

TESIS DOCTORAL



2017

**COMPETENCIAS CLAVE DE LAS DIRECCIONES
ESCOLARES PARA UN LIDERAZGO EFICAZ.**

RICARDO SERRANO ALBENDEA

INGENIERO TÉCNICO DE TELECOMUNICACIONES.

**MÁSTER EN INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN DE LAS
INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN
ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES.**

FACULTAD DE EDUCACIÓN.

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
(UNED)**

DIRECTORA: DRA. D^a. ANA MARÍA MARTÍN CUADRADO

Departamento de Didáctica, Organización Escolar y

Didácticas Especiales

Facultad de Educación

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

COMPETENCIAS CLAVE DE LAS DIRECCIONES

ESCOLARES PARA UN LIDERAZGO EFICAZ.

Ricardo Serrano Albendea

**Ingeniero Técnico de Telecomunicaciones. Máster en
Investigación e Innovación de las Instituciones Educativas**

Directora: Dra. D^a. Ana María Martín Cuadrado

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría sido posible sin la ayuda y la comprensión de aquellas personas que han estado a mi lado durante estos últimos años. Por este motivo quisiera expresar aquí mi enorme agradecimiento a mi mujer, María José, mi faro, mi amor, la persona que me ha apoyado incondicionalmente en este y en todos los proyectos que he llevado a cabo. Su confianza en mi y la energía que me ha infundido en todo momento han sido fundamentales para ir avanzando en la realización de esta tesis; a mis pequeñas hijas gemelas María y Lucía de 10 años que han visto como no he podido dedicarles todo el tiempo que se merecían pero que a pesar de ello me han dado su incondicional cariño constantemente; al resto de mi familia, especialmente a mi hermano y a mi madre que se han interesado durante todo este tiempo y me han permitido posponer otras obligaciones.

Muchísimas gracias a mi directora de tesis D^a Ana María Martín Cuadrado, que me ha ayudado y orientado durante todo el proceso de realización del trabajo dándome las indicaciones oportunas en los momentos clave. Estando siempre ahí, animándome a continuar, guiándome en los aspectos técnicos y demostrando una perseverancia, una empatía y una paciencia digna de elogio. Muchas gracias Ana por su comprensión y su rápida respuesta siempre que la he necesitado.

También quisiera agradecer a todos los directores y directoras, muchos de ellos amigos y amigas que me han dedicado su tiempo y que se han prestado a ayudarme abriéndome las puertas de sus centros para realizar las entrevistas. Gracias a Montse y Josep, los inspectores que aceptaron de buen grado asistir al grupo de discusión, así como a Joan el presidente de la Asociación de madres y padres de alumnos y a Victoria, la representante del ayuntamiento que también asistieron al mismo grupo. Sin todos ellos no hubiera sido posible este trabajo.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	2
1.1. Justificación del tema objeto de estudio	2
1.2. Problema de investigación	6
1.3. Objetivo general	9
1.4. Objetivos específicos	9
1.5. Estructura de la tesis doctoral	10
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	15
2.1. Antecedentes	16
2.2. Modelos de dirección de centros educativos.	25
2.2.1. Introducción.	25
2.2.2. Modelos de dirección en el ámbito internacional.	27
2.2.2.1. Países del modelo centralista-funcionarial.	28
2.2.2.2. Países del modelo descentralizado de mercado.	29
2.2.2.3. Países del modelo centralista participativo.	32
2.2.3. Evolución de los modelos de dirección en España	39
2.2.3.1. La ley general de educación de 1970, un modelo de dirección corporativo.	43
2.2.3.2. La transición a la democracia: la LOECE, la primera ley educativa constitucional.	44
2.2.3.3. Del corporativismo al modelo directivo social participativo de la LODE.	45
2.2.3.4. De la LOGSE a la LOPEG: un modelo de dirección	

pre-profesional.	49
2.2.3.5. El modelo semiprofesional de la LOCE.	57
2.2.3.6. La LOE y el retroceso hacia el modelo participativo.	60
2.2.3.7. La LOMCE, un director gestor en un modelo buroprofesional.	65
2.2.3.8. El modelo de dirección en Cataluña: la LEC.	70
2.2.4. A modo de síntesis.	72
2.3. LA FIGURA DEL DIRECTOR COMO LÍDER DEL CENTRO	
EDUCATIVO.	77
2.3.1. Introducción.	77
2.3.2. ¿Qué se entiende por Liderazgo?	79
2.3.3. ¿Qué entendemos por liderazgo educativo y/o pedagógico?	83
2.3.4. Hacia una dirección pedagógica.	99
2.3.5. Estilos de liderazgo educativo.	103
2.3.5.1. Antecedentes sobre liderazgo en centros educativos.	104
2.3.5.2. Liderazgo distribuido.	107
2.3.5.3. El liderazgo instructivo.	109
2.3.5.4. Liderazgo transformacional.	115
2.3.6. Perfil del líder.	128
2.3.7. Líder, Gestor, Director.	136
2.3.8. A modo de síntesis.	142
2.4. LAS FUNCIONES DE LOS DIRECTORES DE CENTROS	
EDUCATIVOS	146
2.4.1. Introducción.	146
2.4.2. Breve repaso a las funciones directivas en el ámbito internacional.	146

2.4.3. Evolución de las funciones directivas en el ámbito nacional.	149
2.4.4. Las funciones de las direcciones de centros educativos en Cataluña.	161
2.4.5. El director como gestor de personal en Cataluña.	172
2.4.6. Roles funcionales de la Dirección.	176
2.4.7. Pertinencia de las funciones directivas.	185
2.4.8. A modo de síntesis.	192

2.5. DESARROLLO PROFESIONAL EN COMPETENCIAS DE LOS DIRECTIVOS DE CENTROS EDUCATIVOS.

2.5.1. Introducción.	195
2.5.2. El concepto de competencia.	196
2.5.3. ¿Porqué establecer un perfil competencial?	206
2.5.4. Las competencias asociadas al liderazgo escolar.	209
2.5.5. Competencias del gestor de centros educativos.	216
2.5.6. De las funciones directivas a los modelos de competencias directivas.	220
2.5.7. Formación orientada al desarrollo de competencias.	241
2.5.8. A modo de síntesis.	247

2.6. LA PROBLEMÁTICA DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA DE CENTROS EDUCATIVOS.

2.6.1. Introducción.	250
2.6.2. La problemática de la función directiva: Panorama internacional.	250
2.6.3. Evolución de la problemática directiva en España a lo largo de las reformas educativas.	252
2.6.4. Dificultades de las direcciones de centros educativos.	259
2.6.5. Implicaciones de la inspección educativa en las funciones directivas.	267

2.6.6. A modo de síntesis.	271
CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO	274
3.1. Justificación metodológica.	275
3.2. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos.	279
3.2.1. La entrevista.	279
3.2.1.1. La Muestra de Informantes y Centros Educativos.	280
3.2.1.2. Ejecución de la entrevista.	283
3.2.1.3. Tratamiento de los datos.	286
3.2.2. El cuestionario.	290
3.2.2.1. La validez y la fiabilidad del cuestionario.	296
3.2.3. Grupo de discusión.	298
3.3. Población y muestra.	303
3.3.1. Características de la población estudiada.	301
3.3.2. Estimación y selección de la muestra.	307
CAPÍTULO 4: RESULTADOS.	313
4.1. Introducción.	314
4.2. Resultados de las entrevistas.	315
4.2.1. El sistema educativo actual	318
4.2.2. El estilo de liderazgo del director/a de un centro educativo.	322
4.2.3. Las funciones del director de un centro educativo.	326
4.2.4. La problemática de los directores/as de centros educativos en el ejercicio de sus funciones.	332
4.2.5. Las competencias y/o habilidades necesarias por un director/a de un centro	

educativo.	338
4.3. Resultados de los cuestionarios.	355
4.3.1. Aspectos personales y demográficos.	355
4.3.2.- Ejercicio de la función directiva: Estilo de liderazgo.	379
4.3.3.- Ejercicio de la práctica directiva: Funciones.	384
4.3.4.- Dificultades en el ejercicio de la práctica directiva.	398
4.3.5.- Competencias para el ejercicio de la dirección.	416
4.4. Grupo de discusión.	446
CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.	458
5.1. Introducción.	459
5.2. En relación al estilo de liderazgo.	461
5.3. En relación a las funciones directivas.	464
5.4. En relación a los problemas de las direcciones.	469
5.5. En relación a las competencias de las direcciones.	475
5.6. Recomendaciones.	481
6. BIBLIOGRAFÍA.	485
7. APÉNDICES.	517
7.1 Carta de presentación a las direcciones de los centros educativos.	518
7.2 Cuestionario.	519

LISTA DE SÍMBOLOS

Símbolo	Significado
ε	Épsilon
%	Porcentaje
\emptyset	Sigma
z	Nivel de significación
&	y

LISTA DE ABREVIATURAS

Abreviatura	Significado
arts.	Artículos
e.g.	Por ejemplo
et al.	Y otros
etc.	Y lo demás
i.e.	Esto es
op.cit.	Obra citada
vid.	vid.

LISTA DE SIGLAS

Sigla	Significado
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
AVAC	Evaluación de Centros de Cataluña.

D_aut	Decreto de Autonomía.
D_direc	Decreto de Direcciones.
EE.UU	Estados Unidos de América.
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia.
LGE	Ley General de Educación.
LOECE	Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.
LODE	Ley Orgánica del Derecho a la Educación.
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo.
LOPEG	Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.
LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación.
LOE	Ley Orgánica de Educación.
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.
LEC	Ley de Educación de Cataluña.
IESE	Instituto de Estudios Superiores de la Empresa.
EGB	Educación General Básica.
BUP	Bachillerto Unificado Polivalente.
FP	Formación Profesional.
PIC	Proyecto Integrado de Calidad.
NCSL	Nacional College for School Leadership.
LBSE	Ley de Bases del Sistema Educativo.
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación.
MEC	Ministerio de Educación y Ciencia.
UR	Unidades de registro.

UA	Unidades de análisis.
IFC	Índice de frecuencia categorial.
UCD	Unión de Centro Democrático.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
FEDADI	Federación de Asociaciones de Directivos Escolares
PGA	Programación General Anual.
PEC	Proyecto Educativo de Centro.
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
TIC	Tecnologías de la Información y del Conocimiento.
COE	Confederación Española de Organizaciones Empresariales
MBI	Maslach Burnout Inventory.
AMB	Área Metropolitana de Barcelona.
AMPA	Asociación de madres y padres de alumnos.
N	Número de individuos de la población.
n	Número de sujetos de la muestra.
p	Probabilidad de la muestra de poseer las mismas cualidades que la población.
Ni	Número de individuos del estrato.
ni	Número de individuos del estrato de la muestra.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Modelos de dirección según Estruch (2002)</i>	38
Tabla 2. <i>Principales normas reguladoras de la dirección de centros docentes en España. Fuente murillo y Gómez (2006).</i>	40
Tabla 3. <i>Proceso de selección de directores de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (1985).</i>	45
Tabla 4. <i>Proceso de selección de los directores/as en la LOPEG.</i>	53
Tabla 5. <i>Proceso de selección de los directores/as en la LOPEG.</i>	57
Tabla 6. <i>Proceso de selección de directores de la Ley Orgánica de Educación (LOE)</i>	61
Tabla 7. <i>Proceso de selección de la dirección en España. Fuente: Álvarez, (2013)</i>	67
Tabla 8. <i>Proceso de selección de directores de la LOMCE (2013).</i>	68
Tabla 9. <i>Metáforas monofocales del liderazgo según Delgado (1997).</i>	130
Tabla 10. <i>Diferencias entre liderazgo y dirección.</i>	140
Tabla 11. <i>Diferencia entre líder y gestor. Fuente: La Dirección como factor de calidad en los centros educativos (Lorenzo, 2002).</i>	141
Tabla 12. <i>Competencias del director según la LODE y la LOPEG (Murillo, Barrio y Pérez 1999)</i>	151
Tabla 13. <i>Funciones del director de un centro público según artículo 132 de la LOE</i>	155
Tabla 14. <i>Comparativa funciones del director de un centro educativo LOE-LOMCE (Vázquez y Liesa, (2015)</i>	157
Tabla 15. <i>Estándares y funciones según Educational Leadership Policy Standards, 2008</i>	179
Tabla 16. <i>Tareas más relevantes para las direcciones de centros educativos.</i>	181
Tabla 17. <i>Perfil directivo ante la innovación (Basado en Tejada, F., 1998: 103-108)</i>	182
Tabla 18. <i>Tareas llevadas a cabo por las direcciones escolares. Gimeno(1995).</i>	186

Tabla 19. <i>Tareas llevadas a cabo por las direcciones de centros educativos. Gairín (1995).</i>	188
Tabla 20. <i>Síntesis modelo de competencias (Goleman y Boyatzis, 1994)</i>	197
Tabla 21. <i>Mapa de competencias. (Poblete y García Olalla, 2004)</i>	199
Tabla 22. <i>Modelo de profesionalidad de los directores escolares Valiente (2010).</i>	213
Tabla 23. <i>Competencias del gestor educativo. Vázquez y Bernal (2013).</i>	217
Tabla 24. <i>Asociación de funciones y competencias. Lorenzo (1997)</i>	220
Tabla 25. <i>Perfil de líder educativo basado en competencias Vázquez (2006).</i>	226
Tabla 26. <i>Relación entre actividades y cualidades del directivo educativo.</i>	228
Tabla 27. <i>Modelo de competencias de la dirección de centros educativos,</i>	232
Tabla 28. <i>Criterios de selección y distribución de la muestra de centros a cuyos directores se sometió a entrevista.</i>	282
Tabla 29. <i>Fases de la aplicación del análisis de contenido. Categorías emergentes</i>	286
Tabla 30. <i>Modelo de competencias directivas de centros educativos. Arnau (2011).</i>	293
Tabla 31. <i>Municipios del Área Metropolitana de Barcelona.</i>	305
Tabla 32. <i>Descripción de la población por estratos.</i>	307
Tabla 33. <i>Descripción de la población por estratos.</i>	307
Tabla 34. <i>Descripción de la población por estratos</i>	308
Tabla 35. <i>Descripción de la población por estratos.</i>	308
Tabla 36. <i>Descripción de la muestra por estratos</i>	311
Tabla 37. <i>Descripción de la muestra por estratos.</i>	311
Tabla 38. <i>Descripción de la muestra por estratos.</i>	311
Tabla 39. <i>Descripción de la muestra por estratos.</i>	311
Tabla 40. <i>Aspectos complementarios en la realización de la entrevista.</i>	316

Tabla 41. <i>Años de experiencia mínima para ejercer el cargo según las direcciones encuestadas.</i>	364
Tabla 42. <i>Formación necesaria para ejercer el cargo de director/a según las direcciones encuestadas</i>	366
Tabla 43. <i>Síntesis ordenada de la valoración de las funciones por estratos</i>	398
Tabla 44. <i>Síntesis ordenada de la valoración de las problemáticas por estratos.</i>	415
Tabla 45. <i>Elaboración propia a partir del modelo de competencias de Arnau 2011.</i>	416
Tabla 46. <i>Síntesis ordenada de la valoración de las competencias por estratos.</i>	444

LISTA DE CUADROS

<i>Cuadro 1.</i> Competencias directivas (Spencer y Spencer, 1993)	17
<i>Cuadro 2.</i> competencias directivas (Cardona, Chinchilla y García, 2001).	19
<i>Cuadro 3.</i> Competencias directivas y calidad educativa (Villa, 2013).	20
<i>Cuadro 4.</i> Relaciones entre funciones y competencias (Poblete, 2004).	21
<i>Cuadro 5.</i> Competencias directivas (Campo, 2004:29).	22
<i>Cuadro 6.</i> perfil de competencias requeridas para el desempeño exitoso del ejercicio directivo Teixidó (2007).	23
<i>Cuadro 7.</i> Submodelos de gestión. Estruch (2002).	52
<i>Cuadro 8.</i> Síntesis de los estilos de liderazgo y las acciones que les son propias.	127
<i>Cuadro 9.</i> Nuevas competencias añadidas a partir de la LOMCE	159
<i>Cuadro 10.</i> Relación matriz de competencias funcionales asociada a ámbitos de gestión. Uribe (2010).	223
<i>Cuadro 11.</i> Competencias conductuales del director. Uribe (2010).	224
<i>Cuadro 12.</i> Inventario de las competencias claves de la Dirección escolar, según Joan Teixidó (2008).	225

<i>Cuadro 13.</i> Relaciones entre funciones y competencias. García Olalla y Poblete (2003).	227
<i>Cuadro 14.</i> Competencias propuesto por Arnau adaptado a partir del modelo de Moore.	239
<i>Cuadro 15.</i> Problemas de los directores de centros educativos. Antúnez (1993), Gimeno (1995).	260
<i>Cuadro 16.</i> Criterios que prevalecen en los métodos de investigación. Arnal (2003).	277
<i>Cuadro 17.</i> Ficha de datos generales enviada a los centros de las direcciones entrevistadas.	284
<i>Cuadro 18.</i> Pauta de la antevista para las direcciones de los centros seleccionados.	285
<i>Cuadro 19.</i> Categorías, variables y dimensiones del cuestionario.	294
<i>Cuadro 20.</i> Estadístico de fiabilidad categoría 3.	298
<i>Cuadro 21.</i> Participantes en el grupo de discusión.	300
<i>Cuadro 22.</i> Comparación entre las opiniones obtenidas de las entrevistas, de las encuestas y del grupo de discusión.	454

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Representación del liderazgo (Medina, A. y Gómez, R.M. 2012)	97
<i>Figura 2.</i> Modelos europeos de dirección. Álvarez 2003	147
<i>Figura 3.</i> Modelo para el ejercicio de la dirección pública. Moore (1995)	191
<i>Figura 4.</i> Dimensiones en las que se concretizan las competencias de la dirección	201
<i>Figura 5.</i> Número de directores/as entrevistados/as en función de su ubicación.	282
<i>Figura 6.</i> Mapa de Cataluña con el área metropolitana de Barcelona resaltada.	304
<i>Figura 7.</i> Mapa ampliado del área metropolitana de Barcelona	305

<i>Figura 8.</i> Distribución de centros de primaria y secundaria en el AMB.	306
<i>Figura 9.</i> Fórmulas del muestreo aleatorio estratificado.	309
<i>Figura 10.</i> Fórmula para el cálculo.	310
<i>Figura 11.</i> Distribución del IFC porcentual de cada categoría.	317
<i>Figura 12.</i> Opinión de los/as entrevistados/as a cerca de la crisis en la educación.	319
<i>Figura 13.</i> Estilo de liderazgo que deben seguir los directores/as de centros educativos.	325
<i>Figura 14.</i> Estilo de liderazgo que siguen los directores/as de centros educativos.	326
<i>Figura 15.</i> Porcentaje de directores/as entrevistados/as que dan importancia a cada función.	330
<i>Figura 16.</i> Porcentaje de directores/as entrevistados/as que dan importancia a cada problema.	336
<i>Figura 17.</i> Resultados de las entrevistas a cerca de las competencias de las direcciones de centros educativos.	348
<i>Figura 18.</i> Género de las direcciones de la muestra.	356
<i>Figura 19.</i> Cursos de formación para el ejercicio de la dirección.	357
<i>Figura 20.</i> Horas de formación para el ejercicio de la dirección.	357
<i>Figura 21.</i> Años de experiencia en el cargo. Muestra global.	358
<i>Figura 22.A.</i> Años de experiencia en el cargo. Centros públicos.	359
<i>Figura 22.B.</i> Años de experiencia en el cargo. Centros concertados	359
<i>Figura 23.A.</i> Opinión de las direcciones a cerca de la necesidad de ser docente. Muestra global.	360
<i>Figura 23.B.</i> Opinión de las direcciones a cerca de la necesidad de ser docente. Centros públicos.	361
<i>Figura 24.</i> Opinión de las direcciones a cerca de la necesidad de ser docente. Centros concertados.	361

<i>Figura 25.</i> Opinión sobre la experiencia previa como docente. Muestra global.	362
<i>Figura 26.</i> Opinión sobre la experiencia previa como docente. Centros públicos.	362
<i>Figura 27.</i> Opinión sobre la experiencia previa como docente. Centros concertados.	363
<i>Figura 28.</i> Direcciones que ya habían ocupado la dirección . Muestra global	369
<i>Figura 29.</i> Direcciones que ya habían ocupado la dirección . Centros públicos	369
<i>Figura 30.</i> Direcciones que ya habían ocupado la dirección . Centros concertados.	369
<i>Figura 31.</i> Direcciones que ya habían ocupado la coordinación . Muestra global	370
<i>Figura 32.</i> Direcciones que ya habían ocupado la coordinación . Centros públicos	370
<i>Figura 33.</i> Direcciones que ya habían ocupado la coordinación . Centros públicos	370
<i>Figura 34.</i> Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Muestra global.	371
<i>Figura 35.</i> Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Centros públicos.	372
<i>Figura 36.</i> Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Muestra global.	372
<i>Figura 37.</i> Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Muestra global.	373
<i>Figura 38.</i> Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Centros públicos.	373
<i>Figura 39.</i> Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Centros concertaos.	374
<i>Figura 40.</i> Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Muestra global.	375
<i>Figura 41.</i> Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Centros públicos.	375

<i>Figura 42.</i> Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Centros concertados.	375
<i>Figura 43.</i> Oferta educativa de los centros de la muestra expresados en porcentajes.	376
<i>Figura 44.</i> Titularidad de los centros de la muestra expresada en porcentajes.	377
<i>Figura 45.</i> Ámbito territorial de los centros educativos . Muestra global.	377
<i>Figura 46.</i> Ámbito territorial de los centros educativos públicos de la muestra.	378
<i>Figura 47.</i> Ámbito territorial de los centros educativos concertados de la muestra.	378
<i>Figura 48.</i> Número de directores de la muestra que seleccionan cada puntuación	381
<i>Figura 49.</i> Puntuaciones de los estilos de dirección de la muestra global.	382
<i>Figura 50.</i> Número de directores de la muestra que seleccionan cada puntuación.	383
<i>Figura 51.</i> Puntuaciones de los estilos de dirección de la muestra global.	384
<i>Figura 52.</i> Numero de directores/as de la muestra que seleccionan cada puntuación.	386
<i>Figura 53.</i> Puntuaciones de la muestra global a las funciones planteadas.	389
<i>Figura 54.</i> Puntuaciones de los directores y directoras a las funciones planteadas.	391
<i>Figura 55.</i> Puntuaciones de las direcciones de Primaria, Secundaria y Primaria + Secundaria a las funciones planteadas.	393
<i>Figura 56.</i> Puntuaciones de las direcciones noveles y experimentadas a las funciones planteadas.	395
<i>Figura 57.</i> Puntuaciones de las direcciones de centros de máxima públicos y concertados a las funciones planteadas.	397
<i>Figura 58:</i> Numero de directores/as de la muestra que seleccionan cada puntuación.	402
<i>Figura 59.</i> Puntuaciones de la muestra global a los problemas planteados.	402
<i>Figura 60.</i> Puntuaciones de directores y directoras a las problemáticas planteadas.	405
<i>Figura 61.</i> Puntuaciones de directores y directoras de Primaria, Secundaria y Primaria+secundaria a las problemáticas planteadas.	409

<i>Figura 62.</i> Puntuaciones de directores/as noveles y experimentados a las problemáticas planteadas.	411
<i>Figura 63.</i> Puntuaciones de directores/as de centros públicos y concertados a las problemáticas planteadas.	414
<i>Figura 64.</i> Numero de directores/as de la muestra que seleccionan cada puntuación.	419
<i>Figura 65.</i> Puntuaciones de directores/as de la muestra global a las competencias planteadas.	422
<i>Figura 66.</i> Puntuaciones de directores/as de centros públicos a las competencias planteadas.	426
<i>Figura 67.</i> Puntuaciones de directores/as de centros concertados a las competencias planteadas.	427
<i>Figura 68.</i> Puntuaciones de las directoras de la muestra a las competencias planteadas.	431
<i>Figura 69.</i> Puntuaciones de los directores de la muestra a las competencias planteadas.	432
<i>Figura 70.</i> Puntuaciones de los directores/as de primaria a las competencias planteadas.	438
<i>Figura 71.</i> Puntuaciones de los directores/as de secundaria a las competencias planteadas.	438
<i>Figura 72.</i> Puntuaciones de los directores/as de primaria + secundaria a las competencias planteadas.	439
<i>Figura 73.</i> Puntuaciones de los directores/as noveles de la muestra a las competencias planteadas.	443
<i>Figura 74.</i> Puntuaciones de los directores/as experimentados/as a las competencias planteadas.	443

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Capítulo 1: Introducción

1.1 Justificación del tema objeto de estudio

Durante estos últimos años como director de un Instituto de Enseñanza Secundaria he aprendido cómo se ha de dirigir para hacer de la institución educativa un elemento flexible y eficaz. Que, para ello, son necesarias la autonomía de centro y la participación democrática de todos sus miembros a pesar de que las administraciones han de articular las leyes que lo faciliten "la enseñanza y el aprendizaje en el aula depende en gran medida de cómo funciona el centro docente, pero este no está aislado de la política educativa, de las demandas sociales y de la sociedad en general", (Marchesi y Martín, 1998, p. 126).

Mi propia experiencia en el cargo me ha enseñado que los líderes escolares necesitan estar al corriente de las nuevas formas de pedagogía basadas en dar respuesta a la sociedad del conocimiento actual y en ofrecer oportunidades de aprendizaje incluyentes y sensible a los contextos multiculturales y cada vez más diversos. Las nuevas expectativas que las direcciones deben conseguir van cambiando y del mismo modo deben hacerlo las funciones del liderazgo escolar que han de desempeñar.

Como líderes pedagógicos, los directores escolares debemos influir en los resultados de los estudiantes positivamente y sólo podremos hacerlo si contamos con la autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca de aspectos como el currículum y la selección y formación de profesores. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2009), las escuelas que más participan en la toma de decisiones curriculares demuestran un desempeño más alto de los estudiantes.

Efectivamente, tal y como evidencian los estudios de la OCDE (2009), mejorar la política y la práctica del liderazgo escolar puede mejorar los resultados escolares. Así, otras de las conclusiones extraídas de dicho informe son que:

El liderazgo escolar influye en los resultados de los alumnos al crear el ambiente adecuado para que los profesores mejoren la práctica en clase y por tanto el aprendizaje de los alumnos.

Una clara definición de las funciones del liderazgo escolar contribuye a una mayor eficacia.

El establecimiento de marcos o estándares de liderazgo escolar deben de ser usados como base para la selección, formación y evaluación de los líderes escolares.

Las funciones cambiantes y la distribución del liderazgo, requieren el desarrollo de nuevas habilidades para los directores.

Efectivamente, el liderazgo del director puede resultar un factor decisivo en los resultados de los alumnos, de manera que su influencia sobre los docentes puede tener un efecto indirecto en el aprendizaje y desembocar en escuelas de mayor o menor calidad, de hecho diferentes estudios coinciden en señalar la importancia de una buena dirección a la hora de elevar la calidad de los aprendizajes (Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010; Robinson, 2007). Por lo tanto, la importancia de la educación en la sociedad y el rol que juega el director dentro de las escuelas para el logro del aprendizaje son los primeros factores que justifican este trabajo.

Se le otorga una gran importancia al factor del liderazgo en las políticas educativas de muchos países como refleja el “Informe McKinsey” sobre sistemas escolares (Barber & Mourshead, 2007) el cual plantea que los países con mejores resultados tienen sólidos equipos directivos que guían los procesos de cambio en las escuelas gracias a acciones como el despliegue de capacidades directivas mediante modelos formativos que posibiliten el desarrollo de un repertorio de prácticas exitosas, o bien a iniciativas orientadas a concentrar a los directores en su función instruccional reestructurando sus funciones.

Existe por tanto una relación consensuada entre el buen funcionamiento del centro y el correcto ejercicio de la función directiva (Fernández, 2002); pero la función directiva es compleja y difícil, está llena de retos y tareas. El nivel de exigencia de la administración educativa hacia las direcciones es cada día mayor. La literatura ubica al director escolar como el responsable del centro escolar, con actividades de gestión y liderazgo educativo. Entre muchas otras, el director es el responsable del funcionamiento y dirección de la institución (Immegart & Pascual, 1995) como también es el encargado de los resultados de la escuela (Escamilla, 2006), es el encargado de realizar las actividades de gestión dentro de la institución educativa (Pozner, 2009), es el representante oficial y el líder formal de la escuela (Cantón y Arias, 2008). De esta forma se hace evidente que el rol del director es complejo y, por lo tanto, difícil de precisar.

Una mayor autonomía pedagógica, organizativa, de gestión y de vinculación con el entorno supone un replanteamiento de las funciones y responsabilidades de la dirección más allá de las recogidas en las leyes educativas. La actual Ley de educación en Cataluña, LEC, adaptada de la LOE hace solamente referencia a la competencia de liderazgo en seis de sus funciones, frente a las 18 específicas del perfil administrativo. Esto se agudiza en la nueva ley, la LOMCE, donde además de aumentar exponencialmente el número de responsabilidades, la proporción pasa a ser de 6 a 21, existiendo un claro predominio del carácter técnico-ejecutivo sobre el liderazgo. Además, estas funciones se personalizan en la figura del director. Se hace necesario conocer la opinión de los propios actores sobre las funciones que consideran más relevantes para ejercer su cargo con garantías de éxito.

La realización de las funciones asociadas al cargo del director de un centro educativo, conlleva la aparición de dificultades y limitaciones que deben ser consideradas en el análisis de un desempeño deficiente de su puesto. A título de ejemplo, un director debe saber administrar su tiempo para cumplir con sus múltiples actividades, como indican algunos

autores (Goldring, Huff, May, & Camburn, 2008; Jacobson, 2011), los cuáles describen la jornada laboral del director como fraccionada en múltiples actividades administrativas e interacciones sociales. Otro ejemplo de problemática es la dualidad de la función directiva, el doble rol como representante de la administración y del equipo docente que no permite al director ni ejercer claramente influencia en el centro ni proyectarla hacia órganos superiores, pero que sí recibe presiones des de ambos lados. Conocer la problemática a la que se enfrentan debe ser útil para conceder más apoyo a las direcciones y confeccionar programas de formación directiva basados en la realidad de los centros escolares.

No obstante hay directores que a pesar de la amplia variedad de tareas y problemáticas a las que deben hacer frente, logran la eficacia de los centros que dirigen consiguiendo el equilibrio entre los objetivos propuestos, las tareas educativas y las necesidades grupales dirigiendo todas sus acciones hacia el propósito de mejorar el aprendizaje de sus alumnos creando estructuras y consiguiendo el compromiso que permiten conducir a los miembros de la comunidad educativa a alcanzar las metas establecidas (Moos, Johansson & Day, 2011).

Uribe (2010) subraya que “para identificar y describir el accionar de un directivo y su influencia en la efectividad de la escuela, se hace necesario distinguir cuales son las competencias que le permiten tener un adecuado desempeño en la gestión institucional y pedagógica” (2010, p. 308). Por tanto, es relevante conocer cuáles son las cualidades que favorecen un desempeño efectivo en la dirección de los centros educativos y que estas puedan tenerse presentes en la definición del perfil de dirección escolar para el proceso de selección en Cataluña.

Afrontar, como hemos comentado, las funciones de las que se responsabiliza a las direcciones desde la Administración educativa y las nuevas tareas fruto de la transformación social, tecnológica y cultural que afecta a la comunidad escolar (inmigración, integración de las nuevas tecnologías, entornos multiculturales, nuevas estructuras familiares) junto a los

problemas que las acompañan exige a los directores/as a tener o a desarrollar unas cualidades personales y habilidades específicas, es decir unas competencias para poder desarrollar su función. Según Medina y Gómez (2002), el personal directivo de una institución educativa, debe contar con habilidades y destrezas para encaminar el éxito de su institución, debe saber manejar con efectividad sus habilidades interpersonales, comunicacionales y negociadoras para conocer y comprender a todos los que pertenecen a la institución, garantizando su calidad.

Todo lo anterior nos lleva a plantearnos la dirección de centros educativos bajo un enfoque competencial. Ello supone, según Bolívar (2011), un cambio de perspectiva: en lugar de centrarse en las tareas o funciones, lo hace en las competencias que deben tener los que ocupan funciones directivas.

En el modelo burocrático gerencialista dominante en la LOMCE, lo que importa es cumplir las funciones asignadas y las tareas correspondientes. Por el contrario, como resalta Teixidó (2008), en una perspectiva competencial, éstos adquieren un papel activo y se hace desde una perspectiva de desarrollo, puesto que las competencias son progresivas. Además, un enfoque competencial permite identificar aquellas competencias precisas en el ejercicio del cargo y, por tanto, en la selección de aspirantes; al tiempo que, paralelamente, diseñar planes de formación permanente para los directivos en ejercicio.

1.2. Problema de Investigación

Méndez-Salcido y Torres-Arcadia (2013) definen al director como un agente de cambio relevante para modificar las prácticas sociales que prevalecen dentro de una comunidad educativa y quien puede modificar la estructura de la escuela. Sin embargo, hace falta definir el perfil de director escolar, además de indicar que rasgos o atributos permiten que un director logre el cambio en su centro mientras otros no consiguen hacerlo. De esta

forma se hace evidente que es importante conocer más respecto al papel del director escolar y los atributos y competencias que favorecen un desempeño eficaz en su función.

El líder educativo debe repensar la organización de los centros educativos como lugares de formación de alumnos y de docentes, es decir como organizaciones que aprenden. Deberá por tanto conseguir promover el trabajo colaborativo entre docentes, conseguir una visión común de lo que se quiere alcanzar, potenciar el desarrollo profesional del profesorado, gestionar el entorno y trabajar para mantener la continuidad de las decisiones alcanzadas.

Es obvio que para ser capaz de desempeñar todas estas tareas son necesarias unas competencias entendiendo estas como la capacidad de una persona para realizar una labor de manera aceptable, mediante el aprovechamiento de sus habilidades, conocimientos y características individuales (valores, actitudes, motivos, rasgos de la personalidad), y es observable en base a su desempeño o comportamiento, por lo que se hace referencia a un conocimiento explícito.

La intencionalidad de este trabajo está dirigida a identificar cuáles son las competencias más importantes y necesarias para ejercer profesionalmente la dirección de un centro educativo y, por tanto, poner de relieve la gran importancia que tiene la selección por perfil de competencias por parte de quienes los han de liderar. No obstante, tal y como hemos justificado anteriormente, estas competencias derivan de las tareas y funciones que deben desempeñar y de las dificultades y problemas que deben afrontar en el ejercicio de su cargo.

El estudio de estas competencias, funciones y problemática será el eje que motiva y sobre el que gira la investigación que nos proponemos realizar para dar luz a cuestiones más concretas como:

¿Qué importancia e incidencia tiene el liderazgo de un centro educativo en la mejora de los resultados de sus alumnos como pone de manifiesto la OCDE, cuando a priori pudiera parecer que la influencia del director sea muy indirecta sobre los alumnos y su aprendizaje?

¿Qué importancia tienen el liderazgo distribuido a la hora de favorecer el incremento del talento de docentes y alumnos?

¿Qué estilo de liderazgo están ejerciendo las direcciones en sus respectivos centros?

¿Qué competencias debe tener un docente para desempeñar el liderazgo eficazmente en el centro escolar que dirige?

¿Qué competencias creen los propios directores/as que son las más relevantes para ejercer el cargo con éxito?

¿Cuáles son las competencias necesarias que ha de tener un docente en Cataluña para ejercer con éxito la dirección según establece el Decreto de direcciones 155/2010 y por tanto poner de relieve la importancia de seleccionar a estos futuros líderes a partir de un perfil competencial establecido?

¿Cuáles son las áreas de mejora de las competencias para el ejercicio de la función directiva en los centros educativos de enseñanza media de Cataluña?

¿Cuáles son los elementos básicos de las estrategias para el desarrollo de estas competencias?

¿Cuáles son las funciones que debe atender prioritariamente un director para que el centro educativo que dirige alcance el éxito?

Hemos conocido diferentes aportaciones desde las que se ha abordado el estudio de los problemas que se les presentan a los directivos escolares en el ejercicio de su profesión, (Almohalla, 1991; Gairín, 1995; Villa, 1998). A pesar del rigor de estas investigaciones, la mayoría se publicaron hace varias décadas y por tanto nos surgen cuestiones como:

¿Ha evolucionado o se ha matizado esa problemática en nuestra sociedad del conocimiento y en nuestro entorno? La evidente realidad multicultural presente en las actuales instituciones educativas españolas, ¿ha provocado la emergencia de nuevos problemas para las direcciones?, ¿cómo han afectado las diversas reformas educativas a esta problemática?,

¿qué problemas emergentes enfrentan estos profesionales en nuestro tiempo? y todo lo anterior, ¿qué matices presenta en la población que investigamos?

1.3. Objetivo General

Determinar desde la perspectiva y/o experiencia de los propios directores y directoras de centros educativos de primaria y secundaria qué competencias y habilidades clave ha de tener el líder de un centro educativo para ejercer la dirección eficazmente poniendo de relieve la importancia que tiene la selección por perfil de competencias para quienes los han de liderar y el diseño de planes de desarrollo profesional.

1.4. Objetivos Específicos

Indagar en la literatura a cerca de los estilos de liderazgo, las funciones, la problemática y las competencias de las direcciones de los centros educativos.

Seleccionar un modelo de competencias directivas de los centros escolares, adaptado a nuestro entorno educativo que permita liderar con éxito la mejora de los mismos.

Determinar cuáles de las competencias propuestas son las que los directivos escolares de nuestro estudio consideran que son las más necesarias para llevar a cabo un liderazgo efectivo y orientado a la mejora de la organización diagnosticando las diferencias en este sentido, si las hubiera, entre: a) los directores y directoras, b) los directores noveles y experimentados y c) centros de primaria y secundaria d)centros públicos y privados.

Identificar qué estilo de liderazgo opinan las direcciones investigadas que debería seguir el director de un centro educativo y qué estilo de liderazgo siguen actualmente.

Identificar aquellas funciones que los directores/as consideran más importantes en el ejercicio de su cargo para alcanzar el éxito del centro educativo que lideran diagnosticando las diferencias en este sentido, si las hubiera, entre: a) los directores y directoras, b) los directores noveles y experimentados y c) centros de primaria y secundaria d) centros públicos y privados.

Descubrir cuáles y en qué medida afectan a los directores de la población estudiada el conjunto de problemas que, según los autores citados en nuestro marco teórico, enfrentaban los directores/as hace unas décadas, cuestionando su vigencia en la actualidad.

Proponer estrategias y recomendaciones de mejora de la función directiva.

1.5 Estructura de la Tesis Doctoral

A continuación describimos el proceso para alcanzar los objetivos y los resultados de nuestro trabajo, el cual dividimos en cinco capítulos para su presentación. En este primer capítulo de introducción exponemos la justificación del tema objeto de estudio, la identificación del problema que se pretende analizar, los objetivos general y específicos y la estructura de nuestro trabajo.

El objetivo principal de nuestra investigación consiste en determinar qué competencias clave ha de tener el líder de un centro educativo para ejercer la dirección eficazmente y los objetivos específicos que principalmente son; identificar el estilo de liderazgo que deberían tener las direcciones y contrastarlo con el que realmente ponen en práctica, averiguar qué funciones consideran más relevantes en el ejercicio del cargo directivo, descubrir qué problemáticas afectan a la población de directores/as investigada y qué competencias a partir de las propuestas en un modelo fundamentado en la teoría son las que consideran clave para llevar a cabo un liderazgo eficaz. Todo ello desde un estudio diferencial que nos permita diagnosticar diferencias, si las hubiera, entre los siguientes estratos: a) los directores y directoras, b) los directores noveles y experimentados y c) centros de primaria y secundaria d) centros públicos y privados.

En el segundo capítulo se presenta la revisión de la literatura. Consta de los siguientes cinco apartados:

1. Modelos de dirección de centros educativos. Aquí llevamos a cabo una revisión de los modelos de dirección en el ámbito internacional y un estudio de cual ha sido la evolución

de los modelos de dirección en España a través de las diferentes reformas educativas desde el modelo corporativista de la Ley general de educación de 1970 pasando por el modelo participativo de la LODE, el modelo pre-profesional de la LOPEG, el semiprofesional de la LOCE, el retorno al participativo de la LOE y acabando con el modelo actual buroprofesional de la LOMCE.

