicado nuestro cuestionario.

Respecto a la *titularidad* de los centros públicos, a nivel estatal la proporción de centros versus el total es del 67% (19.197 de 28.624), mientras que en nuestra muestra de baremación dicha proporción es del 82.6% (249 de 302 centros). Los centros de titularidad privados concertados suponen a nivel estatal el 32% (9.427 de 28.624), mientras que en nuestra muestra es del 16% (49 de 302). A pesar de que existen diferencias estadísticamente significativas entre los porcentajes entre población y muestra respecto a la titularidad de los centros, al menos la muestra mantiene una mayor presencia de centros de titularidad pública. En la literatura, encontramos estudios con representación similar, como en el caso de García-Cepero et al. (2016) con 71,9% públicos vs 28,1% privados, o el de Tabancali y Korumaz (2017) con 72% públicos vs 28% de privados).

Respecto a la variable *tipología de centros*, a nivel estatal el 67.0% (19.424 de 28.624) son centros de infantil-primaria, mientras que en nuestro estudio se obtuvo una proporción cercana del 57.6% (166 de 302 centros). De igual modo, en cuando a los centros de secundaria, a nivel estatal la proporción es del 11.7% (5.060 de 28.624) frente al 21.5% (62 de 302) de nuestra muestra de baremación. Los únicos estudios con fisonomía similar a nuestro estudio de baremación son los de Cheng (2013b) y García-Cepero et al. (2016), que incluyen centros con estudios de primaria y de secundaria. Nuestra investigación incluye también centros de primaria, como valor añadido respecto a la literatura.

No dispusimos de datos de la población de referencia acerca del género de los componentes de los equipos directivos de los centros, del número de líneas implementadas, o de si son o no centros innovadores. En cualquier caso, dado que el protocolo de baremación recogió estas variables, fueron incluidas para llevar a cabo los análisis diferenciales. En cualquier caso, su inclusión supone un valor añadido de esta investigación para el estudio del constructo GTD. En este sentido, es importante señalar de forma específica lo relevante de incluir información mediante la variable "*centro innovador*". Nuestro estudio utilizó tres indicadores a fin de caracterizar a los centros con perfil hacia la innovación educativa: 1) Centros que impulsan proyectos de innovación educativa, 2) Centros que colaboran con universidades, y 3) Centros que desarrollan programas educativos europeos. Considerando la hipótesis de que la innovación en nuestro estudio está medida en la misma proporción según estos tres parámetros, podemos decir que el 45.2% de los centros de la muestra pueden considerarse como centros innovadores.

Si bien es cierto que, a nivel estadístico, la muestra de esta investigación no resulta estrictamente representativa al no haber utilizado un muestreo aleatorio estratificado, poder acceder a la participación de todos los centros comprendidos en el territorio español, es sin duda, una tarea harto difícil. Entendemos pues, de manera general, que las diferencias entre los porcentajes de centros totales de la población de referencia y de la muestra de estudio, son aceptables. En consecuencia, se puede afirmar que los

datos de esta primera muestra de baremación para la medida de la GTD en los centros españoles se pueden extrapolar con cautela a los de la población de referencia.

Una vez analizadas las luces y las sombras acerca de la calidad de la representatividad de la muestra de baremación, y dándola por aceptable, en los siguientes apartados se discute el comportamiento de los centros españoles respecto a las dimensiones de la GTD y qué, así como las variables influyen más en su gestión.

4.3.1. Comportamiento univariante de las dimensiones

A fin de poder entender cómo gestionan el talento docente los centros en España, iniciaremos este apartado argumentando y discutiendo el comportamiento individual de cada una de las dimensiones del TEGTD. Posteriormente, se interpretarán en su conjunto para poder obtener y entender de forma conjunta la situación de la GTD en España.

Desde un enfoque univariante, atendiendo a la escala de respuesta tipo *Likert* con seis anclajes que se utilizó para el test, la discusión de este apartado partirá de la interpretación del comportamiento de las dimensiones de acuerdo con un criterio cualitativo. Entenderemos como baja una puntuación entre 1 y 2, media para valores entre 3 y 4, y alta para puntuaciones entre 5 y 6. En función de estos rangos, y partiendo del hecho de que ninguna de las dimensiones se distribuyó estrictamente según la ley normal, a continuación, se discute el comportamiento de las puntuaciones en las dimensiones.

Para el factor Atracción, su media y mediana, con valores de 3.30 y 3.33, respectivamente, sitúa a los centros para esta dimensión en un rango medio. El 75% de las puntuaciones con valores menores o igual a 4. El alcance de los resultados podría reflejar que los centros españoles desde la normalización en el uso de las nuevas tecnologías han empezado a dar visibilidad a su institución (con su web institucional, redes sociales, etc.) lo que se entendería como un paso en la gestión de la reputación. No obstante, por qué para este factor no se alcanzaron puntuaciones mayores podría estar ligado a que en la actualidad no se tiene asumido que las personas con talento se unen a las organizaciones que consideran atractivas y les dan una mayor oportunidad de potenciarse profesionalmente, tal y como apuntan Vallejo y Portalenza (2017). Por lo tanto, posiblemente los centros no han interiorizado el concepto de la atracción del talento como una necesidad fundamental. Es decir, todavía queda lejos de entenderla y practicarla como una estrategia para enamorar al docente con talento a fin de invitarlo a que se incorpore a nuestra institución.

El factor Selección-Cultura presentó un comportamiento muy similar al de atracción (media=3.48, mediana=3.57, DE=1.06). Además, el 75% de los datos alcanzaron puntuaciones menores o igual a 4.35. Estas evidencias podrían estar vinculadas al hecho de que la cultura de centro es un aspecto del que se tiene consciencia y sobre el que se trabaja activamente. En otro orden, la causa por la que este factor no obtuviera puntuaciones en rangos mayores podría deberse a que todavía no se tiene presente el

enfoque de una cultura que proyecte y practique una misión y visión clara y compartida, que muestre la importancia que le ha sido otorgada al talento a nivel institucional tal y como entienden Davies y Davies (2011). Por otro lado, posiblemente los centros tampoco se consagran en “encontrar o detectar a las personas” tal y como Odden y Kelly, (2008); Tejada (2003) entienden que debería hacerse, o no saben o no muestran interés en “conocer las potencialidades” algo necesario para Picazo (2004). A lo mejor la logística de los centros no da pie a “determinar puestos clave” o a la “distribución de docentes eficaces”, algo necesario según Tabanali y Korumaz (2014) y Odden (2011, 2013) a la hora de seleccionar el talento.

En el caso del factor Desarrollo-Sucesión, los datos mostraron una media de 2.54 y una mediana de 2.40, situando sus valores centrales en un rango bajo. La desviación estándar fue muy similar a las anteriores ($DE = 1.09$), en torno a 1 punto. El alcance de esta dimensión, podría deberse por un lado a que los centros entienden que desarrollan a su personal, es decir, se enfocan en lo que apunta, Bolívar y Moreno (2006) crear las condiciones y el contexto adecuado a fin que los docentes puedan desarrollarse y mejorar su ejercicio profesional. No obstante, el rango medio bajo en el que se situaron las puntuaciones podría deberse a que los centros no desarrollan a sus docentes en el contexto de la GTD apoyando e impulsando el talento tal y como entiende Tejada (2003) que debería hacerse. No contemplarían todavía el uso de estrategias para el desarrollo del talento docente como la creación de grupos de alto rendimiento, un área de formación para el talento, o un plan de desarrollo individual del talento tal y como plantea Picazo (2004). Tal vez porque no se entiende como una prioridad de centro o porque todavía no existe una reflexión en el contexto educativo acerca de la importancia del desarrollo del talento docente como estrategia de ayudar a la propia institución y a sus resultados académicos.

Por otro lado, el rango de respuestas en el que se situó el factor sucesión podría dejar entrever que no se trata de una tarea que preocupe a los centros, posiblemente por que la administración educativa se encarga de dotar a los centros del personal necesario. Las puntuaciones medio bajas obtenidas podrían atender a que en la actualidad la sucesión no se gestiona como un recurso que asegure el crecimiento y la reserva de líderes y requiere de una dirección con una actitud más proactiva mediante el establecimiento de un plan de sucesión para el talento tal y como la entienden Rhodes y Brundrett (2014).

El factor Retención-Clima obtuvo la mayor puntuación promedio en la escala, con una media de 4.70 y una mediana de 4.80, muy cercano al área de puntuaciones altas, y una desviación estándar menor ($DE=0.75$); el 75% de las respuestas fueron menores o igual a 4.5. Los datos en este factor pueden estar recogiendo actuaciones en línea con ofrecimiento de oportunidades, trabajo en equipo, comunicación, escucha, liderazgo, confianza. Es decir, parece que están más centrados en el trabajo del compromiso organizacional como lo entienden Cabrera (2015); Majad, (2016). Ahora bien, que este factor no se situara en el rango más alto podría estar relacionado al hecho de que en la cultura y gestión de los centros españoles, no es habitual el uso estrategias que fomenten en los docentes con talento el sentirse reconocidos por sus logros, que les haga ver que son merecedores de “algo más”. Es decir que no se tendría por habitual el

desarrollo de sistemas de reconocimientos y recompensas tal y como lo entienden Rhodes y Brundrett (2014), y Killic et al. (2017).