2. La figura del director como líder del centro educativo. En este apartado intentamos delimitar el concepto de liderazgo educativo y describir los estilos de liderazgo instructivo y transformacional para enfocar el tema en los conceptos de liderazgo pedagógico y distribuido como clave del éxito en los centros educativos. Para finalizar describimos en qué consiste el perfil de un líder para ser considerado como tal y establecemos las diferencias que existen entre un líder, un gestor y un director de un centro educativo.

3. En este apartado realizamos un breve repaso por las funciones directivas, tanto desde la normativa vigente como desde el punto de vista de las propias direcciones, que deben desempeñar los directores y directoras de los centros educativos en el ámbito internacional y en el nacional, concretando para el caso de Cataluña donde llevaremos a cabo nuestro trabajo de campo. También analizamos los diferentes roles de la dirección en base a las tareas que desempeñan en sus respectivos centros.

4. Desarrollo profesional en competencias de los directivos de centros educativos. Aquí analizamos el concepto de competencia y pretendemos justificar la necesidad de establecer un perfil competencial que cambie el punto de vista y en lugar de centrarse en las funciones que deben desarrollar los directivos escolares, lo haga en las competencias que deben tener quienes las desarrollan. Estudiamos cuales son según otros investigadores las competencias asociadas al liderazgo escolar y los modelos de competencias para la dirección de centros educativos que existen con la intención de seleccionar el más adecuado a nuestro

estudio. Para acabar dedicamos un apartado a la formación orientada al desarrollo de competencias para averiguar qué tipos existen y justificar su necesidad.

5. La problemática de la función directiva de centros educativos. En este último apartado exponemos a partir de la revisión de otras investigaciones, cuál ha sido la problemática a la que se han tenido que enfrentar los directores y directoras de los centros en el desempeño de sus funciones. En primer lugar lo hacemos en el panorama internacional para a continuación centrarnos en cual ha sido la Evolución de la problemática directiva en España a lo largo de las reformas educativas. Por último indagamos a cerca de qué papel juega la inspección educativa y qué implicaciones tiene, si ayuda o ocasiona más dificultades sobre la ya de por sí compleja función directiva.

La metodología utilizada para desarrollar el proceso de investigación, se describe en el tercer capítulo en el que se presenta el diseño y la estrategia metodológica para dar respuesta a nuestros objetivos . Se describen la población y la estimación y selección de la muestra, los instrumentos y procedimientos para la obtención de la información relacionada con los sujetos del estudio consistente en entrevistas, un cuestionario y un grupo de discusión.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados obtenidos en la fase empírica de la investigación, es decir la información obtenida de los directores/as a través de los instrumentos empleados. Dicha información se presenta organizada para cada uno de estos instrumentos y para cada uno de los objetivos . Este ordenamiento de la información nos permitió además de conocer el comportamiento para cada variable, realizar una interpretación de resultados por estratos en el caso del cuestionario.

En el caso de las entrevistas, una vez realizado el trabajo de campo se procedió a la reducción y categorización de los datos por medio de la aplicación de la técnica del análisis de contenido.

En el caso de los resultados obtenidos del cuestionario y con el fin de aportar claridad y transparencia a los datos, presentamos la información obtenida en el trabajo de campo mediante gráficos que muestran la valoración global obtenida, por categorías e ítems de cada variable en función, en cada caso, de los objetivos que nos planteamos en nuestro estudio.

En el caso del grupo de discusión se muestra una transcripción de los comentarios que se hicieron durante la sesión y se realiza un análisis de contenido de la información obtenida.

La triangulación de la información obtenida del cuestionario y la entrevista permitió identificar elementos relacionados con la práctica directiva, con su problemática actual y con las competencias que debe poseer un directivo escolar para desarrollar su trabajo con garantías de éxito. Además esta información se contrastó con la obtenida a partir del grupo de discusión, es decir desde la perspectiva de agentes educativos diferentes a las direcciones.

En el quinto y último capítulo se muestran las conclusiones e implicaciones del estudio relacionadas con las preguntas y los objetivos de investigación.

En relación al estilo de liderazgo se concluye que el estilo de liderazgo que debe seguir el director/a de un centro educativo es el distribuido y facilitador como base para practicar un liderazgo pedagógico. Pero en la práctica, el estilo de liderazgo que siguen es el de gestión y negociador o carismático, a causa de la gran cantidad de trabajo, falta de tiempo y limitaciones organizativas.

En relación a las funciones, existe una total coincidencia a la hora de considerar que la principal función que debe acometer un director/a es trabajar en la mejora de los resultados educativos de los alumnos seguida de conseguir compromiso e implicación al creer que actuar conjuntamente puede ayudar a conseguir mejores resultados y organizar y planificar el centro. No encuentran relevantes las funciones de dirección pedagógica y de innovación.

En relación a los problemas que más les afectan la principal dificultad que deben afrontar en el ejercicio del cargo es la excesiva carga de trabajo, la gestión de personal;

debiendo de ejercer de jefe de personal sin tener apenas capacidad decisoria, la relación con las familias; en cuanto a la resolución de conflictos y a su falta de implicación y la deficiente formación técnica para afrontar su cargo con garantías de éxito.

En relación a las competencias encuentran muy importantes las capacidades sociales de empatía y comprensión interpersonal es decir de saber escuchar, comprender, e interesarse por las preocupaciones de los otros y también las competencias de gestión de las relaciones con los otros, concretamente priorizan el desarrollo de interrelaciones sabiendo mantener relaciones cordiales, recíprocas y cálidas y saber crear y mantener redes de contacto con diferentes personas para lograr las metas de trabajo, y la comunicación interna y externa.

También, priorizan aquellas competencias relacionadas con la gestión operativa como la gestión y resolución de conflictos sabiendo negociar y resolver desacuerdos y competencias relacionadas con la eficiencia y el dominio personal como la capacidad de trabajo y el autocontrol y la estabilidad emocional.

En la parte final del capítulo se mencionan algunas recomendaciones a partir del estudio realizado.

La bibliografía es presentada al final del trabajo.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

Capítulo 2. Marco Teórico

2.1. Antecedentes

Como hemos visto, el concepto “competencias directivas” se utiliza para designar los comportamientos que favorecen el éxito de las personas que ejercen funciones directivas. El enfoque competencial ha prestado una atención específica al estudio y al desarrollo de las competencias directivas. En su delimitación deben tenerse en cuenta, necesariamente, las características singulares de cada organización (titularidad, misión, estructura organizativa, cultura, historia...) No obstante, es posible identificar una base común a partir del análisis de la función directiva (Teixidó, 2007).

Existen múltiples clasificaciones y tipologías de competencias que se desprenden de los análisis realizados por diversos autores en contextos laborales diferenciados. A continuación se recogen algunos trabajos clave para profundizar en el conocimiento de las competencias directivas, tanto en el ámbito empresarial como escolar.

Una de las primeras investigaciones que se dedicó al establecimiento de las competencias directivas se debe a Boyatzis (1982) quien se interesó por conocer los comportamientos que los directivos consideraban que había contribuido en mayor manera al su éxito profesional mediante el análisis de incidentes críticos. A raíz del trabajo, elaboró un listado de 21 competencias que agrupó en cinco categorías:

- de logro de objetivos y acción
- de liderazgo
- de dirección de recursos humanos
- de dirección de subordinados
- de relación con los demás

Boyatzis realizó su trabajo a partir del análisis de acontecimientos (behavioral evento) descritos por unos 2000 directivos que desempeñaban puestos de mando distintos en una veintena de empresas anglosajonas.

En una línea semejante, Spencer y Spencer (1993) establecen la existencia de seis grandes grupos de competencias (vid. cuadro 1).

Competencias de logro y acción
Orientación al logro Preocupación por el orden, calidad y precisión Iniciativa Búsqueda de información
Competencias de ayuda y servicio
Entendimiento interpersonal Orientación al cliente
Competencias de influencia
Influencia e impacto Construcción de relaciones Consciencia organizacional
Competencias gerenciales
Desarrollo de personas Dirección de personas Trabajo en equipo y cooperación Liderazgo
Competencias cognoscitivas
Pensamiento analítico Razonamiento conceptual Experiencias técnica / profesional / de dirección
Competencias de eficacia personal
Autocontrol Confianza en si mismo Comportamiento ante los fracasos Flexibilidad

Cuadro 1. Competencias directivas (Spencer y Spencer, 1993)

En España, una de las clasificaciones que mayor difusión ha obtenido es debida a Cardona y Chinchilla (1999), del IESE, quienes proponen la existencia de tres tipos de competencias:

- las estratégicas hacen referencia a la capacidad estratégica del directivo en su relación con el entorno externo para el logro de resultados.

- las estratégicas tienen en cuenta la capacidad ejecutiva y de liderazgo del directivo en la propia empresa y, por tanto, se orientan a conseguir el compromiso de los empleados. Las competencias estratégicas se orientan a la eficacia, a los resultados; las intratégnicas, a la unidad y cohesión del equipo.
- las competencias de eficacia personal, las cuales tienen en cuenta los hábitos que favorecen la relación fluida del directivo con el entorno.

En base a esta clasificación, Cardona, Chinchilla y García, (2001) investigan la valoración que hacen las empresas de estas competencias en el reclutamiento de personal directivo. Para ello utiliza el Cuestionario de Competencias Directivas que se aplica a 148 empresas de diversos sectores.

El listado completo y una breve descripción de las competencias directivas se refleja en el cuadro siguiente (vid. cuadro 2).

1. Competencias estratégicas. Grupo de competencias directivas que se refiere a la capacidad de un directivo y a su relación con el entorno externo de la empresa.
1.1. Visión de negocio. 1.2. Resolución de problemas. 1.3. Gestión de recursos. 1.4. Orientación al cliente. 1.5. Red de relaciones efectivas. 1.6. Negociación.
2. Competencias intratégnicas. Grupo de competencias directivas que se refiere a la capacidad intratégnica de un directivo y a su relación con el entorno interno de la empresa.
2.1. Comunicación. 2.2. Organización. 2.3. Empatía 2.4. Delegación. 2.5. Coaching. 2.6. Trabajo en equipo
3. Competencias de eficacia personal. Grupo de competencias directivas que se refiere a los hábitos básicos de una persona con ella misma y con su entorno
3.1. Proactividad 3.1.1. Iniciativa.. 3.1.2. Creatividad. 3.1.3. Autonomía personal.. 3.2. Autogobierno 3.2.1. Disciplina. 3.2.2. Concentración.

- 3.2.3. Autocontrol.
- 3.3. Gestión personal
 - 3.3.1. Gestión del tiempo.
 - 3.3.2. Gestión del stress.
 - 3.3.3. Gestión del riesgo.
- 3.4. Desarrollo personal
 - 3.4.1. Autocrítica.
 - 3.4.2. Autoconocimiento
 - 3.4.3. Cambio personal.

Cuadro 2. competencias directivas (Cardona, Chinchilla y García, 2001).

En el ámbito escolar a continuación presentamos algunos estudios de las competencias de los directivos de centros educativos:

Los autores (Hoyle, English y Steffy, 2002) consideran el desarrollo de los directivos de una manera integral para lo cual postulan la existencia de diez grandes áreas competenciales que los directivos deben desarrollar para alcanzar la máxima eficacia en el desempeño de su función, son las siguientes:

Liderazgo visionario

Política

Comunicación y relación con la comunidad

Gestión organizativa

Planificación y desarrollo del currículum

Gestión del proceso de instrucción

Evaluación del personal y gestión de recursos humanos

Desarrollo y actualización profesional

Investigación educativa, evaluación y planificación

Valores y ética del liderazgo

En España, una línea de trabajo interesante en torno a las competencias directivas se desarrolla en la Universidad de Deusto. Villa (2013), realiza un análisis de las competencias directivas clave para el desarrollo de la LOCE. Para ello parte de un modelo de calidad

aplicable a los centros educativos (el Proyecto Integrado de Calidad, PIC), en el cual se establecen seis grandes ámbitos de progreso:

1. Ámbito de los planteamientos institucionales
2. Ámbito de las estructuras organizativas
3. Ámbito del sistema de relaciones y convivencia
4. Ámbito de la orientación y tutoría
5. Ámbito del desarrollo curricular
6. Ámbito de la familia y el entorno

A partir de ahí, postula la existencia de tres ejes transversales que intervienen en cada uno de los ámbitos: a) cultura institucional, b) gestión por procesos y c) resultados y logros, en relación a los cuales establece las competencias directivas necesarias que considera clave para el logro de mayores niveles de calidad (vid. cuadro 3).

Ejes transversales	Competencias directivas clave
Promoción del cambio cultural	Liderazgo Innovación y cambio Trabajo en equipo
Gestión por procesos	Planificación y desarrollo del currículum Aprendizaje continuo Comunicación y relación con la comunidad
Resultados	Orientación a resultados Orientación al aprendizaje Productividad

Cuadro 3. Competencias directivas y calidad educativa (Villa, 2013).

En una línea semejante, García y Poblete (2004), partiendo del análisis de la función directiva realizado por García y Poblete (2003), procede a relacionarlas con las competencias que considera clave en su desarrollo teniendo como referencia el modelo de competencias de la Universidad de Deusto. Selecciona catorce competencias a partir de las cuales elabora el “Cuestionario sobre comportamiento en el trabajo” que aplica a 100 directivos de centros educativos y a 50 directivos de organizaciones empresariales con el fin de detectar comportamientos diferenciales y analizarlos.

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los directivos de centros educativos se muestran capacitados para las relaciones humanas (fundamentalmente la comunicación), así como para funciones de integración, en lo que respecta a la participación y al trabajo en equipo, pero no tanto en lo que respecta al ejercicio de la representación y la intervención en conflictos. Por otro lado, se manifiestan poco competentes en el desempeño de funciones técnico-ejecutivas, que comportan la responsabilidad de tomar decisiones, así como en funciones críticas, relacionadas con la animación y la innovación. El inventario de competencias directivas del cual parte en la realización del estudio es el siguiente (vid. cuadro 4).

Categoría	Función	Competencia
	planificación coordinación	planificación toma de decisiones relaciones interpersonales toma de decisiones trabajo en equipo
	control-evaluación gestión y administración de recursos	pensamiento analítico/sistémico planificación planificación toma de decisiones
	información y comunicación motivación	comunicación relaciones interpersonales orientación al logro relaciones interpersonales
	representación integración	comunicación resistencia al estrés relaciones interpersonales trabajo en equipo liderazgo
	regulación de participación y poder dinamización del trabajo en equipo	resistencia al estrés liderazgo negociación trabajo en equipo coaching orientación al logro trabajo en equipo
	intervención en conflictos liderazgo de procesos	negociación resistencia al estrés espíritu emprendedor orientación al logro liderazgo
	innovación y mejora	espíritu emprendedor orientación al logro innovación
	revisión y reflexión	crítica pensamiento analítico/sistémico orientación al aprendizaje
	formación	orientación al aprendizaje comportamiento ético
relaciones externas	relaciones externas	relaciones interpersonales comunicación

Cuadro 4. Relaciones entre funciones y competencias (Poblete, 2004)

Campo (2004) al efectuar un retrato-robot del director ideal postula la existencia de 23 competencias directivas que articula en cuatro grandes bloques: cualidades personales, destrezas interpersonales, capacidad de dirección y liderazgo y destrezas técnicas de gestión (vid. cuadro 5).

Categorías	Competencias directivas
Cualidades personales	Flexibilidad Constancia Autonomía Fiabilidad Integridad Equilibrio
Destrezas Interpersonales	Empatía Preocupación por los otros Asertividad Escucha activa Claridad y concisión en la expresión Trabajo en equipo
Capacidad de dirección y liderazgo	Delegar Motivación Control de calidad Desarrollo del personal Apertura al exterior Liderazgo
Destrezas técnicas de gestión	Planificación de proyectos Negociación Organización de recursos Comprensión del contexto Evaluación

Cuadro 5. Competencias directivas (Campo, 2004, p.29)

Teixidó (2007) llevó a cabo la identificación del perfil de competencias requeridas para el desempeño exitoso del ejercicio directivo como el factor clave a partir del cual podrá llevarse a cabo la evaluación y el diseño de planes de desarrollo. En el establecimiento del perfil competencial distinguió tres fases o momentos:

- a) Análisis del puesto de trabajo
- b) Establecimiento de un borrador de competencias
- c) Contrastación de borrador y establecimiento de las competencias clave

El trabajo descrito da lugar a un inventario de 17 competencias clave que se caracterizan con una breve definición y con el establecimiento de algunos comportamientos observables (vid. cuadro 6).

	Competencias	Algunos comportamientos observables
1	Adaptación al cambio	Anticipa las necesidades, prevé los riesgos y genera respuestas. Comunica su visión a cerca de la estrategia ante lo imprevisto y busca el compromiso de los colaboradores.

2	Autogestión	Planifica el uso del tiempo. Establece prioridades, programa actividades, prevé imprevistos.
3	Autonomía	Muestra suficiencia en las tareas a realizar; sin necesidad de supervisión.
4	Compromiso ético	Se siente comprometido con los objetivos del centro. Desarrolla su trabajo consecuentemente con los valores morales y las buenas costumbres.
5	Comunicación	Se dirige a otras personas y se integra en un grupo de manera efectiva. Formula preguntas u observaciones dirigidas al meollo de la cuestión.
6	Control emocional	Tiene dominio de sí mismo. Mantiene controladas las propias emociones
7	Desarrollo personal	Analiza críticamente su comportamiento. Es consciente de sus fortalezas y reconoce sus debilidades
8	Desarrollo profesional de colaboradores	Contribuye al desarrollo profesional y personal de los miembros del equipo directivo y del claustro.
9	Energía	Actúa de manera proactiva. Marca el ritmo de los acontecimientos mediante acciones concretas, no sólo palabras.
10	Fortaleza interior	Se muestra sereno en circunstancias adversas. Justifica o explica los problemas, los fracasos o los acontecimientos negativos.
11	Liderazgo	Influye en las personas para conducir al grupo hacia un determinado fin. Comunica de forma convincente visión de futuro.
12	Organización	Establece claramente los objetivos. Delimita funciones, tareas y responsabilidades aprovechando los valores de las personas.
13	Orientación al aprendizaje de los alumnos	Pone énfasis en el aprendizaje de los alumnos como factor determinante en la toma de decisiones.
14	Participación	Fomenta la participación de los diversos segmentos de la Comunidad Educativa.
15	Relaciones interpersonales	Desarrolla y mantiene una amplia red de relaciones con personas cuya cooperación es necesaria, tanto en el interior del centro (profesorado, alumnado y PAS) como en el exterior (familias, administraciones, sindicatos, entidades sociales...).
16	Trabajo en equipo	Fomenta la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del equipo directivo y del equipo docente.
17	Resolución de problemas	Fomenta la comunicación, la colaboración y la confianza mutua entre los miembros del equipo directivo y del equipo docente.

Cuadro 6. perfil de competencias requeridas para el desempeño exitoso del ejercicio directivo
Teixidó (2007).

El trabajo elaborado por Arnau (2011) pretende identificar cuáles son las competencias necesarias que un docente tiene que tener para el ejercicio profesional de la dirección de un centro y ser un buen líder educativo e insistir en la importancia de la

selección de los candidatos a liderar un centro a partir del perfil de competencias profesionales.

En la investigación hay recogidas, también, las percepciones que los directores y directoras en ejercicio tienen sobre las finalidades de su tarea directiva, las dificultades en que se encuentran y las competencias y/o habilidades que necesitan para contrarrestarlas y conseguir sus objetivos.

Esta información se ha extraído de las 1092 respuestas recibidas de un cuestionario dirigido a directores y directoras de escuelas públicas y privadas-concertadas, tanto de las etapas de primaria como de secundaria de Cataluña y de las 23 entrevistas individuales que permiten el estudio de casos concretos con metodologías de reflexión sobre la práctica. Posteriormente, estos resultados han sido contrastados en dos grupos de discusión formados por representantes de la comunidad educativa.

El catálogo de competencias elaborado por Arnau (2011) adaptado a su vez del "Three Stream Model" (Gordon y Donaldson, 2006) es el que hemos presentado en nuestro marco teórico y el que hemos seleccionado finalmente para llevar a cabo nuestra investigación.

La investigación concluye que en relación a las competencias necesarias para un director de un centro educativo priorizan el "Autocontrol, fortaleza y estabilidad emocional propia", signo seguramente de la situación compleja que se vive en los centros. Así como "El desarrollo de interrelaciones, construcción de relaciones; la capacidad de trabajo, integridad y la influencia e impacto.

2.2. Modelos de Dirección de Centros Educativos

2.2.1. Introducción.

En 1991, el informe de la OCDE en relación con la calidad de la enseñanza, señala las diferencias encontradas entre los diferentes modelos que rigen los procedimientos por los cuales se "construye" la figura de la dirección escolar en los países estudiados:

"No existe consenso acerca del modo de organizar y de ejercer esa dirección.

Mientras que en algunos países las autoridades de educación creen en la necesidad de un director fuerte con amplios poderes pedagógicos y de gestión, otros se hallan inmersos en la práctica de la dirección y la gestión colegiadas y otros responden en una medida significativa a un control gestor externo a través de consejos escolares, de inspectores o de reglas y normas de estricta aplicación" (OCDE, 1991. p. 123).

En los tres modelos implícitos que se mencionan por parte de la OCDE se resumen las posibilidades efectivas del ejercicio de la dirección, tal como se han venido materializando en los últimos años entre los países desarrollados. Apreciamos en el citado párrafo que más allá de señalar lo que diferencia a los tres modelos, no existe acuerdo en lo referente al papel de los directores. Esta disparidad la podemos encontrar también en lo relativo a los procedimientos de selección y a la formación de los directores (op. cit. p. 127).

En esas dos cuestiones, el modelo de dirección y los procedimientos y principios que deban regir su selección y formación, pueden encontrarse las grandes categorías de problemas que definen en el presente lo que se conoce como el problema de la dirección escolar, del cual hablaremos más adelante.

Como indica Gimeno (1995) los modelos de la dirección emergen de las múltiples formas en que se dan respuestas a la variedad de las tareas que definen el puesto. De ahí que el comportamiento del director pueda caracterizarse como siguiendo modelos distintos según cuáles sean los ámbitos de su actuación. Lo más cerca, en todo caso, que se puede estar de una

aproximación a modelos es cuando se intenta definir genéricamente la actuación del director siempre que ésta no venga referida a funciones exclusivamente administrativas dado que las regulaciones que definen ese ámbito, así como el principio de jerarquía y otros definidores de la conducta burocrática, tienden a homogeneizarlas.

Así mismo lo entiende Townsend (1994) al señalar que los distintos modelos de director comienzan a manifestarse cuando éste se desplaza de ser un mero administrador y ejecutante de las decisiones de otros hasta ocupar un rol de liderazgo, situación en la cual emerge su posición específica en el seno del grupo como dictador o como facilitador, como líder carismático o como cabeza visible, etc. En cualquier caso, y desde un punto de vista propositivo, este autor considera que los tres principales roles del director están en relación con la ayuda que se presta a la comunidad escolar orientada a:

- 1) conseguir que se hagan las cosas,
- 2) a trabajar efectivamente juntos,
- 3) a trabajar efectivamente con otras agencias

Vázquez y Liesa (2015) describen como todos los estudios coinciden en señalar que la forma de seleccionar al director es el factor que más condiciona su actuación posterior. Por una parte, crea unas condiciones de acceso que establecen un perfil previo, al que deberán adaptarse los futuros candidatos. Por otra, fija unas reglas de permanencia en el cargo, de cese y de renovación del mandato que no solo condicionan al director, sino también a las autoridades educativas de las que depende. Mucho más que la lista de competencias legales, estas son las verdaderas reglas del juego, ya que acotan el margen de actuación del director. (Estruch, 2002a, p.144).

Algunos autores como es el caso de (Antúnez, 2000; Álvarez, 2010) coinciden a la hora de señalar los aspectos que determinan los diferentes modelos de dirección:

La historia y normativas del sistema educativo.

La historia, cultura institucional o contexto del centro.

Las características personales-profesionales de los directores.

Las características personales-profesionales de la comunidad educativa.

La integración de las mismas da lugar al establecimiento de modelos de dirección diferentes según se sigan planteamientos no excluyentes pero sí con tendencias prioritarias de gestión, de coordinación o de liderazgo.

2.2.2. Modelos de dirección en el ámbito internacional.

Tal como afirma Álvarez (1993), las investigaciones sobre dirección escolar, vienen a demostrar que el modo de acceso y el tipo de organización fijado por las leyes condicionan poderosamente el perfil y el estilo de dirección. En Europa, por ejemplo, existen tantos modos de acceso como sistemas educativos, lo cual indica su dificultad e importancia. Se aprecia que los países que han sufrido sistemas dictatoriales a lo largo del pasado siglo como España, Portugal y los países del Este se han dotado de sistemas de acceso mal llamados participativos o gremiales con la intervención significativa del equipo docente que van a coordinar.

En otros países con democracias consolidadas, como demuestran las investigaciones hechas al respecto, Immergart & Pascual (1995), el director accede a la función directiva mediante el método de selección objetiva que le facilitará el ejercicio de una dirección diferente, que algunos llaman “profesional”. Este tipo de director ejercerá una dirección más técnica, poniendo el acento en la independencia de criterios profesionales, puesto que los interlocutores que intervinieron en su elección, normalmente no forman parte mayoritariamente del claustro ni del centro que va a dirigir.

Debón (1996) realiza un estudio comparado con algunos países de la Unión Europea y EE.UU. con el fin de ver las tendencias y perspectivas en el campo de la dirección escolar. Para ello sistematiza los países de nuestro entorno en tres modelos según su enfoque sobre la dirección escolar:

- Centralista funcionarial (Francia, Italia, etc.)
- Descentralizado de mercado (Inglaterra y Gales, EE.UU., Alemania, etc.)
- Centralista participativo (España y Portugal).

En ellos Debón analiza tres cuestiones que considera claves en la dirección: El acceso, la formación inicial y permanente y las competencias, responsabilidades y funciones.

Resumimos a continuación algunas de las conclusiones a las que llega:

2.2.2.1. Países del modelo centralista-funcionarial.

Respecto al acceso:

En los países con este modelo de dirección, el acceso se realiza mediante un concurso oposición centralizado, generalmente para todo el territorio nacional. El perfil que se exige es fundamentalmente de tipo administrativo y burocrático. Una vez superados los exámenes de la oposición, los nuevos directores pasan a formar parte de un cuerpo distinto al docente de su procedencia.

Respecto a la formación:

Los países del modelo centralista-funcionarial no suelen ser especialmente sensibles a la formación permanente de sus funcionarios. Consideran que una vez superado el concurso oposición han demostrado suficientemente su preparación profesional para desempeñar las funciones que se les exige para el resto de su vida laboral. Francia quizás sea la excepción a esto, pues tiene establecida una formación inicial obligatoria y una formación permanente no obligatoria que alterna cursos y prácticas en centros docentes, administraciones, municipios y empresas privadas.

Respecto a las competencias, responsabilidades y funciones:

Históricamente los sistemas administrativos centralizados han dado fuertes poderes al director. Incluso en Italia el director no tiene dedicación docente. Francia es el país más representativo de este modelo y en el que el director tiene mayores competencias, una

autonomía de decisión mayor y unas funciones de más envergadura que le permiten hacer respetar la reglamentación en los campos pedagógico, financiero, jurídico y administrativo. Como cabeza de la cadena jerárquica en el Centro es el responsable de las personas, de los bienes y de la organización del mismo. En los Centros se les suele denominar *Monsieur le Proviseur o Madame le Proviseur...* y no con los apellidos; una distinción que quizás sea un obstáculo a la hora de la comunicación pero que parece fundamental a la hora de asumir la función o el rol de director (Tomas, 1992).

2.2.2.2. Países del modelo descentralizado de mercado.

Aquí sorprende la coherencia del modelo de mercado de los países del norte de Europa y EE.UU. frente a la diversidad y desajustes de los modelos centralizados del sur en proceso de reforma y de cambios continuos:

Respecto al acceso:

En los países del norte de Europa y en EE.UU. con un modelo descentralizado de mercado la selección se basa fundamentalmente en la valoración de aspectos tales como: currículum, experiencia profesional, informes de los Inspectores, de sus superiores (sus directores antes de que accedan al cargo) y entrevista personal. Los directores son contratados temporalmente, sin embargo, una vez han accedido al puesto directivo se convierten en profesionales de la dirección que pueden cambiar de centro en función de la categoría e importancia de éste y del resultado de su gestión. Por tanto parece deducirse una tendencia clara a que el cargo sea de carácter vitalicio.

En este sentido es de admirar la apuesta decidida del Gobierno inglés por un modelo riguroso y exigente de acreditación de los futuros directivos escolares. En el Reino Unido, Álvarez (2006) no se puede acceder a la dirección escolar, sea pública o privada, sin la acreditación previa tutelada y expedida por el NCSL (National College for School

Leadership) cuyo itinerario, que cuenta con una duración media de seis años, se elabora en colaboración con el candidato previamente aceptado por el consejo nacional.

Respecto a la formación:

En casi todos los países del área anglosajona la formación del director es una función importante de la Administración, Universidades e Instituciones, que la ofertan y financian. Llama la atención en ella su sentido práctico y la referencia a la propia práctica y experiencia personal.

Inglaterra es uno de los países que más tiempo y presupuesto ha dedicado a la formación de sus directores; estos disponen de un tiempo dedicado a su formación que va desde tres semanas a seis meses al año y se les apoya con una subvención cuando lo hacen fuera del horario laboral.

En EE.UU. la formación de directores es una carrera, que conlleva una licenciatura académica y una certificación estatal como director del centro docente. Es imposible obtener dicha formación fuera del contexto universitario y fuera de los programas de una carrera. Ni el título académico ni la certificación estatal se pueden conseguir mediante cursillos, congresos o por la experiencia. Todos los Estados se reservan el derecho de conceder titulaciones "excepcionales", pero incluso esto está disminuyendo debido a la creciente importancia dada a la profesionalidad y a asegurar niveles adecuados de conducta profesional (Immegart, 1991).

En Suecia, durante los tres primeros años de directores, tienen que participar en un programa de capacitación para líderes escolares en el que pasan entre un 10% y 15% de su tiempo de trabajo.

Respecto a las competencias, responsabilidades y funciones:

El perfil y funciones del director del modelo descentralizado de mercado vienen condicionados por el modelo organizativo que debe liderar. Suelen ser directivos muy

preocupados por la imagen de la escuela y como representantes de ella deben poseer capacidades de relación y negociación con las fuerzas sociales e institucionales que constituyen su entorno. Tienen conciencia de su profesionalidad y responsabilidad presupuestaria.

En Inglaterra el director de un centro educativo es y ha sido siempre una persona con poderes muy considerables (OCDE, 1991; Cunnigham, 1992), "son unas figuras centrales con poderes excepcionales" (Bell, 1992, p. 156). Se tiende a una dirección prácticamente de empresa, como un gestor y administrador del centro por encima del perfil que podríamos llamar pedagógico (Early y Baker, 1989; Early, Baker y Weindling, 1990; Bell, 1992), en cuanto que, después de la aplicación del acta de 1988, los directores tienen aún mayor autonomía, pero también mayor responsabilidad sobre sus presupuestos: el director sabe que los resultados académicos condicionan fuertemente la financiación pública de su escuela y la cantidad y calidad de programas y recursos que pueden ofertar a sus profesores y alumnos. Además, y por ello mismo, los directores de escuelas vieron incrementado su sueldo en recompensa a un buen desempeño de su función (Bailey, 1992).

En EE.UU. la dirección escolar es una profesión altamente desarrollada, incluso algunos autores (Immegart, 1988) se preguntan si quizás excesivamente, y la posición del director, en general, tiene el papel de un "jefe" organizador y gestor. De todas maneras el papel del director varía de un contexto a otro y de un estado a otro, debido tanto a factores culturales como funcionales. No obstante, la dirección escolar en EE.UU. está íntimamente ligada a la escuela eficaz y al liderazgo escolar (Immegart, 1991), por lo que se exige un conjunto de funciones y de responsabilidades que van desde el mantenimiento y supervisión de una organización hasta dirigir y ejercer de líder, independientemente de cómo esté definido su papel en cada Estado.

En Alemania el director es el "jefe" de todas las personas que trabajan en el centro. Además de tareas concretas en el ámbito educativo tiene la responsabilidad de la administración y gerencia del centro, y no está obligado por las decisiones y recomendaciones de los órganos colegiados.

En Suecia el director es el líder de la escuela y el gerente que distribuye todos los recursos financieros; tiene que determinar los resultados de alumnos y profesores y es el responsable de contratar a los profesores así como de asignarles el sueldo según resultados.

2.2.2.3. Países del modelo centralista participativo.

Respecto al acceso:

En el modelo centralista participativo lo primero que llama la atención es la intervención total del Consejo Escolar en la elección del director y su claro carácter temporal. Al director lo elige el Consejo Escolar (caso de España desde 1985 hasta 2002) o se elige con gran participación del centro escolar (caso de España a partir de 2002) o lo elige el Consejo de Dirección (en Portugal) con los votos de los padres, profesores y corporaciones locales, prevaleciendo el número de votos de sus compañeros, ya que debe ser un profesor de ese centro el que debe presentarse al cargo con todas las implicaciones afectivas y profesionales que ello conlleva. En definitiva es la elección por un período determinado de un *primus inter pares* por parte del personal del centro. No obstante, en España a partir de la LOPEG (1995) y en Portugal a partir de la LBSE (Ley de Bases del Sistema Educativo), se tiende a dar al Director o al Gestor Pedagógico-Administrativo (es como se denomina al Director en Portugal) un cierto carácter más profesional.

El estudio comparado muestra cómo países con una larga tradición de vida democrática y con modelos participativos de administración escolar eligen a sus directores por tiempo indefinido.

Respecto a la formación inicial y permanente:

En ninguno de los dos países del modelo centralista-participativo se ha institucionalizado la formación de sus directores escolares, ni en el ámbito de la formación inicial (es elegido por votación democrática en el centro), ni en el ámbito de la formación permanente, lo que implica que cada director o gestor deba buscarse por su cuenta medios de formación para desempeñar con eficacia y éxito las funciones que se les encomiendan. La Administración y las Universidades (ICEs, etc.) ofertan cursos para profesores sobre temas referidos a la dirección. No obstante en España, a partir de la LOPEG, para acceder a la "acreditación" para el ejercicio de la dirección, será necesario, entre otras cosas, superar los programas de formación o poseer las titulaciones que las Administraciones Educativas determinen para ese fin.

En definitiva la tendencia en los países analizados es exigir una determinada preparación para el acceso a la función directiva, como por ejemplo la realización de cursos de formación, experiencia en otros cargos directivos de menor rango, méritos conseguidos en la realización de máster de gestión, estudios de postgrado, doctorado, etc.

Respecto a las competencias, responsabilidades y funciones:

En el modelo centralista participativo el poder y la autoridad de los directores es significativamente menor que en los países de los otros modelos.

En España, el perfil del director venía definido por su forma de acceso. El hecho de ser elegido democráticamente por el Consejo Escolar y tener funciones, digamos, de menor importancia que las del propio Consejo Escolar, indica la clara voluntad política de primar los perfiles que se desprenden de las funciones animadoras e integradoras sobre las administradoras y gestoras, que en la práctica quedan sin cubrir.

En Portugal es importante, para definir mejor el perfil del gestor administrativo pedagógico (el director), y situar sus funciones dentro de la micropolíticas de la escuela, saber que el Consejo de Dirección de los centros escolares posee un presidente distinto al gestor con

funciones y parcelas de autoridad bastante diferentes y, en aspectos determinados, complementarias. En Portugal, por tanto, se puede hablar con propiedad de una dirección colegiada (OCDE, 1991).

En definitiva, la tendencia en los distintos países apunta hacia una mayor autonomía de los centros y, por tanto, hacia una mayor responsabilidad del director. En todos los países se considera al director con una categoría profesional más elevada y va acompañada de una distinción económica claramente superior (en algunos países incluso en función de sus resultados). Además, excepto en España y Portugal, se contempla una gestión personalizada del director con fuerte autoridad y representación institucional, en menoscabo del modelo de equipo directivo que en casi ningún país posee entidad jurídica, y que siempre, si exceptuamos a España, depende totalmente del director.

Para Murillo, Barrios, Pérez (1999), en general, se observan dos tendencias que agrupan los diferentes modelos de dirección: la de los países con un sistema educativo centralizado, que otorgan al director un papel más burocratizado, y la de aquellos países cuyo planteamiento educativo tiende a la descentralización, que dan al directivo un papel más cercano al asesoramiento pedagógico y a la gestión.

Dentro de la tendencia centralizada, países como Francia, Italia, Bélgica y Grecia conciben una dirección buro-profesional, en la que el directivo es un representante de la Administración cuya labor es regir el centro según sus pautas. Su nombramiento se produce directamente por el poder central, ya que se accede al cargo a través de un concurso-oposición, generalmente centralizado para todo el territorio nacional, por el que los directores pasan a integrar un cuerpo profesional distinto del resto del profesorado. Excepto en Italia y Portugal, los directivos de todos los países tienen algunas horas de dedicación docente.

En cuanto a los países con un sistema descentralizado, como Inglaterra y Gales, la labor del directivo se encuadra dentro de un modelo de dirección en el que su función consiste

en gestionar los recursos económicos y humanos y realizar el marketing de la imagen del centro, imprescindible en un sistema de libre mercado que encierra una fuerte competitividad entre los centros. Junto a este modelo se encuentra la dirección pedagógico-profesional de Países Bajos, Suecia, Noruega y Finlandia, en los que el directivo aúna las tareas de gestión con el asesoramiento pedagógico, convirtiéndose en el responsable de la calidad del centro ante las autoridades locales. (Murillo, Barrio y Pérez, 1999).

Por último, tanto España que bajo el amparo de la LOPEG se encontraba en una situación cambiante e intermedia con respecto al resto de los países europeos, según la clasificación de Álvarez (1991), como Portugal se sitúan en un modelo de dirección buro-participativa, en el que el director es elegido democráticamente por el Consejo escolar y donde la Administración interviene.

Álvarez (2003), destaca que no todos los modelos de dirección en Europa son iguales; cada uno es deudor de su modo de acceso y de su modelo organizativo definido en las leyes y en el proceso histórico y cultural de cada país. Sin embargo, añade que si tenemos la oportunidad de intercambiar opiniones con directivos europeos, fácilmente llegamos a la conclusión de que los directores de la Unión Europea se parecen más que se diferencian, exceptuando los directores españoles y portugueses, cuyo perfil, en general, no responde a la imagen que en Europa se tiene de lo que debe ser un director escolar. En general, todo el mundo los admira, pero nadie los imita (García Garrido, 2001).

La clasificación de los modelos de dirección europeos que lleva a cabo Álvarez (2003), es la siguiente:

El modelo de director francés es muy parecido en perfiles, competencias y modos de acceso al de Italia y Bélgica. Tanto su perfil profesional como sus funciones más importantes se circunscriben a la gestión administrativa y económica. No suele intervenir casi nunca en

cuestiones pedagógicas ni didácticas ni en la gestión de los recursos humanos o problemas que puede causar el profesorado. son directores muy bien remunerados.

En Inglaterra y Gales, así como en los países de su área de influencia histórica y cultural, normalmente bastante descentralizados, la dirección evoluciona desde un perfil administrador que representa a la comunidad local, a un perfil manager, entre pedagógico y organizador en palabras de García Garrido (2001), con mucha más autonomía y responsabilidad profesional que el director francés.

Álvarez (2003) define el perfil de los directores alemanes entre manager y administrador, tanto por el modo de selección como por el estilo de funcionamiento de los centros alemanes. Su actividad y su tiempo se dedican básicamente al control de la disciplina de los alumnos y al seguimiento y supervisión del profesorado, sobre el que tiene gran ascendente. El director alemán puede llegar a despedir a un profesor en determinadas circunstancias. También dedica su tiempo a la organización y administración del centro, y no tanto a la gestión económica.

Por último, describe el perfil de dirección de los países escandinavos, considerado por otros autores como modelos emergentes, como el más innovador. Destacando por un lado el modelo noruego con estilos y culturas propias a partir de la tradición de descentralización anglosajona y por otro el Sueco de tradición centralista francófona.

Valle (2010) y Martínez (2010), en un estudio comparado de los modelos de dirección escolar en Europa, a partir de los datos de EURYDICE como fuente internacional de reconocido prestigio, obtiene los siguientes resultados:

Respecto a la “Selección del director”, se observan diferencias en función de la autoridad que lleva a cabo la selección, siendo la autoridad local (Irlanda), la autoridad nacional (República Checa), o de forma colegida entre la autoridad local y el centro educativo (Francia). El proceso de selección consiste en una valoración de los candidatos, en algunos

casos a través de un concurso oposición (España) y en otros a través de una entrevista con los candidatos (Reino Unido) o a partir de una evaluación alejada del candidato (Suecia).

En lo referente a los, “Requisitos de acceso al cargo de director”, los años de antigüedad como profesional de la docencia del futuro director varían desde los dos a los cinco años (Francia, República Checa, España e Irlanda, respectivamente). Como producto de la profesionalización pedagógica que conlleva el cargo de directivo en las escuelas, estar en posesión de título de Maestro es común para todos los países, también en todos los países es necesaria una previa formación extra en tareas de gestión de centro (sólo España solicita explícitamente un proyecto de dirección).

En cuanto a la formación de los candidatos seleccionados al cargo de director, señala que en el caso de Francia se requiere de la realización de un programa de Formación Inicial que tiene una duración de tres semanas antes de que comience el curso escolar y dos semanas durante el curso escolar del primer año de cargo de director o de treinta días en universidades y colegios universitarios de todo el país en el caso de Suecia. En otros casos, como es el de la República Checa se cuenta con un plazo de dos años a partir de la fecha en que se permite cumplir la función de director del centro para superar el curso de Formación inicial necesario.

En todos los casos, el programa de formación pretende dotar a los candidatos de las competencias necesarias para la gestión, organización, administración y supervisión de los centros educativos. La superación de dicho programa supone la acreditación preceptiva para ejercer el cargo de director.

A partir de este estudio, Martínez (2010) afirma que casi todos los países consideran más importante el perfil previo de los candidatos fundamentado en un modelo consistente y fiable de acreditación basado en la experiencia en gestión y liderazgo de grupos humanos y en una sólida formación en conocimientos y habilidades, que el propio proceso por el que los directivos acceden a la función directiva.

Finalmente, concluye que estos modelos no son realidades muy rígidas y comparten líneas globales que podrían conducir a pensar que en un futuro sea perceptible un “meta-modelo” de dirección escolar, de ámbito supranacional, que está en línea de algún modo con las recomendaciones que desde organizaciones educativas internacionales se están dictando al respecto.

En el marco europeo, Estruch (2002) señaló tres modelos de dirección atendiendo al grado de centralización educativa de cada estado:

Modelo de dirección buro-profesional, con un perfil directivo basado fundamentalmente en la representación de la administración en el centro y en el que el director ejerce de gestor de recursos. Se da en países con sistemas educativos más centralistas, como Bélgica, Francia, Grecia o Italia.

Modelo de dirección pedagógica-profesional, centrado en la mejora de los niveles de calidad y del contexto escolar y social, y en el que se priorizan las funciones de liderazgo y gestión del currículum. Se desarrolla en países con una tradición de sistemas educativos más descentralizados, como por ejemplo los del norte de Europa y Gran Bretaña.

Modelo de dirección buro-participativa, que se encuentra en una situación entre los dos anteriores. El director es escogido democráticamente por la comunidad pero es nombrado por la administración, como ocurre por ejemplo en Portugal o España.

Tabla 1

Modelos de dirección según Estruch (2002)

Modelo británico	Líder del centro + Gestor de los recursos
Modelo francés	Representante de la Administración + Gestor de los recursos
<i>Modelo escandinavo</i>	<i>Líder del centro + Gestor del currículum</i>

Todos estos modelos tienen un punto en común: el director es un profesional con gran capacidad de decisión, por lo que se considera uno de los elementos básicos de la eficacia del sistema educativo.

Todos los países están de acuerdo en que el nuevo director debe diseñarse en función de las características propias y específicas de cada centro, es decir, en función de su "Proyecto Educativo". De lo que se deduce que el centro debe participar en la definición del perfil que debe tener el futuro director (Debón, 1996).

En cualquier caso, tal y como se recoge en el *estudio talis* (MEC., 2013a, p. 45), todos los directores tienen que responder a exigencias y funciones determinadas por el momento político y por las leyes educativas de cada país o región, aunque, en última instancia todas están encaminadas a la gestión de los recursos humanos y materiales, a la comunicación e interacción con toda la comunidad educativa, a la toma de decisiones basadas en evidencias y a ejercer un liderazgo educativo necesario para ayudar a que los estudiantes consigan finalizar con éxito sus estudios. Aun así, las leyes no establecen un modelo directivo concreto, sino las medidas legales en las que este debe orientarse en varios sentidos, según el desarrollo de la reglamentación y la aplicación que se haga (Barrios, 2013).

2.2.3. Evolución de los modelos de dirección en España.

A continuación realizamos un estudio de la normativa que ha regulado la dirección de centros educativos de primaria y de secundaria desde su establecimiento, analizando esas medidas legales de las diferentes leyes que nos ayudaran a entender la influencia que estas han tenido sobre los diferentes modelos de dirección.

La dirección escolar en nuestro país se ha regulado en varias ocasiones antes de la democracia y la instauración del modelo establecido con la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y

Gobierno de los centros docentes (LOPEG), especialmente en cinco momentos que constituyen los grandes puntos de referencia:

- El Reglamento de las Escuelas Graduadas de 1918, la Ley de Enseñanza.
- Primaria de 1945. el Reglamento del Cuerpo de Directores de 1967.
- La regulación de la función directiva que se hace a partir de la Ley General de Educación en 1970.
- Como antecedente inmediato de la LODE, la Ley del Estatuto de Centros Escolares, en 1980.

Tabla 2.

Principales normas reguladoras de la dirección de centros docentes en España. Fuente murillo y Gómez (2006).

1857	Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano)
1905	Real Decreto sobre Régimen de Primera Enseñanza (16-VI-05)
1911	Decreto de 25 de febrero de 1911, sobre el funcionamiento de las Escuelas Graduadas
1911	Real Orden de 10 de marzo de 1911, sobre el funcionamiento de las Escuelas Graduadas
1913	Real Orden de 28 de marzo de 1918, por la que se regula la transformación de escuelas unitarias Graduadas.
1918	Real Orden de 9 de marzo de 1918, por la que se establece el Reglamento de las Escuelas Graduadas
1936	Decreto de 16 de junio de 1936, sobre la Dirección de Escuelas Graduadas
1938	Ley de 20 de septiembre de 1938, donde se regula la Enseñanza Media (BOE 23-IX-38)
1945	Ley de 17 de julio de 1945, sobre Educación Primaria (BOE 18-VII-45)
1947	Decreto de 24 de octubre de 1947, por el que se regula el Estatuto del Magisterio (BOE 17-I-48)
1953	Ley de 26 de febrero de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media (BOE 27-II-53)

1965	Orden de 6 de febrero de 1965, por la que se crea el “Diploma de Director Distinguido”
1965	Ley de Reforma de la Enseñanza Primaria (21-XII-65)
1967	Orden de 10 de febrero de 1967, por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria (BOE 20-II67)
1967	Decreto 985/1967, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares (BOE 17-V-67)
1970	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa –LGE- (BOE 6-VIII-70)
1974	Decreto 2.655/1974, de 30 de agosto, por el que se regula el ejercicio de la función directiva en los Colegios Nacionales de Educación General Básica (BOE 20-IX-74)
1977	Real Decreto 164/1977, de 21 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato (BOE 26-II-77)
1980	Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares –LOECE- (BOE27-VI-80)
1980	Real Decreto 2.762/1980, de 4 de diciembre, por el que se regula el procedimiento de constitución de los órganos colegiados.
1981	Real Decreto 1.275/1981, de 19 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de Selección y Nombramiento de Directores de Centros escolares públicos (BOE 29-VI-81)
1985	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación -LODE- (BOE 4-VII-85; c.e. 19-10-85)
1990	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo – LOGSE- (BOE 4-X-90)
1995	Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes –LOPEG- (BOE 21-XI-95)

2002 Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24-XII-02)

2006 Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-V-2006)

Con en el Reglamento de Escuelas Graduadas de 1918 surgen los llamados *maestros directores* que, sin necesidad de una formación específica, alternaban su labor docente con los trabajos propios de la dirección muy limitados y casi siempre centrados en los aspectos burocráticos. Como afirma el profesor Bartolomé Rotger (1982), en esos momentos existe la creencia de que los directores y directoras deben tener una dilatada experiencia docente (se les exigen diez años de servicio), estarán apoyados y asesorados por los demás maestros a través de la Junta del Profesorado e incluso podrán dedicarse exclusivamente a la dirección (cuando se trate de regentes de una escuela de prácticas o de directores de escuelas graduadas de seis o más secciones).

Respecto a los centros de primaria, la Ley de Educación Primaria, de 17 de julio de 1945, y el Estatuto del Magisterio de 1947 regulan con claridad la figura del directivo. Definen un nuevo modelo de acceso a la función directiva caracterizado por el hecho de que el Ministerio de Educación Nacional nombraba al directivo entre los profesores numerarios de la escuela.

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 realiza algunos cambios en el acceso y las funciones de la dirección. Igual que en la ley anterior el directivo es nombrado por el Ministerio entre la tema propuesta por los catedráticos del instituto.. El nombramiento era por tres años, prorrogable por otros tres, y el Ministerio podía decidir en cualquier momento el cese del directivo.

Durante este periodo gravemente marcado por un contexto político, ideológico y educativo autócrata y no participativo se constituye un modelo de dirección jerárquico,

autoritario, burocrático y centralista, que se acentuaría aún más con la aparición del Cuerpo de Directores (García, 2014).

En 1967, se produjo una importante novedad con la que se sentaban las bases para un cambio radical, la creación de un Cuerpo de Directores de Primaria. El Reglamento de Directores Escolares reguló sus condiciones, funciones, forma de acceso y desarrollo de sus tareas en el propio centro. Se accedía a este cuerpo (según el Reglamento de Directores Escolares) mediante una oposición libre, a la que podían presentarse los maestros con cinco años de servicio que fueran licenciados desde, al menos, dos años antes. Una vez que los candidatos superaban los procesos de selección, recibían un curso de formación y un mandato indefinido y podían ser destinados a cualquiera de los centros que la Administración considerara oportunos. Este cambio debe ser atribuido a los cambios políticos emprendidos a finales de los años cincuenta, que situaron en el poder a gobiernos tecnócratas y condujeron hacia una organización más técnica de la Administración (Roca, 1996).

La creación de este cuerpo supuso la combinación del modelo profesional con una dependencia absoluta de la administración, en palabras de Viñao (2004), una profesionalización tecno burocrática de la dirección escolar.

2.2.3.1. La Ley General de Educación de 1970, un modelo de dirección corporativo.

El cuerpo especial de directores de carácter personal y vitalicio se extinguió cinco años más tarde, con la promulgación de la Ley General de Educación de 1970. Según García Hoz (1980), operó aquí un mimetismo entre las instituciones de Educación Primaria y las de otros niveles educativos, dado que ni los directores de los institutos ni los decanos de las facultades o los rectores de las universidades constituían un cuerpo especial.

Hasta este momento se mantiene la supremacía del director en el centro y el nombramiento se realiza de forma directa por parte de la Administración. La Ley General de Educación establece que sea la Administración educativa quien nombre a los directores de entre los profesores del centro y articula vías para la participación de la comunidad escolar que hasta ese momento solo había intervenido tangencialmente. El puesto era temporal y renovable cada cinco años y en su nombramiento participaban de forma consultiva el Claustro y el Consejo asesor.

A pesar de que esta ley de 1970 supone un nuevo hito en la regulación de la dirección al abandonar la concepción directiva profesional eliminando el cuerpo de directores y reglamentando por primera vez específicamente el ejercicio de la función directiva modificó muy poco el modelo directivo propio de la etapa anterior, conformando una dirección que seguía siendo unipersonal, jerárquica, marcadamente burocrática, poco participativa, centralizada y dependiente en gran medida de la administración (García, 2014).

2.2.3.2. La transición a la democracia: la LOECE, la primera ley educativa constitucional.

En 1980, el gobierno de Unión de Centro Democrático (UCD) aprueba la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). En ella se subraya el carácter profesional del puesto directivo, al que por primera vez se exige cierta preparación técnica para el desarrollo de su gestión, y se permite la participación de la comunidad educativa en la selección de los candidatos. Destaca, respecto a la normativa anterior, la creación de órganos colegiados de gobierno, con lo que comienza a ponerse fin al modelo de dirección totalmente unipersonal. A los profesores, a los padres, al personal no docente y, en su caso, a los alumnos se les concedía cierto poder para intervenir en el control y gestión de todos los centros sostenidos con fondos públicos; sin embargo, el director seguía siendo la máxima figura responsable de la gestión del centro.

Del Arco (2007) afirma que esta ley estableció por primera vez un modelo directivo de corte semiprofesional, exigiendo a los candidatos una formación para el desarrollo de sus funciones. Por tanto a pesar de que permanecían presentes resquicios del corporativismo y estaban ausentes las tan fundamentales labores pedagógicas, esta ley suponía avances importantes y necesarios en el camino hacia la adopción de un modelo profesional a través de tímidas medidas relacionadas con el proceso de elección, la estabilidad en el cargo y la formación.

2.2.3.3.. Del corporativismo al modelo directivo social participativo de la LODE

Cuando en 1982 el Partido Socialista accedió al gobierno, la LOECE dejó de aplicarse por completo y en su lugar promulgó *La Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación*, (LODE, en lo sucesivo). Esta ley estableció un modelo de dirección claramente distinto a los anteriores asentando las bases sobre las que luego se desarrollará la LOPEG y supuso especialmente un cambio radical en el mecanismo de acceso y elección de la dirección:

Tabla 3

Proceso de selección de directores de la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (1985).

Requisitos para presentar la candidatura a la dirección de centros	Ser docente con destino definitivo en el centro. Tener una permanencia de al menos un año en el mismo. Tener una antigüedad de tres años como docente en un centro de la misma índole.
Proyecto de dirección	Los candidatos deben presentar ante el consejo escolar las directrices de su programa directivo
Órgano de selección	El director del centro será elegido por la mayoría absoluta del consejo

	escolar y nombrado por la administración educativa
Duración del mandato	El mandato es de 3 años
<i>Ausencia de candidatos</i>	En ausencia de candidatos o en centros de nueva creación la selección la realizará la administración entre el profesorado del centro.

La LODE, en 1985, es la primera ley en la historia actual de España que se ocupa con seriedad de la Dirección escolar y la perfilaba así, (Fernández, 2002):

1) *Una Dirección participativa*, ya que responsabiliza al Consejo Escolar la gestión del centro, se preocupa de que estén representados en él todos los sectores de la comunidad, y es éste órgano el que debe elegir al Director. Para un mandato de tres años (arts. 37 y 46).

2) *Una Dirección no profesional* ya que no se le exige ninguna formación específica para acceder al cargo.

3) *Una Dirección remunerada*, pues por primera vez en España a Directores y Directoras por el hecho de serlo se le conceden:

- Puntuaciones para Concursos de méritos y traslados
- Complemento económico
- Reducción de horario lectivo docente

4) *Una Dirección con carácter de provisionalidad*: es ajena a promoción en el Cuerpo, no garantiza la estabilidad, se vuelve a la función del profesorado una vez concluido el mandato.

Con dicha Ley se apostaba por un modelo participativo y democrático que representa un gran avance con respecto a los modelos definidos anteriormente, ya que depositaba la responsabilidad exclusiva de la elección del directivo en un órgano democrático de representación como es el consejo escolar. Se acaba definitivamente con uno de los baluartes de control que el régimen anterior mantenía en los centros escolares a través del cuerpo de directores, si bien como hemos visto el punto intermedio de transición lo marcó la propuesta

mucho más tímida contenida en la *Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares*.

Es conveniente diferenciar con claridad lo que es la "selección" de los directores, de su "elección". Los datos parecen indicar que la elección del director por votación da como resultado una cierta inseguridad y sentimiento de deuda en los directores, por no mencionar los factores que pueden entrar en juego en la votación y que no siempre responden a los intereses del centro (Hanson, 1990; Sáenz y Debón, 1995).

Se define la dirección como uno de los órganos de gobierno de los centros de carácter unipersonal, (Art. 36). Lo cual, de entrada, parece excluir otras formas posibles de ejercer la dirección en el que primen fórmulas de co-responsabilidad, al menos desde un punto de vista legal.

Las competencias asignadas a la dirección se formulan en los nueve primeros apartados de esta ley, el décimo abre la puerta a cuantas otras puedan serles asignadas, (Art. 38). De alguna manera quedan recogidas todas las cuestiones que tienen que ver con la vida del centro, tanto de gestión y organización, como académicas y pedagógicas o de relación con el exterior. Por lo que no es difícil advertir que algunas de esas atribuciones sean, precisamente, las que planteen mayor conflictividad al ejercicio de la dirección. Puede que el problema no esté tanto en que el abanico de competencias sea demasiado amplio, sino en si desde la dirección se pueden abordar todas ellas con solvencia técnica e institucional.

En cuanto a las funciones, la LODE mantenía la mayoría de las atribuciones asignadas al directivo en modelos precedentes, pero introdujo variaciones sustanciales al conceder la capacidad de decisión en asuntos generales y docentes al Consejo escolar y al Claustro de profesores, respectivamente. de forma que el directivo perdía algunas de sus competencias en favor de estos organismos.

Estruch (2002) sostiene que calificar de «democrático» el modelo directivo LODE supone imponer una definición basada en su supuesto rasgo distintivo, confrontándolo con todos los demás modelos directivos no electivos, que así quedan convertidos en «no democráticos». En realidad, el modelo directivo LODE ha de ser definido como «no profesional», rasgo diferencial que lo distingue del resto de modelos directivos escolares a escala mundial, con la única excepción de Portugal.

En efecto, como hemos podido constatar, todos los países democráticos del mundo, excepto Portugal y España, tienen sistemas directivos escolares profesionales, no electivos. El mismo Estruch se pregunta, ¿Quiere esto decir que son autoritarios, antidemocráticos, etc.? Por otro lado, se exagera de manera interesada el alcance del cuerpo de directores, como si fuese la única alternativa al modelo directivo «democrático». Se asocia cuerpo de directores con franquismo, pero se silencia que cuerpo de directores siempre lo ha habido en Francia, Italia y otros países plenamente democráticos.

El perfil del directivo LODE es borroso, desdibujado, sin que destaque por desarrollar con eficacia ninguna de las funciones directivas básicas. En efecto, no representa a la Administración, porque la Administración no lo ha seleccionado y no lo reconoce como parte de sí misma. Pero tampoco lo podemos considerar líder de su centro, ya que tan sólo es el ejecutor de los acuerdos del órgano colegiado de gobierno, el consejo escolar. Por otro lado, no es el gestor efectivo de los recursos humanos y materiales, que están controlados y asignados por la Administración autonómica de manera centralizada. Finalmente, tampoco lo podemos definir como gestor del currículum, porque es una competencia del profesorado, supervisada por la inspección (Estruch, 2002).

Desde el momento de su implantación, el modelo directivo de la LODE ha recibido grandes críticas, debido no sólo a la ausencia extendida de candidaturas, sino también, a la falta de apoyo recibida por los directores en el ejercicio de sus funciones (Batanaz y Álvarez,

2002), por parte tanto de la administración como de los profesionales de la docencia. Como puede observarse, este modelo es completamente antagónico a las líneas directivas profesionales marcadas a nivel europeo y presenta grandes carencias que dificultan la mejora de los resultados y la calidad educativa.

A pesar de los esfuerzos de la LODE por incentivar el cargo directivo Fernández (2002) afirma que no han sido lo suficientemente atrayente como para invitar a un mayor número de profesores a presentar candidaturas a la Dirección escolar, por lo que deberíamos preguntarnos si el rechazo a ello proviene de la provisionalidad, la desprofesionalización, la asignación de competencias, la falta de solvencia técnica, etc.

2.2.3.4. De la LOGSE a la LOPEG: un modelo de dirección pre-profesional.

La *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo*, (LOGSE en lo sucesivo). LOGSE (1990) apenas afecta al modelo de dirección. Impulsa una nueva línea de actuación de los equipos directivos, la de carácter más pedagógico. El director tiene un importante papel más como técnico pedagógico que como gestor y mucho menos como líder o articulador de una mayoría que le elige a través de procedimientos democráticos. La gestión e incluso los temas organizativos se descargan sobre la figura del administrador, mientras que a la dirección se reservan los aspectos técnicos centrados en lo curricular.

En relación a las funciones de dirección.- Si nos remitimos al Título cuarto de la LOGSE, allí nos encontramos los siete factores que según la ley favorecen la calidad y mejora de la enseñanza, y uno de éstos es la función directiva. Sin embargo, de forma explícita no se dice demasiado sobre la dirección, tan sólo se alude en el apartado tercero del Art. 58, a que se mejorará su preparación, sin concretar el sentido que se le dará a ésta.

Gimeno (1995) plantea la dicotomía entre un modelo colegiado y otro más personal de ejercicio de la dirección de los centros argumentando que aunque en la realidad parece que se

funciona con uno, la legislación, haciendo referencia a la LOGSE, instaura otro de carácter más personalista.

Según Gimeno (1995), independientemente de cuál sea la fórmula de acceso, un director puede asumir componentes de la cultura que dibuja cada una de esos dos modelos; siendo elegido democráticamente puede después desarrollar un estilo más 'personalista' propio de una representación por delegación en la que una vez asumida ésta se actúa independientemente de los representados; un directivo designado desde fuera puede ejercer un liderazgo implicando a todos en la marcha de los asuntos escolares, ejerciendo la teoría de que sin participación en la empresa no hay motivación de los trabajadores.

Cuando se refiere a modelo personal entiende ese estilo de ejercer la dirección en el que es básicamente la figura del director la que toma las iniciativas; un modelo que puede entenderse como más eficaz y directo, con una línea de actuación más clara, que se ejerce, por tanto, más acorde a la posición jerárquica con nítida definición de funciones propia de las burocracias.

El modelo colegiado hace referencia a una forma compartida de tomar decisiones, más participativa, que comparte iniciativas y responsabilidades en el ejercicio de la marcha colectiva en las organizaciones escolares. El director que desarrolla el modelo colegiado se supone que estimula la participación, corresponsabiliza a todos en las decisiones, hace sentir el proyecto educativo como algo que pertenece a todos y trabaja, en definitiva, por un modelo social diferente.

Pero, sobre todo, haciéndose eco de diversos organismos de carácter internacional (OCDE, UNESCO, etc.), la LOGSE considera la dirección de centros uno de los factores esenciales para favorecer la calidad de la enseñanza.

Una de las cuestiones que más relevancia ha adquirido en los últimos años es la relativa a la formación. La LOGSE defiende en su título N, dedicado a la calidad de la

enseñanza, que la formación de los directivos es un factor clave que impulsa la calidad y mejora de la enseñanza, por lo que "las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes mediante la adopción de medidas que mejoren la preparación y la actuación de los equipos directivos de dichos centros".

Este fue uno de los motivos que impulsó que, en 1995, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia, y para su ámbito de gestión directa, lanzara una serie de propuestas para que fueran debatidas por la comunidad educativa. Eran las denominadas 77 medidas. Varias propuestas se centraban en la dirección de centros docentes y, fundamentalmente, buscaban dar respuesta a algunos de los problemas planteados en esos momentos, intentando conjugar el refuerzo de la función directiva con la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros, en un difícil equilibrio entre el modelo democrático de dirección y, al mismo tiempo, el impulso de su profesionalización.

Precisamente esta indefinición en el perfil del directivo que subyace del modelo LOGSE la comparte Estruch (2002) al afirmar que proviene de que el modelo directivo no profesional ha sido el resultado de la suma incoherente y superpuesta de los siguientes tres submodelos de gestión, (vid. cuadro 7):

SUBMODELO FUNCIONARIAL Y CENTRALIZADO

Desde la mitad del siglo XIX, en España se ha configurado un modelo organizativo de los centros de inspiración francesa: profesorado funcionario, dependencia absoluta del Ministerio

SUBMODELO AUTOGESTIONARIO

En los años ochenta, durante la etapa de gobiernos socialistas, la LODE (1985) añadió al modelo centralizado un tipo de gestión de centro inspirado en la autogestión de la Yugoslavia de Tito y de la revolución portuguesa. La comunidad escolar asume el gobierno del centro y el director queda sin autoridad efectiva

SUBMODELO DE AUTONOMÍA CURRICULAR

En los años noventa, la LOGSE introduce la autonomía curricular del centro, de inspiración anglosajona, pero sin acompañarla de la correspondiente autonomía de gestión de los recursos humanos y materiales. Es una autonomía incompleta.

LEY	SUBMODELO	REFERENTE
LEY MOYANO (1857)	Centralizado y Funcionaria	Francia
LODE (1985)	Autogestionario y Participativa	Yugoslavia Portugal
LOGSE (1990)	Autonomía curricular del centro	Gran Bretaña

Cuadro 7. Submodelos de gestión. Estruch (2002).

Con la LOGSE en funcionamiento, Gairín (1995) realiza la siguiente reflexión al respecto del modelo de dirección imperante: "La problemática de la dirección tiene sus raíces en la propia naturaleza del trabajo directivo (...) pero también en el modelo de dirección propiciado por la LODE y la LOGSE. Este podría caracterizarse brevemente como electivo, temporal, no profesional, colegiado y equilibrado (entre órganos unipersonales y colegiados). Las características de este modelo propician la ambigüedad en la definición de funciones, el conflicto de roles, la ralentización de la toma de decisiones y la persistencia de conflictos" (Gairín, 1995: 234).

También, Ruiz, Escámez, Bernal y Gil (1994) ponen de relieve la ambigüedad del modelo de dirección LOGSE y la inestabilidad que origina en los implicados:

"El planteamiento de una dirección que mantiene estilos y perfiles mixtos no parece viable tampoco desde la práctica, donde la falta de clarificación del modelo lleva a aumentar los niveles de incertidumbre, precipita el abandono y fomenta la falta de interés. El modelo directivo actual viene acompañado de una gran ambigüedad (...). La acción de los directivos

se resiente ampliamente por los desajustes que se plantean, que multiplican las razones de su inestabilidad" (Ruiz, 1994, p. 139).

En la opinión de Teixidó (2006), la LOGSE da un paso importante con la exigencia de los Programas de Dirección. Este plan obliga a los directores/as a reflexionar en relación al centro, a realizar un diagnóstico inicial de la situación institucional, a desarrollar previsiones de futuro, a planificar los recursos necesarios, etc. Es un gran avance. Pasamos de la improvisación al impulso de la programación consciente y reflexiva de la labor directiva.

Es en 1995 con La Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes LOPEG cuando por primera vez se habla de la valoración del ejercicio de la función directiva y de medidas de apoyo a la misma, como la posibilidad de consolidación parcial del complemento retributivo. Se atribuye a los centros la autonomía pedagógica y de gestión, dentro del marco que regulen las distintas administraciones educativas.

La LOPEG procede de la conjunción del modelo de dirección creado por la LODE con los principios inspiradores de la LOGSE y continua perpetuando un modelo no profesional, participativo, colegiado y centralizado. Establece un nuevo sistema de elección del director en los centros públicos el cual es elegido democráticamente por los miembros de la comunidad educativa y en su artículo 17, especifica que será elegido por mayoría absoluta del Consejo escolar del centro de entre aquellos profesores que hayan sido previamente acreditados por la Administración educativa competente. Esta acreditación supone una de las mayores novedades de la Ley y responde a la intención de que quienes accedan a la función directiva sean los más adecuados y estén suficientemente formados para asumir sus responsabilidades (García, 2014).

Tabla 4

Proceso de selección de los directores/as en la LOPEG.

Requisitos	para	presentar	la	Ser profesor funcionario de carrera.
-------------------	-------------	------------------	-----------	---

candidatura a la dirección de centros	Tener una antigüedad de al menos 5 años en la función pública docente. Haber sido profesor durante este mismo periodo en un centro del mismo nivel y régimen. Tener destino definitivo en el centro con antigüedad de 1 año. Haber sido acreditado por la administración para ejercer la función directiva.
Proyecto de dirección	Los candidatos deberán presentar al consejo escolar su programa de dirección, que incluirá su propuesta de gobierno, sus méritos y la acreditación.
Órgano de selección	El director será elegido por el consejo escolar, requiriéndose la mayoría absoluta, y nombrado por la administración
Duración del mandato	La duración del mandato es de cuatro años
Ausencia de candidatos	la selección corresponde a la administración entre profesores funcionarios con más de 5 años de antigüedad en centros similares.

En cuanto a las funciones del director, añade una no presente hasta el momento “favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por las administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el consejo escolar del centro” y matiza las anteriormente vigentes en el sentido de “dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo”.

Cabe destacar que los programas de formación necesarios para conseguir la acreditación suponen una mejora con respecto a la LODE, ya que en ella no se contemplaba la formación previa de los candidatos. En caso de no haber o de que éstos no obtuvieran

mayoría absoluta, es la propia Administración la que le nombra. La duración del cargo y el periodo de renovación en el mismo centro se amplía, con respecto a lo regulado en la LODE, y pasa de 3 a 4 años y de 9 a 12 años consecutivos respectivamente.

La LOPEG concreta un poco más lo regulado por la LOGSE y dispone (en el art. 34) que las Administraciones educativas deben establecer un plan de evaluación de la función directiva que, en el marco de la evaluación general del centro, valore la actuación de los órganos unipersonales de gobierno.

En relación con dichas exigencias el modelo directivo que propicia la LOPEGCE modifica los principales elementos que configuran el mismo: el acceso y las competencias. Ahora para acceder al cargo se exige una acreditación, que a modo de formación inicial, da a entender que posee una cierta preparación y experiencia previa en el trabajo gestor, y en cuanto a sus competencias, les confiere de mayor autonomía, por una parte, y más poder de otra. Fernández (2002) expone que Estamos ante un modelo de Director o Directora que continuando con la línea marcada por la LODE establece una Dirección:

- 1) Participativa
- 2) Remunerada
- 3) Provisional
- 4) Semiprofesional, desde el momento que al candidato a la dirección se le exige estar en posesión de la acreditación correspondiente.

Bajo el amparo de la LOPEG, Álvarez (1996) sostiene la siguiente afirmación:

"Podríamos afirmar que este modelo representativo o ausencia de modelo profesional en la dirección ha tocado fondo. (...) En la España de los últimos veinte años la función directiva se ha caracterizado por la ausencia de atractivo profesional de los directores. Los profesores que desempeñaban estas funciones lo hacían sin el más mínimo interés profesional ni preparación previa, ya sea pedagógica, administrativa o en dinámica de grupos. El

resultado era y sigue siendo una falta de autoridad moral y de prestigio reconocido para dirigir, lo cual ha ido influyendo entre otras razones, en la desestructuración de los claustros, en el deterioro que algunos observan en los centros públicos y, en cierto modo, en el malestar docente" (Álvarez, 1996, p.7).

Las principales problemáticas detectadas en el modelo de la LODE continuaron presentes con la LOPEG, sin que se resolviera la difícil situación de representar al mismo tiempo a dos entidades diferentes (claustro y administración), ni la relación entre el director y el profesorado (director-compañero), ni tampoco la ausencia de autoridad y capacidad para tomar decisiones. Con lo que la dirección continuaba siendo un cargo que comportaba grandes dificultades y tensiones, que lo hacían muy poco atractivo de cara a la presentación de candidaturas.

Los cambios introducidos por la LOPEG (1995), destinados a propiciar un aumento de candidatos a director, enseguida mostraron su incapacidad para resolver el problema de fondo con medidas demasiado tímidas y superficiales. Estruch (2002) señala que una de las carencias más llamativas de este modelo no profesional es la falta de atribuciones pedagógicas del director, insólita en los modelos directivos europeos. Se trata de un director que no puede impulsar, planificar, supervisar y evaluar lo más importante en un centro escolar: los procesos de enseñanza-aprendizaje, la renovación pedagógica y los resultados educativos del centro.

Sáenz y Debón (2000), en un estudio monográfico en el cual efectúan una valoración crítica sobre el proceso de acceso, a través de la recogida de valoraciones de directores en activo y los exdirectores referidas al modelo electivo de la LOPEGCD, obtienen que un 11,5% considera que el sistema de acceso es "Adecuado y correcto"; el 46,2% lo considera "Adecuado aunque habría que modificar o añadir bastantes aspectos" y, finalmente, un 42,3% lo considera "Inadecuado", lo cual les lleva a concluir que "Existen dos posturas claramente diferenciadas: las que apuestan por un director profesional elegido en cuanto a mérito y

capacidad y los que defienden a ultranza un director político elegido democráticamente por la comunidad educativa” .

2.2.3.5. El modelo semiprofesional de la LOCE.

Este modelo se mantuvo vigente hasta 2002 con la promulgación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE). Se introduce en ella un cambio sustantivo en el modelo al instaurar un procedimiento de selección del director que implica un concurso de méritos con la presentación de un proyecto de dirección valorados por una comisión compuesta por representantes de la administración, del centro y del Claustro de Profesores, frente a la elección por parte del Consejo Escolar previa acreditación para tal fin, que ordenaba la LOPEG (vid. tabla 5).

Tabla 5

Proceso de selección de directores de la Ley de Calidad de la Educación (LOCE, 2002)

Requisitos para presentar la candidatura a la dirección de centros	<ul style="list-style-type: none"> • Ser profesor funcionario de carrera con antigüedad de 5 años. • Haber impartido docencia durante este tiempo en un centro del mismo nivel y régimen. • Estar prestando servicio desde al menos 1 año en un centro público similar al que se opta.
Proyecto de dirección	<ul style="list-style-type: none"> • No se hace mención alguna.
Órgano de selección	<ul style="list-style-type: none"> • La evaluación de los méritos la realiza una comisión con representantes del centro y la administración, siendo ésta quien determina la proporción de representantes de cada entidad, los criterios y los procedimientos de elección.
Duración del mandato	<ul style="list-style-type: none"> • La administración educativa es la encargada del nombramiento de los directores por un periodo de tres años; tiempo durante el que serán evaluados.

-
- Aquéllos que reciban una valoración positiva adquirirán la categoría de director para los centros públicos del mismo tipo, pudiendo renovar su candidatura por periodos de la misma duración.

Ausencia de candidatos

- Será la administración quien designe al director entre el profesorado funcionario de un centro del mismo nivel y régimen que cumpla los requisitos.
-

Como podemos observar se mantienen las exigencias respecto a la LOPEG como la antigüedad en el cuerpo, la docencia y el conocimiento del centro al que se opta. Se modifica el proceso de acreditación (solamente deben demostrar los méritos académicos) de los candidatos pero, sin embargo, necesitan superar un curso de formación posterior.

Como podemos apreciar el peso específico de la Administración es considerable a la hora de establecer el procedimiento de selección del director/a. Si anteriormente era el Consejo Escolar quien tomaba las riendas del proceso, a partir de la LOCE (2002) la tendencia cambia. Existe cierta centralización en este proceso.

Entre las competencias del director se habla por primera vez de “promover planes de mejora de la calidad del centro, así como proyectos de innovación e investigación educativa” y de “impulsar procesos de evaluación interna del centro y colaborar en las evaluaciones externas”.

García (2014), resume las principales novedades que introduce en cuanto a la función directiva :

Incentiva y dignifica la función directiva, estableciendo que el ejercicio de la dirección requiere unas retribuciones diferenciadas y unas dedicaciones horarias adecuadas a la responsabilidad del cargo.

Posibilita la presentación de candidatos externos al centro. Esta es una medida de gran potencialidad profesionalizadora, ya que puede acabar con la secular figura del «director compañero».

Sustituye el procedimiento de elección por otro de selección, introduciendo criterios profesionales (concurso de méritos), pero permite la participación del claustro y del consejo escolar.

Perfecciona la formación inicial del director; ya que incluye un período de prácticas.

Estabiliza la dirección al favorecer su continuidad hasta cinco mandatos de tres cursos.

Hace más viable el ejercicio de la dirección al separar las atribuciones de los órganos de gobierno de los de participación.

Introduce algunos elementos de carrera docente: cuerpo de catedráticos, planes de valoración del profesorado, evaluación voluntaria del profesorado.

Esta nueva ley sustancialmente no aporta nada nuevo a las funciones y tipología de la figura del director. Su principal aportación es la referida a la selección y nombramiento de directores. Aunque, como hemos dicho, las funciones de la función directiva de la LOCE no varían sustancialmente con las de la LOPEG, hay tres nuevas funciones (artículo 79, apartados g, k y l) que consideramos muy importantes –aunque ya estaban reflejadas en leyes anteriores y no se contemplaban como funciones propias del director-. Estas tres funciones se refieren a la colaboración con las familias e instituciones del entorno, la implantación de una evaluación interna y la implementación de planes de mejora de la calidad del centro, la innovación y la investigación educativa. La duración del mandato pasa de cuatro años a tres (retomándose el periodo propuesto por la LODE), siendo este renovado hasta un límite que será impuesto por la Administración cuando desarrolle esta ley.

Se continúa con una apuesta clara por la dirección a nivel legislativo, ya que como vemos en el Artículo 92, que habla del apoyo al ejercicio de la función directiva, por primera

vez se habla de la obligatoriedad de una formación del directivo que actualice sus conocimientos técnicos y profesionales, siendo esta formación permanente obligatoria para todo el equipo directivo, como indicador de calidad de la función directiva.

Para García (2014) la mejora de los centros requiere, por tanto, un cambio profundo del modelo directivo y aunque la Ley de Calidad opta por una modificación importante, no aporta un modelo alternativo acabado y coherente. Realmente, habría que cuestionarse si su propuesta supone un cambio del modelo directivo o sólo la introducción de variaciones parciales en el modelo no profesional; pues como afirma Estruch, (2002b), no se trata de un modelo nuevo, sino una propuesta semiprofessionalizadora. En realidad, la *Ley de Calidad* sólo desmonta uno de los tres submodelos, el autogestionario, y lo sustituye por un tipo de dirección semiprofesional. Pero no toca nada de los otros dos submodelos: el sistema funcional y la autonomía curricular del centro.

De otra parte, esta ley supone un retroceso hacia el anterior modelo jerárquico y centralizado en el que el poder de las decisiones vuelve a estar en manos de la administración (en este caso las administraciones autonómicas), aunque combinado con cierto grado de profesionalización y participación de la comunidad escolar.

2.2.3.6. La LOE y el retroceso hacia el modelo participativo.

La LOCE queda derogada por la Ley Orgánica de Educación (LOE) promulgada en 2006. En esta se mantiene el procedimiento de selección a través de un proyecto de dirección, aunque en la comisión de selección son mayoría los representantes del claustro y del consejo escolar del centro. Entre las competencias del director se añade la de “ejercer la dirección pedagógica” y la de “colaborar en la evaluación del profesorado”. La justificación para el cambio en el modelo de dirección fue que se había llegado a un porcentaje mayor del 60% de directores nombrados por la administración ante la falta de candidatos.

Este Decreto favorece el acceso a la dirección de las personas más cualificadas y las mejor valoradas por la comunidad educativa para desarrollar un proyecto basado en la participación de todos los sectores, en el conocimiento del propio centro docente y su entorno, de su realidad social, económica, cultural y laboral y en la consecución de los objetivos educativos que se proponga (Ruiz,1994). Por lo que hace referencia a la participación, se nombra una Comisión de Selección de la que formarán parte todos los sectores de la Comunidad Educativa. El conocimiento del contexto en el que desarrolla su labor el director es clave en la planificación y consecución de los objetivos que se proponga.

En cuanto a la estructura del procedimiento se establecen tres momentos importantes dentro del proceso: selección, basada en un concurso de méritos y en la valoración de un Programa de Dirección; formación inicial, que consistirá en un curso teórico y la realización de un período de prácticas; valoración de un mandato de cuatro años, en el que, de ser evaluado positivamente, podrán continuar ejerciendo el cargo.