Para el factor Evaluación, se obtuvo una media de 3.46 y una mediana de 3.44, con una desviación estándar de 1.28, que ubican las puntuaciones de los centros para esta dimensión en un rango medio, igual que en las dimensiones atracción y selección-cultura; aunque hay que señalar que el 75% de los centros obtuvo puntuaciones inferiores o iguales a 5.26. El comportamiento de este factor en el conjunto de las áreas de la GTD podría dejar entrever que las puntuaciones obtenidas reflejarían que cada centro, aplica la evaluación de manera diferente, utilizan diversidad de instrumentos, la utilizan de manera reflexivaban, en línea con lo que afirma Escudero (2010) sobre que en los centros educativos se aplica alguna modalidad de evaluación docente voluntaria (más sumativa que formativa), sin incidencia contrastada en el desarrollo profesional (Escudero, 2010). De esta manera, el alcance de puntuaciones no más altas en este factor, también se justificaría con el hecho de que nuestro sistema de acceso ni los centros contemplan ni se sienten identificados en la evaluación del desempeño que comporta la evaluación del rendimiento docente. Y aunque la gestión del talento docente, según indica Santa Cruz (2014) basa su importancia en entender que permite desarrollar el potencial del desempeño docente, no podemos afirmar que así sea en el marco de los centros educativos españoles.

Finalmente, el factor Gestión del conocimiento obtuvo valores similares a los obtenidos por la dimensión Retención-Clima, con una media de 4.15 y una mediana de 4.14, así como una desviación estándar de 0.85 puntos. Las puntuaciones alcanzadas para esta dimensión parecen indicar que los centros gestionan el conocimiento, véase con el uso de nuevas tecnologías o encuentros que permitan compartir información u otras variantes. Ahora bien, por qué este factor no se situó en un rango de puntuaciones mayores, podría justificarse según lo planteado por Cheng (2013a); Donadello (2015); Gairín y Goikoetxea (2008); porque es necesario saber dónde se encuentra el conocimiento, para qué sirve y cómo utilizarlo, sistematizando la su accesibilidad, intercambio, y aplicación. Es decir, se necesita de un proceso metódico que ponga al servicio y uso de todos los profesionales del centro el conocimiento existente en el mismo. Por otro lado, no alcanzar un rango de puntuaciones mayor podría ser un reflejo de una falta de percepción y entendimiento por los centros de la Gestión del conocimiento como un recurso estratégico para crear potencial y una herramienta para capitalizar intelectualmente los centros educativos (Cheng, 2017).

Desde una perspectiva del comportamiento conjunto de las dimensiones, las dimensiones Gestión del conocimiento y Retención-Cultura, mostraron un tamaño de efecto grande de las diferencias significativas entre las medias de prácticamente todas las dimensiones; Atracción – Retención-Clima (1.29), Selección-Cultura – Retención-Clima (1.40), Desarrollo-Sucesión – Retención-Clima (2.00), Retención-Clima – Evaluación (1.58), Atracción – Gestión conocimiento (0.83), Desarrollo-Sucesión – Gestión conocimiento (1.60), Evaluación - Gestión conocimiento (0.85), lo que muestra lo alejado que se situaron las medias de estos factores respecto del resto.

En sentido opuesto, las dimensiones de Atracción, Selección-Cultura, y Evaluación, fueron las únicas que obtuvieron un tamaño de efecto de las diferencias significativas entre las medias de las dimensiones selección-cultura con atracción (.18) y evaluación con atracción (.14), lo cual muestra lo próximo que se sitúan estos tres factores.

En resumen, de las evidencias halladas sobre las puntuaciones de las dimensiones, el panorama de la GTD sitúa a los centros españoles en puntuaciones medias en prácticamente todas las dimensiones y solamente bajas en la dimensión de desarrollo-sucesión.

Ante esta realidad de los centros españoles respecto de la GTD, es interesante tener presente que si un centro no tiene claramente identificado el talento presente y lo desarrolla en un beneficio bidireccional (docente talentoso vs institución), el valor que se le puede otorgar a dimensiones como retención-clima o gestión del conocimiento (que casi doblan su puntuación y despuntan en la gráfica del conjunto tal y como se muestra en la Figura 3.10) debe ser relativo. Este hecho podría tener dos interpretaciones; la primera, que los centros gestionan la retención, el clima y el conocimiento institucional, no obstante, no parece que lo hagan en el gran contexto de la gestión del talento docente, tal y como se ha discutido con anterioridad. La segunda, estaría ligada al perfil de la muestra, que, al contar solo con directivos, no ha permitido una triangulación de sus respuestas con otros sujetos como por ejemplo de docentes del mismo centro o agentes externos. De esa manera, en el caso de las dimensiones con mayores puntuaciones podríamos estar ante la sobrevaloración de estas dos variables por ser una respuesta autoinformada, al tratarse de directivos que, con sus respuestas, ponen en juego su propia actuación y gestión como directivos (por deseabilidad social).

Descrito el estado de la gestión del talento docente en España, y con el fin de intentar explicar las diferencias existentes en las puntuaciones de las dimensiones, la misma muestra fue utilizada para llevar a cabo análisis diferenciales atendiendo a las variables edad, sexo, titularidad, tipología y titularidad de centro, tamaño (número de líneas), e innovación. De ese modo, el siguiente apartado trata de discutir si tales variables pueden generar diferencias en la manera de gestionar el talento docente en los centros españoles.

4.8. Análisis diferenciales por dimensiones de la GTD

Desde el punto de vista de los análisis diferenciales, se quiso averiguar en qué manera influyen en la GTD las variables edad, sexo, tipología de centro, titularidad, número de líneas y centros innovadores (entendido bajo los tres descriptores; centros con proyecto de innovación pedagógica, centros colaboradores con la universidad o centros que desarrollan proyectos educativos europeos

Atendiendo a la variable *edad*, las evidencias obtenidas en nuestra investigación mostraron que ninguna de las dimensiones de GTD correlaciona significativamente con la edad, ni mediante correlación paramétrica (*Pearson*) ni no paramétrica (*Spearman*); es decir, que la edad de la persona que forma parte del equipo directivo que contesta el

test no es una variable que afecta a la GTD. En este sentido, no se han encontrado estudios empíricos ni teóricos que hagan alusión respecto a que el sexo influya en la GTD.

De los análisis llevados a cabo desde el punto de vista del *sexo*, de los resultados obtenidos, se evidenciaron diferencias significativas entre sexos para las dimensiones atracción, retención-clima, y gestión del conocimiento, con puntuaciones mayores para las mujeres pertenecientes a equipos directivos; sin embargo, no hay diferencias significativas respecto a las dimensiones de Selección-Cultura, Desarrollo-Sucesión, y Evaluación. Estos resultados no pueden ser comparados con otras investigaciones al no haberse encontrado evidencias ni en estudios empíricos ni teóricos que referencien cómo el sexo incide en la gestión del talento docente. Es así que esta podría considerarse la primera aportación en este campo que detalle diferencias en la gestión del talento para las áreas de atracción, retención-clima y gestión del conocimiento en instituciones educativas españolas atendiendo al sexo.

Respecto a las evidencias para el *tipo de centro*, los análisis mostraron diferencias significativas en las dimensiones selección-cultura y desarrollo-sucesión a favor de los centros que cuentan con las etapas educativas infantil, primaria y secundaria. Es decir, las puntuaciones fueron mayores para centros con etapas de infantil, primaria y secundaria.

Para la comparación de medias de la variable *titularidad*, y atendiendo a la no representatividad de los centros de titularidad privada (al obtener *n* muy pequeñas), se comparó únicamente centros de titularidad pública y concertada. Los resultados mostraron, al igual que en la variable anterior, diferencias significativas en las dimensiones selección-cultura y desarrollo-sucesión cuyas puntuaciones resultaron más altas para los centros concertados.

Resultan muy interesantes las evidencias obtenidas para las variables tipo de centro y titularidad, ya que apuntan a que los centros de titularidad concertada, aquellos que comprenden las etapas de infantil, primaria y secundaria, obtienen puntuaciones mayores para las dimensiones selección-cultura y desarrollo-sucesión. Estos resultados podrían estar asociados al hecho de que la titularidad concertada tiene otras oportunidades que no tienen los centros públicos. Este sería el caso de la selección de su propio personal, que además suele ir ligada a los valores o cultura de su institución. En el caso del desarrollo-sucesión podría ocurrir algo similar. El criterio de selección al que pueden optar estos centros no garantiza la perdurabilidad del personal, cosa que sí pasa en los centros de titularidad pública. Sería muy poco probable que un docente abandonara una institución de titularidad pública para incorporarse a un centro concertado. Atendiendo a esta realidad y a los rasgos propios del centro (en muchas ocasiones de carácter religioso), los docentes son desarrollados atendiendo a su cultura y valores lo que podría llevar a pensar que entre sus objetivos estuviera el de menguar los posibles efectos de la pérdida docentes que abandonan la institución. Podríamos aventurarnos a suponer, que desarrollarían al docente en beneficio de la sucesión de su cultura.

La literatura evidenció estudios en los que se menciona la titularidad de los centros de la muestra. Hubo autores que contaron con centros de titularidad pública (Bolívar y Moreno, 2006; Calatayud, 2015; Majad, 2016; Tabançali y Korumaz, 2014), únicamente el estudio de Cabrera (2015) contó con centros de titularidad privada y algunos pocos investigaron en la misma muestra con centros de titularidad pública y privada (García-Cepero et al., 2016; Tabançali et al., 2017). Ninguno de estos estudios mostró perfil de centros concertados, posiblemente porque la titularidad difiere de un país a otro y no se recoge este tipo de concierto.

Por otro lado, se encontraron evidencias en los que se detallaban los estudios o tipo de centro. Calatayud (2015), Cheng (2017) contaron únicamente con centros de primaria. Cheng (2013b), García-Cepero et al. (2016) y Rhodes y Brundrett (2014) incluyeron las etapas de primaria y secundaria. Aytaç (2015), Cheng (2013a) y Santa Cruz (2014) hicieron uso de centros secundaria, mientras que Cabrera (2015) se basó en centros universitarios.