Tabla 6

Proceso de selección de directores de la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2006

<p>Requisitos para presentar la candidatura a la dirección de centros</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente. • Haber impartido docencia directa como funcionario de carrera, durante un período de al menos cinco años, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta. • Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Las
--	--

	<p>características del curso de formación serán desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno. Las certificaciones tendrán validez en todo el territorio nacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo
Proyecto de dirección	<ul style="list-style-type: none"> • La presentación de un proyecto de dirección pasa de ser un mérito (LOCE) a un requisito para ser candidato (LOE).
Órgano de selección	<ul style="list-style-type: none"> • Restituye el poder del consejo escolar en la elección del director • Los porcentajes de representantes del profesorado, el resto de la comunidad educativa y la administración en la comisión de selección varían de una ley a otra. se establece que al menos 2/3 serán designados por el centro (1/3 por el consejo escolar y 1/3 por el claustro). • Da preferencia en el proceso de selección a las candidaturas del propio centro.
Duración del mandato	<ul style="list-style-type: none"> • Amplía el periodo de mandato a cuatro años, como ya estipulaba la LOPEG (1995).
Ausencia de candidatos	<ul style="list-style-type: none"> • En ausencia de candidatos, en el caso de centros de nueva creación o cuando la Comisión correspondiente no haya seleccionado a ningún aspirante, la Administración educativa nombrará director a un profesor funcionario por un periodo máximo de cuatro años.

La LOE (2006) confirma los requisitos de la LOCE respecto a la antigüedad en el cuerpo (5 años), la experiencia docente (5 años) y el conocimiento del centro (1 curso). Las exigencias, por tanto no han sido rebajadas. La novedad radica en el Proyecto de Dirección. La ley dice que el candidato debe presentar un Proyecto de Dirección que incluya, entre otros,

los siguientes apartados: los objetivos de la propuesta, las líneas de actuación del equipo directivo y la evaluación de las mismas

En cuanto a la selección del candidato La LOE (2006) es quizás algo más flexible que la LOCE (2002), pero ambas emprenden una vía similar otorgando a la Administración más protagonismo. La LOE establece quizás unos criterios más descentralizados, abiertos y participativos en esta cuestión. En esta ley el peso de la comunidad educativa es sensiblemente mayor que en la LOCE.

Por tanto esta ley considera la participación como un valor básico y en base a ello garantiza la colaboración de la comunidad escolar en la organización, el gobierno, el funcionamiento y la evaluación de los centros educativos. Al mismo tiempo que otorga un mayor poder a los órganos colegiados de gobierno (claustro y consejo escolar).

Esta ley, en lo referente al proceso de selección del director, mantiene en esencia las directrices establecidas por la LOCE (2002), aunque modifica algunos elementos (Montero, 2008):

Con respecto al concurso de méritos, esta ley introduce el principio de igualdad junto a los de capacidad, mérito y publicidad que ya incluía la LOCE. Mientras la LOCE otorga la categoría de director a todos aquellos que finalizaran su mandato con una evaluación positiva, con efecto en todo el territorio nacional, la LOE establece un reconocimiento personal y profesional en los términos establecidos por las administraciones educativas.

Para Álvarez (2006), como todas las leyes anteriores, la LOE no aporta ninguna novedad sustancial al perfil y funciones de la dirección, aunque sería injusto ignorar las tímidas referencias a las funciones de carácter pedagógico y educativo que aparecen en el articulado. La ley define un nuevo perfil docente acorde con los fines que se propone en el preámbulo pero cuando llega a la figura necesaria para motivar, implicar, facilitar, hacer posible en el contexto educativo del centro el desarrollo de esas funciones, no es capaz de dar

el paso hacia un nuevo estilo de dirección más educativo y profesional. Sigue manteniendo un perfil eminentemente administrativo, burocrático y ejecutivo.

En la LOE, Álvarez (2006) señala que el modelo español de dirección sigue siendo deudor de la tradición histórica tan antigua como reciente. El artículo 91 en su apartado i) resume muy bien la cultura gremial respecto a la dirección escolar de nuestro sistema educativo cuando dice que será función del profesorado *“La coordinación de las actividades docentes de gestión y de dirección que le sean encomendadas”*.

Según Teixidó (2007) se ha pasado de un modelo que se asentaba en la elección a cargo del Consejo Escolar a un modelo de selección, en función de los méritos y la valoración de un proyecto de dirección, a cargo de una comisión en la cual la Administración Educativa adquiere un mayor protagonismo. Este tipo de procedimiento constituye una variable importante en la configuración del modelo posterior de dirección (Montero, 2008).

Así mismo, no podemos dejar de mencionar otro de los rasgos principales del modelo actual de dirección LOE, que es el carácter temporal o transitorio del cargo con el horizonte de retomar la docencia en idénticas condiciones que las que se había partido. Ello implica una condición o estatus débil, que podría reducir la autoridad de las decisiones tomadas por la dirección, en muchas ocasiones con implicaciones entre aquellos que eran y volverán a ser sus iguales (Castro, 2011).

No parece razonable que en diez años se hayan legislado tres modelos directivos distintos (con la correspondiente repercusión social: debate social, proclamas, manifestaciones, negociación parlamentaria , etc.); que las administraciones educativas (direcciones generales, servicios de formación, inspección, etc.) hayan puesto en marcha y digerido tres procedimientos de acceso y, sobretodo, que los centros hayan tenido conciencia del cambio.

Sea cual fuere el modelo resultante, la clave de su funcionalidad quizá no se encuentre en los valores intrínsecos del modelo, sino en otorgarle un margen generoso de confianza para que sea conocido, explorado y puesto en práctica con sosiego y tranquilidad y, por tanto, se produzca una adaptación mutua entre el modelo legalmente establecido, las dinámicas internas de las administraciones educativas y la realidad de los centros (Teixidó, 2007).

2.2.3.7. La LOMCE, un director gestor en un modelo buroprofesional.

La novedad principal que introduce la LOMCE (art. 71, que sustituye al 135 de la LOE) respecto al modelo de dirección es *cambiar el procedimiento de selección*: una Comisión con representantes del centro (de ellos la mitad del Claustro de profesores) menor del 50%, para que el resto, representantes de la Administración Educativa, sean los que decidan. Podemos apreciar que se recupera el sistema de selección de directores de colegios e institutos que recogía la LOCE. Este cambio puede significar retornar a un director o directora como representante ejecutivo de la administración, que no tiene más capacidad que la que le otorga la autoridad o el poder de quien lo ha designado. Como comentaba José Antonio Martínez, expresidente de FEDADI (El País, 14-09- 2012), el sistema deja abierta la puerta “*a meter la política donde no se debe meter*” y va en contra de la intención declarada por el Ministerio de fomentar la autonomía de los centros.

Al perfil previo que exige la LOE y que se recoge en forma de requisitos para poder participar en el concurso de méritos, cinco años como funcionario, Haber impartido docencia directa, estar en activo y presentar un proyecto de dirección, en la LOMCE se suma la necesidad de poseer un certificado de aptitud previo al proceso (art. 134): “Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado el curso selectivo sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, o en el ámbito de las Comunidades Autónomas el organismo que éstas determinen”, y se elimina la posibilidad de hacerlo a posteriori.

También entre la LOE y la LOMCE existen diferencias claras, en cuanto a la composición de las comisiones (art. 135), en la primera, con la fórmula de los tres tercios se dota de mayor protagonismo a los centros, y en cuanto al procedimiento, se da prioridad a los candidatos del centro, aunque permitiendo también la presentación a otros centros.

En la LOMCE la selección será realizada por una Comisión constituida por representantes de las Administraciones educativas (70%), y, al menos, en (30%) por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro de profesores de dicho centro. El centro pierde poder en el proceso de selección del director.

En el preámbulo de esta Ley se considera al director "responsable del Proyecto Educativo y como tal, con capacidad para ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión". Ha de desarrollar, por consiguiente habilidades para implicar a sus colaboradores en el proceso de enseñanza aprendizaje orientado a la consecución de resultados. Tendrá que demostrar capacidades para introducir la cultura de rendición de cuentas, evaluación institucional tanto interna como externa. Deberá, en fin, desarrollar habilidades para gestionar proyectos de calidad e implicar a sus colaboradores en la gestión de los mismos. Como puede observarse, estamos ante un nuevo estilo de dirección de la escuela pública, bastante más cercano al perfil *manager* de la cultura anglosajona que el perfil administrativo de la cultura francesa de la que hemos sido deudores (Álvarez, 2014).

La nueva ley potencia claramente la personalidad del director dotándole de funciones y competencias nunca contempladas desde la Ley General de Educación. Baste solo con comparar el artículo 132 sobre las competencias del director con el artículo 127 sobre las del consejo escolar para hacernos una idea de la intención del legislador respecto al modelo de gestión y toma de decisiones de que pretende dotar a las direcciones. Mientras las funciones del Consejo escolar emplea términos de carácter consultivo como *evaluar, conocer, informar,*

proponer, promover, analizar, valorar, favorece, las funciones de la dirección vienen definidos con términos del estilo: ostentar representación, dirigir, ejercer jefatura, garantizar, convocar, presidir, realizar, proponer nombramiento, impulsar, fijar directrices. Además el director aprobará la PGA y el PEC, no el consejo escolar como hasta ahora.

Con la LOMCE cambian las funciones del consejo escolar, y pasa a ser un órgano consultivo, no participativo, por ello en el procedimiento de selección ya no aparece.

Según Álvarez (2013) hay tres factores que influyen de forma determinante en el estilo de un nuevo director en el proceso de acceso: quién interviene en su elección, qué méritos se le exigen (perfil previo) y qué autonomía se le confiere en su gestión. En el caso de la LOMCE:

A. Respecto a la intervención de la administración, cada vez está más presente en el proceso de elección, distanciando al candidato del claustro y el consejo escolar. La tabla 7 puede ilustrarnos sobre este proceso lento pero claro desde la LGE hasta la LOMCE.

Tabla 7

Proceso de selección de la dirección en España. Fuente: Álvarez, (2013)

1970 LGE	1985 LODE	1996 LOPEGCE	2002 y 2006 LOCE/LOE	2013 LOMCE
Modelo corporativo	Modelo social participativo	Modelo preprofesional	Modelo administrativo	Modelo gerencial
Interviene el claustro a través de una terna	Lo elige el consejo escolar	Consejo escolar acreditación. Requisito: Proyecto Dirección	Interviene la administración	Interviene la administración y perfil previo

B. Otro factor que acerca el modelo de dirección escolar de la LOMCE a los perfiles más profesionales es el acceso a partir de una sólida formación adquirida en instituciones

universitarias o dependientes de la administración así como un currículum consistente que garantice habilidades y destrezas específicas del cargo adquiridas a través de su experiencia.

Nuestro sistema educativo ha coqueteado en algunos momentos con este criterio despreciando en el fondo la formación. Como ejemplo, en los años noventa un master en dirección escolar no se consideraba mérito en la convocatoria a la función directiva.

C. En Esta ley, Autonomía y evaluación se desarrollan en función del Proyecto de Dirección, Proyecto Educativo y resultados. Este criterio es especialmente significativo en el marco jurídico español. Indica claramente que la dirección supone para los legisladores un recurso humano y funcional de primer orden.

Siguiendo a autores como Bolívar y San Fabián (2013), el anteproyecto de ley no sólo presenta grandes déficits y contradicciones, sino que sus propuestas sobre la dirección no resuelven la problemática de la llamada “cuestión directiva” y entran en oposición con la investigación educativa internacional imponiendo un modelo burocrático-gerencialista, ya obsoleto y contrario a las medidas que para la mejora y la calidad educativa aporta la investigación sobre escuelas eficaces.

Si nos detenemos en el modelo de dirección que promueve, se puede observar que a lo largo de toda la ley solo una vez aparece la palabra *liderazgo* (pedagógico), frente a las dieciséis veces que aparece la palabra *gestión* (Cantón, 2013). Esto denota una fuerte recentralización del sistema (Bolívar, 2013) y un aumento de las competencias que se le otorgan al director en materia de control y evaluación del funcionamiento general del centro.

Tabla 8

Proceso de selección de directores de la LOMCE (2013).

Requisitos para presentar la candidatura a la dirección de centros

- Tener una antigüedad de al menos cinco años como funcionario de carrera en la función pública docente.
 - Haber impartido docencia directa como
-

funcionario de carrera, durante un período de al menos cinco años, en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro a que se opta.

- Estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas. Las características del curso de formación serán desarrolladas reglamentariamente por el Gobierno. Las certificaciones tendrán validez en todo el territorio nacional.
- Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo.»

Proyecto de dirección

- Presentar un proyecto de dirección que incluya, entre otros, los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo también es un requisito.

• Órgano de selección

- La selección será realizada por una comisión constituida, por un lado, por representantes de las Administraciones educativas, y por otro, en una proporción mayor del treinta y menor del cincuenta por ciento, por representantes del centro correspondiente. De estos últimos, al menos el cincuenta por ciento lo serán del Claustro del profesorado de dicho centro. Las Administraciones educativas determinarán el número total de vocales de las comisiones y la proporción entre los representantes de la Administración y de los centros. En cualquier caso, deberán dar participación en las comisiones a los Consejos Escolares de los centros

Duración del mandato	<ul style="list-style-type: none"> • La Administración educativa nombrará director del centro que corresponda, por un período de cuatro años, al aspirante que haya sido seleccionado en el procedimiento regulado en el artículo anterior.
Ausencia de candidatos	<ul style="list-style-type: none"> • No hace referencia explícita y lo deja en manos de las administraciones educativas.

Pero para Del Pozo (2015), la LOMCE es contradictoria en materia de gestión de los centros educativos públicos: en el preámbulo anuncia "el aumento de la autonomía de los centros y el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros (...)" recomendación reiterada de la OCDE para mejorar los resultados de los mismos", pero cuando buscamos estas medidas en el articulado, sólo encontramos la transformación radical de la naturaleza del consejo escolar del centro que pasa de ser un órgano colegiado de gobierno, fundamental para el ejercicio de la autonomía del centro, a un órgano colegiado de participación de la comunidad escolar, sin ninguna competencia de decisión sobre la organización del centro. En lugar de aumentar la autonomía del centro educativo, lo que se consigue con esta medida es cercenar las competencias del órgano de control interno del centro.

2.2.3.8. *El modelo de dirección en Cataluña: la LEC.*

En el momento de realizar esta tesis, se está acabando de implementar la LOMCE como ley marco para todo el estado español y las comunidades están adecuando sus normativas a la nueva ley. Dado el momento de inestabilidad política actual, después de dos sufragios y más de 6 meses aún tenemos un gobierno en funciones y a las tensiones existentes entre el gobierno catalán y el gobierno central a raíz del "proceso soberanista", Cataluña sigue funcionando con la LEC (Ley de Educación de Cataluña) de 2009 y simplemente va adaptando a la LOMCE resoluciones de un modo muy superficial. A modo de ejemplo hace unos meses en una reunión entre el ministro de educación Vigo y la consejera del gobierno

catalán Ruiz, esta última manifestó su intención de no aplicar las pruebas de evaluación que estipula la LOMCE para primaria y secundaria y que seguiría apostando por el modelo de evaluación establecido en la LEC.

Por lo tanto atendiendo al contexto de nuestra investigación, nos centraremos en la normativa vigente en nuestra comunidad autónoma (Cataluña): la ley de educación de Cataluña (LEC) y en el modelo de dirección que promulga el cual vincula la autonomía de los centros a la complejidad del desarrollo de la función directiva (artículo 116) y define al director como el responsable de la organización, funcionamiento y administración del centro (Generalitat de Cataluña, 2009).

Este modelo de dirección viene definido por la LEC, el decreto de autonomía de los centros, el decreto de dirección y el de definición y provisión de lugares de trabajo docentes. Como afirma Del Pozo (2016), en muchos aspectos la LEC atribuye al director de los centros públicos más competencias en materias de gestión de personal docente de las que prevé la LOE. Así, en vez de la responsabilidad de "proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, la LEC atribuye al director la función de "nombrar a los responsables de los órganos de gestión y coordinación establecidos en el proyecto educativo" y también la de "nombrar y cesar los miembros del equipo directivo y del consejo de dirección".

De esta manera, se atribuyen al director funciones relativas a la organización y la gestión del centro, de una manera más detallada y amplia que la LOE: el director recibe la función de "dirigir y gestionar el personal del centro para garantizar que cumplan sus funciones", lo cual comporta la observación de la práctica docente en el aula. De hecho la LEC se limita a dar contenido al perfil del director como jefe de personal, declarado así por todas las leyes orgánicas educativas des del año 1980.

Esta atribución al director de la observación de la práctica docente en el aula resulta una novedad legal en relación con todas las administraciones educativas españolas, ya que "la supervisión de la práctica docente" era una función exclusiva de la Inspección educativa. Por otro lado, la LEC también atribuye al director competencias en evaluación del profesorado a través de la función "de participar en la evaluación del ejercicio de las funciones del personal docente [...] con la observación, si es necesario, de la práctica docente en el aula".

El nuevo modelo de la gestión del profesorado se completa con otras responsabilidades fundamentales, como la de "proponer, de acuerdo con el proyecto educativo y las asignaciones presupuestarias, la relación de lugares de trabajo" y la de proponer "requisitos o perfiles propios para lugares de trabajo definidos de acuerdo al proyecto educativo.

El máximo nivel de autonomía en la gestión de personal se completa con la creación de la nueva figura del director profesional docente y el encargo al Gobierno de la Generalitat del establecimiento de un régimen jurídico específico del personal directivo docente".

El objetivo principal del decreto de autonomía y del decreto de direcciones al diseñar la gestión de personal es desplazar la responsabilidad administrativa a los directores de los centros públicos. Por tanto se les atribuye la resolución final de algunos procedimientos de personal, que hasta ese momento estaban totalmente centralizadas. De hecho de acuerdo con la LEC, la gestión de los centros públicos es responsabilidad de la dirección y en consecuencia el director o directora del centro público es responsable de la organización, el funcionamiento y la administración del centro, ejerce la dirección pedagógica y es el jefe de todo el personal estando habilitado para intervenir en la evaluación de la actividad docente y la gestión del personal del centro.

2.2.4. A modo de síntesis.

A partir del análisis que hemos realizado coincidimos con (Viñao, 2004) en cuanto a que la dirección escolar en España se ha movido entre el representante-delegado de la administración (central o regional), responsable ejecutor de la normativa, y el profesional delegado del conjunto del profesorado, lo cual ha generado una discusión entre las ventajas o no del procedimiento electivo y la necesidad o no de incrementar su profesionalización (Montero, 2008).

Hemos visto como en la dirección escolar en España hasta 1970 predomina un modelo *jerárquico-burocrático*, ejercido por profesores tras superar una oposición, dando lugar a un “cuerpo” de funcionarios de directores escolares. A partir de 1970 (*Ley General de Educación*) se postula una dirección *participativa* y no profesional, donde la administración elige entre una terna propuesta del claustro de profesores. La dirección resultante del modelo LODE pronto se torna débil debido principalmente a que a pesar de que tiene un conjunto de competencias claramente asignadas por la administración, la toma de decisiones última y el control dependen del Consejo Escolar de cada escuela o, más específicamente, del Claustro de profesores (Llorens, 2009).

Los intentos posteriores con la LOPEG de 1995 de acercarlo a un modelo más profesional (requisitos previos, mayor duración en el ejercicio, clarificación de competencias, carrera profesional e incentivación económica), conservando la elección por el Consejo Escolar, no han logrado conjugar debidamente el carácter híbrido entre regulación burocrática (representante de la Administración) y profesional (elegido por sus colegas) como bien comenta Antonio Viñao (2004).

También hemos comprobado cómo en el 2002 (LOCE) hubo un intento de alterar la forma selección y el nombramiento de los directores de los centros, que ha tenido su incidencia en la regulación actual: combinar la profesionalidad de los candidatos (Comisión de Selección) con la participación de la comunidad educativa en el proceso (Montero, 2008).

La LOE (*Ley Orgánica de Educación*) de 2006, en este aspecto, reequilibra el modelo participativo, seleccionado por una Comisión tripartita (un tercio de Representantes de Administración Educativa, otro del Claustro de Profesores y otro del Consejo Escolar), en un concurso de méritos. Los candidatos a director habrán de presentar, además de su “currículum vitae”, un *proyecto de dirección* que recoja los objetivos y líneas de actuación. El problema, no del todo resuelto, es *conjugarse el principio de participación con las exigencias de profesionalidad*, de modo que los profesionales más adecuados (y comprometidos) sean seleccionados para el ejercicio de la dirección.

La reforma actual, la LOMCE propone un cambio que se inscribe en el más amplio de recentralizar el poder político y la administración escolar para dotar de mayor eficacia, primando la función de gestor y administrador-delegado sobre las de liderazgo pedagógico (Bolívar y San Fabián, 2013).

En sus antecedentes más inmediatos, la LOCE (2006) sustituyó la elección por la selección y designación por la administración, al tiempo que se introducía una orientación neoliberal, con un modelo de “gerente que gestiona, en una situación de recursos escasos y en competencia con otros centros docentes, una empresa cuyo éxito se mide por los resultados académicos obtenidos en pruebas estandarizadas nacionales o evaluaciones externas, la demanda que genera y su imagen o prestigio sociales” (Viñao, 2004: 408). Este modelo es el que *redivide* la LOMCE, lejos de otras perspectivas y experiencias internacionales más potentes.

He descrito en otro lugar (Bolívar, 2012) cómo un conjunto de regulaciones autonómicas, a partir de la LOE y, en su caso, las respectivas Leyes de Educación autonómicas, han ido dando pasos decididos (nuevos decretos o Reglamentos Orgánicos de los Centros) para incrementar el liderazgo pedagógico de los equipos directivos. La cota más alta, como ya se ha dicho, la ha marcado Cataluña (2010a, 2010b) con los nuevos Decretos de

Autonomía y de Dirección. Pero también otras comunidades, como Andalucía, están situando la dirección escolar en nuevos escenarios y competencias. Otras, por el contrario, continúan aún como si nada hubiera pasado, con una regulación derivada de la LOPEG (1995).

En cuanto al proyecto de dirección como síntesis se puede afirmar que es considerado como un elemento fundamental en la selección del candidato por parte de casi todas las leyes (excepto la LOCE-2002). Es un documento que facilita el diagnóstico, la realización de previsiones en torno a la situación del centro educativo y la planificación y la evaluación consciente y reflexiva de la tarea del equipo directivo.

La duración de los cargos directivos ronda entre los 3 y 4 años. Mientras que la LOPEG y la LOE y la LOMCE apuestan por los 4 años, la LOCE y la LODE lo hacen por 3 cursos.

Respecto a la acreditación, La LODE ni la LOGSE especifican prácticamente nada respecto al tema. Es la LOPEG (1995) la que pone las bases para impulsar la formación de los equipos directivos. Podríamos afirmar que con esta ley se consolida la capacitación de los directores/as. La LOCE (2002), además de los méritos académicos y profesionales, establece como requisito para ser acreditado la superación de un curso de formación inicial. La LOE (2006) determina como método de acreditación el cómputo de los méritos del candidato y la superación de un curso de formación inicial.

Los modelos de gestión se suceden de ley en ley, pero en todos se observan los mismos problemas y defectos. No solucionan los problemas de fondo que tiene la función directiva, no dan respuesta a qué tipo de directores queremos, ni a qué modelo de dirección se debe responder. ¿Queremos directores profesionales de esta función? ¿Los elige la administración o sus compañeros? (Rodríguez Sabiote et al, 2013).

Teixidó (2006) reconoce que son múltiples las cuestiones y los intereses que se dirimen tras el debate sobre modelo directivo: ¿existe una intención real de conferir

autonomía a los centros?, ¿qué repercusiones se derivarían de la irrupción de un nuevo interlocutor (los directores de centros) situado en un lugar estratégico en el escenario de relaciones entre la patronal (administraciones educativas) y los trabajadores (sindicatos de enseñantes)?, ¿cómo se matizaría la competitividad entre los centros?, ¿cómo se garantizaría la igualdad en la prestación de servicios educativos a todos los ciudadanos? ¿cuál debe ser el papel de la inspección en un modelo directivo profesional?, ¿y en un modelo plenamente participativo? ¿supondría una pérdida de la capacidad de tutela sobre los centros a cargo de la Administración?, ¿es posible dirigir una escuela desde planteamientos gerencialistas?, ¿es posible el modelo profesional en el seno de un colectivo de funcionarios? ante tal posibilidad, ¿de qué manera pueden prevenirse los riesgos de burocratización?... Como puede observarse, las cuestiones a plantearse son múltiples y de naturaleza diversa. Desde esta perspectiva parece urgente un debate serio y sincero sobre el modelo directivo, donde se contemplen las diversas alternativas de cambio y, también, se valore la viabilidad de cada una de ellas.

2.3. La Figura del Director como Líder del Centro Educativo

2.3.1. Introducción.

Se ha escrito mucha literatura estos últimos años sobre los tipos de liderazgo en las diferentes organizaciones, y en especial, en los centros educativos. Lo importante es que haya un liderazgo aceptado, ejercido por la dirección del centro, su equipo directivo y otros profesionales del centro, que lo han de compartir entre todos ellos. Pero por muy compartido o distribuido que sea el liderazgo, lo esencial es que haya un líder que influya en sus compañeros y marque con claridad los objetivos a alcanzar (es evidente que no habría liderazgo, sea del tipo que sea, sin un líder que genere confianza y que, además de influir en los otros, se deje influir por los que lidera).

Pero además de un líder pedagógico de toda la comunidad escolar, el centro necesita una dirección comprometida con el proyecto educativo y con su proyecto de dirección, que es el instrumento principal para la aplicación del proyecto educativo. La dirección ha de ser el motor de la autonomía del centro, en los tres ámbitos principales: pedagógico, organizativo y de gestión de recursos (económicos y de personal). Para ejercer sus responsabilidades con eficacia, el director necesita un margen amplio para adoptar sus decisiones: no es posible que haya una autonomía de centro sin una dirección que la lidere, ni tampoco cabe un modelo de dirección sin una autonomía suficiente del propio centro educativo (Del Pozo, 2015).

Como hemos visto en el apartado anterior, en las últimas leyes educativas a partir de la LOE al director se le exige un liderazgo pedagógico como actor que influye positivamente en la resolución de problemas relacionados con la enseñanza. De hecho, la *Ley Orgánica de Educación* (LOE) introducía (Art. 132) como novedad, entre las competencias del director, “ejercer la *dirección pedagógica*, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo de su escuela”. Bien es verdad que, luego, poco se alteraba en el entramado organizativo para que esto fuera posible, pero en

cualquier caso, ha hecho que los distintas Leyes de Educación Autonómicas se hayan ido haciendo eco de dicha función y, en algunos casos como el de Cataluña, dieran pasos decididos para hacerlo posible (Bolívar, 2012: 20).

España es uno de los países donde menos competencias organizativas, pedagógicas y de gestión tienen los equipos directivos, justo cuando se debía dar una ampliación real de dicha autonomía (Bolívar, 2010b, 2013). Para una dirección escolar más volcada al lado burocrático y administrativista resulta difícil el ejercicio de un liderazgo educativo (Estruch, 2002; Bolívar, 2006).

El director es considerado como el líder del cambio y la eficacia escolar pero nos surgen una serie de cuestiones como; qué se entiende por líder de centros educativos, qué estilos del liderazgo existen, qué conductas determinan el perfil del director, el líder nace o se hace, qué habilidades debe desarrollar un líder en el contexto educativo, etc.. Especial importancia tiene esta última cuestión para nuestro propósito de descubrir qué competencias caracterizan a un director educativo eficaz.

En este apartado intentaremos responder a algunos de estos interrogantes y para ello nos ocuparemos de analizar los estilos de liderazgo identificados en los estudios realizados en el contexto educativo. Abordaremos el Liderazgo Instruccional desde la perspectiva de los estudios adelantados por Blasé & Blasé (1988). Plantearemos la tipología de estilos de liderazgo planteada por Leithwood, Begley & Cousins (1990). Nos referiremos a la clasificación hecha por Sergiovanni (1994); finalmente, nos ocuparemos de los estilos de liderazgo identificados por Bernard Bass (Bass, 2000; Avolio & Bass, 1994,).

Nos centramos en el análisis del liderazgo educativo en el contexto del centro escolar y nos planteamos los principales retos que supone pasar de un enfoque directivo unipersonal a un planteamiento basado en un liderazgo sistémico y complejo que requieren las instituciones

educativas. Para ello, iniciamos el trabajo con una reflexión sobre el concepto de liderazgo educativo.

2.3.2. ¿Qué se entiende por Liderazgo?.

En un primer intento por comprender este fenómeno, nos acercamos a la definición que se hace de él desde la Real Academia de la Lengua Española (1992):

“situación de superioridad en la que se halla un producto, una empresa o un sector económico dentro de su ámbito”.

Podemos observar como en la definición se destaca que el liderazgo implica una posición de superioridad., lo cual sugiere la presencia de otros en estado de sumisión y, por tanto, de relaciones desiguales y de poder en las que unos mandan y otros obedecen.

Veamos ahora cómo comprenden el liderazgo algunos teóricos e investigadores de este fenómeno:

Hersey y Blanchard (1993, p. 133) sostienen que *“el liderazgo es el proceso de influir en las actividades de un individuo o un grupo en los esfuerzos hacia la consecución de una meta en una situación dada”* .

En esta concepción, los autores destacan que el liderazgo es un proceso de influencia tanto en el campo individual como grupal y que la función del liderazgo es la consecución de un objetivo supeditado a las circunstancias de la situación.

Por su parte, Bennis y Nanus (2001, p. 22) describen el liderazgo como:

“[...] la fuerza central que se encuentra detrás de las organizaciones de éxito y que ayuda a las organizaciones a desarrollar una nueva visión de lo que puede ser, y luego las moviliza para el cambio hacia la nueva visión [...] un factor esencial del liderazgo es la capacidad para influir y organizar el significado para los miembros de la organización (2001:22) ”

En esta definición se enfatiza la fuerza como motor de cambio dentro de la organización para proponerse desafíos y alcanzar una visión, para lo cual se hace necesario promover en los miembros de la organización un desplazamiento hacia esa nueva condición. Se destaca la capacidad de influir sobre los demás para alcanzar un objetivo que aquí denomina visión y en la definición anterior era una meta.

Para Day, Harris & Hadfield (2001), el liderazgo es esencialmente el proceso de construir y mantener un sentido de visión, cultura y relaciones interpersonales, corroborando lo planteado por Bennis y Nanus, el liderazgo posibilita la consecución de la visión en las organizaciones, mediante una interacción continua con el resto de miembros de la organización.

Coronel (2000, p. 191) mantiene una línea similar en su definición “[...] *el liderazgo es una construcción social de la realidad que exige una interacción constante cuya naturaleza dialéctica implica tensiones y contradicciones, generando una continua transformación de las relaciones*”

Considerar el liderazgo como producto de una construcción social implica concebirlo como cambiante en función de cada contexto y por tanto sugerir que los procesos de liderazgo adquieren características particulares en las organizaciones en las que se desarrollan, es decir, no hay un estilo único de liderazgo. También incide mucho en la importancia de las relaciones interpersonales (Smith & Peterson, 1990).

Por su parte, Smith y Peterson (1990, p. 58) comprenden el liderazgo como “[...] *las acciones de una persona para manejar los problemas de la organización que vienen expresados en los sucesos que otros afrontan*” Esta aproximación destaca que el liderazgo emerge en situaciones conflictivas haciendo referencia a la capacidad del líder de resolver conflictos.

Kotter (1990, p. 134) considera el liderazgo como “*el proceso de llevar a un grupo en una determinada dirección, fundamentalmente por medios no coercitivos [...] un buen liderazgo conduce a la gente en una dirección que es la que realmente conviene a largo plazo. No tiene a la gente pendiente de un hilo. No derrocha los escasos recursos de que dispone*” Aquí Kotter destaca el carácter persuasivo y negociador del liderazgo así como su faceta de dejarse notar a largo plazo y no de forma inmediata.

Rost (1991, p. 43) define el liderazgo como “*una relación de influencia entre líderes y seguidores quienes intentan cambios reales que reflejan sus mutuos propósitos*” . Al igual que Bennis y Nanus, Hersey y Blanchard, Rost señala la capacidad de influir entre líderes y seguidores, destacando en este caso su reciprocidad con el fin común de generar verdaderas transformaciones.

El liderazgo es entendido por Villa y Poblete (2000, p. 164) como una función compartida, "aquello que estimula a individuos y equipo a dar lo mejor de ellos mismos para lograr un objetivo común previamente establecido"). Estamos hablando, por tanto, de un liderazgo en equipo como factor clave de influencia que propicie el desarrollo de ese nuevo modelo de organización y esas actitudes en el trabajo, capaces de producir el cambio cultural requerido.

Según Delgado (1996) el liderazgo es:

- Una *función*. Por eso se habla más de *liderazgo* que de *líder*.
- Es *estratégica* para toda la organización: condiciona ritmos de trabajo, crea impulsos, orienta energías de todos hacia metas determinadas, construye una visión de la organización.
- Es *compartida*, en el sentido de que se distribuye y se derrama por todas las unidades organizativas: equipo directivo, coordinadores, jefes de seminario, tutores... Se ejerce colegiada y colaborativamente.

- *Se inserta en la cultura.* Es uno más de los valores que constituyen la cultura de esa organización.

- *Reside en el grupo,* pero en su ejercicio influyen factores y cualidades personales, como la exactitud en la percepción de papeles y situaciones, la formación personal, las expectativas generales, los valores que se encarnan.

El liderazgo, pues, se presenta hoy como una función de influencia que resulta de la confluencia dinámica de cuatro variables:

El líder o líderes del grupo con sus características.

El grupo de seguidores y el tipo de relaciones que mantienen con el líder.

La situación o contexto problemático a superar, dinamizar o mejorar: «La situación crea los líderes» (Bolman y Deal, 1991, p. 401).

Un proyecto compartido como respuesta o salida a esa situación.

En síntesis, se podría definir el liderazgo como *la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido.*

En estas definiciones que hemos reseñado, los autores coinciden en señalar que la influencia y el cambio como elementos asociados al liderazgo; otros destacan, además, la persuasión, la interacción, el trabajo en equipo, la consecución de una visión como características igualmente esenciales del proceso de liderazgo.

Habrá liderazgo efectivo en los centros cuando éste sea capaz de crear un clima de incentivación e implicación de todos los agentes educativos con los objetivos de la institución, y esos objetivos puedan ser evaluados con absoluta transparencia. Según Gordó (2010) algunas variables indicadoras de este clima serían: la socialización que acoge de forma efectiva y motivadora a los nuevos profesionales en el centro; el aprendizaje y la formación tanto informal como formal como proceso de mejora; la satisfacción personal en el trabajo

motivada por unas expectativas informadas y realistas; las experiencias de éxito que se obtienen a partir de objetivos alcanzables y evaluados positivamente; los espacios de relación que garantizan el sentimiento de pertenencia a la organización y el compromiso; y la promoción para la motivación de los integrantes de la institución educativa que implica ejercer responsabilidades, pero junto al reconocimiento de los éxitos personales y colectivos.

El liderazgo pedagógico debe basarse en un ejercicio de responsabilidad porque al igual que “sólo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a éste en su situación concreta, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, se da educación” (Romero y Pérez, 2012), en el caso del líder pedagógico, sólo cuando su liderazgo se haga responsable de toda la comunidad escolar se podrá ejercer desde la legitimidad de ver reconocido ese liderazgo.

A continuación analizamos en detalle el significado que entraña esta conceptualización y concretaremos su aplicación en el contexto educativo.

2.3.3. ¿Qué entendemos por liderazgo educativo y/o pedagógico?.

El término liderazgo, en general, no es bien recibido en los ámbitos educativos. Se asocia con un discurso y un modelo de organización ubicado en enfoques más propios del mundo de la empresa que del mundo de la educación. Se asocia el liderazgo con una visión individualista y elitista en relación al trabajo en educación y con una pérdida de los valores y tradiciones participativas y de trabajo en equipo propios de las instituciones educativas (Longo, 2008).

Ya hemos podido constatar cómo con más o menos incidencia, el "liderazgo pedagógico" aparece en las últimas leyes educativas, pero ¿qué opinión tienen al respecto los investigadores?:

Bolman (2004) afirma que el liderazgo es manifiestamente un factor clave y fundamental en la creación, desarrollo y mantenimiento de las comunidades de aprendizaje

profesional. Así mismo, Mulford (2006) recogía las conclusiones de la investigación de Leitwood (2004) y en éstas se ponía de manifiesto que el liderazgo es el segundo factor, después de la instrucción en la clase, que contribuye a lo que aprenden los alumnos.

Una amplia y extensa literatura a nivel internacional (Marzano, Waters, y McNulty, 2005; Day et al., 2011; Leithwood y Louis, 2011; Robinson, 2011) en las últimas décadas ha puesto en el liderazgo pedagógico una de las claves de las políticas actuales de mejora y concretamente el pedagógico o instruccional es el que más influye en el éxito escolar (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008).

También Leithwood y colaboradores (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008) consideran que el liderazgo escolar es la segunda variable más importante en el aprendizaje de los estudiantes, y la dirección mejora la enseñanza y el aprendizaje a través de su influencia en la motivación del personal, en el compromiso y en las condiciones de trabajo.

El liderazgo pedagógico de los directivos es un factor crítico de primer orden en la mejora de la educación (Bolívar, 2013) y así lo señala un reciente informe de la OCDE (2005): "con el respaldo base de la investigación, crecientemente, los responsables políticos han reconocido cada vez más la importancia del liderazgo escolar para una enseñanza y el aprendizaje efectivos".

Gross (2010) sostiene que el liderazgo educativo ha de contemplar diferentes aspectos que han de estar relacionados para conseguir unos buenos resultados y los concreta en tres propuestas: el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo moral:

A. El liderazgo pedagógico.

El liderazgo pedagógico se centra en los procesos de innovación de las metodologías de aprendizaje (Leithwood, Harris y Hopkins, 2008). Según Gross (2010) el liderazgo pedagógico implica que las competencias directivas se orienten a crear condiciones y promover contextos organizativos y profesionales que mejoren los procesos de enseñanza-

aprendizaje. Aunque la dirección debe realizar múltiples tareas y algunas inevitablemente relacionadas con la administración y la gestión, su misión central es la enseñanza, por lo que en ella debe centrar los esfuerzos. “Si el objetivo del liderazgo es el mejoramiento de la práctica y del desempeño docente, entonces las competencias y los conocimientos realmente importantes son aquellos relacionados con crear un entorno para el aprendizaje focalizado en expectativas claras para la docencia. Todas las demás destrezas son instrumentales” (Elmore, 2010, p. 124).

En una investigación modélica, Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins (2006) han descrito cuatro grandes tipos de prácticas del liderazgo pedagógico que tienen un impacto en el aprendizaje de los alumnos:

1. Establecer una dirección (visión, expectativas, metas del grupo). Los directores efectivos proveen de una visión clara y un sentido a la escuela, desarrollando una comprensión compartida y misión común de la organización, focalizada en el progreso de los alumnos. Para esto desarrollan prácticas tales como: identifica nuevas oportunidades para la organización, para motivar e incentivar al personal para conseguir las metas comunes. Esto implica establecer valores y alinear al staff y a los alumnos de acuerdo con ellos.

2. Desarrollar al personal. Habilidad del líder para potenciar aquellas capacidades de los miembros de la organización necesarias para movilizarse de manera productiva en función de dichas metas. Prácticas coherentes son: desarrollo profesional, atención, incentivos o apoyo, procesos deliberativos que amplíen la capacidad de los miembros para responder mejor a las situaciones.

3. Rediseñar la organización. Establecer condiciones de trabajo que posibiliten al personal un desarrollo de sus motivaciones y capacidades, con prácticas que construyen una cultura colaborativa, faciliten el trabajo en equipo, así como gestionar el entorno. Para eso se han de posibilitar la creación de tiempos comunes de planificación para profesores,

establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, distribución del liderazgo y mayor implicación del profesorado en la toma de decisiones.

4. Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje. Conjunto de tareas destinadas a supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, proveer los recursos necesarios y seguir el progreso de los alumnos. Prácticas adecuadas son: supervisar la sala de aula; motivar, emocionalmente, al profesorado, con actitud de confianza hacia ellos y sus capacidades, promoviendo su iniciativa y apertura a nuevas ideas y prácticas.

Por su parte, Viviane Robinson (2007), apoyándose en estudios cuantitativos que vinculan liderazgo con resultados de alumnos, define cinco dimensiones de liderazgo pedagógico que lo hacen eficaz:

1. Establecimiento de metas y expectativas. Esta dimensión incluye establecer objetivos de aprendizaje relevantes y medibles, comunicar de forma clara a todas las partes y hacer el seguimiento de los mismos, así como la implicación del cuerpo docente y de otros en el proceso. Metas claras generan buen desempeño y sentido de prioridades en medio de las nuevas exigencias y hacen que los profesores puedan disfrutar de su trabajo al sentirse controlando la situación, en lugar de siendo controlados por ésta.

2. Obtención de recursos en forma estratégica. Implica alinear la selección de recursos con las prioridades de los objetivos de enseñanza. Igualmente, incluye la adecuada selección y provisión del personal docente. Implica también un enfoque concentrado y no fragmentado del mejoramiento escolar.

3. Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum. Implicación directa en el apoyo y evaluación de la enseñanza mediante la visita regular a las clases en las aulas, y la provisión de los correspondientes feedbacks formativos y sumativos a los docentes. Supervisión directa del currículum mediante la coordinación entre profesorado entre niveles y etapas de la escuela y en el interior de cada curso o ciclo. La coherencia

incrementa las oportunidades de aprendizaje. La evaluación, basada en evidencias, posibilita la indagación para la mejora.

4. Promoción y participación en aprendizaje y desarrollo docente. Si la calidad de los docentes tiene impacto directo en la oportunidades que tendrán los niños, el liderazgo tendrá que promover las oportunidades, formales e informales, para el aprendizaje profesional. Además de promoverlas, debe participar directamente con los docentes en el desarrollo profesional.

5. Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo. Organizar las aulas para reducir los tiempos de espera, las presiones externas y las interrupciones para proteger las oportunidades de aprendizaje de los alumnos. Se debe establecer un entorno ordenado, que favorezca el aprendizaje, dentro y fuera del aula.

Cuando la dirección de la escuela se centra en la gestión de la enseñanza, la responsabilidad por los aprendizajes del alumnado queda diluida; cuando su misión es garantizar el éxito educativo de todo su alumnado, esta responsabilidad es central (Bolívar 2010).

En sentido general, entendemos como liderazgo escolar “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p. 20). Proveer dirección en torno a metas comunes en una organización y ejercer influencia para que el personal se mueva en torno a ellas, en efecto, son las dos funciones definitorias del liderazgo escolar.

El liderazgo emerge como una relación, lateral más que vertical, de un grupo de personas que trabajan juntas en torno a metas comunes, como una “comunidad profesional de aprendizaje efectiva” (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas y Wallace, 2005).

Las cuestiones pedagógico/educativas son las más significativas en la escuela, y el director o directora no puede desentenderse de esto; si se busca que la escuela cambie para

que cumpla mejor los objetivos que se ha fijado y contribuya a un desarrollo integral de todos sus alumnos, las dimensiones pedagógicas son fundamentales, y el líder pedagógico también tiene que estar presente en los debates, reflexiones y decisiones que se tomen (Murillo, 2006).

La tarea del líder que supervise y acompañe debe ayudar a los docentes de las escuelas a adquirir conocimientos, habilidades y competencias, desarrollar sus conocimientos, orientar y entender situaciones, y que él entienda y reflexione para que encuentre alternativas de soluciones a los problemas que afecten el desempeño (Balzán, 2008).

La tarea del líder pedagógico está definida principalmente por tres dimensiones (Balzán, 2008), desempeñándose como: planificador, organizador y evaluador.

Planificador: La planificación se considera como la más fundamental de las funciones, porque de ella parten las demás. Durante esta planificación la organización debe determinar, cuando sea apropiado, aspectos como los objetivos de la calidad y los requisitos para el producto, la necesidad de establecer procesos, documentos, y de proporcionar recursos específicos para el producto (Balzán, 2008). Por ello, planear es, pues, decidir de antemano qué hacer, cómo hacerlo, cuándo y quién debe llevarlo a cabo, establecer los requisitos para alcanzar esa meta de la manera más fácil, eficiente, eficaz y barata posible. La planificación es el proceso que realiza el supervisor, escogiendo y realizando los mejores métodos para lograr los objetivos (Chiavenato, 2000).

Organizador: Las responsabilidades del supervisor docente implican un cierto número de condiciones básicas, entre ellas la organización. El supervisor debe organizar el proceso de tal manera que le ayude a que el esfuerzo en conjunto sea eficaz, la orientación del trabajo, las funciones que debe desempeñar y saber dónde y cómo debe realizarse la labor.

Evaluador: Con la supervisión se “logra el cambio progresivo, planificado y evaluado, el trabajo en equipo, un sistema de comunicación eficiente, la consideración del liderazgo, la existencia de las buenas relaciones humanas entre los participantes” (Finol, 2004).

El rol que ocupa el líder pedagógico dentro de la institución educativa es fundamental en el desarrollo y funcionamiento pedagógico-curricular de los centros; esta dimensión, orientada a la pedagogía, se encuentra en el contexto de la gestión de los establecimientos educativos; en este sentido, gestión curricular supone un saber, pero no un mero saber técnico, sino uno sobre la situación en la que se interviene: la escucha atenta, la propuesta, crear condiciones para pensar, rediseñando sobre la marcha, buscando (Blejmar, 2001, en Tello, 2008).

Francisco Gago (2006) en su investigación sobre la dirección pedagógica en los IES, constataba que, en la práctica, “siendo la coordinación curricular el entramado sobre el que se asienta el proceso primario (enseñanza y aprendizaje) de todo centro escolar, en voces del profesorado, ‘la mayoría de directores no conocen las distintas programaciones y pocos se preocupan de los sistemas de evaluación’

B. El liderazgo distribuido.

Según Gronn (2002) la primera referencial conocida de Liderazgo Distribuido fue en el campo de la psicología social a principios. En los EE.UU existe el término oficial e inclusive hay instituciones educativas cuyos líderes deben trabajar efectivamente en Liderazgo Múltiple, Liderazgo Distribuido y Equipos de trabajo.

En el Reino Unido, no se le había dado mucha importancia al concepto, hasta que renació el discurso por parte de los estudios del National College for School Leadership (NCSL), para lo cual existe un proyecto relacionado directamente con el Liderazgo Distribuido y se conceptualiza como un pilar de estudio en esta escuela experta en la formación de líderes, y en la promoción de literatura relacionada con Liderazgo Distribuido (Bennett, Wise, Woods y Harvey, 2003). Se debe resaltar que a través del Programa de Asociados de Investigación se ha creado oportunidades para los profesionales de la dirección

de los centros de explorar y los diversos aspectos de la dirección de los centros con el Liderazgo Distribuido como una de las principales actividades.

Ahora bien, en la literatura revisada, se evidencia que la idea del Liderazgo Distribuido está solapada sustancialmente en otros conceptos como son colaborativo (Wallace, 2002) y democrático y participativo (Vroom y Yago, 1998). Estos conceptos afines al Liderazgo Distribuido generan que se utilicen a menudo de manera abreviada para describir cualquier forma de distribución del liderazgo compartido en las escuelas.

Al respecto agrega Harris (2007) que eso ha distorsionado o cambiado el sentido del término Liderazgo Distribuido y cualquier equipo de trabajo compartido se llama de esa forma, generando una práctica o idea errónea de la definición.

En educación interesa una concepción de liderazgo que combine participación, ejercicio de autoridad auténtica y que genere interés e ilusión por el cambio y la innovación en los centros. Para Gross (2010) sólo si esta tarea se entiende de manera compartida podremos superar dificultades que la cultura docente y laboral de algunos centros genera como el sistema de acceso y selección de los docentes y a una legislación laboral y a una práctica corporativa que protege al que se ajusta a lo establecido y no reconoce o desanima al que está motivado y tiene capacidad para cambiar e innovar. Con este panorama, ejercer el liderazgo en un centro requiere un mínimo de alianzas entre sus miembros y una orientación clara hacia donde se quiere avanzar. No basta con una figura carismática. Ahora bien, entender así el liderazgo -es decir como una cualidad de los grupos y de las organizaciones y no tanto como una cualidad individual- supone necesariamente que alguien lidere incluso el propio proceso de liderazgo en red (Gross 2010).

Longo y Drath (Longo, 2008 y Drath, 2001) identifican tres tareas del liderazgo: orientar hacia dónde avanzar, motivar y generar compromiso, y capacitar para afrontar el cambio. Gross (2010) destaca que de estas tres, la primera debe suponer en sí misma una

acción de liderazgo abierta a la participación. En un primer momento y para evitar el corporativismo presente en las decisiones tomadas por mayoría es recomendable buscar en el grupo una participación estructurada que tenga en cuenta los intereses de todos los afectados en función de un proyecto educativo de centro estimado como valioso para el conjunto de los miembros y una participación que genere compromiso y corresponsabilidad entre todos los miembros del equipo.

Un liderazgo distribuido lejos de una épica heroica y romántica sobre el liderazgo, como dicen Julián López-Yáñez y José Manuel Lavié-Martínez (2010), el liderazgo no depende de una única autoridad sino que este mando suele estar ampliamente distribuido, de modo que los docentes, al trabajar conjuntamente, desarrollan competencias y ejercen apoyo mutuo. Cada vez más, el rendimiento de cuentas y el aumento de responsabilidades hace imprescindible que se impliquen más personas que el director.

El liderazgo distribuido proporciona un nuevo marco conceptual o lente teórica que posibilita reconceptualizar y reconfigurar la práctica del liderazgo en las escuelas (Harris, 2004; Murillo, 2006), en particular mostrando cómo el factor de influencia en la escuela, definitorio de liderazgo, funciona con dispositivos múltiples (interacciones, contextos, focos, fuentes o funciones). El liderazgo colectivo, distribuido o compartido “Es una forma de instancia colectiva —comenta Harris— para incorporar las actividades de algunos individuos en una escuela que trabajan por movilizar y guiar a otros profesores en el proceso de mejora de su enseñanza” (Harris, 2004, p. 14).

El liderazgo distribuido, más que un mera forma de descentralizar o dirigir de modo participativo, se inscribe en una organización entendida como “organización que aprende” (Bolívar, 2000) o, más recientemente, como “comunidad profesional de aprendizaje”. Más particularmente una comunidad de aprendizaje efectiva, entendida como la que “tiene la capacidad para promover y sostener el aprendizaje de todos los profesionales de la comunidad

escolar con la finalidad colectiva de incrementar el aprendizaje del alumnado” (Bolam, McMahon, Stoll, Thomas y Wallace, 2005).

Tanto un liderazgo distribuido, como la comunidad profesional de aprendizaje en que se inscribe, requieren unas condiciones internas y externas, para eliminar las barreras que lo impiden y establecer estímulos, que pudieran posibilitar el liderazgo referido. Así, favorecer estructuras organizacionales horizontales, lejos de estructuras rígidas o jerárquicas, posibilita el liderazgo distribuido, por medio de equipos, comisiones o departamentos. Como dice el informe de la OCDE (Pont, Nusche & Moorman, 2008, p. 98),

Para empezar, el liderazgo distribuido asume que hay más implicados de lo que parece en la práctica del liderazgo. Desde este punto de vista distribuido quiere decir que el liderazgo es compartido (Spillane, 2006), que está repartido o descentrado (Gronn, 2003a), o bien que hay una alta densidad de liderazgo en las organizaciones educativas (Sergiovanni, 2000). En definitiva, que un número significativo de individuos asumen diferentes responsabilidades, no importa si son reconocidas o no. Esto es lo que Spillane, Halverson y Diamond (2004) llaman el aspecto líder-plus (hay más líderes además de los reconocidos como tales) de la perspectiva distribuida.

Sin embargo, liderazgo distribuido hace referencia también a algo más profundo y complejo que la mera consideración del número y la condición de los individuos implicados en el fenómeno. Alude al modo en que se configura el fenómeno o, dicho de otro modo, a su naturaleza misma. Desde este punto de vista, la perspectiva del liderazgo distribuido nos viene a decir que no es en modo alguno un fenómeno o una práctica individual, sino constitutivamente social. Esto quiere decir que no se trata de algo que ocurra en el individuo y sino en la relación entre los individuos (Bolívar, López y Murillo, 2013).

En definitiva, como plantean Leithwood (2009), el liderazgo distribuido no representa algo más cómodo sino más exigente para los que dirigen. Se requiere que coordinen las

diferentes responsabilidades asignadas, que desarrollen capacidades en los seguidores (para ejercer el liderazgo), que supervisen las actividades en las que otros miembros están al frente, y que proporcionen el feedback adecuado cuando corresponde (Bolívar, López y Murillo, 2013).

De acuerdo a Spillane, Halverson y Diamond (2004), la práctica del liderazgo distribuido resulta de la interacción entre los líderes, sus seguidores y el contexto de la escuela, involucra a múltiples personas, unas en posición de liderazgo formal y otras no. No se ejerce sobre los seguidores, sino que ellos mismos son parte de la práctica de este tipo de liderazgo.

Se adoptó una perspectiva de la cognición distribuida y este concepto se aplica en las escuelas. Estos investigadores sostienen que el liderazgo es la actividad que se define con la interacción de los dirigentes y seguidores, lo que implica una distribución social de liderazgo en donde la función de liderazgo es según Spillane, Halverson y Diamond (2004: 172) “...un área de trabajo con un número de individuos y la tarea se realiza a través de la interacción de varios dirigentes...”.

Spillane (2004) sostienen además que la perspectiva de distribución del liderazgo se basa en dos supuestos: 1. Que la Dirección de los Centros se entiende mejor mediante la búsqueda de las tareas de liderazgo; y 2. Que el liderazgo está repartido en la práctica los dirigentes, seguidores y la situación escolar. Este marco teórico ofrece una nueva manera de estudiar los enfoques complejos tales como la experiencia de los dirigentes y el estudio de liderazgo en las actividades escolares.

Llegaron a la conclusión de que la perspectiva distribuida es una nueva meta en la actividad familiar y la práctica de liderazgo mediante la movilización de un lenguaje y un conjunto de herramientas de análisis para reflexionar sobre la actividad (Spillane, Halverson y Diamond 2004).

Spillane (2006) considera que la teoría de Liderazgo Distribuido es una herramienta de análisis para entender de una manera diferente el mundo de la escuela y un liderazgo innovador. Por otra parte da a los estudiosos una base conceptual para entender el liderazgo lo que implica un distanciamiento de las otras teorías a partir de cualquier aplicación práctica o ensayos. Sin embargo, también afirma que, si bien no es una receta para un liderazgo eficaz en la práctica se ofrece una forma productiva de pensar en el liderazgo y el diseño de sus efectos. El liderazgo se distribuye mejor como una forma de pensar y no tiene poder prescriptivo puede ser utilizado como un instrumento de diagnóstico que implica el diseño de predicción y el propósito o la intención.

Gronn (2002) sugiere que el Liderazgo Distribuido puede ser visto desde dos perspectivas numérica o agregada, y holística: La numérica o agregada: se entiende como la suma de algunas conductas de liderazgo, de muchos o de todos los miembros de una organización o una subunidad. Es agregada porque no es sólo el liderazgo del Director el que cuenta, sino también las funciones de liderazgo desempeñadas por subdirectores, maestros, profesores de apoyo, los miembros de los consejos escolares, los consejos u órganos rectores y los estudiantes. El liderazgo es disperso y no se centra en un solo individuo o en un solo nivel, ni es monopolizado este tipo de liderazgo se basa en las siguientes premisas:

No necesariamente se centra en una persona o categorías de personas el privilegio de ofrecer más liderazgo que otros.

No necesariamente se hacen suposiciones de las personas cuya conducta puede llevar más peso con sus colegas.

Esta impulsado por la conciencia de que más de una persona tomando en cuenta las diferencias hechas por el beneficio de la organización. Por lo tanto, crea oportunidades para todos los miembros de una organización puedan asumir posiciones de liderazgo en el tiempo.

C. El liderazgo moral: el centro como comunidad.

En esta dimensión del liderazgo educativo, Gross (2010) destaca la importancia que tiene a la hora de liderar de forma distribuida dedicar tiempo a cuidar el grupo, reflexionar y debatir sobre los valores que constituyen el proyecto educativo de centro en su concreción en la práctica, y compartir su revisión. El potencial de transferencia de liderazgo que concebimos como cualidad principal del que ejerce funciones directivas y de liderazgo en el centro, produce mejor sus efectos cuando existe en el centro un clima de confianza activa en el que los diferentes miembros del mismo sienten que forman parte de una comunidad. En especial nos referimos al profesorado y personal que trabaja en él, pero también a los propios estudiantes y a los padres y madres de familia.(Gross 2010).

Ulrich (1997) cita diferencias fundamentales entre las competencias necesarias para el liderazgo, entre la década de los años ochenta y la de los años noventa. En la década de los ochenta, la preocupación de las organizaciones estaba más enfocada a la identificación de líderes con capacidad administrativa. En la década de los noventa, el objetivo se encuentra en la capacidad de planificar y ejecutar estratégicamente, repensando conceptos, innovando en la organización y haciendo posible el crecimiento. Si antes los cambios se producían de forma lenta y gradual, ahora la velocidad y la proporción de dichos cambios exige de sus líderes competencias más dinámicas y flexibilidad que les permita adquirir otras nuevas (Teles, Alves, Giuliani, Oste, Rueda, 2010).

Como hemos visto en el apartado anterior, el liderazgo puede ser descrito en relación a dos grandes funciones: *proveer dirección y ejercer influencia* (Louis, Leithwood, Wahlstrom, y Anderson, 2010). Estas funciones pueden combinarse de distintos modos dando lugar a diferentes modelos de liderazgo. Cuando ambas se dirigen a mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de *liderazgo educativo o pedagógico*.

Ejercer liderazgo significa principalmente orientar y motivar (Losada, 2007). Orientar es mostrar y definir lo que se pretende que logre la institución. Motivar es contribuir al

desarrollo de las personas que la forman -en este caso y de manera especial el profesorado y el personal que trabaja en los centros educativos-, a partir del reconocimiento de sus necesidades, intereses y sentimientos, y construir espacios que permitan hacer compatibles tales características personales con las necesidades e intereses de la institución. En definitiva, un buen ejercicio del liderazgo en el centro promueve valores comunes, un saber hacer compartido, una cultura docente y organizativo-colaborativa y crea equipo.

Observamos por tanto que entre las cualidades necesarias para ejercer un buen liderazgo educativo se encuentra la de reconocer que el liderazgo no es una cuestión personal sino de equipo y comunidad, de sistema, entendiendo aquí el centro como un sistema, lo cual nos llevaría a hablar de un liderazgo distribuido, término que trataremos más adelante.

Validaremos la competencia en el liderazgo pedagógico de un centro educativo cuando exista el reconocimiento implícito y explícito, por parte de la mayoría de sus actores, del rol referencial que ejerce ese liderazgo pedagógico para el desarrollo del proyecto educativo y que lo hace inspirando, al mismo tiempo, una gran confianza en todos los agentes intervinientes (Roca, 2011).

El liderazgo pedagógico implica pilotar el proyecto educativo en toda su vertiente pedagógico-didáctica; significa conocer y reorientar de forma permanente los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el centro, para dotarlos de coherencia y sumarlos a la orientación propuesta por la dirección pedagógica de la institución.

Ese liderazgo pedagógico, desde el equipo de dirección hasta cada equipo reducido de docentes, deberá caracterizarse por poseer una gran capacidad de persuasión para optimizarse dentro de una institución escolar; nos referimos a un liderazgo persuasivo (Stoll y Fink, 1999) basado “en el optimismo, el respeto, la confianza y el apoyo intencional como premisas básicas” (Argos, Ezquerro y Castro, 2010: 203).

Según Medina y Gómez (2012), los modelos de liderazgo más representativos para promover procesos innovadores en los centros son: transformacional, de armonía emocional, de colaboración, distribuido, etc., que consideran el liderazgo como una síntesis de múltiples realidades sociorrelacionales, que sitúan en el eje de su identidad las emociones y las necesidades de las personas que forman la organización, actuando como generador del desarrollo integral del resto de las personas de la Institución.

En esta línea han diseñado un modelo de caracterización de los directivos, que se explicita en el dominio de las competencias más valoradas, como son: Gestión, Humana y Técnica (Medina y Gómez, 2012). Para clarificar este modelo es útil la representación del liderazgo basado en investigaciones previas que constatan el valor del mismo y su impacto en la mejora de la cultura de los Centros:



Figura 1. Representación del liderazgo (Medina y Gómez, 2012)

El “efecto de liderazgo educativo” es, normalmente, un *efecto indirecto o, mejor, mediado*: no es él quien trabaja en las aulas, pero puede contribuir a construir las condiciones y el contexto para que se trabaje bien en ellas (Marzano, Waters y McNulty 2005). Pero la creación de un ambiente, motivaciones y unas condiciones que favorezcan, a su vez, un buen trabajo en cada clase es algo que depende del liderazgo del director (Leithwood, Day,

Sammons, Harris & Hopkins 2006). Esta tarea “tan compleja y sumamente delicada no la pueden llevar a cabo directivos con un perfil técnico de carácter administrativo, con perspectiva temporal limitada y con una formación previa tan exigua como simple” (Álvarez, 2007, p. 87), como ha venido ocurriendo hasta ahora en España.

Cada vez más el liderazgo se viene conceptualizando como (Delgado,1997): — Una función inherente a todo grupo y, por extensión, a toda institución. Por eso, cada vez se habla más de liderazgo y menos de líder. Se tiende a verlo menos como una característica individual y carismática, y más como una función que se da en toda institución, consustancial a todo grupo humano, lo mismo que es inherente la necesidad de mejorar, la función de presión y control sobre sus miembros, el desarrollo profesional, la construcción de la misión institucional específica o la satisfacción de los miembros. Es además, estratégica para toda la organización: condiciona ritmos de trabajo, crea impulsos, orienta las energías de todos hacia metas determinadas, construye una visión de la organización. — En consecuencia, y se trata de un rasgo realmente importante y diferencial, es una función patrimonio del grupo, no de una persona y, menos aún de un cargo en el organigrama de un centro. — Se inserta en la cultura. Es uno más de los valores que constituyen la cultura de esa organización. — Es un ejercicio o actividad que supone dominar procesos de una triple naturaleza: unos son técnicos (un directivo debe saber manejar los resortes que cualquier otro miembro del grupo utiliza para conseguir resultados: cómo se lleva un Consejo Escolar, qué documentación es necesaria para cumplimentar correctamente las evaluaciones de los alumnos, cómo se puede comprar un material, etc.) Pero ahí es donde se quedan los gestores. Debe, también, encontrar claves de interpretación, significados, de lo que ocurre en el centro, de los atolladeros por los que va pasando la institución (huelgas, conflictos, denuncias, menciones honoríficas...), de los porqués de las crisis institucionales. Y no sólo eso: debe también ser un transformador de esas situaciones cuando son opresivas, un buscador de salidas mejores para las crisis a las que el

Centro se ve abocado; ser una persona, en definitiva, que sólo ve sentido a quemar tantas energías propias y de los que le rodean, si es para mejorar algo, para desarrollar un proyecto. — Es una función, además compartida. Se ejerce colegiada y colaborativamente. Nunca existe un líder en el vacío, sin un grupo de gente —«colaboradores», se dice— que participe de su proyecto. Participan del liderazgo no sólo los directores de los centros, sino los equipos directivos enteros y su savia dinamizadora se difumina por todo ese ecosistema que es una organización formativa, a través de los responsables de comisiones, equipos docentes, seminarios, tutores...

En síntesis, para Lorenzo (1995) el liderazgo se presenta hoy como una función de influencia que resulta del encuentro dinámico de cuatro variables:

- El líder o líderes del grupo con sus características.
- El grupo de seguidores y el tipo de relaciones que mantienen con el líder.
- La situación o contexto problemático a superar, dinamizar o mejorar: «La situación crea los líderes» (Bolman y Deal, 1991, p.401)
- Un proyecto compartido como respuesta, salida o elemento de unión, a esa situación.

2.3.4. Hacia una dirección pedagógica.

Por distintas razones históricas, en el contexto español partimos de una cultura escolar que ha impedido, en gran medida, que los directivos escolares puedan ejercer un liderazgo pedagógico (Bolívar, 2006; Bolívar y Moreno, 2006). El liderazgo pedagógico (supervisar y orientar la enseñanza, coordinación del currículum, seguimiento del alumnado) ha sido más una propuesta teórica que una práctica real Gago (2006).

En un contexto de regulación burocrática, el ejercicio de la dirección escolar se ha visto sometido a las vicisitudes de los cambios y orientaciones políticas, muchas veces al margen de las experiencias y la literatura internacional. Como hemos visto en el primer

capítulo de este marco teórico, entre elegir o seleccionar se ha movido la dirección escolar en las últimas décadas. La primera, presente en la LODE-LOPEG-LOE, se corresponde con períodos de gobierno socialista; la segunda, en la LOECE-LOCE-LOMCE, con gobiernos conservadores. De hecho la última reforma educativa, La LOMCE revive el modelo implantado por la LOCE (2006) sustituyendo la elección por la selección y designación por la administración, al tiempo que se introducía una orientación neoliberal, con un modelo de “gerente que gestiona, en una situación de recursos escasos y en competencia con otros centros docentes, una empresa cuyo éxito se mide por los resultados académicos obtenidos en pruebas estandarizadas nacionales o evaluaciones externas, la demanda que genera y su imagen o prestigio sociales” (Viñao, 2004). Un modelo, lejos de otras perspectivas y experiencias internacionales más potentes de liderazgo pedagógico (Bolívar 2013). Sin embargo, a pesar de esta vuelta atrás, haciéndose eco de las distintas perspectivas de política educativa de la OCDE (Pont, Nusche & Moorman 2008), como de la investigación (Robinson, Lloyd & Rowe, 2009; Louis y Leithwood, 2010; Day, Sammons et al., 2011), se está demandando como prioridad en el gobierno de los centros un liderazgo educativo de los equipos directivos de las escuelas e institutos de secundaria. En los últimos años está empezando a ser una de las líneas más prometedoras en España (Álvarez, 2010; Bolívar, López Yáñez y Murillo, 2013) abogando por una mayor *capacidad y competencia educativa* de los directivos, cuya función principal debiera ser dirigir y liderar el Proyecto Educativo de Centro, de acuerdo con su concreción en el Proyecto de Dirección.

Se precisan, pues, políticas de *fortalecimiento del rol directivo*, como aconseja la propia OCDE (Schleicher, 2012), que no debieran ir – en una vuelta atrás en una línea burocrática, sino de potenciar el liderazgo pedagógico. Es cierto que estos pasos han de ser progresivos, pues la cultura escolar establecida no se cambia por decreto y una idea tan potente como la del liderazgo educativo, transferida de contextos anglosajones, tiene poco

recorrido y pronto llega a agotarse si no se *relinean, con coherencia, otros elementos* de la política educativa y de la organización de las escuelas (Escudero, 2010). En esta perspectiva de acciones integradas lo intentó hacer Cataluña (2010a, 2010b), con los decretos de autonomía, dirección, evaluación y plantillas pero cambiar un elemento –menos limitado a la normativa – sin hacerlo paralelamente en otros, sólo conduce a nueva retórica. Sin alterar sustantivamente los modos organizativos y la cultura escolar, apostar por el “liderazgo pedagógico” de la dirección puede ser –como dice Barroso (2011)– una “búsqueda del unicornio”.

En España, en unos momentos (curso 2009-10) en que la inversión en educación era una de las más altas de los países de la OCDE, como señalaban los datos del *Panorama de la Educación 2012 (Education at a Glance)*, los indicadores de resultados educativos eran mediocres cuando no bajos. El modo como se gestiona el sistema: la falta de autonomía a nivel de centro escolar y de liderazgo de los equipos directivos, como señalaba otro informe paralelo sobre Cataluña, son parte principal del problema (Martínez y Albaigés, 2012). Insistimos en que un “modelo” burocrático-administrativista, sin capacidad o competencias para liderar pedagógicamente un proyecto de escuela, no puede dar las respuestas contextualizadas que se precisan.

Cuando la organización está débilmente articulada y las prácticas docentes individuales dependen del voluntarismo de cada profesor y la “lógica de la confianza”, y el profesorado con que cuenta cada escuela depende de la suerte del concurso de traslados, hablar de liderazgo pedagógico resulta escasamente significativo, dado que la estructura institucional, en principio, lo impide (Bolívar, 2012; González, 2011). Como dice Blase (2010) es realmente *descorazonador* que pervivan estos modos de dirección escolar, “a la luz de la fuerte evidencia de que un liderazgo pedagógico es clave en promover, a través de los

directivos escolares, la mejora escolar, como segundo factor interno de la escuela, tras la acción docente en el aula”.

El liderazgo no lo da una mera selección por la administración, este florece en un tipo de organización y cultura escolar propicio. Es ahí donde hay que actuar, aunque –como sabemos – por desgracia es más complejo. Bolívar (2013) propone algunas conclusiones para fortalecer el liderazgo en las instituciones educativas:

1. En el amplio programa de la OCDE (*Mejorar el liderazgo escolar*) se propone a los respectivos países que la mejora del liderazgo escolar pasa por cuatro grandes líneas de acción: (re)definir las responsabilidades del liderazgo escolar, distribuir el liderazgo, desarrollar competencias para un efectivo liderazgo, y hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva.

2. En segundo lugar, se precisa una *formación inicial y en servicio adecuadas*. Los líderes escolares necesitan capacitación específica para responder al aumento de funciones y responsabilidades, en particular sobre las habilidades y estrategias para mejorar los resultados escolares.

3. Se precisa autonomía de manera que pueda organizar el currículum y el profesorado para conseguir una mejora de los resultados escolares. La autonomía, pues, está al servicio de la mejora escolar, de lo que deberá rendir cuentas, por ejemplo a través de “contrato-programa”. Hacer posible el liderazgo educativo o pedagógico exige, pues, cambios en la actual estructura organizativa de las escuelas, en modos que posibiliten las acciones deseadas.

Hemos constatado como la dirección escolar ha estado, tradicionalmente, más centrada en la gestión administrativa de su escuela y como además por su condición de *Primus inter pares*, ha tenido escasa capacidad para intervenir en lo pedagógico. Desde luego, es preciso pasar de un modelo “transaccional”, como hemos tenido hasta ahora (Bolívar y Moreno,

2006), en que los colegas eligen –de acuerdo con sus intereses, a veces corporativos al director, por uno más orientado a la dimensión “transformacional” (Murillo, 2006). La dependencia de los electores, como en la política, hace vulnerable poder ir más allá en un sentido proactivo. Romper estos vínculos de dependencia, junto a otras regulaciones externas, es necesario para un cambio educativo.

Como dice Fullan (1998): “El liderazgo debe crear condiciones que valoren el aprendizaje como un bien individual y colectivo. Los líderes deben crear entornos en los que los docentes estén dispuestos a que sus ideas personales y su práctica docente estén expuestas al escrutinio de sus colegas, siendo compartidas” (Elmore, 2010, p. 124).

La relación entre el liderazgo educativo y el desempeño escolar (resultados escolares), en diversos contextos, ha sido objeto de numerosas aportaciones, entre ellas, Sammons, Gu y Day y Ko (2011), Horn y Marfán (2010), y Leithwood y Jantzi (2009), cuyas investigaciones evidencian que la preparación, implicación y colaboración entre los líderes escolares, los equipos de docentes y las comunidades marcan las potencialidades y la calidad de los resultados escolares alcanzados por los estudiantes y el impacto futuro en el desarrollo sostenible de los entornos escolares.

Las aportaciones de Gu y Day, Ko y Sammons (2011) concluyen que el liderazgo, especialmente el denominado dinámico, favorecedor de un clima positivo, motivador del aprendizaje y de la cultura, predice cambios favorables en la conducta y resultados de aprendizaje de los estudiantes. Se centran en los factores que intervienen en el modelo emergido del análisis del liderazgo distribuido y su relación con los componentes del modelo, señalando su cercanía o mayor peso en la cultura de colaboración del profesorado, seguido del Staff del liderazgo y la relación con los docentes que alcanzan mayor valor e inciden en el rendimiento de los estudiantes, la mejora de su conducta y los avances en los logros o expectativas pretendidas, coincidiendo con los hallazgos de Silins y Mulford (2004).

2.3.5. Estilos de liderazgo educativo.

A partir de las indagaciones que estamos llevando a cabo sobre liderazgo educativo podemos afirmar como en los últimos años la concepción más predominante de liderazgo según la cual reside en ciertas posiciones formales, particularmente en la de director del centro escolar ha quedado obsoleta y se ha dado paso a nuevas posibilidades de liderazgo en los centros escolares, que acentúen más el carácter distribuido del mismo como el liderazgo transformacional que aparece en la reconceptualización de los años ochenta, un liderazgo carismático, visionario, transformativo, más flexible e inclusivo, comunitario y democrático.

El que en lugar de acentuar la dimensión de influencia en los seguidores o en la gestión, se enfoca en la línea de ejercer el liderazgo mediante significados (visión, cultura, compromiso, etc.) de un modo compartido con los miembros, imbuyéndolos en un sentido más alto a los propósitos inmediatos.

2.3.5.1. Antecedentes sobre liderazgo en centros educativos.

Antes de pasar a citar los diferentes estilos de liderazgo que encontramos en el contexto educativo, hemos realizado un análisis de algunas de las investigaciones que se han ocupado sobre el liderazgo directivo con la finalidad de conocer su relación con el rendimiento académico de estudiantes de instituciones educativas.

Cuevas y Díaz (2008), realizaron una investigación en la que se analiza las concepciones que los directores de las instituciones de educación secundaria de Ceuta, tienen sobre el liderazgo que ejercen en sus respectivos centros, toma como muestra 525 directivos. Los resultados obtenidos muestran que hay una valoración muy positiva en cuanto al liderazgo que ejercen en sus respectivos centros, así mismo la gran valoración que le atribuyen los profesores al liderazgo que ejerce el director en la institución. El estudio también indica que la mayor valoración del liderazgo de los directores se obtiene en relación con el resultado del centro.

Casales (1995), en Colombia examinó un conjunto de estudios con el objeto de explicar las relaciones existentes entre el estilo de dirección y la productividad grupal, identificó y midió 4 dimensiones de estilo: I, Autoritarismo-Democratismo; II, Centrado en la Tarea; III, Centrado en las Relaciones; IV, Nivel de Tolerancia. Como variable dependiente se controló la Productividad y, además, se controlaron como variables intervinientes: Calificación Técnica, Experiencia de Trabajo, Experiencia de Dirección, Nivel educativo, Tiempo de Constitución del Grupo, Satisfacción con el Trabajo y con el Salario, Ausentismo. Los resultados obtenidos apoyan la idea de que un estilo de mando puede o no ser efectivo para la productividad grupal, dependiendo de un conjunto de circunstancias que la investigación identificó y evaluó.

Por su parte Thieme (2005) en una investigación sobre el liderazgo en la educación básica en Chile reporta que los distintos enfoques tradicionales de liderazgo no conducen necesariamente a resultados exitosos en el campo educativo. En el ambiente escolar la recompensa eventual es problemática ya que el director no suele controlarlas. Sólo el liderazgo transformacional puede conseguir que hacer bien una tarea o contribuir a una buena causa sean gratificantes y les hagan sentirse satisfechos de sí mismos. La estructura factorial de liderazgo emergente de este estudio empírico, seleccionada luego de una comparación con otras siete estructuras reportadas en la literatura utilizando análisis factorial confirmatorio, arrojó un modelo de siete factores. Tres factores correspondientes a dimensiones de liderazgo transformacional, otros tres de liderazgo transaccional y uno de no liderazgo o dejar de hacer.

Leithwood y Riehl (2003), en una investigación donde se analiza los efectos del liderazgo en los colegios en Norte América, reportan que dentro de todos los factores relacionados con la escuela, el liderazgo es el segundo factor, después de la instrucción en la clase, que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela, así mismo reporta que los directores juegan un papel clave en el cambio de instrucción en sus escuelas. Cuatro

conjuntos de acciones pueden ser considerados como las “bases” de un liderazgo con éxito: formando a la gente, marcando directrices, gestionando el programa de instrucción, y rediseñando la organización. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos y entre docentes, indirectamente, a través de su influencia sobre otras personas o características de su organización. Su éxito depende mucho de sus decisiones sobre en qué partes de la escuela dedicar tiempo y atención.

Una investigación realizada por Gimeno (1995) sobre el liderazgo directivo y su relación con el rendimiento académico de estudiantes de instituciones educativas estatales de secundaria en Madrid, toma como muestra 1400 estudiantes, de las instituciones estatales de Madrid. Los resultados obtenidos demuestran relación directa entre el liderazgo directivo con el rendimiento académico de los estudiantes, expresado en que a mayor liderazgo del director mayor es el rendimiento académico. También se reporta que el liderazgo directivo al correlacionarse con los resultados del rendimiento académico, comprueba que el líder al cumplir sus funciones, logra un clima favorable en la institución educativa, propicio para elevar el rendimiento académico de los discentes.

Una investigación efectuada por Rincón (2005) sobre el estilo de liderazgo del director y el desempeño profesional de docente del Valle del Chumbao de la provincia de Andahuaylas”, presentada a la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villarreal para optar el grado de Magíster en Educación. Tuvo como objetivo general el demostrar el grado de relación entre el liderazgo del director y el desempeño docente de las instituciones educativas del mencionado lugar. La metodología empleada fue el descriptivo transversal-correlacional, utilizando como muestra los alumnos, docentes y directores de nueve instituciones educativas del lugar de estudio. Las principales conclusiones a que se arribaron son: Que entre el estilo de Liderazgo del director y el desempeño docente existe un alto grado de Correlación en las instituciones educativas del valle de Chumbao de provincia

de Andahuaylas. Los datos relacionados al desempeño de los docentes permiten concluir que en la mayoría de los centros educativos del lugar existe un bajo nivel de desempeño docente, teniendo como uno de sus principales motivos el estilo de liderazgo que adoptan los directores.

2.3.5.2. Liderazgo distribuido.

La educación se concibe como un fenómeno de alta complejidad que no puede ser abordado satisfactoriamente sino es mediante una visión compartida que aproveche lo mejor de todos los agentes que participan. Y también cada vez más sabemos que para hacer bien nuestra tarea es importante saber desarrollar mecanismos de interacción y de influencia interpersonal para dinamizar a las personas y a los grupos en una determinada dirección. Esa es probablemente una de las principales tareas del liderazgo (Brugué, Gallego y González, 2010).

Un liderazgo distribuido se orienta a capacitar profesionalmente al profesorado para ejercer funciones múltiples de liderazgo, lo cual configura al centro educativo como una comunidad profesional de aprendizaje, es decir, como una organización que aprende y cualifica a los que trabajan en ella (Bolívar, 2008). Como resaltan Krichesky y Murillo (2011), la comunidad profesional de aprendizaje es, de hecho, una comunidad de líderes, donde el liderazgo docente constituye la base para promover y sostener esta estrategia de mejora, cuando todos los miembros de la comunidad educativa se sientan empoderados y comprometidos con los procesos de cambio y mejora en el centro. La investigación ha evidenciado que el liderazgo escolar tiene una influencia mayor en las escuelas y en los estudiantes cuando se encuentra ampliamente distribuido (Day et al, 2010). Elmore afirma que “el liderazgo distribuido no significa que nadie es responsable del desempeño general de la organización. Más bien implica que la función de los líderes directivos consiste

principalmente en desarrollar las competencias y los conocimientos de las personas de la organización” (2010, p. 116-17).

Longo (2008) denomina liderazgo distribuido a una concepción emergente característica de las organizaciones del conocimiento, que se basa en la consideración del liderazgo como una tarea que debe ser compartida. Quien dirige este tipo de organizaciones - afirma Francisco Longo- no debe aspirar a ampliar su base de poder e influencia en función del número de seguidores. Lo que necesita es promover a su alrededor personas dispuestas a asumir responsabilidades, dispuestas a ejercer micro liderazgos que orienten, motiven e induzcan cambios en torno a proyectos e innovaciones.

El liderazgo empieza a verse como una práctica distribuida, más democrática, “dispersada” en el conjunto de la organización, en lugar de algo exclusivo de los líderes (Harris, 2012). Esto plantea tareas y preocupaciones nuevas en los equipos directivos que, sin un liderazgo compartido o distribuido en una escuela como comunidad profesional de aprendizaje, no fructificaran.