Para ninguna de estas dos variables (titularidad y tipo de centros), se encontraron datos respecto a cómo afectan en la medición de la GTD. De manera que, esta tesis hace una nueva aportación en el campo de la gestión del talento docente mostrando la existencia de diferencias significativas para los centros concertados que puntúan mayor frente a los públicos en la selección-cultura y desarrollo-sucesión. En otras palabras, existe más tendencia a desarrollar estas dos dimensiones en los centros de titularidad concertada. Por otro lado, es la investigación en el campo de la GTD que mayor etapas educativas abarca en un mismo estudio.

Para la variable *número de líneas* (o *tamaño* de centro), los análisis diferenciales mostraron una correlación significativa baja entre los centros con más de cinco líneas y la dimensión desarrollo-sucesión. Es decir, a mayor número de líneas en el centro, mayor es la gestión de la dimensión desarrollo-sucesión. De alguna manera podríamos asociarlo al hecho de que cuanto mayor es un centro, más compleja se vuelve su organización y dinámica. Esta complejidad, posiblemente conlleve la asignación de cargos clave que contribuyan a la gestión, y por tanto derive en la preparación para asumir estos roles (entendida por los centros como desarrollo) y asegurar la sucesión de estos cargos a fin de conseguir la perdurabilidad del buen funcionamiento del centro.

Atendiendo a esta variable, únicamente el estudio de Rhodes y Brundrett (2014) hace alusión al tamaño de los centros de su muestra (grandes) sin embargo no muestra evidencias empíricas respecto a cómo el tamaño afecta a la retención del talento (objetivo de su estudio). Por lo que no nos vemos en la posibilidad de comparar este aspecto considerando la literatura. Por consiguiente, nuestra investigación hace una nueva aportación en el campo de la GTD, respecto a que los centros de gran tamaño (con más de cinco líneas) puntúan más alto en la dimensión desarrollo-sucesión.

Respecto a los análisis diferenciales para el grupo de variables ligados a la *innovación* educativa. Se hallaron evidencias significativas para la variable *centro con proyecto de innovación pedagógica*, respecto a los factores atracción, selección-cultura, desarrollo-sucesión y gestión del conocimiento. De manera que los centros que desarrollan

proyectos de innovación pedagógica obtienen puntuaciones mayores en las dimensiones atracción, desarrollarlo-sucesión y gestionar el conocimiento institucional.

Para la variable *centro colaborador con la universidad* se obtuvieron evidencias significativas para todas las dimensiones menos en atracción. Es decir, que los centros que colaboran con la universidad arrojan puntuaciones altas en todas las dimensiones que conforman la gestión del talento salvo en la dimensión atracción.

Finalmente, para la variable *centro con proyecto europeo*, se encontraron evidencias significativas en todas las dimensiones excepto en evaluación. Es decir, los centros con proyectos europeos puntúan alto en todas las dimensiones de la GTD exceptuando en la dimensión evaluación.

Atendiendo a estas evidencias podríamos pensar que, al ser centros innovadores, se centran más en el desarrollo de dinámicas ligadas a su comunidad, que podrían contribuir a dar mayor visibilidad a su institución y las iniciativas que lleven a cabo (proyectos europeos, colaboraciones con instituciones superiores, etc.), y por tanto, de ello se deriva una mayor dedicación en la dimensión atracción y gestión del conocimiento institucional. Por otro lado, el perfil innovador de estos centros podría potenciar el área del desarrollo docente para dar respuesta a las demandas sociales cambiantes. Además, podríamos pensar que los centros con una cultura hacia la innovación se pueden ver en la tesitura de asegurar su sucesión a los nuevos docentes que se incorporen al centro, en virtud de su continuidad. Por otro lado, posiblemente sean centros más conscientes de la evaluación como herramienta de progreso y mejora, de manera que se practica de forma más rigurosa.

La literatura no mostró datos con los que pudiéramos comparar nuestras evidencias. En este sentido, nuestro estudio saca a la luz resultados significativos y relevantes que evidencian diferencias de los centros educativos innovadores que puntúan más alto en las diferentes áreas comprendidas en la gestión del talento docente.

Llegados a este punto, tras la discusión de las evidencias derivadas del estado de la cuestión sobre el constructo GTD, del proceso de validación del TEGTD, así como del proceso de baremación en población española, en los siguientes apartados se exponen las implicaciones, limitaciones, y conclusiones de esta tesis. El capítulo se cierra indicando algunas líneas de futuro para la investigación sobre la gestión del talento docente.

4.4. IMPLICACIONES

A partir de las evidencias generadas en esta tesis, este apartado presenta un conjunto de implicaciones de la validación del TEGTD, como nueva herramienta, en un escenario hipotético sobre el cual se pudiera desarrollar la gestión del talento docente en el marco de los sistemas de acceso con base en el desarrollo profesional docente en España.

En primera instancia, se podrían abordar iniciativas de sensibilización en el contexto de la GTD, que contribuyan a que los centros inicien una reflexión centrada en si los docentes con talento presentes en su institución se enfrentan a un escenario de “competencia desaprovechada” (Picazo, 2004). Es decir, si como institución se están preocupando y ocupando por emplear el talento docente de forma eficiente. La aplicación de esta herramienta de medición posibilitaría a los centros educativos españoles que así lo deseen, disponer de un instrumento inicial de evaluación de su práctica directiva a fin de reflexionar sobre las acciones que abren la práctica de un liderazgo basado en el talento docente. Además, se pretende contribuir a la mejora y la innovación educativa partiendo del valor del docente y de la importancia de una gestión de calidad que creen los cauces hacia políticas educativas que contemplen programas de desarrollo del talento docente o de programas piloto en los centros educativos para ejercer un liderazgo para el talento docente

Otra implicación derivada de esta tesis estaría ligada al *ámbito universitario*, que se podría adentrar en el terreno de la GTD desde diferentes vertientes. El cuadro actual de la GTD en España debe ser enmarcado en un sistema de acceso que se caracteriza, entre otros aspectos, en que los centros educativos no incluyen entre sus competencias las de seleccionar a su personal, evaluar su rendimiento, retener o asegurar la sucesión de docentes con talento, o líderes para evitar la descapitalización del talento en el centro. Invertir recursos de investigación en este campo podría ayudar a entender si estas son algunas de las razones por las que los centros no obtienen puntuaciones mayores en las dimensiones que operacionalizan la GTD. Más investigación en este campo nos permitiría obtener evidencias precisas del porqué de la gestión del talento docente actual en el contexto español y adentrarse respecto de las líneas futuras planteadas en este estudio. Además, la investigación en este campo posibilitará probar lo apuntado por Tabancali y Korumaz (2017) sobre si las instituciones educativas españolas, imbuidas por el objetivo de ser más productivas, mejor administradas, y organizadas de manera eficiente, se han dado cuenta de que, para tener éxito, también deben saber gestionar los mejores talentos.

Por otra parte, se podría contemplar la posibilidad de incluir en el currículum universitario contenidos que muestren la filosofía y los principios de la GTD. De esta manera, se posibilitaría a las nuevas generaciones de docentes, una mayor sensibilización y acercamiento hacia la GTD como un modelo plausible (y recomendable) de gestión y funcionamiento de centros.

Desde este ámbito de actuación, la universidad podría ser un agente activo en el asesoramiento y acompañamiento a los centros educativos que quisieran iniciarse en este ámbito de gestión. Se podrían diseñar y desplegar planes de formación inicial y de especialización a aquellos equipos directivos, docentes, agentes, o instituciones, ligados a la educación en el campo de la GTD. Así mismo, las universidades podrían actuar como gestoras de difusión de las buenas prácticas que se puedan acometer en el campo de la GTD, y podrían acompañar, asesorar, dar visibilidad y promocionar a los centros que deseen proyectar su gestión en beneficio del talento docente.

Derivado de esta necesidad de difusión del conocimiento científico de la GTD, entendemos que resulta necesario que los artículos publicados en revistas científicas o los informes técnicos de investigación desarrollados incluyan el máximo de información acerca de la metodología empleada, sobre todo de los instrumentos utilizados, y de su relación estricta con la GTD. De ese modo, resultará más sencillo establecer comparaciones, replicar resultados, o llevar a cabo estudios de naturaleza metaanalítica.

Finalmente, esta tesis también podría tener implicaciones en el ámbito *administrativo*, ya sea desde la administración central como autonómica a nivel educativo. A nivel central, se podría dar visibilidad a esta nueva temática, mediante el diseño, promoción y despliegue de acciones formativas en el campo de la GTD. Así mismo se podrían establecer compromisos para contemplar esta nueva vía de gestión de centros como un reconocimiento a aquellos docentes o instituciones que lo desarrollen; ya sea desde los premios convocados por el Ministerio de Educación (como el concurso nacional de buenas prácticas en centros docentes), como ofreciendo becas o ayudas destinadas a los centros que desplieguen la gestión del talento docente.

A nivel autonómico, podría tener implicaciones en diferentes aspectos; desde el punto de vista formativo, por medio de la oferta de planes de formación para equipos directivos, o el reconocimiento de la formación en este campo. También a través de la concesión de programas de innovación pedagógica en línea con la GTD, dotación de recursos a centros, así como todas aquellas posibles iniciativas administrativas que permitan dar apoyo y visibilidad a aquellas instituciones que se adentren en este campo de organización y funcionamiento en favor del talento docente.

4.5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El desarrollo de esta tesis, al igual que la mayoría de los estudios científicos al uso, se ha enfrentado con un conjunto de dificultades que en algunos casos no han podido ser totalmente superadas. A continuación, se apuntan las limitaciones fundamentales. En un primer momento, durante el análisis del estado de la cuestión sobre la GTD no se pudo acceder a determinados documentos, ni siquiera tras el contacto directo con sus autores como, por ejemplo, actas de congresos e informes de investigación, o incluso algunos artículos en revistas sin acceso electrónico.

Una limitación de este estudio es no haber podido llevar a cabo una revisión de la literatura gris, visto que muchos de los artículos no proveen toda la información con el nivel de detalle suficiente como para poder analizar pormenorizadamente las evidencias existentes. Este sería el caso en el que nos encontramos al no disponer de los contenidos específicos de los ítems del resto de los instrumentos, carencia que dificulta el trabajo de esta tesis.

Por otro lado, como se señaló anteriormente, en algunas ocasiones, tras acceder a los artículos, sin embargo, el nivel de detalle de la información provista fue muy reducido.

Este hecho dificultó bastante las posibilidades de comparación y de análisis de las evidencias, sobre todo con relación a aquellos trabajos que utilizaron instrumentos de medida relacionados con la GTD.

Como consecuencia de este problema, una de las limitaciones fundamentales de la tesis es que no se pudieron conseguir los tests desarrollados específicamente para la medida de la GTD por Tabancali et al (2017) y Killic et al. (2017), y, por tanto, no se pudieron administrar a los sujetos de la muestra de validación del TEGTD para obtener evidencias de validez convergente.

En un segundo momento, respecto a la obtención de la muestra, se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, ante la imposibilidad de implementar un proceso aleatorio estratificado respecto a la población de referencia. Por lo tanto, otra de las limitaciones de esta tesis se vincula a este tipo de muestreo no probabilístico que, como consecuencia, para algunas comunidades autónomas se obtuvieron tamaños de muestra muy bajos. Entendemos que este tipo de muestreo puede haber generado sesgos de representatividad, y que las evidencias, sobre todo con la baremación, deben tomarse con la cautela científica suficiente.

Además, en el proceso de validación psicométrica del TEGTD no se incluyeron variables criterio con las que establecer a priori relaciones teóricas esperadas, a fin de no aumentar demasiado el tamaño del protocolo a contestar por los participantes en el estudio y reducir el tiempo de administración. Por ello, otra limitación de esta tesis reside en que el proceso de validación del TEGTD no proporciona evidencias de validez de criterio, a diferencia estudios que sí obtuvieron evidencias de validez de criterio como fue el caso de Aytaç (2015), Cabrera (2015), Raspa (2011), o Santa Cruz (2014). Este hecho deja pendiente la justificación teórica y creación de una red nomológica de variables criterio del constructo GTD con las que evaluar la relación teórica esperada.

4.6. LÍNEAS FUTURAS

Teniendo en cuenta las implicaciones y limitaciones anteriormente expuestas, a continuación, trataremos de trazar algunas líneas de actuación futuras que pueden llevarse a cabo en el campo de la gestión del talento docente.

Atendiendo a aspectos de validación y mejora del TEGTD, pueden trazarse al menos cuatro líneas de actuación futuras:

- A partir del constructo resultante tras el proceso de validación de la herramienta, consideramos pertinente en futuras investigaciones llevar a cabo nuevos ensayos muestrales con el fin de analizar la estabilidad estructural de las seis dimensiones resultantes y la consistencia de los ítems, como, por ejemplo, los ítems D7.5 y D7.6, que presentaron menores saturaciones factoriales (.36 y .49, respectivamente).
- Atendiendo a las limitaciones ligadas a la no obtención de evidencias de validez de criterio, otra línea futura podría enfocarse en la validación de una versión 2.0 del

TEGTD mediante la introducción en el diseño de variables criterio. De esta manera, la nueva versión permitiría obtener evidencias de validez de la relación con otras variables de la red nomológica del constructo GTD.

- Por otro lado, y considerando también las limitaciones a efectos de representatividad derivadas del uso de un muestreo no probabilístico, se debería implementar estrategias probabilísticas estratificadas para obtener un alto grado de representatividad respecto a la población de referencia en futuros ensayos muestrales para la validación de una nueva versión 2.0 del TEGTD, en línea con los estudios de Majad (2016) y Raspa (2011).
- Partiendo del hecho de que el objetivo del desarrollo y validación de esta herramienta de medición de la GTD es su aplicabilidad a cualquier institución educativa del mundo, independientemente del contexto, y considerando la limitación vinculada a los aspectos lingüísticos, habría que plantear como otra línea futura la adaptación al inglés de la versión 2.0. Esta sería la vía por la cual, la aplicación del TEGTD podría efectuarse en contextos tanto de habla hispana como inglesa.

Si atendemos a la aplicabilidad del TEGTD, se podrían trazar diversas líneas futuras de intervención:

- La herramienta posibilitaría a los centros un punto de partida para reflexionar sobre la filosofía gerencial que desarrollan y en qué medida está ligada a la GTD.
- El TEGTD también permitiría ser un punto de partida para planificar la formación, de equipos directivos y de centros que los lleven a un desarrollo óptimo de las dimensiones de la GTD en su contexto institucional.
- Finalmente, el TEGTD puede seguir utilizándose para la generación de evidencias de investigación en el campo de la GTD. Estudios en esta línea pueden ayudar a aquellas instituciones que se inicien en el cambio de mirada en su gestión y organización en beneficio del talento docente. A través de la investigación se podrían recoger evidencias a fin de evaluar en qué medida la GTD ayuda a la innovación, puede resultar una herramienta de gestión del clima de centro, podría suponer un primer paso para la gestión de la carrera profesional de los docentes o cómo mejora el rendimiento académico de los alumnos. Además, sería interesante estudiar la relación entre liderazgo y GTD.

4.7. CONCLUSIONES

Esta tesis, en el marco de los objetivos propuestos, ha generado evidencias que permiten establecer las siguientes conclusiones:

Atendiendo al primer objetivo: *“Desarrollar y validar una nueva herramienta psicométrica para la medida del constructo “Gestión del Talento Docente” (GTD) de*

acuerdo con la estructura latente expuesta, en consonancia con los estándares internacionales de calidad psicométrica”, esta tesis:

- Aporta un conjunto de ítems que configura una estructura latente válida que operacionaliza la medida del constructo GTD atendiendo a seis dimensiones: atracción, selección-cultura, desarrollo-sucesión, retención-clima, evaluación y gestión conocimiento. El cuestionario TEGTD supone un salto de calidad respecto al trabajo psicométrico realizado hasta el momento en otras herramientas generales o específicas creadas para la medida del constructo GTD.
- Obtiene valores adecuados de los coeficientes de fiabilidad basados en la estructura latente del instrumento, en línea con las últimas evidencias respecto a los métodos psicométricos.
- La nueva herramienta para la medida de la GTD (TEGTD) permite la obtención de puntuaciones válidas y fiables, bajo los estándares internacionales para el desarrollo y validación de tests psicométricos.

Respecto al segundo objetivo: *“Llevar a cabo un ensayo muestral de baremación con el fin de obtener puntuaciones normativas válidas y fiables, además de hallar evidencias empíricas para la realización de análisis diferenciales sobre la gestión del talento docente en los centros educativos del territorio español”, esta tesis:*

- Utiliza una de las muestras de mayor tamaño de entre las provistas en la literatura con perfil de dirección (302 miembros de equipos directivos). Además, utiliza dos muestras independientes de centros, una para obtener evidencias de la validación del cuestionario, y otra para la obtención de datos normativos de la población de referencia.
- Presenta un perfil GTD de la población de centros educativos españoles, caracterizado por obtener valores bajos para la dimensión Desarrollo-Sucesión, puntuaciones medias en las dimensiones Atracción, Selección-Cultura, y Evaluación, y puntuaciones más elevadas para las dimensiones Retención-Clima y Gestión del conocimiento.
- Detecta diferencias estadísticamente significativas en las siguientes variables sobre la GTD y sus dimensiones:
 - El sexo, con puntuaciones mayores para la percepción de las mujeres directivas en las dimensiones Atracción, Retención-Clima, y Gestión del conocimiento.
 - La titularidad del centro, con puntuaciones mayores para centros concertados en las dimensiones Selección-Cultura y Desarrollo-Sucesión.
 - El tipo de centro, con puntuaciones mayores en las dimensiones Selección-Cultura y Desarrollo-Sucesión para centros que recogen las etapas de infantil, primaria y secundaria.

- La innovación, en centros con proyectos de innovación pedagógica, puntúan más alto en las dimensiones Atracción, Selección-Cultura, Desarrollo-Sucesión, y Gestión del conocimiento.
- La innovación, en centros colaboradores con universidades, puntúan más alto en todas las áreas de la GTD, salvo en Atracción.
- La innovación, centros que desarrollan proyectos educativos europeos, que puntúan más alto en todas las dimensiones de la GTD, salvo en Evaluación.

A modo de cierre, el Test para la Evaluación de la Gestión del Talento Docente (TEGTD), desarrollado y validado en el contexto español puede ser un importante punto de partida para aquellas instituciones educativas del mundo (independientemente del contexto) que deseen conducir su gestión de centro atendiendo al talento docente, o para aquellas que, ya inmersos en la GTD, deseen orientar su gestión de forma más eficiente.

Por otro lado, si bien este estudio se ha desarrollado en centros de infantil, primaria y secundaria del territorio español, no hay que perder de vista que puede extrapolarse a otras instituciones, véase, aquellas con un régimen especial, escuelas de adultos, escuelas oficiales de idiomas, instituciones universitarias, etc., tanto de educación formal y no formal, dentro y fuera del estado español.