La complejidad del desarrollo de programas innovadores en los centros educativos requiere de los directivos la puesta en acción del “Liderazgo distribuido”; (Lorenzo, 2011), e implicarse en el programa como corresponsable y constructor del propio proyecto innovador. La visión de distribución de funciones y tareas en el desarrollo de un programa requiere de la sintonía del directivo con todas y cada una de las personas que constituyen el grupo activo del programa y requiere una especial cercanía entre colaboradores con proyección en toda la comunidad formativa (Leitwood y Day, 2007; Bolívar, 2010).

La práctica pertinente en la toma de decisiones por los directivos de las escuelas, singularmente en la modalidad del liderazgo distribuido y su fluidez colaborativa, son destacados por Horn y Marfán (2010) en el marco de Chile, coincidiendo con Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins (2006) para quienes la visión de liderazgo se concreta en:

- Generar una dirección orientada a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.
- Rediseñar la organización respetando la iniciativa del profesorado e implicar a toda la comunidad con énfasis en el logro de la formación de los estudiantes.

Horn y Marfán (2010, p. 91) subrayan el impacto del liderazgo participativo orientado a estimular la iniciativa del profesorado, practicar la delegación de funciones y propiciar la accesibilidad de todas las personas hacia el líder institucional, concretadas estas características en el papel pedagógico que ha de caracterizarlo.

Una de las tareas del liderazgo distribuido, es generar sentido de pertenencia, de participación en un proyecto compartido. Para ello se necesita un liderazgo en la construcción de valores que doten de significado al centro como proyecto colaborativo, como comunidad y reconociendo la singularidad de cada centro. Sólo así se puede construir comunidad y avanzar como tal en un proyecto de cambio, innovación y mejora. Este liderazgo moral es el que puede generar el bienestar necesario en el centro y en el profesorado para poder ejercer su tarea con satisfacción y propiciar un buen clima escolar para un buen aprendizaje, (Longas y Martínez, 2012; Debardieux, 2012).

2.3.5.3. El liderazgo instructivo.

A finales de los 70 y en los 80, se insistió en que los esfuerzos para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje habrían de focalizarse en los directores, considerados como líderes instructivos (escritores e investigadores en el Reino Unido prefieren llamarlos líderes educacionales o líderes pedagógicos) cuya misión era la de supervisar, apoyar a los docentes en las aulas e incluso participar en su formación con el fin de mejorar su capacidad de enseñar. Los directores de estas escuelas eficaces compartían unas características comunes: *“[...] visión de lo que pueden llegar a ser las escuelas, elevadas expectativas sobre el rendimiento de los alumnos, retroalimentación positiva y constructiva, uso eficaz del tiempo,*

recursos humanos y materiales, el seguimiento y evaluación continua del rendimiento colectivo de los alumnos” (Southworth, 2002, p. 96).

El liderazgo instructivo se comprende como *“las acciones llevadas a cabo con la intención de desarrollar un ambiente de trabajo productivo y satisfactorio para los profesores, y unas condiciones para el aprendizaje y unos resultados en los alumnos, acordes con lo deseado [...] y es eficaz en la medida que esos objetivos generales se alcanzan”* (Greenfield, 1987, p.88). Para (Southworth, 2002) este concepto del liderazgo instructivo puede ser abordado desde dos perspectivas, una amplia y otra limitada. La primera comprende el liderazgo orientado hacia el aspecto organizacional y cultural de los profesores; mientras que la segunda, se refiere al liderazgo que se centra sólo en las conductas del profesor relacionadas con el aprendizaje de los estudiantes. También Southworth (2002) afirma que en base a esta doble perspectiva es posible diferenciar entre un liderazgo directo y otro indirecto que crean una cultura del profesorado caracterizada por una colaboración profesional y un aprendizaje profesional los cuales dan lugar a los siguientes efectos:

- Efectos directos: las acciones del director influyen en los resultados de la escuela
- Efectos indirectos: las acciones de los directores afectan los resultados de manera indirecta a través de otras variables.
- Efectos recíprocos: las acciones del director afectan a los profesores y éstos a su vez al director, y estos procesos a los resultados de la escuela (Hellinger y Heck citados por Southworth, 2002, p.77).

Con el paso de los años el concepto de liderazgo instructivo ha ido evolucionando y matizando. Así, Murphy (1990) ofrece una imagen más amplia de tal liderazgo al señalar que se articula básicamente en torno a cuatro pilares:

1. Definir la misión y establecer metas escolares que enfatizan el logro de los alumnos.

2. Gestionar la función de producción educativa, entendiendo por tal coordinar el currículo, promover enseñanza de calidad, llevar a cabo supervisión clínica y evaluación/valoración de los docentes, ajustar materiales de enseñanza con metas curriculares, distribuir y proteger el tiempo escolar, y controlar el progreso de los alumnos.

3. Promover un clima de aprendizaje académico estableciendo expectativas y estándares positivos elevados de conducta y rendimiento académico del alumno, mantener alta visibilidad y proporcionar incentivos a alumnos y estudiantes, así como promover desarrollo profesional no aislado de la práctica instructiva.

4. Desarrollar una cultura fuerte en la escuela caracterizada por un ambiente seguro y ordenado, oportunidades para la implicación significativa de alumnos, colaboración y cohesión fuerte. Además lazos más fuertes entre las familias y la escuela.

Du Four (2002) apunta a la necesidad de que el foco de atención del líder sea no tanto la enseñanza (qué enseñan los profesores y cómo ayudarlos a mejorar su enseñanza) sino el aprendizaje (en qué medida los alumnos aprenden aquello previsto en cada curso). Un liderazgo «que convierta el aprendizaje en la preocupación central del centro escolar posibilitará –señala Du-Four– el cambio sustantivo en la estructura y cultura de la escuela».

Desde parámetros más críticos se dirá, entre otras cosas, que atribuir el liderazgo instructivo al director del centro no es sino «devaluar, sutilmente, la iniciativa y formación didáctica del profesorado » (Escudero, 1997), o que un director difícilmente puede servir como líder instructivo en el centro escolar sin la participación sustancial de otros educadores y que ese liderazgo ha de ser una empresa compartida, refiriéndose como vemos al liderazgo distribuido.

Las investigaciones llevadas a cabo por Blasé y Blasé (1988) les permitieron establecer cinco estrategias empleadas por los directores a la hora de ejercer un liderazgo

instructivo: Sugerencias, Retroalimentación, Formación, Cuestionamiento, Solicitud de consejo .Veamos en qué consisten cada una de ellas:

Las sugerencias tanto de modo formal como informal en la interacción diaria entre director y profesor tienen el propósito de incrementar el desarrollo instruccional del profesor y por ende el aprendizaje del estudiante. El propósito de las sugerencias es:

- Mejorar la enseñanza y el aprendizaje
- Prevenir la complacencia y excesiva confianza en los métodos instruccionales tradicionales, e incentivar la creatividad e innovación en la instrucción.
- Ayudar a la solución de problemas.

Los datos obtenidos por Blasé y Blasé (1988) muestran que esta estrategia tiene en los profesores efectos positivos en cuanto a su autoestima y motivación al sentirse respaldado, en su atención a la diversidad del alumnado, a la preparación más segura de sus clases, en la capacidad de innovar, etc.

Otra de las estrategias identificadas es la retroalimentación. El director pretende que los profesores reflexionen acerca de su práctica en el aula y para ello pone en práctica una serie de habilidades como Incluir comentarios explicativos acerca de la conducta observada en el aula. Emplea un constructivismo crítico y positivo que ayude a mejorar. Emplear palabras de elogio en los diálogos formativos que mantiene con los profesores.

Otra estrategia es la formación la cual es vista como un notable ejemplo de liderazgo instruccional que tiene efectos positivos en la reflexión del profesor sobre la enseñanza y su desempeño profesional, para lo cual el director da clases modelo a los profesores (entra al aula y da la clase a los alumnos y el profesor observa).

Con la estrategia de cuestionamiento el director como líder instruccional dialoga con los docentes para saber qué piensan o sienten. Por último, la Solicitud de consejo le sirve al

director para mejorar su liderazgo a partir de la percepción que tienen sus colaboradores de su desempeño (Boleman & Deal, 1991).

El desarrollo del personal es otro de los aspectos relevantes del liderazgo instruccional. Blasé y Blasé (1988) destacan también que otros dos aspectos que caracterizan a los directores líderes instruccionales es la visibilidad y el favorecer el desarrollo del personal docente. La primera se manifiesta a través de las visitas que hace el director al aula, la interacción con profesores y alumnos, observa y ejerce una retroalimentación con el profesorado. Para lograr un mejor desarrollo de su personal Blasé & Blasé (1988) señalan que los directores:

- Enfatizan en el estudio de la enseñanza y el aprendizaje.
- Apoyan la colaboración entre los profesores.
- Desarrollan las relaciones entre los profesores.
- Emplean la investigación acción para informar de la toma de decisiones instruccionales.
- Proveen los recursos para el diseño de programas.
- Aplican los principios del crecimiento adulto, aprendizaje y desarrollo en todas las fases del programa de desarrollo del personal.

La capacidad de convencimiento es según (Álvarez, 1998) otro elemento clave en este tipo de liderazgo para conseguir un clima propicio para el desarrollo de proyectos y actividades que consigue involucrándose y participando en su puesta en marcha y realización posterior.

Lorenzo Delgado (1997) llega a la conclusión de que el liderazgo instructivo puede definirse empíricamente por estos componentes (en realidad, competencias específicas):

1. Plantear el trabajo escolar, en sus diversas manifestaciones, como actividad colectiva, es decir, coordinarla.

2. Clarificar el trabajo a realizar, centrándolo en aquellas metas que son esencialmente educativas.
3. Actuar como promotores de ese trabajo y de la comunicación entre todos.
4. Crear consenso y compromiso sobre el tipo de educación a impartir en el centro.
5. Respetar las aportaciones de cada miembro al desarrollo de la escuela y su horario lectivo.
6. Influir en la constitución de los grupos de trabajo entre los profesores.

Sin embargo, en la práctica existen barreras (Murphy, 1990 citado por Villa y Villardón, 1999) que impiden el desarrollo de este tipo de liderazgo en los centros de enseñanza:

1. Entrenamiento - Formación: la mayoría de los directivos no están preparados para asumir el rol de líder instruccional. El modo en que acceden a estos cargos, como vimos en el capítulo 1 de este marco teórico, en la mayoría de los casos no es gracias a sus conocimientos pedagógicos.

2. La naturaleza del curriculum y la enseñanza: Las direcciones no se ocupan del proceso de enseñanza-aprendizaje primordialmente debido a que las políticas educativas están más orientadas a cuestiones técnicas, financieras o de personal que a qué se debería enseñar, al escaso interés por los procesos a través de los cuales aprenden los alumnos y por último a causa de la defensa de autonomía por parte del profesorado y la falta de coordinación entre departamentos pedagógicos.

3. Normas de profesionalismo: la profesionalidad del docente se constituye en una barrera toda vez que el director lo deja en absoluta libertad, porque parte del supuesto que como profesional sabe lo que tiene que hacer. Además, no es fácil que los docentes acepten de buen agrado la intervención del director en su labor, más si se trata de profesores de secundaria.

4. Los directores saben lo que se espera de ellos. El personal a quien compete la supervisión de los directores da mayor importancia a la gestión del personal y el centro en general.

5. La concepción tradicional del rol de director. El trabajo del director está orientado a la satisfacción de tareas en su gran mayoría de carácter administrativo, de hecho en ello se enfatiza en su formación.

2.3.5.4. Liderazgo transformacional.

La evolución de modelos de liderazgo más jerárquicos y técnicos hacia enfoques que dan más importancia a las facetas culturales, morales, simbólicas del liderazgo se produce en torno a los años 90, con el concepto de liderazgo transformador, propio del campo empresarial y trasladada pronto al ámbito educativo. El líder transformacional ha de articular una visión para la organización, comunicarla a los demás y lograr de ellos asentimiento y compromiso, esforzarse en reconocer y potenciar a los miembros de la organización y orientarse a transformar las creencias, actitudes y sentimientos de los seguidores, pues no solamente gestiona las estructuras sino que influye en la cultura de la organización en orden a cambiarla (Salazar, 2006).

Por su parte, Villa y Villardón (1998, p. 82-84) consideran que el liderazgo transformacional es benéfico para las escuelas porque:

- Permite conseguir un mayor compromiso y esfuerzo extra del personal.
- Es más sensible al desarrollo de las organizaciones y se centra en aspectos tales como: la visión compartida, creación de culturas de trabajo productivas, delegación de funciones etc.
- Puede ser de gran ayuda a los directivos de secundaria, que deben promover en sus jefes de seminarios, departamentos, etc., la capacidad de planificación a corto y mediano plazo y poder centrarse en ellos en una visión a largo plazo.

- Tiene efectos directos significativos sobre la formación del profesorado, relaciones entre la escuela y la comunidad y los currículos de base.
- Genera en los alumnos y profesorado un compromiso, satisfacción y rendimiento significativamente mayores.

No obstante, el liderazgo transformacional ha sido objeto de fuertes críticas, se le considera como un medio para ejercer el control sobre los profesores, y se le atribuye un fuerte potencial para llegar a ser despótico debido a sus características: carismático, fuerte y heroico (Bush, 2003, p. 77).

Para describir este tipo de liderazgo lo haremos desde dos perspectivas, la aportada desde el ámbito educativo por Leithwood y su equipo (1999) los cuales la presentan como una superación del liderazgo “instructivo” y la que aportan Bass (1985), desde el campo no educativo el cual desarrolla la imagen transformativa como un estadio superior del “transaccional” .

Liderazgo transformacional versus liderazgo transaccional según Bass:

Este nuevo paradigma de liderazgo surge con Burns (1978) , pero es Bass (1985) quien recoge el planteamiento de Burns (1978) y lo operativiza para generar la línea de investigación en torno a lo que se ha llamado “Liderazgo Transformacional”, a pesar de que también podemos encontrarlo en la literatura como transformador o transformativo.

Bass (1985) manifiesta que el liderazgo transformador es una superación del transaccional e incluye cuatro componentes:

- carisma (desarrollar una visión)
- inspiración (motivar para altas expectativas)
- consideración individualizada (prestar atención, respecto y responsabilidad a los seguidores)
- estimulación intelectual (proporcionar nuevas ideas y enfoques).

El líder transformacional tiene "carisma", es decir la capacidad para transmitir entusiasmo a la hora de comunicar una visión y conseguir que los miembros de la comunidad se identifiquen con los objetivos. Asimismo, el líder transformacional tiene capacidad de "considerar individualmente" a cada miembro para reconocer que cada individuo de la organización tiene unos intereses distintos, unas habilidades cognitivas a nivel de conocimiento y experiencias vividas y las tiene en cuenta a la hora de asignar las tareas y también es consciente de que existen en cada individuo unas habilidades no cognitivas como el compromiso y la lealtad que afectan a su motivación. El líder transformacional busca, asimismo, "crear en los miembros una conciencia de organización que permite valorar los resultados y trascender las necesidades individuales" (Bycio, Hackett & Allen 1995, p. 56).

Como rasgos destacados en este tipo de líder son su actitud motivadora, "inspiración" la importancia dada a la retroalimentación, la comunicación abierta, y la confianza mutua (Coronel, 1996; Pascual, 1993).

El liderazgo transaccional, por su parte, se define por dos componentes:

- Hacer concesiones a los intereses personales mediante recompensas contingentes (en función de consecución de resultados).
- Gestión-por-excepción (corrección, retroalimentación negativa, crítica, sanciones).

Según Bass (1985), el líder transaccional promete y da recompensas (reconocimiento pecuniario y refuerzo) en función del esfuerzo realizado y del nivel de rendimiento alcanzado por los miembros de la organización (recompensas contingenciales), e interviene corrigiendo ante la omisión de un deber o cuando no se han alcanzado los niveles deseados (Dirección por excepción).

A diferencia del liderazgo transformacional que se centra en el autoconcepto y la autoestima que permite al líder alcanzar niveles más altos de esfuerzo extra, eficacia y

satisfacción en sus colaboradores, el liderazgo transaccional, al orientarse a las necesidades materiales de los colaboradores, obtiene niveles mucho más bajos (Bass, 2000).

Según Bass y Avolio (1994, p. 49) *“el conocimiento de los factores contextuales que típicamente afectan a los equipos, puede ser útil a los líderes para ayudarles a entender y vencer los obstáculos organizacionales que impiden el desarrollo eficaz del grupo”*. Estos autores señalan como factor contextual más importante, la construcción de la cultura de los centros.

Kennet Leithwood y su equipo (1999) en el Centro para el Desarrollo del Liderazgo en el Instituto de Estudios de Educación de Ontario, han presentado este tipo de liderazgo como el adecuado al movimiento de las organizaciones educativas que aprenden. Leithwood (1994) estima que ante los desafíos en que se encuentran las escuelas y a los que deberán enfrentarse en el futuro, el liderazgo “instructivo” se ha ido agotando y ha quedado insuficiente, siendo más adecuada la imagen “transformadora”: “esta teoría es potencialmente más poderosa y sugestiva como descripción de liderazgo eficiente en el contexto de reestructuración de la escuela”, afirma (p. 37) Mientras autores como (Bush, 2003) opinan que el liderazgo instruccional es importante precisamente porque se centra únicamente en actividades cruciales para la escuela como la enseñanza y el aprendizaje, Leithwood (1994), citado por Bush (2003, p. 16) no lo considera adecuado al centrarse solo en las actividades del aula y no en generar cambios en la estructura de la organización.

Según Leithwood (1994), este tipo de liderazgo contribuye a ello mediante una serie de comportamientos que detallamos a continuación y que al mismo tiempo nos aportan una idea sobre el perfil que debería tener un líder transformacional:

a) comportamientos orientados a fortalecer la cultura de la escuela:

- Clarificar la visión de la escuela con relación al trabajo colaborativo y el cuidado y el respeto con el que los estudiantes han de ser tratados.

- Reforzar, con el profesorado, las normas de excelencia para su propio trabajo y el trabajo de los estudiantes.
- Usar cualquier oportunidad para centrar la atención y comunicar públicamente la visión y metas de la escuela.
- Usar símbolos y rituales para expresar valores culturales en el contexto de las situaciones sociales en las que participa la mayoría del profesorado.
- Confrontar el conflicto abiertamente y actuar para resolverlo a través del uso de valores compartidos.
- Usar eslóganes y frases motivacionales de modo redundante.
- Usar mecanismos burocráticos para apoyar los valores culturales y una forma colaborativa de cultura.
- Actuar de una manera consistente con las creencias y valores compartidos dentro de la escuela.

b) comportamientos orientados a la forma de la cultura de la escuela:

- Compartir el poder y la responsabilidad con los demás.
- Trabajar para eliminar las “fronteras” entre directores, profesores y otros grupos de la escuela.
- Proporcionar oportunidades y recursos para el trabajo colaborativo del profesorado.

Leithwood (1994) ha efectuado una buena síntesis de algunas de las características del ejercicio del liderazgo transformacional para los próximos años para una organización escolar, en cuatro ámbitos :

- propósitos (visión compartida, consenso, y expectativas)
- personas (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional).

- estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores)
- cultura (promover una cultura propia y colaborativa).

El modelo de Leithwood comprende ocho dimensiones de liderazgo y cuatro de gestión que a continuación explicitamos:

Dimensiones de liderazgo:

1. Construir una visión de la escuela. A falta de una visión de la escuela, que aglutine los esfuerzos de cambio, no habrá una línea común de mejora. El liderazgo, en esta dimensión, identifica para los demás lo que es importante (a nivel conceptual y operativo), aportando un sentido y propósito a la realidad organizativa, articulando los distintos puntos de vista. Es tarea del líder proveer dirección y guía para poner en práctica dicha visión, clarificando los procedimientos individuales para llevarla a cabo.

2. Establecer las metas. Uno de los focos centrales del liderazgo debe ser establecer las metas y propósitos centrales de la escuela.

3. Proveer estímulos intelectuales. Los líderes contribuyen a que el personal reexamine algunos de los supuestos de su práctica habitual, proveen nuevas ideas, incentivos y experiencias de desarrollo profesional.

4. Ofrecer apoyos individualizados. Incluye la adquisición de recursos (tiempo, materiales, asesores) para el desarrollo no sólo de los miembros del personal de la escuela, sino también organizativo o institucional. El profesorado precisa sentir que la dirección les apoya, está detrás de ellos cuando surgen problemas y reduce la incertidumbre.

5. Proporcionar modelos de las mejoras prácticas, de acuerdo con los valores importantes de la organización. Proponer prácticas, como modelos ejemplares, a seguir por el personal.

6. Inducir altas expectativas de realización (resultados). Transmitir al personal altas expectativas de excelencia, consecución, calidad; de desarrollo profesional, exigir “profesionalismo” y comprometer a la escuela en el centro del cambio.

7. Construir una cultura escolar productiva. Contribuir a que el centro se configure como una cultura que promueve el aprendizaje continuo, como “comunidad profesional” donde, “desprivatizada” la práctica en el aula, se comparta el trabajo y experiencias con los colegas.

8. Desarrollar estructuras para una mayor participación en las decisiones escolares. Crear oportunidades para que todos los grupos implicados participen efectivamente en las decisiones.

Dimensiones de gestión:

1. Preocuparse por el personal. Proveer los recursos necesarios (tiempo, personal, fondos, materiales y facilidades) para desarrollar a gusto el trabajo.

2. Apoyo instructivo.

3. Monitorizar las actividades de la escuela.

4. Construir relaciones con la comunidad. Además de organizar actividades que faciliten la participación de familias y comunidad, es preciso tender a que la escuela se configure y opere como parte de una comunidad más integral.

Cada una de estas doce dimensiones deben ser entendidas como funciones y no como roles, estando asociadas con prácticas específicas. A su vez, las dimensiones de gestión y liderazgo están relacionadas de esta forma: “ciertamente, la mayoría de las prácticas manifiestas de los líderes transformacionales parecen tener carácter de gestión. Los efectos transformacionales dependen de que los líderes de las escuelas infundan un significado y una finalidad a sus rutinas diarias, tanto para ellos mismos como para sus colegas” (Leithwood, 1994, p. 55).

Podemos apreciar que este enfoque transformador del liderazgo pretende incidir de forma proactiva a cambiar el entorno cultural donde trabaja la gente esperando que de ese modo se alteren las dimensiones individuales y no se limita a realizar transacciones en ese entorno cultural.

En la formulación de Leithwood, Tomlinson y Genge (1996), el liderazgo transformacional tiene como metas fundamentales:

- Identificar, consensuar y establecer metas claras, estimular y desarrollar un clima de colegialidad, contribuir al desarrollo profesional de sus profesores, e incrementar la capacidad de la escuela para resolver sus problemas.
- Construir una visión colectiva y situar los objetivos prácticos.
- Creación de culturas de colaboración, altas expectativas de niveles de consecución y proveer apoyo psicológico y material al personal, son otras tantas dimensiones de estas funciones transformadoras.

Este liderazgo transformacional es para autores como Leithwood y Jantzi (1999) el más idóneo para organizaciones que aprenden , ya que favorece las metas comunes y compartidas alejándose sensiblemente del concepto de liderazgo instructivo que emergió dentro de la investigación sobre “escuelas eficaces ante la importancia de atender a lo educativo”.

Los estudios realizados en el ámbito educativo por Day (2000) sugieren que ambos estilos de liderazgo se entremezclan, es posible encontrar en un mismo director rasgos transformacionales y transaccionales:

“[...] sus acciones de liderazgo estaban más fuertemente centradas en las personas. Eran transaccionales – asegurándose de que el sistema se mantiene y desarrolla, las metas se formulaban y alcanzaban y las escuelas marchaban apaciblemente y transformacionales – cimentado la consideración, competencia, autonomía y logros que promueven [...] el nivel de

las conductas humanas y aspiraciones éticas tanto del líder como de los seguidores” (Day , 2000, p. 28).

Gross (2010), apuesta por un modelo de liderazgo educativo distribuido, transformacional (Burns, 1978), ecosistémico (Fullan, 2002) y pedagógico. Sobre todo, profundamente pedagógico como aquél que puede devenir más eficazmente en el actual contexto de cambios muy rápidos y, por tanto, de mayor complejidad, alejado de algunos de los tradicionales al uso, como son los de corte personalista, burocrático, administrativo-dependiente, corporativista o de *laissez faire* (Álvarez y Pérez, 2011, p. 30).

No Liderazgo:

Otro de los estilos de liderazgo propuesto por Bass es el No Liderazgo (*laissez faire*). Este líder o mejor "no líder" se caracteriza por no tomar decisiones y mantenerse al margen en situaciones que requieren de su presencia para un buen funcionamiento del centre. Como afirma (Pascual, Villa y Auzmendi, 1993, p. 114) “[...] la conducta directiva de “Dejar Hacer” provoca altos niveles de insatisfacción en los profesores, lo que se traduce en un desaliento laboral”

En una investigación llevada a cabo por Pascual, Villa y Auzmendi (1993) en las Comunidades Autónomas del País Vasco y Castilla y León para analizar los estilos de liderazgo definidos por Bass, llegaron a las siguientes conclusiones:

1. Los profesores perciben a los directores que ejercen un liderazgo transformacional como más eficaces a los que evidencian un estilo de liderazgo transaccional o de No Liderazgo.

2. Los directores que ejercen un liderazgo transformacional obtienen un mayor esfuerzo extra del profesorado que los que realizan un liderazgo transaccional o No Liderazgo.

3. Los directores transformacionales consiguen una mayor satisfacción laboral en su profesorado que los directores que poseen un estilo transaccional o No Liderazgo.

4. Los directores con un liderazgo transformacional consiguen una mayor satisfacción con su dirección que los líderes transaccionales y los líderes que ejercen un estilo de No Liderazgo.

Los autores concluyen que el estilo de liderazgo transformacional, tal como ha sido operativizado por Bass, presenta ventajas respecto al liderazgo transaccional y el no liderazgo en factores como la satisfacción del profesorado y de la propia dirección.

Leithwood, Begley & Cousins (1990) (Citado por Murillo, Hernández y Pérez, 1999, p. 98) han definido cuatro estilos de liderazgo: Estilo A, Estilo B, Estilo C y Estilo D. Veamos cada uno de ellos.

Estilo de liderazgo A:

Este estilo se caracteriza por un énfasis en las relaciones interpersonales, por establecer un clima de cooperación dentro de la escuela y por una relación eficaz y de colaboración con diversos grupos de la comunidad y de las autoridades centrales. Los directivos que emplean este estilo, consideran que dichas relaciones son cruciales para una dirección exitosa y le proporcionan los fundamentos necesarios para orientar las actividades en el centro (Murillo et al 1999, p.98).

Estilo de Liderazgo B:

Los directores que evidencian este tipo de liderazgo se caracterizan por centrar su interés, primordialmente, en el rendimiento de los alumnos y la procura de su bienestar. Para lo cual emplean una comunicación abierta con todos los estamentos, una gestión de los recursos académicos (planificación de horarios, asignación académica entre otros) y la gestión de lo administrativo.

Estilo de Liderazgo C:

El director se centra en el diseño y eficacia de los programas, la mejora de la competencia docente y el desarrollo de los procedimientos que aseguren el éxito de los programas académicos. Además, está orientado hacia la tarea y el desarrollo de las buenas relaciones interpersonales como medios para mejorar los resultados de la actividad escolar. Otro aspecto a destacar en estilo de liderazgo es la “[...] tendencia que muestra el director a adoptar y desarrollar como meta procedimientos aparentemente eficaces para mejorar los resultados de los alumnos, pero la meta no son los resultados en sí” (Murillo, et al 1999, p.98).

Estilo de Liderazgo D:

Las acciones del director están orientadas a tareas administrativas “[...] se preocupan por los presupuestos, los horarios, el personal administrativo y por responder a las demandas de información de los demás. Parecen tener poco tiempo para tomar decisiones sobre cuestiones pedagógicas y tienden a involucrarse únicamente como respuesta a una crisis o una demanda concreta” (Murillo, et al 1999, p. 98).

Al analizar los cuatro estilos, vemos que mientras el liderazgo A y el C se centran más en aspectos pedagógicos otorgando toda la importancia del éxito de la escuela a las relaciones interpersonales y el establecimiento de un buen clima, los estilos B y D se alejan de dicha faceta y se centran más en tareas de gestión.

Sergiovanni (1984) identifica cuatro estilos de liderazgo en base a los aspectos que predominan en el director y llama a estos aspectos fuerzas capaces de constituir la energía necesaria para guiar el cambio en los centros. Estos estilos son: estilo técnico, humano, educativo y cultural. Los detallamos a continuación:

Liderazgo Técnico: Las acciones del director están encaminadas a obtener la mayor eficacia a partir de planificar, organizar, coordinar y distribuir el tiempo de las actividades curriculares.

Liderazgo Humano: Las acciones del director están orientadas a atender las relaciones humanas y por tanto predominan en él las competencias relacionales, de motivación, de acompañamiento y de estímulo. Promueve una moral de centro como punto de partida en la toma de decisiones participativa.

Liderazgo Educativo: El liderazgo del director está centrado en el desarrollo profesional de sus profesores como del desarrollo de los programas educativos. Y le es posible gracias a la influencia que ejerce desde el poder experto a partir del cual consigue que sus propuestas sean aceptadas por los docentes y que estos participen en los programas orientados al desarrollo curricular. El director diagnostica problemas, orienta a profesores, supervisa y evalúa.

Liderazgo Simbólico: En este estilo de liderazgo, los intereses educativos están por encima de la gestión administrativa. Aquí el director establece metas y para conseguirlas se hace visible en las aulas y tiene contacto con los alumnos. Un aspecto importante de este tipo de liderazgo es la visión, definida como la capacidad de crear y comunicar la imagen de un estado deseable de condición futura que requiere del compromiso de todos para su realización (Murillo, et al 1999, p. 100).

Liderazgo Cultural: El director que ejerce este tipo de liderazgo se caracteriza por “[...] definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única” (Murillo, et al 1999, p. 100). Las acciones que caracterizan este tipo de liderazgo son:

- Articular una misión de centro
- Socializar a los nuevos miembros a la cultura de la escuela
- Mantener mitos, tradiciones y creencias
- Explicar cómo funciona el centro
- Desarrollar y manifestar un sistema de símbolos

- Recompensar a quienes reflejan esa cultura

El efecto que produce este tipo de líder es la vinculación y creencias de los alumnos, profesores, padres y otros miembros de la comunidad educativa en el trabajo del centro (Murillo, et al 1999).

A continuación presentamos a manera de síntesis un cuadro en el que se especifican estilos de liderazgo y las acciones que les son propias:

ESTILOS DE LIDERAZGO	ACCIONES
Cultural (Sergiovanni, 1994) Transformacional (Bass, 1994)	Articular valores y creencias culturales
Estilo B (Leithwood et al, 1990) Instruccional (Blasé & Blasé, 1988)	Enfatizar en el aprendizaje de los estudiantes
Estilo C (Leithwood et al, 1990) Educativo (Sergiovanni, 1994) Instruccional (Blasé & Blasé, 1988)	Mejorar la competencia docente Propiciar retroalimentación
Estilo A (Leithwood et al, 1990) Humano (Sergiovanni, 1994) Transformacional (Bass, 1994)	Establecer relaciones interpersonales (profesores, comunidad, personal no doc. Crear clima de cooperación
Simbólico (Sergiovanni, 1994) Instruccional (Blasé & Blasé, 1988) Transformacional (Bass, 1994)	Definir metas y comportamientos Hacer presencia visible Establecer comunicación permanente Crear visión compartida
Transaccional (Bass, 1994) Técnico (Sergiovanni, 1994) Estilo D (Leithwood et al, 1990)	Tareas administrativas
<i>No Liderazgo</i>	Tomar distancia de las situaciones Dejar hacer

Cuadro 8. Síntesis de los estilos de liderazgo y las acciones que les son propias.

2.3.6. Perfil del líder.

Gronn (2003) describe cuatro características claves que definen el rol que tienen que cumplir quienes asumen el liderazgo en los centros educativos:

En primer lugar, tiene que ser pedagógico, esto quiere decir tener visión, un proyecto de centro que sea compartido por todo los miembros de la comunidad educativa (docentes, padres, alumnos y personal técnico del centro); además, tiene que promover la valoración de los trabajos como herramienta de mejoramiento de la tarea educativa; tiene que saber planificar e innovar, así como estar atento a los cambios y a las nuevas necesidades del entorno.

Paralelamente, el liderazgo de estos centros tiene que ser organizativo y promover el cambio. Se trata de tener en cuenta la estructura del centro, pero que esta no sea un peso ni una limitación; bien al contrario, tiene que ser flexible y adaptable. Por eso hay que promover la creación de equipos que trabajen con un espíritu de colaboración y un clima de confianza y motivación.

La tercera clave es que el liderazgo de los centros educativos sea cultural, es decir, que tenga en cuenta los valores de la entidad que son compartidos por todos sus miembros: cuáles son las estructuras de convivencia, las maneras de ser y de hacer, la historia, el contexto, etc., para actuar en consecuencia, a pesar de que teniendo claro también que los valores no son eternos, sino que pueden cambiar.

La última característica del liderazgo educativo –según Gronn– es que tiene que ser político, es decir, ser capaz de trabajar en red, de establecer alianzas con los diversos actores e interlocutores del centro, puesto que de este modo se construye la legitimidad social de la entidad.

Promover un verdadero liderazgo en los centros educativos de Cataluña continúa siendo una tarea pendiente, por eso hay que reflexionar sobre lo que esto supone y cómo se hace.

En este momento parecen superadas algunas concepciones sobre el líder bastante generalizadas en su momento. Así, no está justificado suficientemente que líder sea exclusivamente aquella persona que posee ciertos rasgos personales o cualidades que lo hacen especialmente carismático ante los demás, de modo que es capaz de arrastrarlos tras de sí. Lo mismo puede decirse de las teorías que asocian esos rasgos dando lugar a estándares de comportamiento o estilos de conducta (democrático, autoritario, *laissez-faire*) más o menos fijos y estables.

La realidad evidencia que determinadas circunstancias exigen salidas que pongan en juego ciertas características personales y otras circunstancias exigen tal vez las contrarias. Hay situaciones que requieren un estilo de liderazgo y en otras situaciones, ese mismo estilo resulta contraproducente. Así que ni las características ni los rasgos de comportamiento ni las dimensiones de actividad explican todo liderazgo. Estas insuficiencias hicieron dirigir las explicaciones hacia el contexto: para cada contexto, para cada situación a resolver puede ser necesario un líder diferente.

El liderazgo no es algo consustancial a ciertos sujetos o tipos humanos. Es, más bien, una función que el grupo atribuye, según el momento y la actividad, a determinados miembros (uno o varios) del propio grupo. No hay un líder para todas las ocasiones, sino que en cada contexto y en cada situación surge la persona o personas capaces de dinamizar y buscar soluciones al grupo (Delgado, 1997).

El liderazgo se encarna, por tanto, en personas distintas, que no «nacen» líderes, y en situaciones o contextos también distintos. Ni unas ni otras definen totalmente al líder. Actualmente no se entiende como una atribución individual o ambiental. El liderazgo se

conceptualiza como una función, una cualidad y una propiedad que reside en el grupo y que dinamiza la organización.

En un trabajo de Delgado (1997) sistematizó una serie de *metáforas para definir al líder*, estructurándolas en *monofocales* y *multifocales*. Así, dentro de las multifocales, se han utilizado para explicar el liderazgo las metáforas de *arquitecto*, *catalizador*, *defensor* del grupo, *profeta* o *poeta*, como hacen los propios Bolman y Deal (1991).

Las metáforas que utilizan una sola expresión -monofocales- para expresar la idea y visión del liderazgo son también numerosas. En la siguiente tabla se recogen las más importantes:

Tabla 9

Metáforas monofocales del liderazgo según Delgado (1997).

Tipos de liderazgo	Conceptos
<i>Centrado en principios</i> (Covey, 1995)	Es el liderazgo cuya conducta está dirigida por ciertos principios básicos que son el norte de toda actuación.
<i>Intuitivo</i> (LeSaget, 1977)	Es un liderazgo preocupado por una vuelta al auténtico humanismo.
<i>Transcultural</i> (Kreitnery Kiniki, 1996)	Es un liderazgo preocupado y preparado para trabajar en organizaciones con varias culturas.
<i>Global</i> (Kreitnery Kiniki, 1996)	En contextos multiculturales los líderes deben desarrollar habilidades globales.
<i>El líder como entrenador</i> (Duncam y Oates, 1994)	Concibiendo al directivo como un facilitador (entrenador) en lugar de un controlador.
<i>Estratégico</i> (Ansoff, 1997)	Conducen adecuadamente a su organización entre los avatares de los «entornos turbulentos» y cambiantes de nuestro tiempo.
<i>Visionario</i> (Nanus, 1994)	El líder desarrolla su propia visión del centro educativo.

<i>De liberación</i> (Noer, 1997)	El liderazgo busca la realización continua de transiciones hacia la mejora de cada miembro en sí mismo.
<i>Instructivo</i> (Greenfield, 1987)	En la literatura se le viene denominando indistintamente también pedagógico o educativo.

Si uno de los objetivos primordiales de la escuela es “Asegurar que cada alumno aprenda de acuerdo con su nivel, para llegar a ser una persona socialmente competente”, podíamos decir que “Un líder escolar es aquella persona que consigue la movilización de las personas para adoptar prácticas y creencias a la escuela para que el aprendizaje y crecimiento de cada alumno sea el óptimo” Pero liderazgo no es “como lo puedo hacer para que todos los niños aprendan”, sino “Como puedo ayudar a cultivar relaciones entre los maestros, padres y comunidad educativa para, todos juntos, hacer que los alumnos aprendan”.

Por lo tanto, este liderazgo que tiene que ejercer un director/en escolar es por encima de todo, según Arnau (2011), un liderazgo armónico o equilibrado puesto que no sólo tiene que conseguir la participación de todos los miembros de la comunidad educativa (maestros, alumnos, padres y personal no docente) sino que también se tiene que relacionar y buscar la participación de la Administración local y autonómica, de las otras escuelas e instituciones del entorno, alrededor de un proyecto común.

Arnau (2011) propone un modelo de liderazgo armónico educativo adaptado a partir del "Three Stream Model" de Gordon y Donaldson (2006), que busca la distribución o equilibrio en cuatro aspectos básicos e indispensables a tener en cuenta:

1. Visión y objetivos claros y compartidos (propósito o proyecto en común) basado en valores éticos. El líder tiene una visión educativa clara (proyecto de centro), tiene claro lo que quiere conseguir (aquello que el centro educativo necesita) y planifica y lleva a cabo aquello que hay que hacer. La actuación del líder es resolutive e intencionada al casar los intereses individuales con los de la organización escolar. Incentiva las relaciones alrededor de un

compromiso con los propósitos compartidos. El liderazgo tiene que alinear las creencias y valías individuales alrededor de los objetivos comunes y, si lo consigue, asegurará tanto el éxito personal como el de la organización. El liderazgo no existe cuando no hay el compromiso con un propósito compartido o este se ha roto.

2. Relaciones abiertas y de confianza. El líder busca que la información fluya en todos los sentidos, interacción de unos con los otros. El líder sabe que tiene que promover relaciones de confianza y seguridad entre todos sus miembros para que se puedan influir entre ellos para conseguir su sueño, su proyecto. Espacio, tiempo, horarios y oportunidades informales de encuentro son aspectos a facilitar por el líder que se convierten en un gran impacto por el aumento de las relaciones. Los adultos trabajan juntos y mejor cuando sienten que pueden confiar en los otros. “La mejor manera de afrontar el cambio es mejorar las relaciones humanas” (Fullan, 1997, p. 13).

3. Acción en común. El líder promueve la creencia de que todos juntos pueden actuar para conseguir los objetivos mucho mejor que de manera individual. El líder moviliza todos sus miembros a pensar, creer y comportarse de una manera que satisfaga las necesidades de la organización escolar, no las individuales. Cuando hay un buen liderazgo se detecta una sintonización en los pensamientos, palabras, acciones y resultados de sus miembros. Esta sintonización no quiere decir que todos sus pensamientos, creencias, conocimientos y valías son idénticos, sino que significa que interactúan conjuntamente de una manera sistematizada que crea un efecto colectivo más grande que la suma de todos los esfuerzos individuales.