La gestión del talento docente implica un cambio de mirada, respecto a la gestión y funcionamiento de centros en favor del talento docente. Este cambio debería iniciarse desde la investigación en el campo de la organización y gestión escolar a fin de acompañar en ese tránsito a aquellas instituciones educativas que así lo deseen. Evaluar cómo la GTD ayuda o no a la innovación educativa, o cómo contribuye a la mejora del rendimiento académico de los alumnos, cómo puede ser una interesante herramienta para la gestión del clima del centro, o cómo podrá suponer para los docentes una primera medida para la gestión de su carrera profesional, son cuestiones que podrían ser abordadas dentro de este campo de investigación.

En un futuro cercano, identificarse de manera reflexiva como centro en el liderazgo para el talento docente (aquel que se enfoque en las potencialidades de las personas y cómo desarrollarlas de manera óptima), podría llevar a una ventaja competitiva en términos de innovación, productividad y satisfacción laboral.

Gestionar el talento docente implica desarrollar e identificarse en una cultura de rendición de cuentas para avanzar de forma acompasada en los procesos de la eficacia y eficiencia del talento y la institución que permita la medida de resultados conjuntos en ambas direcciones (docente talentoso vs institución). Así mismo la GTD pasa por buscar las vías, mecanismos, y recursos personales y materiales, para poder reconocer e incentivar a aquellos que quieren y pueden desarrollar sus potencialidades en colaboración con el contexto.

No hay que olvidar que optimizando la GTD en los centros educativos estaremos contribuyendo a mejorar la gestión ordinaria de los centros, la calidad docente del profesorado y su satisfacción laboral, y lo más importante, a generar escenarios de aprendizaje más atractivos y motivadores en los que el alumnado pueda adquirir con éxito las competencias de su currículo.

Me sumo a la idea de que, a lo mejor, se llegará al punto de reconocer que los centros educativos exitosos del futuro serán aquellos que proyecten y practiquen una misión y visión clara y compartida, que muestren la importancia otorgada al talento docente y lo gestionen para menguar situaciones de competencia desaprovechada a la que, muchas veces, se enfrenta el docente con talento.

*“Probemos a encontrar y desarrollar el talento
y tal vez encontremos que las personas
no son lo que pensábamos...
son mejores”
(Picazo, 2004: 1247)*

REFERENCIAS

- Alarcón, D. (2009). La administración del talento y las competencias como herramientas de evaluación del desempeño. *Negotium*, 5(13), 61-70
- American Psychological Association. (2000). The American Psychological Association Annual Report 1999. *American Psychologist*, 55(8), 785–816.
<https://doi.org/10.1037/h0092931>
- Argibay, J. C. (2006). Técnicas psicométricas: cuestiones de validez y confiabilidad. *Diagnóstico*, 8, 15–33. Retrieved from
<http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/handle/123456789/765>
- Aytaç, T. (2015). The Relationship between Teachers' Perception about School Managers' Talent Management Leadership and the Level of Organizational Commitment. *Eurasian Journal of Educational Research*, (59), 165–180.
<https://doi.org/10.14689/ejer.2015.59.10>
- Behrstock, E. (2010). Talent Management in the Private and Education Sectors: A Literature Review. *Learning point associates*.
- Bolívar, A., & Moreno, J. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7 (1-2), 19–31. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s10833-006-0010-7>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9–33.
<https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-112>
- Bradley, A. P. (2016). Talent management for universities. *Australian Universities' Review*, 58, 13–19.
- Cabrera, I. V. (2015). Gestión del talento humano y el compromiso organizacional de los docentes de la maestría en Administración de la Educación en la Universidad César Vallejo, sede Huaral, 2014. *LEX*, 13(15), 333–355.
<https://doi.org/10.21503/lex.v13i15.727>
- Chadwick, C., & Kowal, J. (2011). Preparing for Growth Human Capital Innovations in Charter Public Schools. *Center for American Progress*.
- Cheng, E. C. K. (2013a). Enhancing school learning capacity by conducting knowledge management. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 281-285.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.190>
- Cheng, E. C. K. (2013b). Applying knowledge management for school strategic planning. *KEDI Journal of Educational Policy*, 10(2), 339–356.
- Cheng, E. C. K. (2017). Knowledge management strategies for capitalising on school knowledge. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 47(1), 94–109. <https://doi.org/10.1108/VJKMS-08-2016-0045>
- Collings, DG & Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review*, 19(4), 304-313.
- Davies, B., & Davies, B. J. (2011). *Talent Management in Education* (Sage). England: Sage publicaitons

- Epskamp, S., Cramer, A. O. J., Waldorp, L. J., Schmittmann, V. D., & Borsboom, D. (2012). qgraph: Network Visualizations of Relationships in Psychometric Data. *Journal of Statistical Software*, 48(4), 1–18. doi: 10.18637/jss.v048.i04
- Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a Su utilización. *Avances En Medición*, 6(January 2008), 27–36.
- Escudero, J. M. (2010). La selección y la evaluación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 68, 201–221.
- European Comission. (2020). *Supporting teacher and school leader careers: A Policy Guide*. Luxembourg. <https://doi.org/10.2766/972132>
- Fuentes, R., Araneda, A., & Verdugo, C. (2013). Aproximación al concepto de talento pedagógico: un paso en la selección de personas con potencial docente para la FIP en Chile. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 12, 61–74.
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educación*, 47(1), 31–50.
- García-Cepero, M. C., Gómez-Hernández, F. A., Barrios-Martínez, M., Santamaría, A., Castro Fajardo, Laura Estefanía Sánchez Vallejo, A., & Zuluaga Ocampo, Z. P. (2016). Itinerarios, hitos y catalizadores asociados a la emergencia del talento docente. *Revista de Psicología*, 34(1), 85–115. <https://doi.org/https://doi.org/10.18800/psico.201601.004>
- Genesi, M., & Suarez, F. (2010). Gestión de calidad del talento humano en las organizaciones educativas inteligentes. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 6, 116–155.
- Golino, H., Moulder, R., Shi, D., Christensen, A. P., Garrido, L. E., Nieto, M. D., Nesselroade, J., Sadana, R., Thiyagarajan, J. A., y Boker, S. M. (2020a). Entropy Fit Indices: New fit measures for assessing the structure and dimensionality of multiple latent variables. *Multivariate Behavior Research*, 7, 1–29. doi:10.1080/00273171.2020.1779642 PMID: 32191105; PMID: 32634057.
- Golino, H., Shi, D., Christensen, A. P., Garrido, L. E., Nieto, M. D., Sadana, R., Thiyagarajan, J. A., y Martinez-Molina, A. (2020b). Investigating the performance of exploratory graph analysis and traditional techniques to identify the number of latent factors: A simulation and tutorial. *Psychological Methods*, 25(3), 292–320. doi: 10.1037/met0000255. PMID: 32191105.
- Golino, H. F., y Epskamp, S. (2017). Exploratory graph analysis: A new approach for estimating the number of dimensions in psychological research. *PLOS ONE* 12(6), e0174035. doi: 10.1371/journal.pone.0174035
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2017). *Collaborative Professionalism. Journal for Education in the Built Environment* (Vol. 5). <https://doi.org/10.11120/jebe.2010.05020001>
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. (Octaedro). Barcelona.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Mc Graw Hi). México.

- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Hudson, G. (2020). EGAnet: Exploratory Graph Analysis—A framework for estimating the number of dimensions in multivariate data using network psychometrics. R package version 0.9.5.
- Jaime, G., Romero, L. J., Rincón, E., & Jaime, L. H. (2008). Evaluación de desempeño docente. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 11, 167–178.
- Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., y Rosseel, Y. (2020). semTools: Useful tools for structural equation modeling. R package version 0.5-3. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
- Kilic, E. D., Serin, H., Karakus, O., Ergence, O., Corbaci, E. C., & Kilic, N. (2017). Adaption of Talent Management Scale into Turkish: Sinop Unniversity Case. *Journal of Education and Training Studies*, 5(1), 124–133. <https://doi.org/10.11114/j>
- Lewis, R.E., & Heckman, R.J. (2006). Talent management: A critical review. *Human Resource Management Review*, 16(2), 139-154.
- Majad, M. (2016). Gestión del talento humano en organizaciones educativas. *Revista de Investigación*, 40(88), 148–165.
- Mayaute, L. M. (1998). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(1), 103–111.
- Massara, G. P., Di Matteo, T., y Aste, T. (2017). Network filtering for big data: Triangulated maximally filtered graph. *Journal of Complex Networks*, 5(2), 161-178. doi: 10.1093/comnet/cnw015
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2020/2021*.
- Nieves, Y., & León, M. (2001). La gestión del conocimiento : una nueva perspectiva en la gerencia de las organizaciones, *Acimed*, 9(2), 121–126.
- Odden, A. (2011). Manage “Human Capital” Strategically. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 8–12.
- Odden, A. (2013). *Getting the Best People into the Toughest Jobs*. Washington.
- Odden, A., & Kelly, J. a. (2008). Strategic Management of Human Capital in Public Education By. *Policy Analysis*.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. France. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-sum-hu>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Mckenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción Psicológica*, 10(2), 3–18. <https://doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>
- Picazo, N. (2004). La gestión del talento docente una propuesta para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior. In *Symposium iberoamericano de docencia universitaria* (Vol. 2, pp. 1239–1248). México.
- Raspa, G. (2011). Formacion gerencial del director y gestion del talento humano en instituciones de educación básica. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades*,

- Educación y Comunicación Social*, (10), 45–62.
- Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española.
- Revelle, W. (2020). psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. Northwestern University, Evanston, Illinois. <https://CRAN.R-project.org/package=psych>.
- Rhodes, C., & Brundrett, M. (2014). Reteniendo el talento de liderazgo en las escuelas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 12, 191–207.
- Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36. doi:10.18637/jss.v048.i02
- Sánchez, J. (2012). Gestión del talento del personal universitario: algunas reflexiones y propuestas. *Ciencia y Sociedad*, 37, 95–121. <https://doi.org/10.22206/cys.2012.v37i1.pp95-121>
- Santa Cruz, F. F. (2014). La gestión del talento humano y su relación con el desempeño docente en Trujillo - 2013. *UCV - SCIENTIA*, 6(2), 99–105.
- Tabancali, E., & Korumaz, M. (2017). A New Trend: Talent Management in Public Schools. In *Contemporary Approaches in Education and Communication* (pp. 103–116). Peter Lang.
- Tabancali, E., Şimşek, G. G., & Korumaz, M. (2017). Talent Management in Educational Organizations: a Scale Development Study. *European Journal of Education Studies*, 3(10), 404–424. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1019297>
- Team, R. C. (2019). 2020. R: A Language and Environment for Statistical Computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria: Available at: <https://www.R-project.org/>. [Google Scholar].
- Tejada, A. (2003). Los modelos actuales de gestión en las organizaciones. gestión del talento, gestión del conocimiento y gestión por competencias. *Psicología Desde El Caribe*, 115–133.
- Tejedor, J., & García-Varcárcel, A. (2010). Evaluación del desempeño docente. *Revista Española de Pedagogía*, 24(1), 439–459.
- Vallejo, V. S., & Portalanza, A. (2017). Importancia de la Gestión del Talento Humano como Estrategia para la Atracción y Retención de Docentes en las Organizaciones Educativas de Ecuador. *PODIUM, Extra 1*, 145–168.

ANEXOS

Anexo 1. Modelos básicos de empleo en el sector público

MODELOS BÁSICOS DE EMPLEO EN EL SECTOR PÚBLICO (OECD, 2005)	
Sistemas basados en la CARRERA PROFESIONAL (Francia, Japón, Corea y España)	
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Se basan en las credenciales académicas y / o en un examen de entrada a la función pública. Los criterios de entrada suelen ser muy exigentes. • Una vez reclutados, los maestros son normalmente asignados a los puestos de acuerdo con la normativa interna. • La promoción se basa en un sistema de grados o méritos unidos a la persona en lugar de a una posición específica. • Prioridades políticas: creación de conexiones más fuertes entre la formación inicial del profesorado, selección y desarrollo profesional
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> • Pocos problemas de suministro de maestros.
Preocupaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Formación del profesorado no está bien conectada a las necesidades de la escuela. Criterios de selección de entrada no siempre hacen hincapié en las competencias necesarias para una enseñanza eficaz. Maestros carecen de fuertes incentivos para continuar el desarrollo de una vez se obtiene la plaza.
Sistemas basados en la POSICIÓN DE BASE (Canadá, Suecia, Suiza o Reino Unido)	
Características	<ul style="list-style-type: none"> • Centrados en la selección del candidato que más se adecúa para cada posición ya sea por contratación externa o promoción interna. • La promoción depende del concurso a las vacantes existentes, así como del número de vacantes disponible de nivel superior que en general suelen ser limitadas. • Prioridades políticas incluyen mayor énfasis en los criterios de todo el sistema de selección de personal, evaluación de desempeño, y las vías de carrera profesional.
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> • Selección y gestión de personal descentralizadas en las escuelas o en las oficinas de las autoridades locales.
Preocupaciones	<ul style="list-style-type: none"> • Mayores disparidades entre las escuelas en términos de cualificación y experiencia de los maestros puesto que la asignación de personal está menos ligada a la normativa.

Anexo 2.1. Carta Presentación para Juicio Expertos

Haga doble clic en la imagen para la apertura del PDF completo

Gestión del talento docente en España: una herramienta de medición

CARTA DE PRESENTACIÓN_JUICIO EXPERTOS

Estimados compañeros,



Mi nombre es Nathalie Liehti y soy estudiante de doctorado de educación por la Universitat de les Illes Balears.

Con ayuda de mis tutores Miquel Oliver Trobat y Jaume Sureda Negre, estamos llevando a cabo una tesis doctoral llamada La Gestión del Talento Docente que pretende medir en qué grado los centros educativos de infantil y primaria de Mallorca, llevan a cabo acciones encaminadas en este tipo de gestión.

Para la realizar este estudio, se ha elaborado una herramienta de recogida de datos en forma de cuestionario cuyo objetivo futuro sería convertirlo en un producto exportable para aquellos centros que quieran enfocar su liderazgo gestionando el talento de sus docentes y requieran de una valoración inicial como punto de partida.

Nos ponemos en contacto con vosotros, como expertos en este campo, para solicitar de vuestra colaboración a fin de llevar a cabo proceso de validación de esta herramienta. Se llevará a cabo un tratamiento anónimo de datos y serán destinados únicamente con fines para la validación de este cuestionario.

A continuación, tenéis acceso a la guía de validación de expertos diseñada, así como al cuestionario.

Acceso a la Guía de Validación del Cuestionario:

- <https://goo.gl/forms/8UQ6YsZytKrr0Mox1>

Acceso al Cuestionario:

- <https://goo.gl/forms/JaHrfxVwGAljF8wQ2>

Adjuntamos copia en PDF para una mejor visualización, pero rogamos que se utilice el formulario Google para sus valoraciones como expertos.

Gracias por su disposición y colaboración.

Doctorado en educación. Universitat de les Illes Balears

Anexo 2.2. Guía de Validación para Juicio Expertos

Haga doble clic en la imagen para la apertura del PDF completo

Guía de validación de expertos del cuestionario para medir la gestión de centros basada en el talento docente.

Descripción:

La importancia de gestionar el talento docente (GTD), se hace presente en numerosas investigaciones y es respaldada por políticas educativas enfocadas en retener y desarrollar a los docentes. La GTD ha sido considerada la solución para conseguir las innovaciones necesarias en las instituciones y se percibe como necesaria para desarrollar y mantener una ventaja competitiva. Este estudio pretende situar la temática en la agenda de investigación actual, así como detectar prácticas enfocadas hacia este tipo de gestión en los centros educativos de infantil y primaria de la isla de Mallorca.

La revisión de la literatura, ha permitido identificar diferentes estudios en los que se han utilizado encuestas y/o cuestionarios, no obstante, se concluyó que ninguna de las herramientas consultadas, daban respuesta en su totalidad a las necesidades de nuestra investigación. Es por ello que se decidió elaborar un cuestionario propio basándonos en algunos autores cuyos estudios contribuyen parcialmente a analizar alguna de las dimensiones (Davies & Davies (2011) , Cheng (2013) y Cheng (2017)).

1. Dirección de correo electrónico *



Universitat de les
Illes Balears

2. Carta de presentación

Selecciona todas las que correspondan.

	Excelente	Buena	Regular	Mala
Adecuación de destinatarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Longitud del texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Calidad del contenido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrucciones del proceso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Modificaciones que haría a la carta de presentación:

Anexo 2.3. Cuestionario GTD V1 para Juicio de Expertos

Haga doble clic en la imagen para la apertura del PDF completo

LA GESTIÓN DEL TALENTO DOCENTE

Dentro del programa de doctorado de educación de la UIB, se está llevando a cabo una investigación en el marco de la organización escolar.

Este estudio trata de definir el concepto de gestión de talento docente, determinar los procesos que lo comprenden y detectar prácticas que se llevan a cabo en las escuelas de las Illes Balears.

La información recogida a partir de esta herramienta será tratada con total confidencialidad y se utilizará únicamente con fines propios de esta investigación. Al participar de ella acepta haber sido informado y da su consentimiento para la utilización de los datos que se extraigan.

En caso de sentirse incómodo frente a alguna pregunta, puede dejarla en blanco y continuar con la siguiente. No existen respuestas buenas o malas, correctas o incorrectas, toda respuesta es válida.

El cuestionario está formado por nueve secciones y tiene un total de 61 preguntas. El tiempo estimado para cumplimentarlo es de 10 minutos. En caso de no creer tener el tiempo suficiente para finalizar, podrá guardar los cambios y continuar en otro momento. El proceso no finaliza hasta que se selecciona la función "Enviar".

Gracias por su colaboración.



Universitat
de les Illes Balears

0. INFORMACIÓN PERSONAL

1. Nombre de centro:

2. Perfil y antigüedad en el centro

Marca solo un óvalo por fila.

	1-5 años	5-10 años	Más de 10 años
Equipo Directivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Anexo 2.4. Carta Presentación para Ensayo Piloto

Haga doble clic en la imagen para la apertura del PDF completo

Gestión del talento docente en España: una herramienta de medición

CARTA DE PRESENTACIÓN_ ENSAYO PILOTO

Benvolguts/ benvolgudes,



Des de la facultat d'educació i de psicologia estem duent a terme una investigació sobre La Gestió del Talent Docent que pretén mesurar en quin grau els centres educatius de les Illes Balears, duen a terme accions encaminades a aquest tipus de direcció escolar.

Dins els objectius d'aquest estudi, s'ha elaborat una eina de mesurament en forma de qüestionari. L'objectiu futur seria convertir-lo en un producte exportable per a aquells centres que vulguin enfocar la direcció gestionant el talent dels seus docents i requereixin d'una valoració inicial com a punt de partida.