El liderazgo tiene que dar a todas las personas la seguridad que sus esfuerzos conjuntos transformarán los ideales en realidad y las teorías en práctica. Entrando en esta convicción de la acción en común se entra en un tipo de espiral que conjuntamente mueve toda la organización y el grupo cree que conjuntamente puede hacer más que cada uno solo. El líder tiene que cultivar esta creencia poniendo atención a los éxitos de la escuela y

poniendo el foco en las energías que el personal pone en este trabajo adaptativo tan importante.

4. Relaciones con el entorno (creación y trabajo multe - redes). El líder tiene que tejer y fomentar relaciones en dos diferentes entornos: a) El entorno más cercano formado por las familias y el barrio, pueblo...donde esté ubicado el centro, formando una comunidad de aprendizaje tanto con las administración local y autonómica cómo con las otras instituciones escolares, culturales y de ocio, como con las empresas, organizaciones del sector productivo. Comunidad con la cual buscará su implicación y a la cual, tendrá que rendir cuentas Tiene que promover el trabajo en red. Tiene que hablar y negociar con los representantes de la administración local y autonómica para asegurar los recursos que necesita el centro. Tiene que comprometer los políticos, empresas e instituciones con el proyecto de escuela. Tiene que facilitar la creación de equipos y contactos para conseguir el compromiso con los objetivos propuestos. b) El entorno más lejano, abierto en otros pueblos, naciones, abierto en el mundo, creando y participante en innovaciones, tendencias e investigaciones no sólo europeas, sino de todo el mundo. Tiene que promover también el trabajo y la comunicación en red.

Pero a la hora de llevar a la práctica este modelo de liderazgo, algunos directores pueden quedar frustrados al no poder atender a todo el personal no pudiendo establecer relaciones con cada uno de ellos debido a la gran cantidad de docentes , los horarios apretados o al encontrarse frente a determinados factores interpersonales que dificultan el establecimiento de relaciones afectivas con todos.

Para afrontar esta realidad, el líder educativo debe proponer otros líderes generando una vasta relación y cohesión, es decir tal y como indican los decretos de autonomía y dirección en Cataluña, ha de ser un liderazgo fuerte y distribuido propio de una organización del conocimiento cuyo director no ha de aspirar ya a ensanchar su base de poder e influencia , medida por el número y la calidad de sus seguidores, sino que lo que precisa es promover en

su entorno la aparición de personas dispuestas a adquirir responsabilidades sobre iniciativas, proyectos y encargos. Necesita rodearse de gente dispuesta a ejercer en parcelas específicas de la actividad de la organización, las tareas de liderazgo (Longo, 2008).

Por su parte, Morales (2012) considera que la función de los líderes ha de basarse en el fomento de la confianza mutua y en el desarrollo de las relaciones positivas entre todas las personas implicadas en el programa y en las instituciones educativas. El líder ha de estimular el potencial emocional y lograr un adecuado equilibrio entre el desempeño de las tareas que lleva a cabo y su base emocional, que le sirve de apoyo continuo ante posibles impactos no controlados del programa (Medina, 2013).

Pittinsky (2009) subraya que el líder ha de propiciar la coordinación y consolidación de los grupos con los que interactúa, logrando mejorar la cultura y promover el máximo compromiso de todas las personas implicadas; se destaca el valor de la halofililla, que propicia actitudes favorables hacia todos los miembros del equipo.

Especialmente de interés nos parece la reflexión de Salazar (2006) al afirmar que no sólo importa qué hace el líder, sus conductas y habilidades, sino también las creencias e ideales que orientan su actuación en el centro escolar, los compromisos que trata de cultivar en relación con la tarea educativa, los valores, concepciones y creencias que cultiva en el centro en orden a posibilitar la construcción de una determinada cultura organizativa, las implicaciones morales que tienen los cientos de decisiones diarias tomadas por el líder, etc.

Dicho en otros términos, y por utilizar las palabras de Sergiovanni (2001, p. 21), a la fonética del liderazgo (qué hace el líder y con qué estilo) ha de añadirse la semántica (qué significa para los demás esa conducta y qué acontecimientos se derivan de ella), porque limitarnos a la primera supone entender que un líder eficaz es quien consigue que sus seguidores hagan algo, pero profundizar en la segunda conlleva entender que la eficacia de un líder está en su capacidad para hacer la actividad significativa a los demás: «dar a los otros un

sentido de comprensión de lo que están haciendo y, sobre todo, articularlo de modo que puedan comunicar sobre el significado de su conducta».

Robinson (2010) establece tres conjuntos básicos de competencias requeridas para un líder pedagógico efectivo que tienen un alto grado de interdependencia:

1. Tener un amplio conocimiento pedagógico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este conocimiento necesario para el ejercicio del liderazgo pedagógico, vincula el conocimiento curricular y pedagógico con las dimensiones administrativas y de gestión.

2. Saber resolver los problemas que se presentan en el centro en función de su conocimiento pedagógico y de liderazgo.

3. Fomentar la confianza relacional con el personal, las familias y el alumnado. El liderazgo, como proceso social, es un fenómeno relacional en sí mismo, basado en la confianza, a diferencia de otras actuaciones de autoridad, poder o manipulación.

Vázquez (2013) identifica al líder como una persona que fundamentalmente posee una gran capacidad de comunicación y escucha, capaz de resolver y mediar en conflictos, tiene capacidad en la toma de decisiones, hábil en relaciones sociales, hábil en negociación. Preocupada por las personas y no sólo por los resultados. Es capaz de organizar. Se les considera personas dinamizadoras que impulsan y mueven la organización, motivan. Pero los rasgos que lo definen no se limitan únicamente a éstos, también se añade que el líder está abierto a nuevos planteamientos, innova, busca el consenso, aglutina, convence, demuestra y ejemplifica, dialoga, dinamiza, aporta ideas, motiva y crea ilusión, reconoce sus errores o equívocos, reflexiona, se autoevalúa, tiene claros los objetivos y criterios, trabaja en equipo, es autocrítico, comprometido, democrático, ético y no autoritario. En definitiva, se considera que los líderes son personas muy dotadas en numerosos ámbitos, de ahí que surja cierto miedo o recelo al liderazgo, porque se ve como algo muy complejo.

Ya hemos podido deducir a partir de lo expuesto más arriba que el rol más importante del líder transformacional es el de inspirar al equipo y los individuos mediante la realización de tareas desafiantemente significativas y de suma importancia para la organización. En el caso de los líderes transaccionales su perfil suele ser el de buenos negociadores, autoritarios y, en ocasiones hasta, agresivos. Necesitan ser competentes en aquellos aspectos que se refieren a la organización de las personas y los recursos para conseguir los objetivos de una manera eficiente. Este líder desarrolla competencias como la gestión de recursos, dirección de personas, gestión del tiempo y toma de decisiones. El líder transaccional se rige por valores como honestidad, responsabilidad, imparcialidad y la rectitud en los compromisos (Beare, Caldwell & Millika, 1993).

2.3.7. Líder, Gestor, Director.

Líder y gestor director/administrador son términos que se emplean en muchas ocasiones con el mismo significado pero como veremos a continuación se refieren a realidades muy distintas.

Bass (2000) sostiene que liderazgo y dirección, aunque tienen relación, no son en absoluto conceptos sinónimos. El director escolar es el administrador de la organización llamada escuela. Entre las funciones que le competen se encuentra una que es esencial: ejercer liderazgo. Independientemente del estilo de dirección que se desarrolle en una institución educativa, la dirección tiene una influencia significativa, ya que su actuación incide en todos los procesos del centro educativo; en el comportamiento del personal, de los alumnos, de coordinación, en la definición del trabajo, la planificación, supervisión de la tarea y personal y otros.

Cuban (1998) estableció que “gestionar” es hacer un uso eficiente y efectivo con lo que se cuenta en una organización; por el contrario, “liderazgo” es influir en otros en torno a

metas deseables. Así si gestionar es conseguir mantener un buen funcionamiento de la organización, liderar supone implicar al resto de miembros para alcanzar juntos una meta.

Gestionar es, en esencia, sacarle todo el partido posible a lo que ya se tiene o se puede disponer. Liderar es ir más lejos, es sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización y con el grupo. Es implicar, crear colaboración, buscar la satisfacción de los miembros, innovar y mejorar continuamente.

Cásales (1995) señaló que muchas veces se confunde la tarea de gestión de una entidad con la de liderazgo, a pesar de que en la práctica son muy diferentes. Un gestor es quien planifica, coordina, toma decisiones y busca resultados; en cambio, un líder es quien define el proyecto, impulsa el cambio, gestiona expectativas y ordena el conflicto. El gestor es sobre todo un “organizador”, mientras que el líder es un “motivador”.

El líder es la persona o personas a quienes se les reconoce como el agente del liderazgo, “[...] se caracterizan por la búsqueda del desarrollo de los colaboradores, para lo cual enfatizan en los recursos emocionales y espirituales, en el establecimiento de metas, motivaciones y acciones que posibiliten el cambio “ (Cuban, 1988 citado por Bush, 2003, p.8).

Los líderes saben distinguir entre las situaciones técnicas que exigen de un experto y las adaptativas que requieren de cambios, madurez profesional y personal para llevarlos a cabo. Hacen que la gente se sienta orgullosa y satisfecha de su trabajo. Inspiran a sus seguidores logros de gran nivel, mostrándoles que su trabajo contribuye a fines valiosos (Bennis y Nanus 2001). En cambio los gestores muestran capacidades técnicas de experto orientadas a la administración y gestión de recursos. “Los administradores hacen que el trabajo sea productivo y eficaz, según un programa y con gran nivel de calidad” (Bennis y Nanus, 2001, p. 104).

Por tanto liderar no es equivalente a dirigir. Dirigir significa más que liderar, es utilizar recursos para lograr objetivos, gestionar prioridades e información, decidir, presupuestar, organizar, coordinar, controlar, evaluar, sancionar... (Guillem, 1994; Mintzberg, 1994; Frederickson y Smith, 2003; Fry, 1989). No siempre se dirige liderando ni se lidera dirigiendo.

El papel distintivo del liderazgo es la búsqueda del “saber por qué” a diferencia del “saber cómo” y esta distinción ilustra, aún más, las diferencias entre administrador/director y líder (Busch y Coleman, 2000). *“Los administradores/directores resuelven problemas rutinarios cuya solución se deriva del problema y del método, en tanto que los líderes descubren los problemas, para lo cual emplean procesos mentales creativos que los llevan a identificar una nueva dirección o visión para la organización”* (Bennis y Nanus, 2001, p.58).

Otro aspecto de vital importancia y que nos ayuda a afinar mucho más las diferencias entre líder y director/administrador, es la relación del liderazgo con la autoridad informal (Álvarez, 2000; Coronel, 2000). Los individuos que forman parte de una organización le otorgan el poder al líder, y le encargan sus propios intereses con el fin de que estructure los procesos conducentes al cambio. En tanto que en la dirección, la relación es de autoridad institucional la cual es reconocida y acatada como tal.

Kotter (1990), afirma que a los líderes se le exige experiencia, integridad, fidelidad a principios y valores que comparte con sus colaboradores. Se les considera fundamentales cuando se descubre que el sistema no funciona y hay que transformarlo. Los líderes afrontan la situación, y en esta tarea involucran y fomentan el compromiso de los miembros y los estimulan ante los obstáculos, toda vez que la relación con ellos es de influencia. La dirección es presente, reactiva, guarda relación con las estructuras y operaciones, establecimiento del orden y el mantenimiento de rutinas, “se basa en un conjunto de instrumentos y técnicas

concretas, apoyados en razonamientos racionales y contrastados, designados para ser utilizados de una forma similar en una amplia gama de situaciones” (Kotter, 1990, p. 25).

Asimismo, las organizaciones que son sobredirigidas pero escasamente lideradas, pierden el espíritu y el propósito de su existencia. Las organizaciones pobremente dirigidas y con un fuerte liderazgo carismático pueden dar muestras de un gran desarrollo temporal y estrellarse luego bruscamente (Kotter, 1990).

Investigaciones realizadas (Day, 2001) demuestran que en los contextos educativos coexisten tanto la dirección como el liderazgo. Coexistencia que es necesaria porque proporciona el equilibrio:

“En una dirección fuerte que tiende a la rigurosidad, si no existe liderazgo se corre el riesgo de la burocratización, a medida que pasa el tiempo se pierde la originalidad de criterio y tiende a ejercer controles excesivos. Del mismo modo, un liderazgo fuerte tiende a ser ‘voluble’ por lo que se requiere de la dirección que controle las cosas mediante mecanismos adaptados a la realidad” (Kotter, 1990, p. 27).

También lo entienden así (Bush y Coleman, 2000) cuando afirman que la perspectiva objetiva de la dirección, la visión y el compromiso del liderazgo son esenciales para generar en las instituciones educativas procesos de cambio y mejora.

Después de analizar las aportaciones de los distintos autores podemos afirmar que tanto el liderazgo como la gestión son importantes en las instituciones escolares. El director debe ser hábil como líder e innovador, saber cómo se pueden aplicar los cambios a su práctica, determinar el alcance del cambio, la capacidad de apoyo y estímulo, y desarrollar las destrezas necesarias conducentes a fomentar en la escuela una misión y visión en las que se asuma el aprendizaje del estudiante como el fin último de las instituciones educativas (Day et al 2002).

En la tabla 10 sintetizamos las diferencias que hemos identificado entre liderazgo y dirección.

Tabla 10

Diferencias entre liderazgo y dirección. Fuente: Elaboración propia a partir de: Bennis y Nanus, 2001; Stogdill, 1974; Hersey - Blanchard, 1993; Sergiovanny, 2001; Day et al, 2001; Coronel, 2000; Kotter, 1990; Rost, 1994; Landserb; 2000.

LIDERAZGO	DIRECCIÓN/ADMINISTRACIÓN
Es realizado por líderes y colaboradores.	Es adelantado por gestores y subordinados.
Es influir, orientar en una dirección, curso, acción u opinión.	Significa producir, cumplir, asumir responsabilidades, dirigir.
Las actividades están orientadas a la eficacia	Las actividades están orientadas a la eficiencia.
Opera sobre recursos emocionales y espirituales de la organización, sobre sus valores, compromisos y aspiraciones.	La acción está recae sobre los recursos físicos de la organización: capital, habilidades humanas, materias primas y tecnología
La relación es de influencia.	La relación es de autoridad.
Implica un propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización.	Implica la coordinación de la gente y los recursos para desarrollar las actividades de la organización.
Opera desde cualquier posición.	Requiere una posición desde la que operar.
Es episódico.	Es permanente.
Confronta los dilemas y convierte los dilemas imposibles en nuevas oportunidades.	Resuelve problemas.
Es más una orientación futura	La orientación es presente
<i>Contribuye a crear nuevas realidades.</i>	Tiende a garantizar el funcionamiento en una realidad dada.

Queda también clara una exigencia de partida y es que nuestros directores deben empezar a dejar de describirse a sí mismos como gestores y pensar con la mente de unos líderes. Las diferencias han sido puestas de manifiesto por bastantes autores. En la tabla 11 pueden verse algunos.

Tabla 11.

Diferencia entre líder y gestor. Fuente: La Dirección como factor de calidad en los centros educativos (Lorenzo, 2002).

GESTOR O MÁNAGER	LÍDER
Bonet y Zamora (1996)	
<ul style="list-style-type: none"> • Se fija más en proceso de toma de decisiones que en el hecho final. • Procura limitar opciones.. • Evita soluciones que puedan ser conflictivas.. • Es un hábil controlador administrativo y financiero.. • Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo de ganancia o pérdidas totales. • Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en una organización 	<ul style="list-style-type: none"> • No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo. • Tiene un compromiso personal con los objetivos • Desarrolla nuevos enfoques ante los objetivos • No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar • Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente. • Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que lo rodean.
Álvarez y otros (1995)	
<ul style="list-style-type: none"> • Jefe. • Controlador de personas. • Centrador de autoridad • Dirigiendo con normas y reglas rígidas. • Demandando conformidad. • Cambiando por las necesidades. • Internamente competitivo. • Estableciendo posiciones de poder y jerarquías.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reparador y facilitador • Motivador de personas • Distribuidor de liderazgo. • Guiando con valores compartidos. • Ganando compromiso. • Aprendiendo nuevamente e innovando. • Colaborando y unificando. • Globalmente competitivo. • Alentando el poder de la sinergia y el trabajo en equipo
Nannus (1995) y Bennis (1989)	
<ul style="list-style-type: none"> • El manager administra. • El manager es una copia 	<ul style="list-style-type: none"> • El líder innova • El líder es original.

• El manager se encuentra con y estructuras.	• El líder se concentra en la gente.
• El manager se centra en el control.	• El líder inspira confianza.
• El manager tiene una visión a corto plazo.	• El líder tiene una perspectiva a largo plazo
• El manager tiene la pregunta ¿cómo?	• El líder, ¿qué? y ¿por qué?
• El manager dirige su mirada a la línea de base..	• El líder la dirige al horizonte
• El manager imita..	
• El manager acepta el status quo.	• El líder crea
• El manager es el clásico buen soldado.	• El líder lo desafía.
• El manager hace las cosas bien.	• El líder es él mismo.
	• El líder hace lo correcto

Deducimos por todo lo comentado anteriormente que no se debe confundir la dirección con el liderazgo puesto que competencias para el liderazgo no sólo las deben ostentar las direcciones de las instituciones educativas, sino que han de ser constitutivas de todos los profesionales que, en los centros, ejerzan la conducción de equipos docentes, la coordinación de comisiones y, en definitiva, el acompañamiento de los grupos de estudiantes en clase. Si embargo, no cabe duda que, de forma más específica, la dirección de los centros educativos exige habilidades de liderazgo en el terreno institucional, pedagógico, organizativo y de gestión, así como en el ámbito de la relación del centro con la comunidad (Lorenzo, 2005).

2.3.8. A modo de síntesis.

Hemos visto como tras la práctica docente en el aula, el liderazgo escolar es el segundo factor que más influye en los resultados de los alumnos, pues los líderes efectivos comparten características y prácticas similares (Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom & Anderson, 2010).

Como liderazgo entendemos aquella capacidad de ejercer influencia sobre el resto de personas con el objetivo de que sigan las líneas establecidas como premisa para su acción.

Según Gento (2001), el concepto de líder implica, por su propia naturaleza, la capacidad para promover la actividad en los demás. El efecto promotor de actividad que caracteriza al líder da a su condición un sentido esencialmente relacional activo. Su misión se concibe siempre en función de otras personas con las que intercambia su propia dinámica personal, y en las que incita el despertar de la potencialidad individual y de grupo.

Cuando estos esfuerzos van dirigidos a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, hablamos de liderazgo educativo o pedagógico.

Este liderazgo se encuentra en el centro educativo y no en la persona del director; que ha de construir su propia capacidad de liderazgo. Las dimensiones transformacionales del liderazgo (rediseñar la organización), junto con el liderazgo instructivo o educativo (mejora de la educación ofrecida), en los últimos años han confluído en un liderazgo centrado en el aprendizaje (del alumnado, del profesorado y de la propia escuela como organización), el liderazgo educativo (Gros, 2010). Este tipo de liderazgo en el contexto escolar no es una cuestión personal sino de equipo y comunidad, de sistema, entendiendo aquí el centro como un sistema. Supone, por tanto, pasar de un enfoque directivo unipersonal a un planteamiento basado en un liderazgo sistémico y complejo que requiere transformaciones profundas, y cuyas competencias principales son un amplio conocimiento pedagógico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, la resolución de problemas y la confianza relacional.

A lo largo de la revisión teórica han aparecido diferentes denominaciones (carismático, visionario, contingente o situacional, moral o ético, participativo o democrático, instructivo o pedagógico, transaccional, transformacional...). De todas ellas, la principal conceptualización teórica y práctica ha sido el liderazgo instruccional, educativo o pedagógico, en la medida en que sitúa la acción del líder en las condiciones organizativas y profesionales que mejoren las prácticas docentes del profesorado y, de este modo, los logros académicos del alumnado (Murillo, 2006). El liderazgo instructivo (instructional leadership)

se centra en aquellas prácticas que tienen un impacto en el profesorado o en la organización y, de modo indirecto o mediado, en el aprendizaje de los alumnos. Este tipo de liderazgo, que había emergido dentro de la investigación sobre “escuelas eficaces”, se relaciona, en sentido amplio, con todo aquel conjunto de actividades (como supervisión) que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gross, 2010).

En esa medida, el liderazgo pedagógico, en lugar de una dimensión transaccional, conlleva una labor “transformadora”, pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino que va alterando aquellas condiciones del centro y del aula para que mejoren la educación ofrecida y las prácticas docentes en el aula (Murillo, 2006).

Gento (1996) describe los rasgos que caracterizan el prototipo de "liderazgo pedagógico" y considera las siguientes dimensiones: carismática, afectiva, anticipadora, profesional, participativa, cultural, formativa, y de gestión.

El liderazgo pedagógico implica pilotar el proyecto educativo en toda su vertiente pedagógico-didáctica; significa conocer y reorientar de forma permanente los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el centro, para dotarlos de coherencia y sumarlos a la orientación propuesta por la dirección pedagógica de la institución. El papel de la dirección ha de ser fundamental en este rol de liderazgo pedagógico pero no ha de ser el único. Al contrario, para ser más eficaz, deberá dotarse de un sistema de liderazgo distribuido que permita ejercer ese liderazgo pedagógico en corresponsabilidad con un conjunto de docentes que, juntos, forman el núcleo básico del liderazgo pedagógico del centro, lo que conlleva una mayor fuerza del mensaje institucional y de la dirección pedagógica. (Gross, 2010).

En el último informe de la OECD (2016) sobre el tema, de los cuatro tipos de liderazgo (“integrado”, “inclusivo”, “líder educativo”, y “administrativo”), se observa cómo en el caso español predomina el corte -administrativista-, en la medida que los directivos

“pasan una gran parte de su tiempo en la escuela con asuntos de gestión y administración y, en consecuencia, están menos comprometidos en tareas de liderazgo pedagógico y distribuido”, frente a lo que sucede en una mayoría de países en los que la dirección escolar está activamente comprometida en acciones de liderazgo pedagógico. Así, en cuanto al nivel de implicación del liderazgo pedagógico en Secundaria Obligatoria, España se encuentra (junto a otros países limítrofes como Francia, Portugal) por debajo de la media.

También hemos visto que liderar no es equivalente a dirigir. Dirigir significa más que liderar, es utilizar recursos para lograr objetivos, gestionar prioridades e información, decidir, presupuestar, organizar, coordinar, controlar, evaluar, sancionar... (Fry, 1989; Guillem, 1994; Mintzberg, 1994; Frederickson y Smith, 2003). No siempre se dirige liderando ni se lidera dirigiendo. El papel distintivo del liderazgo es la búsqueda del “saber por qué” a diferencia del “saber cómo” y esta distinción ilustra, aún más, las diferencias entre administrador/director y líder (Busch y Coleman, 2000).

Después de analizar las aportaciones de los distintos autores podemos afirmar que tanto el liderazgo como la gestión son importantes en las instituciones escolares. El director debe ser hábil como líder e innovador, saber cómo se pueden aplicar los cambios a su práctica, determinar el alcance del cambio, la capacidad de apoyo y estímulo, y desarrollar las destrezas necesarias conducentes a fomentar en la escuela una misión y visión en las que se asuma el aprendizaje del estudiante como el fin último de las instituciones educativas (Day et al 2002).

2.4. Las Funciones de los Directores de Centros Educativos

2.4.1. Introducción.

En los apartados anteriores hemos visto como tanto a nivel nacional como internacional se ha ido configurando un perfil de la dirección cada vez más multidimensional e integrador, que ha de desempeñar funciones técnicas, humanas, culturales, políticas y críticas y como la complejidad de los roles y tareas implicadas hace ya imposible que una sola persona reúna tantas capacidades y competencias como las requeridas en este desempeño, apuntando hacia la necesidad de un equipo heterogéneo que reúna cualidades tan diversas.

A través de los siguientes apartados intentaremos conocer qué funciones deben desarrollar las direcciones más allá de las que establecen las leyes educativas para conseguir dirigir su centro educativo con éxito. Tras repasar cuales son las funciones que llevan a cabo las direcciones en otros países, nos centraremos en averiguar cómo ha evolucionado la función directiva a lo largo de las diferentes leyes educativas en nuestro país para acabar concretado nuestro estudio en el ámbito Catalán en el cual como es sabido llevamos a cabo nuestra investigación.

A continuación intentamos indagar en los roles funcionales de la dirección y averiguar si existen notables diferencias entre director, gestor y líder del centro educativo. Por último nos interesa conocer dentro de las muchas funciones que debe llevar a cabo el director/a, cuáles son las que en la práctica diaria realizan con mayor frecuencia.

2.4.2. Breve repaso a las funciones directivas en el ámbito internacional.

Valle y Martínez (2010), tras una revisión bibliográfica de los cuatro modelos teóricos que engloban las tipologías asociadas a la figura del director de los centros en la Europa comunitaria (Álvarez, 2003), vid. figura 2, presentan un estudio comparado de dos países de cada uno de los cuatro modelos de dirección establecidos.



Figura 2. Modelos europeos de dirección. Álvarez 2003.

Analizan las “Funciones del director”, recurriendo a la compilación de las competencias atribuidas al cargo de director en tres grandes bloques indicadores de las funciones determinantes en la labor directiva.

Así, en cuanto al indicador *Funciones ligadas al liderazgo*, observamos cómo es compartida la responsabilidad de hacer cumplir las leyes educativas y demás disposiciones vigentes en materia de educación; además, de ser el encargado de la evaluación interna del centro a través de la evaluación de los progresos del alumnado (Irlanda), de las actividades desarrolladas en el centro (Dinamarca) o de las actuaciones de todo el personal docente y no docente de la escuela (Alemania, España, Francia, República Checa, Reino Unido y Suecia).

Con relación al segundo indicador, *Funciones relativas a las acciones administrativas a realizar en el centro educativo*, todos los países estudiados hacen referencia expresa a la gran labor que el director ha de realizar en torno a la organización pedagógica a desarrollar en el centro educativo y de los recursos humanos del mismo, ya sea a través de de la planificación de horarios y sesiones, el apoyo y ayuda al nuevo profesorado para facilitar la integración del mismo a la rutina diaria del centro, la distribución del personal o la admisión y transferencia de un alumno a los distintos programas educativos.

Es también competencia generalizada en todos los países situar sobre el director la función de gestión económica del centro educativo, refiriéndose a la administración del presupuesto, recursos y supervisando su gasto. Y, dado que es el máximo responsable de la escuela, también realiza la certificación de todos los documentos, informes y demás programas oficiales a presentar ante la Administración educativa.

Por último, el tercer indicador es el relativo a las *Funciones referidas al compromiso que el director ha de desarrollar con la comunidad educativa*. En la mayoría de los países estudiados se especifica como competencia directa del director la responsabilidad de convertirse en un canal de comunicación entre el centro y la Administración educativa. También reside sobre el director la competencia de establecer relaciones comunicativas con los familiares y el resto de organizaciones de la comunidad con el fin de establecer redes de participación que abran el centro educativo a su entorno social inmediato, y de ofrecer una oferta de actividades al alumnado y a sus familias lo más amplia posible. También, favorecer la creación de un clima de respeto, convivencia, cumplimiento de requisitos administrativos y educativos y las consecuentes disposiciones de medidas disciplinarias con el fin de garantizarla mediación en la resolución de conflictos y asegurar el respeto de los derechos del alumnado promoviendo, por tanto una mejora de las condiciones escolares en los centros educativos.

Un estudio reciente de la OCDE (2000) recuerda la importancia de «formar directores escolares eficientes» como clave para la mejora escolar, y destaca la función pedagógica de la dirección para apoyar y desarrollar profesores. Entre otras funciones directivas se menciona la tarea administrativa de la gestión de recursos humanos fruto de la tendencia creciente hacia la descentralización, la autonomía y la responsabilidad escolar.

Con la creciente tendencia hacia la descentralización, la autonomía y responsabilidad escolar, los directoras escolares han adquirido nuevos ámbitos de competencia y tareas más complejas, lo que requiere políticas para definir su papel y seguir desarrollando la profesión.

El papel de la dirección escolar en los países de la OCDE incluye no sólo gestión financiera y de recursos, sino también liderazgo del aprendizaje (liderazgo educativo). Como media, los directores escolares declaran en Tales (2013) que dedican la mayor parte de su tiempo (41%) a realizar tareas administrativas (gestión de recursos humanos, planificación, informes y cumplimiento de la normativa), el 33% de su tiempo a interactuar con los estudiantes, padres y las autoridades educativas, y el 21% de su tiempo a trabajar en actividades pedagógicas, como planas de estudio o tareas de enseñanza y reuniones.

A pesar de la gran diversidad existente entre los países europeos en el peso que tienen las responsabilidades en gestión de personal, hay un reconocimiento generalizado de la importancia de la autonomía de gestión de los centros relacionada siempre con la autonomía organizativa y pedagógica.

Así, en el conjunto de los países de la OCDE (INEE, 2012. p. 34), los centros toman un tercio de decisiones en la gestión de personal (alrededor del 31%), mientras que en España los centros públicos tan sólo asumen un 4% del control de la gestión de los recursos humanos (muy alejada otros países europeos: Holanda y Reino Unido. 100%; Suecia, 58%; Irlanda, 54%; Portugu- galo y Noruega. 17%; Francia. 13%. e Italia. 8%).

2.4.3. Evolución de las funciones directivas en el ámbito nacional.

A continuación intentaremos analizar y comparar la evolución de las funciones que han tenido los directivos escolares en España a lo largo de las leyes educativas des de la LGE de 1970 hasta la LOMCE de 2013. También y en el contexto de nuestra investigación,

analizaremos las funciones que la ley catalana otorga a sus directivos en los centros de enseñanza catalanes.

Murillo, Barrio y Pérez (1999) extraen algunas conclusiones. La primera es que las diferencias existentes en las funciones que las distintas leyes han asignado a la dirección deben atribuirse, fundamentalmente, a los diferentes objetivos de cada ley y al cambio en la concepción de la dirección que se ha venido dando a lo largo de los años. También señalan que no se encuentran grandes disparidades en las funciones atribuidas a los directivos en los diferentes modelos y leyes de los últimos años desde la LGE (Ley General de Educación) del 1970 hasta la LODE de 1985 no observándose una evolución en las funciones de los directivos en España hacia ningún camino concreto. Todas las leyes anteriores a la LODE coinciden en considerar la importancia de la dirección en los ámbitos administrativo, ejecutivo-representativo y organizativo perdiendo competencias en el ámbito pedagógico a favor del Claustro de profesores y del Consejo escolar. No se recogen entre sus funciones las relacionadas con la disciplina de los profesores o los alumnos.

Por tanto como hemos comentado, en la LODE la dirección mantenía la mayoría de las atribuciones asignadas al directivo en modelos precedentes, pero introdujo variaciones sustanciales al conceder la capacidad de decisión en asuntos generales y docentes al Consejo escolar y al Claustro de profesores respectivamente de forma que el directivo perdía algunas de sus competencias en favor de estos organismos, dotándolos de la responsabilidad última en los asuntos generales y docentes, respectivamente y también por primera vez propone el nombramiento de los otros miembros del equipo. En general, en las responsabilidades encomendadas al directivo se recogían prácticamente todas las cuestiones relativas a la vida del centro, tanto de gestión y organización como académicas, pedagógicas y de relación.

En la tabla 12 se detallan estas funciones establecidas por la LODE y se realiza su comparación con las funciones del director que aparecían en la ley que a partir de 1995 la sustituyó, la LOPEG.

Tabla 12

Competencias del director según la LODE y la LOPEG (Murillo, Barrio y Pérez 1999)

LODE (1985)	LOPEG(1995)
FUNCIONES DE REPRESENTACIÓN	
Ostentar la representación del centro	Ostentar oficialmente la representación del centro y la representación de la Administración educativa en el centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas.
FUNCIONES DE CARÁCTER ADMINISTRATIVO	
	Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros de acuerdo con lo que establece en el artículo 7.2 de esta ley.
Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.	
FUNCIONES DE COORDINACIÓN Y EJECUCIÓN	
Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo escolar del centro y a su Claustro de profesores.	Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo del mismo, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias del Consejo escolar.
Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.	
Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.	
Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de su competencia.	
FUNCIONES DE RELACIÓN Y COLABORACIÓN	
	Colaborar con órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro.
	Favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados por el Consejo escolar del centro.
Proponer el nombramiento de los cargos directivos.	Designar al jefe de estudios y al secretario, así como a cualquier otro órgano unipersonal de gobierno que pueda formar parte del equipo directivo, salvo el administrador, y proponer sus nombramientos y ceses

En consonancia con la LOGSE de 1990 , que incluye la exigencia de evaluar el sistema educativo y concede más responsabilidades y autonomía a los centros docentes, la LOPEG plantea una dirección más compleja, dotada de mayores competencias y evaluada periódicamente para asegurar el ejercicio eficiente de su función. Reestructura y añade nuevas competencias a las que ya tenía el directivo, de manera que tenga capacidad efectiva para dirigir el centro y llevar a cabo su función.

La LOPEG regula, en el artículo 21, las mal llamadas, *competencias del director* de centros públicos de niveles no universitarios para todo el territorio estatal. Como podemos ver en la tabla 12 el director en ambas leyes ejerce funciones de jefatura de personal de los trabajadores que desempeñan sus tareas en el centro, y debe hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes. También convoca y preside los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro y ejecuta los acuerdos tomados en el ámbito de su competencia.

Además, el directivo es el responsable de ejecutar las decisiones de carácter administrativo que toma el Consejo escolar. En ese sentido, tiene como función autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto asignado al centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro. Vemos como se incorpora una nueva responsabilidad en la LOPEG que no existía anteriormente relativas a la autonomía de gestión económica y administrativa de los centros y que supone ampliar las funciones del directivo en la adquisición de bienes y la realización de obras (según Ley 12/1987, de 2 de julio). También se ofrecía a los directivos participar en la planificación provincial de la distribución de los recursos materiales y humanos e informar las decisiones que afecten a los centros.

Otra novedad que introduce la LOPEG es la de incidir en la doble misión de representación del directivo: no sólo representa al centro frente a la Administración educativa, sino que ostenta también la representación de ésta en el centro. Esta dualidad ha originado algunos problemas en la función directiva, por la dificultad que supone conjugar ambos cometidos (Murillo, Barrio y Pérez 1999). Además, dota al director de nuevas tareas ejecutivas relacionadas con la mayor autonomía del centro en materia de gestión económica.

La LOPEG incorpora por primera vez funciones de relación. Se incide de manera muy especial en las fundamentales tareas del directivo como agente de relación con las Administraciones y como favorecedor de un buen clima de trabajo, en la línea del liderazgo educativo.

También es importante destacar su participación activa en la toma de decisiones que realizan órganos superiores de la Administración y, sobre todo, su competencia en la coordinación de las actividades del centro (que en la LODE supervisaba el Consejo escolar). Por último, se permite al director designar a los componentes del equipo directivo sin tener que pasar por el tamiz del Consejo escolar.

Por último, las direcciones tiene otras funciones relevantes no clasificables en los apartados precedentes, como la designación del resto de los miembros del equipo directivo (a excepción del administrador en el caso de la LOPEG).

En la LOPEG aparecen por primera vez de manera expresa en una ley orgánica el procedimiento de selección, el nombramiento y cese, los aspectos relacionados con los requisitos para ser candidatos, así como una nueva competencia para los directores y directoras, “realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros”.

Además de las directrices generales proporcionadas por la LOPEG, las Administraciones educativas competentes tienen capacidad para regular específicamente las

responsabilidades del directivo para su ámbito de gestión, estableciendo funciones adicionales o matizando las existentes en los respectivos reglamentos orgánicos.

Como afirma Murillo, Barrio y Pérez (1999), esta nueva distribución de funciones supone algunas modificaciones con respecto a la establecida en la LODE. Dichos cambios, más que modificar el modelo de dirección, refuerzan y matizan ciertos aspectos relacionados con la autonomía de los centros y, para favorecer el funcionamiento eficaz del centro y la calidad de la enseñanza que se imparte en él, se ha delegado autoridad en el director para resolver los conflictos, llevar a cabo el programa e impulsar el cumplimiento del proyecto educativo.

Por tanto, la LOPEG no alteró las competencias de la dirección ni los mecanismos de elección más que en pequeños matices. Estas competencias no se han modificado prácticamente desde la LOECE (1980), con lo que en dos décadas no se han producido cambios relevantes al respecto, persistiendo un perfil directivo esencialmente burocrático y representativo como hemos venido insistiendo. La dirección sigue sin autoridad, ni capacidad para tomar decisiones, resolver conflictos o intervenir en el trabajo del profesorado, y, por supuesto, no puede ejercer labores de liderazgo educativo.

En esta línea, para Barrios, Iranzo y Tierno (2013) las funciones establecidas por la legislación española habrían evolucionado desde la *LGE*, que asigna la representación administrativa y la de jefe de personal (coordinador, animador y apoyo técnico del profesorado), hasta la *LOCE* que encarga a la figura directiva funciones de evaluación interna y externa, colaboración familiar y con el entorno y promoción de planes de mejora, innovación e investigación para aumentar la calidad educativa.

Aunque, como hemos dicho, las funciones de la función directiva de la LOCE no varían sustancialmente con las de la LOPEG, hay tres nuevas funciones (artículo 79, apartados g, k y l) que consideramos muy importantes –aunque ya estaban reflejadas en leyes

anteriores y no se contemplaban como funciones propias del director-. Estas tres funciones, como hemos comentado, se refieren a la colaboración con las familias e instituciones del entorno, la implantación de una evaluación interna y la implementación de planes de mejora de la calidad del centro, la innovación y la investigación educativa. En este sentido, desde la *LOCE*, España se habría situado entre el modelo buro-participativo y buro-profesional. Esa ley, aun sin superar el falso debate entre control y participación, incrementa rasgos de profesionalización directiva.

Posteriormente, la *LOE* aumentará estos rasgos contemplando funciones de liderazgo académico, distribuido y resolución de conflictos. En definitiva, se trata de asumir la complejidad relacional, emocional y estratégica de la función directiva, respondiendo a una visión más integral y actualizada. De acuerdo con el artículo 132 de la *LOE*, las competencias de la dirección de un centro público, vid. tabla 13, afectan los ámbitos de supervisión y control, evaluación, asesoramiento, orientación e información y quedan determinadas de la siguiente manera:

Tabla 13

Funciones del director de un centro público según artículo 132 de la LOE

Supervisión, ejecución y gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Dirigir todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar. • Ejercer la dirección pedagógica. • Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes. • Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro. • Garantizar la mediación en la resolución de los conflictos. • Imponer las medidas disciplinarias que correspondan al alumnado en cumplimiento de la normativa vigente. • Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en los ámbitos de sus competencias. • Proponer a la Administración Educativa el nombramiento y el cese de los miembros del equipo
---	---

	<p>directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros. • Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro y ordenar los pagos. • Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.
Representación	<ul style="list-style-type: none"> • Ostentar la representación del centro. • Representar a la Administración Educativa y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
Animación e impulso	<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la convivencia en el centro. • Promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro. • Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno. • Fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos. • Impulsar las evaluaciones internas del centro.
Coordinación y colaboración	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar todas las actividades del centro. • Colaborar en las evaluaciones externas del centro y en las evaluaciones del profesorado.

Las funciones y competencias del director (Art. 132 LOE) denotan una concepción más profesionalizadora: se refuerza el reconocimiento profesional y retributivo (Art. 139) y se entiende la dirección desde una visión de liderazgo pedagógico, de mediación de conflictos, de relación con las familias y con la comunidad, así como de evaluación del centro y representante de la Administración.

Aunque como todas las leyes anteriores, la LOE no aporta ninguna novedad sustancial al perfil y funciones de la dirección, sería injusto ignorar las tímidas referencias a las funciones de carácter pedagógico y educativo que aparecen en el articulado. La ley intenta mantener la coherencia argumental entre intenciones, fines, por un lado y medios y recursos funcionales por otro. Según Álvarez 2007, esta ley no es capaz de dar el paso hacia un nuevo

estilo de dirección más educativo y profesional. Sigue manteniendo un perfil eminentemente administrativo, burocrático y ejecutivo.