Ens posem en contacte amb vosaltres, per a sol·licitar de la vostra col·laboració per tal de fer el darrer procés de revisió.

Durem a terme un tractament anònim de les dades i seran destinades únicament amb fins per a la validació de aquest qüestionari.

A continuació teniu accés a la **guia de validació que haureu d'emplenar**:

https://drive.google.com/open?id=1EPzbw08NOZ_ft29uksn9j_2vy9CGrNH9IUeM2LSY-Ao

Adjunt trobareu el qüestionari en format PDF

Ens hem posat de data límit per les vostres aportacions fins dia 2 de febrer de 2020.

Anexo 2.5. Guía de Validación para Ensayo Piloto

Haga doble clic en la imagen para la apertura del PDF completo

Guía de validación del cuestionario para la medición de la gestión del talento docente.

Este cuestionario está formado por un total de 100 ítems, valora cada uno de ellos en función de su parámetro.



1. INFORMACIÓN GENERAL

Selecciona todos los que correspondan.

	Es claro, se entiende	Su longitud es adecuada	Lo modificaría
Ítem 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ítem 9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Indica qué ítems te presentan problemas en este apartado INFORMACIÓN PERSONAL y por qué

Anexo 2.6. Cuestionario GTD V2 para Ensayo Piloto

Haga doble clic en la imagen para la apertura del PDF completo

La Gestión del Talento Docente (GTD)

Este estudio llevado a cabo, juntamente con la facultad de educación y psicología, trata de definir el concepto de gestión del talento docente y detectar prácticas existentes en línea con este tipo de dirección escolar en las Illes Balears.

La participación en este cuestionario es anónima y la información recogida será utilizada únicamente con fines propios de esta investigación. Se hará un retorno al centro de los datos extraídos si así se indica.

Al participar de este cuestionario acepta haber sido informado y da su consentimiento para la utilización de los datos que se extraigan de él.

El cuestionario está formado por nueve secciones y tiene un tiempo estimado para cumplimentarlo de 10 minutos. El proceso no finaliza hasta que se selecciona la función "Enviar".

Gracias por su colaboración

***Obligatorio**



INFORMACIÓN GENERAL

1. Nombre del centro *

2. Perfil:

Marca solo un óvalo.

- Equipo directivo
 Docente
 Estudiante

3. Edad:

Anexo 2.7. Carta Presentación para Ensayo Muestral en Baleares

Haga doble clic en la imagen para la apertura del PDF completo

Gestión del talento docente en España: una herramienta de medición

CARTA PRESENTACIÓN DIRECTORA GENERAL DE PRIMERA INFANCIA, INNOVACIÓN Y COMUNIDAD EDUCATIVA

Benvolgut director / Benvolguda directora,



Em pos en contacte amb vosaltres per demanar-vos la vostra col·laboració a una investigació que s'està realitzant des de la UIB en el marc del talent docent i la seva gestió als centres educatius.

Podeu participar emplenant una enquesta online que estarà disponible fins el 31 de març de 2020.

Per accedir al qüestionar podeu copiar el següent enllaç al navegador:

<https://forms.gle/YNSUgBf28dT2d5zAA>

Us adjunt la carta de sol·licitud de col·laboració.

Moltes gràcies per la seva participació.

Amanda Fernández Rubí

Directora general

Direcció General de Primera Infància, Innovació i Comunitat Educativa

Anexo 2.8. Carta Presentación para Ensayo Muestral en resto de CCAA

Haga doble clic en la imagen para la apertura del PDF completo

Gestión del talento docente en España: una herramienta de medición

CARTA DE PRESENTACIÓN_ ENSAYO MUESTRAL

Apreciado/a director/a,



Mi nombre es Miquel Oliver Trobat, soy Profesor titular de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación y actual decano de la facultad de educación de las Illes Balears.

Me pongo en contacto contigo para pedirte tu colaboración en una investigación que está realizando nuestra universidad que define el concepto de gestión del talento docente y su tratamiento en los centros educativos.

Podéis participar un único miembro del equipo directivo (preferiblemente el director/a) rellenando una encuesta online que estará disponible hasta el 12 de julio de 2020.

Para acceder al cuestionario puedes copiar el siguiente enlace en el navegador:

<https://forms.gle/5WBs4udGdy4KBHJ2A>

Muchas gracias por vuestra participación.

Doctorado en educación. Universitat de les Illes Balears

Anexo 2.9. Cuestionario GTD V3 para Ensayo Muestral
Haga doble clic en la imagen para la apertura del PDF completo

La Gestión del Talento Docente (GTD)

Este estudio llevado a cabo, juntamente el departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la educación y el departamento de Psicología , trata de definir el concepto de gestión del talento docente y su tratamiento en los centros educativos de toda España..

La participación en este cuestionario es anónima y la información recogida será utilizada únicamente con fines propios de esta investigación. Se recomienda que un único miembro del equipo directivo rellene el cuestionario (preferiblemente el director/a)

Al participar del mismo acepta haber sido informado y da su consentimiento para la utilización de los datos que se extraigan de él.

El cuestionario está formado por nueve secciones y tiene un tiempo estimado para cumplimentarlo de 15-20 minutos. El proceso no finaliza hasta que se selecciona la función "Enviar".

Gracias por su colaboración

***Obligatorio**



INFORMACIÓN GENERAL

Anexo 3.1. Comentarios Expertos Carta Presentación V1

Haga doble clic en la imagen para la apertura del PDF completo

Gestión del talento docente en España: una herramienta de medición

Comentarios de los expertos para la carta de presentación del cuestionario V1



CARTA DE PRESENTACIÓN	Ex.2	El texto debe ser más corto, porque no se leen textos largos, la gente va a las preguntas.
	Ex.3,11	No están claros los destinatarios.
	Ex.7	La indicación "En caso de sentirse incómodo frente a alguna pregunta, puede dejarla en blanco y continuar con la siguiente" puede "invitar" a que terminen siendo demasiadas cuestiones en blanco y enturbiar los resultados finales. El tiempo para su cumplimentación son más de los 10 minutos previstos
	Ex.8	Quizá debería de decir quienes está previsto que contesten el cuestionario, o cuáles son sus destinatarios (directivos, profesorado, asesores...), aunque se puede deducir de la pregunta 2
	Ex.9	Referencia devolución de resultados.
	Ex.14	No queda del todo claro si este cuestionario está dirigido tanto a equipos directivos como a docentes. Quizá sería positivo valorar la posibilidad (siempre y cuando este cuestionario esté dirigido tanto a equipos directivos como a docentes) de construir dos cuestionarios diferentes, uno para directivos y otro para docentes.
	Ex.15	Dejar más claro lo de la confidencialidad. Mas claras las instrucciones en algunos ítems. No aparece a quién va dirigido el cuestionario de forma concreta. En la escuela conviven maestros, administrativos, conserjes, ayudantes lingüísticos, personal externo para cocina y/o actividades extraescolares, enfermera, etc. Quedaría más definido si se dirige a toda la comunidad educativa o solo a personal docente. El incluir a toda la comunidad puede ser una buena idea para contrastar opiniones de personas que conviven en el centro con diferentes funciones.
	Ex.17	El texto no debería mostrar explícitamente la posibilidad de "dejar de contestar" algunas preguntas, ya que, si ocurre, complica en gran manera la validación del instrumento. Se recomienda no expresar nada en este sentido.
	Ex.21	Yo modificaría dos expresiones, pero son cuestiones estilísticas, de cómo redactamos cada uno, que no cambian el sentido del mensaje. En concreto: - Donde dice "al participar de ella acepta haber sido informado y da su consentimiento" yo diría: "al participar EN ella DECLARA haber sido informado y ACEPTA dar su consentimiento"- Donde dice "en caso de no creer tener el tiempo suficiente" yo diría "en caso de creer no tener el tiempo suficiente".

Anexo 3.2. Comentarios sobre la escala de medición del cuestionario V1

Haga doble clic en la imagen para la apertura del PDF completo

Gestión del talento docente en España: una herramienta de medición

Comentarios de los expertos sobre la escala de medición del cuestionario V1



	Ex.3	Sintetizar preguntas y concentrarlas.
	Ex.5	En una parte del cuestionario las preguntas positivas se encuentran a la derecha y en otra parte en el otro lado. Sería conveniente situarlas siempre en el mismo lugar.
	Ex.6	Especificar claramente la graduación de ítems de respuesta.
	Ex.7	Sugiero hacer escala Likert con 4 y no con 5 Después de cuestiones dicotómicas (sí/no) añadir a la siguiente cuestión relacionada una pregunta del tipo: " en caso afirmativo..." Las respuestas "Siempre-A veces-Nunca" son expresiones un poco ambiguas.
	Ex.8	Añadir una pregunta final abierta para recoger comentarios que no hayan salido en los ítems del propio cuestionario.
	Ex.11	Plantear preguntas con respuesta sí/no puede llevar a respuestas "políticamente" correctas. Son aspectos que difícilmente son dicotómicos. ¿Quizá valorar grado de acuerdo con las afirmaciones?
ESCALA DE MEDICIÓN	Ex.14	Soy más partidario de utilizar una Escala de Likert, dado que tiene más visibilidad y da la sensación de una mayor interacción con el usuario.
	Ex.15	Los ítems que tienen solamente la posibilidad de si/no creo que no recojan las posibles respuestas, que siempre son algo más que sí o no. Las respuestas de siempre, a veces, nunca conducen a que contesten mayormente a veces. Es algo que suele suceder, por lo que siempre son más adecuadas respuestas de 4 opciones.
	Ex.17	Se recomienda utilizar siempre una misma escala de respuesta, sobre todo, dentro de cada dimensión, puesto que, si se va a proceder al cómputo de una puntuación global por dimensión, es muy complicado hacerlo en puridad cuando las escalas de respuesta son diferentes (también la variabilidad). Si se decide incluir ítems abiertos (cualitativos), no está mal, pero no podrán agregarse a los que tengan escala Likert, y su tratamiento debe ser independiente, y su información utilizada para triangular la información de los ítems Likert y para la obtención de una lectura más específica y detallada.
	Ex.18	La escala de medición es confusa al invertirse a mitad del cuestionario. Creo que las preguntas abiertas se deberían especificar diferentes ítems con escala tipo Likert y dejar después un espacio por si quieren añadir algún aspecto, acción o estrategia adicional no considerada en el cuestionario.

Anexo 3.3. Comentarios sobre la relevancia del cuestionario V1

Haga doble clic en la imagen para la apertura del PDF completo

Gestión del talento docente en España: una herramienta de medición

Comentarios de los expertos sobre la calidad del cuestionario V1



D1. ATRACCIÓN	Ex.2	En la 8 no salen las opciones visibles de sí, no, a veces. Revisar: Comprende tres procesos
	Ex.11	Ít.5. se diferencia en positivo o en negativo? 7. faltaría una opción, por ejemplo: "no es una prioridad" 8. En caso afirmativo ...
	Ex.18	Visto que el cuestionario está compuesto por diferentes dimensiones, sugeriría utilizar una nomenclatura más precisa de los ítems. Por ejemplo: Ítem 1 de la dimensión 1 (D1.1). De manera que se pueda asociar mejor a qué apartado refiere cada ítem y se puedan diferenciar mejor los ítems de las variables relativas a los datos del centro. Tal y como está queda un poco confuso. En el apartado 1. En la pregunta 5. Nuestra escuela se diferencia de otras escuelas es subjetivo y no permite medir el constructo. Desde mi punto de vista se deberían especificar varios aspectos, recursos – ítems que surgen de la revisión teórica previa. Por ejemplo, se diferencia en – modelo educativo, trabajo interdisciplinar, metodología por proyectos, Etc. Ít.7 también creo que se debería especificar posibles estrategias, porque si no es totalmente subjetivo. A través de: organización de actividades escuela-comunidad, especificar posibles estrategias. Podría suceder que una persona rellene solamente la escala y deje en blanco la pregunta abierta. Además, recomendaría para lo largo del cuestionario renombrar los ítems en función de la dimensión a la que corresponde. Dimensión 1 Atracción, ítem 1.
	Ex.20	Ítem 6. on demana recursos per a la diferenciació, no està clar. Potser és massa general i poc concret. Es podria modificar un poc el llenguatge. Ítem 9 Se entrevista... poc adequat per a un centre públic.
	Ex.21	El ítem 6 puede resultar confuso, porque pregunta por los "recursos diferenciadores" podría ser que no se citen buenos recursos que usan varios colegios... Yo preguntaría más bien "¿Qué hace la escuela para dar a conocer su imagen?" y luego ya, cuando se tabulen las preguntas, se podrá ver si son "diferenciadoras" o todas las escuelas hacen lo mismo. El ítem 6 y 8 son muy similares, casi redundantes. ¿Qué aporta de diferente el 8? Creo que se podría unificar en una sola.
D2. SELECCIÓN	Ex.8	Quizá en algunas preguntas (10, 13, 14, 21...) debería de existir la opción dando la opción de matizar la respuesta o aportar cómo se hace. Cabe unificar porque unas veces se habla de escuela y otras veces de centro
	Ex.11	"... y alinearlas ..." No sé si es el término más adecuado. Quizá: "... para reforzar/facilitar la consecución de los objetivos del centro". La expresión de desarrollar los objetivos no creo que sea del todo adecuada. 11. Ídem "alinean". Además, no sé si es fácil responder con un SI o No. ¿Quizá también valorar el grado de acuerdo? 13. En realidad qué diferencia hay con la pregunta 11? 14. Que significa "tener la intención"? Si lo que se pretende es saber diferentes grados (preg. 11, 13, 14) quizá plantearlo de otra manera. Así parece repetitivo y de difícil discriminación de lo que se pregunta en cada una, lo que puede llevar a respuestas poco interesantes en el posterior análisis
	Ex.12	Añadiría un ítem sobre se existe un período de acompañamiento a los profesores

Doctorado en educación. Universitat de les Illes Balears

Anexo 3.4. Comentarios de participantes al ensayo piloto del cuestionario V2

Haga doble clic en la imagen para la apertura del PDF completo

Gestión del talento docente en España: una herramienta de medición

Comentarios de los participantes en el ensayo piloto del Cuestionario V2



D1. ATRACCIÓN	[Ítem D1.4]	Ex. 4. Ítem D1.4: falta completar el enunciado (nuestro centro)
	[Ítem D1.6]	Ex.2. El ítem D1.6 es un poco largo.
	[Ítem D1.8]	Ex.4. Ítem D1.8 falta completar enunciado (...redes sociales para) Ex.5. Ítem D1.8, puede ser interesante conocer que redes sociales utilizan a tal efecto.
	[Ítem D1.9]	Ex.4. Ítem D1.9. La palabra reputación se podría cambiar por "prestigio"
	[Ítem D1.10]	Ex.4 Ítem D1.10 cambiaría la palabra prensa por medios de comunicación Ex.5. Ítem D1.10 ¿Por qué "gestionar" en lugar de "promover"? Promover tiene asociado un enfoque positivo (marketing), pero "gestionar" puede servir para reducir percepciones negativas, es decir, me puede servir para potenciar aspectos positivos y reducir negativos de la reputación.
D2. SELECCIÓN	[Ítem D2.3]	Ex.6. Ítem D2.3, añadir motivaciones e intereses
	[Ítem D2.4]	Ex.2. El D2.4 es un poco ambiguo en la forma en que está redactado. "En base a su cultura"... ¿a la cultura de quién? ¿De los docentes? ¿De la cultura del centro? ¿Los centros tienen una cultura? ¿Se debe sobrentender "la cultura del país al que pertenece"? La pregunta así formulada puede entenderse de maneras muy diferentes y llevar al equívoco. Cambiaría la palabra cultura por conocimiento. Especificaría "tiempo necesario" Ex.6. Ítem D2.4, y D2.5, son muy similares el PEC está determinado por la cultura del centro
	[Ítem D2.5]	Ex. 2. Especificaría "tiempo necesario"
	[Ítem D2.6]	Ex.2. Ítem D2.6 quizás se tendría que definir o especificar cuáles son los roles clave.
	[Ítem D2.7]	Ex.6. Ítem D2.7, confusa.
	[Ítem D2.9]	Ex.6. Ítem D2.9, confusa
D3. DESARROLLO	[Ítem D3.1]	Ex.2. Ítem D3.1: No me queda clara la relación entre las necesidades del centro y de los docentes y el desarrollo del talento. Se supone que si desarrollamos el talento se ajustan las necesidades de ambos al mismo tiempo. No necesariamente. Se da por sentada una correlación que no es evidente al menos para quien rellena el cuestionario.
	[Ítem D3.2]	Ex.3. Ítem D3.2: ¿necesidades de carrera? Yo no lo entiendo. Ex. 4. Ítem D3.2: la palabra carrera se refiere a ¿carrera profesional?
	[Ítem D3.3]	Ex.3. Ítem D3.3: ¿son desarrollados? Ex. 4. ítem D3.3 "los docentes con talento son desarrollados"(formados o promocionados)
	[Ítem D3.4]	Ex.3. Ítem D3.4: especificaría plan de desarrollo profesional individual
	[Ítem D3.6]	Ex.6 Ítem D3.6, confusa.
	[Ítem D3.9]	Ex. 4. Ítem D3.9: aunque los conceptos de coaching y mentoring son similares, pero no iguales, puede que no todo docente conozca la diferencia. Ex.6 Ítem D3.9 Añadiría aclaración sobre concepto de coaching.
[Ítem D3.10]	Ex. 4. ítem D3.10: aunque los conceptos de coaching y mentoring son similares, pero no iguales, puede que no todo docente conozca la diferencia. Ex.6 Ítem D3.10, puede ser confuso. Añadiría aclaración sobre concepto de mentoring	
D4. RETENCIÓN	[Ítem D4.3]	Ex.6. Ítem D4.3, acortar.
	[Ítem D4.4]	Ex.6. Ítem D4.4 y D4.7, repetitivos.
	[Ítem D4.5]	Ex.6. Ítem D4.5 redacción "perversa", da la sensación de manipulación. Cambiar redacción y quitar el PARA, ej.: Nuestra directiva genera lazos emocionales con los docentes que les hacen sentir especiales.
	[Ítem D4.7]	Ex.4. Ítem D4.7: la directiva incentiva a los docentes con talento (¿y con los no talentosos también se les podría incentivar?) Ex.6. Ítem D4.4 y D4.7, repetitivos.
	[Ítem D4.8]	Ex.2. Los ítems D4.8 y D4.9 son muy similares y no añaden apenas ningún matiz que los singularice y que sea significativo para el estudio, en mi opinión.
[Ítem D4.9]	Ex.2. Los ítems D4.8 y D4.9 son muy similares y no añaden apenas ningún matiz que los singularice y que sea significativo para el estudio, en mi opinión.	

Doctorado en educación. Universitat de les Illes Balears

[Anexo 3.5. Test para la Evaluación de la Gestión del Talento Docente \(TEGTD\)](#)
Haga doble clic en la imagen para la apertura del PDF completo



Test para la Evaluación de le Gestión del Talento Docente (TEGTD)

Nathalie Liechti García

43110557R