Manuel Álvarez (2007) realiza un análisis de la LOE, en función de los cinco ámbitos de una organización eficaz de Adizes (1992) y Vázquez y Liesa, (2015) lo comparan con la nueva ley, la LOMCE (vid. tabla 14). Una mirada superficial nos proporciona información sobre la dimensión gráfica de los ámbitos ejecutivo, administrativo e institucional en comparación con los ámbitos de innovación e integración, propios de la dimensión liderazgo. La diferencia entre LOE y LOCE no es significativa, solamente dos matices en forma de funciones las diferencian: el carácter más pedagógico y mediador (funciones 10 del ámbito ejecutivo y 2 del ámbito integración) de la LOE que marcan estilos y modos algo más integradores que la ley precedente. Apenas seis funciones hacen referencia en la LOE a la competencia y rol de liderazgo frente a las dieciocho específicas del perfil administrativo. Esto se agudiza en la nueva ley, donde la proporción pasa a ser de seis a veintiuno. De este análisis se desprende que el perfil directivo que en la LOE ya tenía una orientación del director más cercana cómo gestor que líder pedagógico, en la LOMCE se refuerza, hay un claro predominio del carácter técnico-ejecutivo sobre el liderazgo.

Tabla 14

Comparativa funciones del director de un centro educativo LOE-LOMCE (Vázquez y Liesa, (2015)

Funciones Director LOE (Ley Orgánica de Educación 5/2006) Art. 132	Funciones Director LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013). Art. 132
ÁMBITO EJECUTIVO	ÁMBITO EJECUTIVO
1. Ejerce la jefatura de todo el personal	1. Ejerce la jefatura de todo el personal
2. Garantiza el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones	2. Garantiza el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones
3. Dirige y coordina todas las actividades Centro	3. Dirige y coordina todas las actividades Centro
4. Propone a la Administración nombramientos	4. Propone a la Administración nombramientos

<ul style="list-style-type: none"> 5. Impone medidas disciplinarias que corresponda a los alumnos 6. Convoca y preside reuniones 7. Ejecuta los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias 8. Impulsa evaluación interna 9. Colabora en la evaluación externa y del profesorado 10. Ejerce la dirección pedagógica 	<ul style="list-style-type: none"> 5. Impone medidas disciplinarias que corresponda a los alumnos 6. Convoca y preside reuniones 7. Ejecuta los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias 8. Impulsa evaluación interna 9. Colabora en la evaluación externa y del profesorado 10. Ejerce la dirección pedagógica 11. Aprueba la obtención de recursos complementarios
ÁMBITO BUROCRÁTICO	ÁMBITO BUROCRÁTICO
<ul style="list-style-type: none"> 1. Contrata obras, servicios y suministros 2. Autoriza gastos de acuerdo con el presupuesto 3. Ordena pagos 4. Visa las certificaciones y documentos oficiales 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Contrata obras, servicios y suministros 2. Autoriza gastos de acuerdo con el presupuesto 3. Ordena pagos 4. Visa las certificaciones y documentos oficiales 5. Aprueba Proyectos institucionales 6. Decide sobre la admisión de alumnos
ÁMBITO INNOVACIÓN	ÁMBITO INNOVACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> 1. Promueve la innovación educativa 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Promueve la innovación educativa
ÁMBITO INTEGRACIÓN	ÁMBITO INTEGRACIÓN
<ul style="list-style-type: none"> 1. Favorece la convivencia en el centro 2. Garantiza la mediación en la resolución de conflictos 3. Impulsa colaboración familias 4. Fomenta clima escolar que favorece el estudio 5. Impulsa acciones que favorezcan la formación integral en conocimientos y valores de los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Favorece la convivencia en el centro 2. Garantiza la mediación en la resolución de conflictos 3. Impulsa colaboración familias 4. Fomenta clima escolar que favorece el estudio 5. Impulsa acciones que favorezcan la formación integral en conocimientos y valores de los alumnos
ÁMBITO INSTITUCIONAL	ÁMBITO INSTITUCIONAL
<ul style="list-style-type: none"> 1. Ostenta representación del centro 2. Representa a la Administración educativa en el centro 3. Colabora en Evaluación externa 4. Impulsa colaboración con otras instituciones y organismos 	<ul style="list-style-type: none"> 1. Ostenta representación del centro 2. Representa a la Administración educativa en el centro 3. Colabora en Evaluación externa 4. Impulsa colaboración con otras instituciones y organismos

Así mismo, no hemos de olvidar que todas estas funciones el director tiene que conjugarlas con la docencia que sigue impartiendo. Tema que suscita un gran debate, puesto

que gran parte de su tiempo lo tiene que dedicar a cuestiones de tipo burocrático, lo que puede suponer un distanciamiento de esta función pedagógica. A pesar de ello, los directores se identifican más con la docencia que con la dirección (Vázquez y Ángulo, 2006).

Por otro lado, si comparamos las competencias recogidas en el art. 132 de ambas leyes, observamos que estas aumentan exponencialmente en la LOMCE, además de que se personalizan. Se añaden con la LOMCE las siguientes funciones (vid. cuadro 9).

1) <i>Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el Capítulo II (Autonomía de los centros) del Título V (Participación, gobierno y autonomía de los centros) de la presente Ley Orgánica. (Se refiere a artículos 120 a 125 de la LOE)</i>	
Proyecto educativo	-Aprueba el proyecto educativo, salvo la concreción de los currículos que corresponde al Claustro.
Organización del centro	-Proponer experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia y ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de áreas o materias.
Proyectos educativos de calidad. Las Administraciones educativas promoverán la especialización de los IES: curricular, a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, o a la aportación de recursos didácticos a plataformas digitales compartidas.	-Presentar planificación estratégica -Gestión de recursos materiales y financieros -Aprueba obtención de recursos complementarios. -Autonomía para adaptar los recursos humanos: Requisitos y méritos específicos para funcionarios docentes e interinos. -Rechazar a personal docente de listas centralizadas. -Proponer prórroga de comisión de servicio de funcionario docente o interino
Convivencia	-Aprueba plan de convivencia dentro de la programación general anual -Sanción en falta muy grave (pendiente de desarrollo de Decreto) -Decisión inmediata en faltas leves

Cuadro 9. Nuevas competencias añadidas a partir de la LOMCE.

El capítulo más importante de la ley es el que trata de las “**acciones de calidad de los centros**” (Art. 122 bis). Para fomentar la calidad, parte del “refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva”. Es en la especialización de los centros donde adquiere

las verdaderas y nuevas competencias el director del modelo Wert, especialmente en cuanto a la selección del profesorado.

La LOMCE se aleja de la línea de participación de la comunidad educativa iniciada con la Constitución y con la LODE y atribuye al director mayor responsabilidad y capacidad para llevar a cabo proyectos educativos, quitándoles las competencias decisorias al Consejo Escolar que pasa a ocupar un papel consultivo. Así, la participación en los centros dependerá, en gran medida, de la orientación personal del director y ya que no existirá un marco normativo que la regule. Algunos autores consideran que proporcionar mayor poder unipersonal a la dirección en detrimento del Consejo Escolar conlleva el riesgo que éstos devengan en meros aplicadores de la normativa (Teixidó, 2010):

- Sólo con una lectura atenta del preámbulo LOMCE se pueden advertir los ambiciosos cambios que se proyectan, así como las enmiendas que se pretenden aplicar a la última reforma de la LOE. Muy en síntesis éstos son los grandes retos a los que se enfrenta el nuevo director:
- La implementación de un nuevo currículo fundamentalmente en Secundaria orientado hacia una vía académica o una vía profesional.
- La implantación de evaluaciones externas a lo largo de todo el itinerario educativo, unas de carácter diagnóstico, en Primaria, y otras de carácter selectivo, al final de Secundaria y Bachillerato.
- Un proceso de enseñanza-aprendizaje orientando la acción hacia resultados de calidad que nos hagan competitivos en las evaluaciones nacionales e internacionales.
- La evaluación de la práctica docente en función de los estándares nacionales fijados por el INEE orientados a la consecución de resultados de éxito en el aprendizaje de los alumnos.

- Mayor autonomía en la gestión curricular y de personal y nuevas competencias que refuerzan la autoridad de la dirección
- Nuevo Proyecto Educativo de calidad que facilita una especialización curricular del centro sobre todo en Secundaria y Bachillerato.
- Integración de las TIC en el aula como medio didáctico apropiado y valioso para llevar a cabo tareas de enseñanza aprendizaje.
- Creación de centros con cultura digital que orienten la formación permanente del profesorado con el fin de desarrollar habilidades y destrezas TIC.
- Gestión y dirección teniendo en cuenta tanto los indicadores internacionales de calidad como estándares definidos por el INEE.

2.4.4. Las funciones de las direcciones de centros educativos en Cataluña.

Los directivos escolares catalanes que inician su andadura acuden a la normativa para conocer las funciones asociadas a su nuevo cargo. Ello les permite formarse una primera representación mental de sus responsabilidades. Más adelante y a mediada que vaya ejerciendo y contrastando testimonios de otros directores veteranos y se vayan presentando nuevos temas, el directivo "reflexiona en torno al objetivo que debe orientar su actuación, la manera como llevarla a cabo (estrategia), los conocimientos, destrezas y aptitudes que debe poseer (competencias) y, sobre todo, la forma de influir en los demás (trabajo en equipo) para lograrlo" (Teixidó, 2010).

La comunidad de Cataluña regula las funciones de la dirección de centros educativos en su *Ley de Educación-LEC* (Generalidad de Cataluña, 2009). En ella vincula la autonomía de centros a la complejidad del desarrollo de la función directiva (artículo 116) y apuesta por su profesionalización en tanto aprueba dos decretos referidos expresamente a la gestión y dirección de centros (Iranzo, Tierno y Barrios 2013):

El *Decreto de autonomía de los centros educativos* (Generalidad de Cataluña, 2010a) (en adelante, *Decreto de autonomía*) propone un liderazgo fuerte y distribuido con una autonomía supeditada a la evaluación de resultados y procesos.

El Decreto de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente (Generalidad de Cataluña, 2010b) (en adelante, *Decreto de dirección*) es aún más explícito:

“El ejercicio de la autonomía en los centros públicos exige a las direcciones de los centros desarrollar liderazgo educativo, lo que comporta disponer de capacidades y competencias profesionales específicas para formular y desarrollar propuestas pedagógicas organizativas y de gestión al servicio de la consecución de la excelencia pedagógica en un contexto de equidad. Así mismo el ejercicio del liderazgo en los centros educativos se orienta a estimular la participación de la comunidad escolar, especialmente en el consejo escolar y en el claustro” (Preámbulo).

Las funciones del director catalán se agrupan (Art. 5-12 *Decreto de dirección*) en los siguientes ámbitos de actuación:

- **De representación de la administración en el centro.**

a) Vehicular en el centro los objetivos y las prioridades de las políticas educativas adoptadas por la Administración.

b) Presidir el claustro de profesorado y el consejo escolar, presidir el consejo de dirección cuando haya, y presidir los actos académicos del centro.

- **De dirección pedagógica y liderazgo.**

a) Formular y presentar al claustro del profesorado la propuesta inicial de proyecto educativo y, si procede, las posteriores modificaciones y adaptaciones.

b) Velar por la realización de las concreciones curriculares en coherencia con el proyecto educativo, garantizar su cumplimiento e intervenir en su evaluación.

c) Dirigir y asegurar la aplicación de los criterios de organización pedagógica y curricular, así como de los planteamientos del proyecto educativo inherentes a la acción tutorial, a la aplicación de la carta de compromiso educativo, a la aplicación de los planteamientos coeducativos, de los procedimientos de inclusión, y de todos los otros planteamientos educativos que tenga incorporados, de acuerdo con su concreción en el proyecto de dirección.

d) Garantizar que el catalán sea la lengua vehicular de la educación, administrativa y de comunicación utilizada normalmente en las actividades del centro, en los términos que establece el título II de la Ley 12/2009, tal y cómo se concreten en el proyecto lingüístico que forma parte del proyecto educativo del centro.

e) Coordinar el equipo directivo y orientar, dirigir y supervisar todas las actividades del centro de acuerdo con las previsiones de la programación general anual, con la colaboración del equipo directivo, y sin perjuicio de las competencias atribuidas al claustro del profesorado y al consejo escolar.

f) Impulsar, de acuerdo con los indicadores de progreso, la evaluación del proyecto educativo y del funcionamiento general del centro. Esta evaluación alcanza la aplicación del proyecto de dirección y, si procede, de los acuerdos de corresponsabilidad.

g) Participar en la evaluación del ejercicio de las funciones del personal docente y del otro personal destinado al centro. Esta función comporta la atribución a la dirección de la facultad de observación de la práctica docente al aula y de la actuación de los órganos colectivos de coordinación docente de que se haya dotado el centro, así como la facultad de requerir del profesorado sometido a evaluación la documentación pedagógica y académica que considere necesaria para deducir las valoraciones correspondientes, incluidos las referidas en la posible transmisión de estereotipos sexistas y la reproducción de roles de género al aula.

h) Impulsar la coordinación del proyecto educativo del centro con los otros centros para poder configurar de manera coherente redes de centros que hagan posible actuaciones educativas conjuntas.

- **De relación con la comunidad escolar.**

a) Velar por la formulación y el cumplimiento de la carta de compromiso educativo del centro, y garantizar el funcionamiento de las vías y los procedimientos de relación y cooperación con las familias, para facilitar el intercambio de información sobre la evolución escolar y personal de sus hijos.

b) Favorecer la convivencia en el centro, garantizar el cumplimiento de las normas que se refieren y adoptar las medidas disciplinarias que correspondan según las normas de organización y funcionamiento del centro y las previsiones del ordenamiento. En el ejercicio de esta función, el director o directora del centro tiene la facultad de intervención, directa o por persona técnicamente capacitada a la cual designio, para ejercer funciones de arbitraje y de mediación en los conflictos que se generen entre miembros de la comunidad educativa.

c) Garantizar el ejercicio de los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad escolar, y orientarlo al logro de los objetivos del proyecto educativo.

d) Asegurar la participación efectiva del consejo escolar en la adopción de las decisiones que le corresponden y en la tarea de control de la gestión del centro.

e) Asegurar la participación efectiva del claustro en la adopción de las decisiones de carácter tecnicopedagógicos que le corresponden.

f) Establecer canales de relación con las asociaciones de madres y padres de alumnos y, cuando proceda, con las asociaciones de alumnas.

g) Promover la implicación activa del centro en el entorno social y el compromiso de cooperación y de integración plena en la prestación del servicio de educación de Cataluña, en el marco de la zona educativa correspondiente.

- **En materia de organización y funcionamiento**

a) Impulsar la elaboración, aprobación y aplicación de las normas de organización y funcionamiento del centro, y sus sucesivas adecuaciones a las necesidades del proyecto educativo del centro.

b) Proponer la programación general anual del centro, que también tiene que incluir las actividades y los servicios que se prestan durando todo el horario escolar, coordinar la aplicación con el resto del equipo directivo y rendir cuentas mediante la memoria anual.

c) Proponer, en los términos establecidos reglamentariamente y de acuerdo con el proyecto educativo y las asignaciones presupuestarias, las plantillas de puestos de trabajo docente de manera concordante con el proyecto educativo del centro y de acuerdo con criterios de estabilidad para cursos escolares sucesivos y con los cambios en la oferta educativa. La resolución sobre la plantilla del centro en un sentido diferente al propuesto tendrá que ser expresamente motivada.

d) Proponer al Departamento de Educación, en función de las necesidades derivadas del proyecto educativo y concretadas en el proyecto de dirección del centro, lugares docentes a proveer por concurso general para los cuales sea necesario el cumplimiento de requisitos adicionales de titulación o de capacitación profesional docente y lugares docentes singulares a proveer por concursos específicos.

e) Proponer al Departamento de Educación los puestos de trabajo de la plantilla del centro que se tienen que proveer por el sistema extraordinario de provisión especial.

- **Específicas en materia de gestión**

a) Emitir la documentación oficial de carácter académico que establece la normativa vigente y, cuando proceda, formular la propuesta de expedición de los títulos académicos del alumnado.

b) Visar las certificaciones académicas, y todas las otras que convengan, para acreditar contenidos documentales archivados en el centro.

c) Asegurar la custodia de la documentación económica, académica y administrativa mediante la secretaría del centro y aplicar las medidas para garantizar la seguridad y confidencialidad de los datos de acuerdo con la legislación específica en materia de protección de datos.

d) Dirigir la gestión económica del centro y la aplicación del presupuesto que aprueba el consejo escolar, autorizar los gastos y ordenar los pagos.

e) Obtener y, cuando proceda, aceptar, recursos económicos y materiales adicionales y obtener, en el marco de la legislación vigente, por la rendibilización del uso de las instalaciones del centro, sin interferencias con la actividad escolar y el uso social que le son propios y de acuerdo con el ayuntamiento, cuando la propiedad demanial del centro corresponda al ente local.

f) Contratar bienes y servicios dentro de los límites que establece el ordenamiento y, de acuerdo con los procedimientos de contratación públicos, actuar como órgano de contratación.

g) Dirigir y gestionar el personal del centro de manera orientada a garantizar el cumplimiento de sus funciones. El ejercicio de esta función comporta a la dirección del centro la facultad de observación de la práctica docente al aula y del control de la actuación de los órganos colectivos de coordinación docente de que se haya dotado el centro.

h) Gestionar el mantenimiento del centro, cuando la titularidad demanial de las instalaciones corresponde a la Generalitat, e instar la administración o institución que se encargue porque haga las acciones oportunas en los otros casos.

i) Gestionar la mejora de las instalaciones del centro e instar el Departamento de Educación porque haga las acciones de mejora oportunas.

j) Ejercer en el centro aquellas funciones que en materia de prevención de riesgos laborales le asigne el Plan de prevención de riesgos laborales del Departamento de Educación.

- **Específicas como jefe de personal**

a) Nombrar y destituir, con la comunicación previa al claustro y al consejo escolar, de acuerdo con el marco reglamentario y las normas de organización y funcionamiento del centro, los otros órganos unipersonales de dirección y los órganos unipersonales de coordinación; asignarles responsabilidades específicas y proponer la asignación de los complementos retributivos correspondientes, teniendo en cuenta los criterios que establece el Gobierno y los recursos asignados en el centro.

b) Asignar al profesorado del centro otras responsabilidades de gestión y de coordinación docente y las funciones de tutoría y de docencia que sean requeridas para la aplicación del proyecto educativo y sean adecuadas a su preparación y experiencia.

c) Proponer motivadamente la incoación de los expedientes contradictorios y no disciplinarios para la remoción del personal interino del puesto de trabajo ocupado y, en los términos establecidos reglamentariamente, de la bolsa de trabajo, en caso de incompetencia para la función docente patentizada en el primer año de ejercicio profesional, y también en los supuestos de incapacidad sobrevenida o de falta de rendimiento que no comporte inhibición, de acuerdo con el procedimiento que establece el Departamento. La motivación de la propuesta se tiene que basar en las constataciones hechas por la misma dirección en ejercicio de sus funciones o en el resultado de la evaluación del ejercicio de la docencia.

d) Proponer motivadamente la incoación de los expedientes contradictorios y no disciplinarios de remoción del lugar de funcionarios docentes de carrera destinados en el centro, como consecuencia de la evaluación de la actividad docente, de acuerdo con el procedimiento que establece el Departamento. La motivación de la propuesta tiene que

basarse en las constataciones hechas por la misma dirección en ejercicio de sus funciones o en el resultado de la evaluación del ejercicio de la docencia.

e) Seleccionar el personal interino docente para cubrir sustituciones temporales en el centro, que no alcanzan todo el curso académico, entre candidatos que hayan accedido a la bolsa de trabajo de personal interino docente, de acuerdo con la reglamentación que establece el Gobierno, y nombrarlo de acuerdo con el procedimiento que establece el Departamento de Educación.

f) Intervenir, en los términos que se establezcan reglamentariamente, en los procedimientos de provisión por concurso específico y de provisión especial, y formular las propuestas de nombramiento de los aspirantes seleccionados en este último caso.

g) Fomentar la participación del profesorado en actividades de formación permanente y de actualización de sus capacidades profesionales en función de las necesidades derivadas del proyecto educativo.

h) Facilitar al profesorado la acreditación correspondiente de acceso gratuito a las bibliotecas y los museos dependientes de los poderes públicos.

- **En materia de jornada y horario del personal**

a) Corresponde a la dirección del centro la asignación de la jornada especial a los funcionarios docentes adscritos en el centro, en aplicación de la normativa que establece el Gobierno.

b) Corresponde a la dirección del centro, en el marco del control de la jornada y el horario del profesorado, resolver sobre las faltas de asistencia y de puntualidad no justificadas de todo el personal del centro. A estos efectos, y sin perjuicio de la sanción disciplinaria que pueda corresponder, la dirección del centro tiene que comunicar periódicamente al director o directora de los servicios territoriales del Departamento de Educación o al órgano competente del Consorcio de Educación de Barcelona la parte de jornada no realizada que determina la

deducción proporcional de haberes correspondiente. Esta deducción no tiene carácter sancionador.

c) Así mismo, corresponde a la dirección del centro comunicar las jornadas no trabajadas cuando personal del centro ejerce el derecho de huelga, a los efectos de aplicar las deducciones proporcionales de haberes que correspondan, que tampoco tienen carácter de sanción.

a) Corresponde a la dirección la potestad disciplinaria en relación con las faltas leves que se detallan al artículo 117 del Texto único de la Ley de función pública de la Administración de la Generalitat de Cataluña, aprobado por el Decreto legislativo 1/1997, de 31 de octubre, cometidos por el personal que preste servicios al centro, así como las que se corresponden de acuerdo con la regulación laboral.

b) Corresponde a la dirección del centro formular la propuesta de incoación de expediente disciplinario por faltas graves o muy graves del personal del centro presuntamente cometidas en relación con sus deberes y obligaciones, así como la propuesta de incoación de expedientes contradictorios y no disciplinarios a que hace referencia el artículo 10.1, incisos a) y b).

A estas funciones, para el caso de los directores profesionales, se añaden otras más específicas (Art. 39 *Decreto de dirección*). Son de interés la determinación de objetivos anuales o la gestión de personal en aspectos como asignar complementos retributivos a los docentes en función de su implicación en la mejora de los rendimientos escolares, siempre teniendo en cuenta los criterios establecidos por el gobierno y los recursos asignados al centro.

A continuación hemos realizado un análisis de las referencias a las funciones directivas de los directores/as en Cataluña que aparecen en cada una de las normas que las regulan:

—En los centros públicos, corresponde a la dirección de cada centro impulsar y liderar el ejercicio de la autonomía pedagógica. En los centros privados sostenidos con fondos públicos, corresponde al titular o la titular de cada centro impulsar el ejercicio de la autonomía pedagógica y al director o directora liderarlo (LEC, 97.5).

—El director o directora del centro privado ejerce la dirección pedagógica del centro (LEC, 150.1 y 154.1) [Vid. las funciones del director de los centros privados en LEC, 105.2 y 154.2).

—Las normas de organización y funcionamiento de los centros concertados pueden atribuir al director o directora, en el marco del ordenamiento vigente, otras funciones adicionales a las previstas legalmente (D_aut, 19.2.d).

—La gestión de los centros públicos es responsabilidad de la dirección de cada centro público (LEC, 99.1).

—Las competencias de la dirección de la sección de instituto en materia de gestión son las mismas que las de las direcciones del resto de centros públicos (D_aut, DA 12.3).

—El director o directora del centro público es responsable de la organización, el funcionamiento y la administración del centro, ejerce la dirección pedagógica y es jefe de todo el personal (LEC, 142.1).

—El director o directora tiene funciones de representación [LEC, 142.4 y D_dA, 5], funciones de liderazgo pedagógico [LEC, 142.5 y D_dA, 6] y de liderazgo de la comunidad escolar [LEC, 142.6 y D_dA, 7] y funciones de gestión [LEC, 142.7 y D_dA, 8 y 9] (LEC, 142.3 y D_dA, 3.1).

—El director o directora tiene cualquier otra función que le asigne el ordenamiento y todas las relativas en el gobierno del centro no asignadas a ninguno otro órgano (LEC, 142.8).

—Las direcciones de los centros públicos tienen que participar necesariamente en la comisión de garantías de admisión (LEC, 46.3).

—La dirección tiene que garantizar la comunicación entre el centro educativo y las familias a propósito del progreso personal de sus hijos (LEC, 79.4).

—En los centros públicos, corresponde a la dirección de cada centro impulsar y adoptar medidas para mejorar la estructura organizativa del centro (LEC, 98.3 y D_aut, 20.1).

—La dirección de cada centro público puede proponer al Departamento puestos docentes para los cuales sea necesario el cumplimiento de requisitos adicionales de titulación o de capacitación profesional docente (LEC, 102.2, 114.3 y 115.1; D_aut, 49.3).

—La dirección de los centros públicos de la Generalitat interviene en la definición de los perfiles del personal de atención educativa (D_aut, DA 21).

—La Administración educativa fija la plantilla de personal de cada centro público a propuesta de la dirección del centro (LEC, 102.3 y D_aut, 31.3.d. y 49.1 y 2).

—La dirección de cada centro público está habilitada para intervenir en la evaluación de la actividad docente y de gestión del personal del centro (LEC, 102.4).

—El director o directora de cada centro puede asignar al profesorado las responsabilidades de dirección, gestión y coordinación docente que requiera la aplicación del proyecto educativo (LEC, 114.5, D_aut, 40.1.e. y D_aut, 10.1.b) y puede encargar a los órganos unipersonales de dirección, a los órganos unipersonales de coordinación y a otras personas miembros del claustro funciones de gestión, coordinación y docencia, con carácter transitorio (D_aut, 44).

—En todo caso, en los procedimientos de provisión por concurso específico y de provisión especial se garantiza la intervención de la dirección del centro en la selección de las candidaturas (D_aut, 49.5 y D_decir, 10.1.f).

—La dirección del centro puede suscribir convenios con personas físicas o jurídicas sin ánimo de lucro para favorecer el uso social de estos centros (D_aut, 54.3).

—La dirección del centro público tiene que comunicar al ministerio fiscal cualquier hecho que pueda ser constitutivo de delito o falta perseguible penalmente cometido por cualquier persona de la comunidad educativa en el centro o en relación directa con su actividad (D_aut, DA 19.1).

—En los centros de nueva creación, el director o directora tiene que ajustar la composición del consejo escolar respetando el que establecen los apartados 3 y 4 (D_aut, 45.6).

—Corresponde al director del centro resolver sobre las faltas de asistencia y de puntualidad no justificadas del personal y por el ejercicio del derecho de huelga (D_aut, 50.3 y D_direc, 11.2 y 3) e imponer sanciones disciplinarias por faltas leves cometidos por personal del centro (D_aut, 50.4 y D_direc, 12.1 y 2).

—Corresponde al director proponer la incoación de expediente disciplinario por faltas graves o muy graves del personal del centro, así como proponer la incoación de expedientes contradictorios y no disciplinarios (D_aut, 50.5, D_direc, 10.1.c. y d. y 12.3).

—El director o la directora del centro autoriza los gastos, ordena los pagos y hace las contrataciones (D_aut, 51.2).

—Corresponde al director o directora autorizar el uso social de las instalaciones del centro fuera del horario escolar, así como revocar la autorización (D_aut, 54.3).

2.4.5. El director como gestor de personal en Cataluña.

Del Pozo (2015) lleva a cabo un interesante análisis de los verbos usados en la normativa Catalana para atribuir responsabilidades en el ámbito de gestión de personal a los diferentes órganos de gobierno del centro público en Cataluña, señalando algunas coincidencias y divergencias que, cuando menos, llaman la atención y que presentamos a continuación:

Proponer, formular propuestas:

De los diferentes verbos que se usan en el diseño de la autonomía de gestión del centro público, sólo uno aparece atribuido a los tres responsables principales de la autonomía del centro (el director, el claustro del profesorado y el consejo escolar); el verbo “proponer o formular propuestas” se predica de los tres, a veces sobre los mismos aspectos de la gestión del centro.

Al director se le atribuye competencia para formular propuestas referentes a todos estos temas:

- la propuesta inicial y las modificaciones y adaptaciones del PEC y la programación general anual.
- la aprobación de las NOFC (normas de organización y funcionamiento del centro).
- los lugares docentes con requisitos adicionales o perfiles propios.
- la plantilla del centro / la relación de puestos de trabajo del centro y las modificaciones sucesivas
- la incoación de expediente disciplinario por faltas graves o muy graves del personal
- la incoación de expedientes contradictorios y no disciplinarios
- para mejorar la gestión del personal del centro.

El claustro del profesorado también tiene atribuida competencia para hacer propuestas sobre el proyecto educativo del centro y la programación general anual del centro, como el director, a quien de hecho se atribuye la propuesta inicial del PEC.

El consejo escolar y el claustro del profesorado pueden hacer propuestas referentes a medidas e iniciativas sobre convivencia.

El resto de verbos sólo se utilizan atribuidos a dos responsables o únicamente a uno en exclusiva. Así, los verbos “dirigir” y “evaluar” los comparten el director y el claustro del

profesorado, pero en contextos diferentes, mientras que los verbos “aprobar” y “decidir” tienen como sujetos el claustro del profesorado y el consejo escolar. El resto de verbos sólo se predicán de un único responsable, como veremos a continuación.

Dirigir, gestionar

El director dirige el personal del centro y todas las actividades del centro y, por lo tanto, también dirige la aplicación de la programación general anual y de las NOFC. Como máximo responsable de la gestión del centro, el director gestiona el profesorado y el otro personal del centro, así como el proyecto de dirección, junto con el resto del equipo directivo. El claustro del profesorado dirige la ordenación de las actividades educativas y del conjunto de los aspectos educativos del centro.

Evaluar, valorar

El director y el claustro del profesorado evalúan las concreciones curriculares.

El claustro del profesorado evalúa todas las actividades educativas de la programación general anual y el desarrollo y los resultados de las actividades educativas. Por su parte, el director evalúa la actividad docente y de gestión del personal del centro.

Evaluar, controlar

- En cambio, esta acepción de la evaluación como control solamente está atribuida al director, entre los diferentes responsables del centro educativo.
- Así, se atribuye al director la capacidad para observar la práctica docente en el aula y el control de la actuación de todo el personal del centro:
- Corresponde al director dirigir y gestionar el personal del centro para garantizar que cumple sus funciones, lo cual comporta, si procede, la observación de la práctica docente al aula.
- El director tiene que controlar la actuación de los órganos colectivos de coordinación docente de que se haya dotado el centro.

- El director interviene en la evaluación de la actividad docente y de gestión del personal del centro y del ejercicio de las funciones del personal docente y del otro personal.
- El director puede requerir también la documentación pedagógica y académica que considere necesaria para deducir las valoraciones correspondientes.

Resolver, establecer

La dirección del centro público resuelve sobre:

- las faltas de asistencia y de puntualidad no justificadas del personal,
- las ausencias por el ejercicio del derecho de huelga,
- las sanciones disciplinarias por faltas leves cometidos por el personal,
- medidas disciplinarias de los alumnos,
- la concesión al profesorado de la plantilla de los permisos que prevé la legislación.

También establece los elementos organizativos del centro determinados por el PEC y decide sobre la participación del profesorado en actividades de formación.

Nombrar (y hacer cesar), seleccionar

La dirección nombra y hace cesar:

- todos los responsables de los órganos de gestión y coordinación,
- el tutores,
- los miembros del equipo directivo y del consejo de dirección.

También se le atribuye al director la competencia para seleccionar y nombrar los sustitutos docentes y para intervenir en la selección de candidaturas del concurso específico y del procedimiento de provisión especial. El directivo profesional interviene en el proceso de incorporación del personal docente al centro, con destino provisional, para ocupar una vacante

de la plantilla. Finalmente, la dirección formula propuestas de nombramiento de los aspirantes seleccionados en el procedimiento de provisión especial.

Asignar (funciones), delegar

La dirección del centro público asigna:

- responsabilidades de dirección, gestión y coordinación docente al profesorado,
- responsabilidades específicas a los órganos unipersonales de dirección y de coordinación,
- tareas docentes de la persona expedientada como medidas organizativas provisionales,
- la jornada especial a los funcionarios docentes adscritos en el centro.
- Los órganos unipersonales de coordinación reciben de la dirección los encargos de funciones de coordinación o especializadas fijadas por las leyes.
- En definitiva, la dirección delega funciones en los miembros del equipo directivo.
- Asignar (complementos retributivos)
- El director propone la asignación de los complementos retributivos correspondientes a los órganos unipersonales de dirección y de coordinación.
- El directivo profesional docente asigna al profesorado de la plantilla los complementos retributivos docentes relacionados con la mayor dedicación al centro, la innovación y la investigación educativa y la implicación en la mejora de los rendimientos escolares.

2.4.6. Roles funcionales de la Dirección.

Las funciones de los directores y gestores de centros se han ampliado en los últimos años. Actualmente, es difícil definir las en un decálogo, especialmente si tenemos en cuenta las cuestiones "transversales" en un centro u organización educativa: la aplicación de las

nuevas tecnologías, la atención a la diversidad, la gestión administrativa y del personal, etc. y las nuevas necesidades de los centros educativos, como la comunicación y el marketing educativo.

Los expertos coinciden en afirmar que, cada vez más, los directores o gestores deben hacer frente a una mayor variedad y cantidad de situaciones, que requieren formación y conocimientos específicos como son (Mestres, 2013) :

Gestión de equipos. El director debe asumir el liderazgo y coordinación del equipo de profesores, el personal de administración y servicios.

La relación con el entorno. La relación con las familias y el alumnado se ha hecho más compleja con los años. El diálogo para dar respuesta (o no) a las demandas, la exigencia de que esas respuestas se den con calidad, la diversidad de esas demandas, etc. exigen que el equipo directivo tenga un bagaje formativo específico que no tiene por qué haber adquirido en su labor como docente.

Las relaciones con la administración. El desarrollo de una amplia normativa escolar, la exigencia de supervisión de determinadas áreas de la gestión, la realización y divulgación de numerosos documentos de organización... exigen que el equipo directivo tenga unos determinados conocimientos, actitudes y domine los procedimientos.

Funciones propias de la docencia y la administración de recursos. El equipo directivo, a pesar de todo lo anteriormente mencionado, no debe olvidar que lo que justifica la existencia del centro es el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La comunicación y el marketing educativo. Muchos centros educativos están incorporando técnicas de captación de alumnado, comunicación en redes sociales y acciones de marketing educativo a su realidad. En este contexto, se requiere una estrategia planificada y sin improvisación.

Estas funciones son solo una aproximación a todo el proceso de gestión de los centros educativos, que resulta cada vez más complejo. Un gestor debe ser capaz de planificar, organizar, ejecutar y evaluar las respuestas a las necesidades educativas. En este contexto, las competencias de los gestores abarcan aspectos técnicos, jurídicos y de recursos humanos que tradicionalmente no están incorporados en la formación inicial del docente. ¿Es precisa una formación específica complementaria? No hay duda.

El desempeño de una dirección pedagógica, distribuida y contextualizada requiere concebir la función directiva como altamente compleja y urdida desde múltiples dimensiones que se despliegan tanto interna como externamente:

- morales, por su elevado compromiso educativo y concepciones de altas expectativas,
- estratégicas y técnicas, por la exigencia de unas capacidades específicas, sobre todo, de autoevaluación institucional y evaluación-control del aprendizaje tanto de los alumnos como del mismo centro, *aprendizaje organizacional*,
- relacionales y de colaboración, ya que demanda coordinación y trabajo en red con la comunidad,
- emocionales por el desarrollo de interacción positiva, negociación y resolución de conflictos.

Así, Iranzo, Barrios y Tierno (2013) afirman que la profesionalización de la función directiva pasa, una vez clarificadas las competencias esenciales, por facilitar la construcción de identidades directivas, sobre todo, dotando a los directores de experiencias de dirección colegiada y en red con otros centros y orientada a la autoevaluación institucional para la mejora, la coordinación interna y externa y el fortalecimiento de la colaboración entre los tutores y las familias.

Estas funciones, aun siendo consideradas por los mismos directores como importantes, no llegan a desarrollarse por falta de estrategias, de cultura de liderazgo y de identificación con una dirección compleja. Esto queda patente en el trabajo realizado por Iranzo, Barrios y Tierno (2008), donde, según los propios equipos directivos con larga experiencia en cargos de dirección escolar, se destaca cómo procesos de investigación-acción colaborativa permiten abordar necesidades formativas y de capacitación que no se derivan por sí solas de las diferentes leyes (*LOPEGCD, LOCE y LOE*), a pesar de que éstas aborden una cierta profesionalización de la función directiva y de su complejidad.

Armas y Zabalza (1996) agrupan en roles y ordenan por la valoración que reciben por parte de los directivos, las siguientes funciones del director educativo: apertura a la sociedad e innovación educativa; gestión de la organización, gestión de recursos; contextualización del currículo; dinamización de la reforma educativa; cultura del desarrollo; liderazgo; gestión de contingencias; micropolítica y dinámica de grupos; ambiente favorable al aprendizaje; control del estrés; y programa de dirección participativa.

En USA, el Educational Leadership Policy Standards (Council of Chief State, 2008) establece a través de unos estándares, las funciones que debe desempeñar un líder escolar para conseguir el éxito educativo de sus estudiantes, vid. tabla 15. Estos estándares, por lo general, cumplen el rol de guiar la preparación y entrenamiento de los directores, pero también su certificación (Ingvarson, Anderson, Gronn & Jackson, 2006).

Tabla 15

Estándares y funciones según Educational Leadership Policy Standards, 2008.

Estándares	Funciones
1. <i>Articular e implementar una visión compartida del aprendizaje</i>	desarrollar e implementar una visión y una misión compartidas recoger y utilizar datos para la eficacia y la mejora de la organización crear e implementar planes para lograr los objetivos

	<p>promover una mejora continua y sostenible</p> <p>supervisar los planes y evaluar el progreso</p>
<p>2. <i>Desarrollar una cultura escolar y un programa de enseñanza favorables al aprendizaje de los estudiantes y al desarrollo profesional</i></p>	<p>cuidar y mantener una cultura de colaboración</p> <p>establecer un currículo inclusivo y adecuado para un aprendizaje personalizado</p> <p>desarrollar sistemas de rendición de cuentas para supervisar el progreso del estudiante</p> <p>desarrollar la capacidad de liderazgo del personal</p> <p>maximizar el tiempo dedicado a la enseñanza</p> <p>promover el uso eficaz de la tecnología para apoyar la enseñanza y el aprendizaje</p> <p>supervisar y evaluar el impacto de los programas desarrollados</p>
<p>3. <i>Asegurar la gestión de la organización, el funcionamiento y los recursos para un ambiente seguro, eficiente y efectivo de aprendizaje</i></p>	<p>Supervisar y evaluar la gestión</p> <p>obtener, asignar y utilizar de manera eficiente los recursos humanos financieros y tecnológicos</p> <p>desarrollar las capacidades para distribuir el liderazgo</p> <p>asegurar el tiempo para apoyar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del estudiante.</p>
<p>4. <i>Favorecer la colaboración con los profesores y la comunidad, respondiendo a intereses y necesidades diversas de la comunidad y movilizandolos sus recursos</i></p>	<p>recoger y analizar datos e información pertinente para la comprensión del entorno</p> <p>promover el aprecio y el uso de los diversos recursos comunitarios</p> <p>construir y mantener relaciones positivas con las familias y otros agentes e instancias de la comunidad</p>
<p>5. <i>Actuar con integridad, imparcialidad y de una manera ética</i></p>	<p>asegurar una evaluación de cada estudiante para su éxito social y académico</p> <p>salvaguardar los valores de la democracia</p> <p>la equidad y la diversidad, así como promover la justicia social y garantizar que cada estudiante sea informado de todos los aspectos de la escolarización.</p>
<p>6. <i>Comprender, responder e influir en el contexto político, social, económico, jurídico y cultural</i></p>	<p>abogar por los niños, las familias, los cuidadores</p> <p>influir en todo aquello que, a nivel local, provincial o estatal, afecta al aprendizaje del alumnado, y evaluar, analizar y anticipar las nuevas tendencias e iniciativas con el fin de adaptar las estrategias de liderazgo.</p>

Mintzberg (1983), clasifica los diez roles que resumen el conjunto de las funciones desempeñadas por los directores en tres grandes categorías: *interpersonales* (cabeza visible,

líder, enlace); *informativos* (monitor, difusor, portavoz); *de decisión* (empresario, gestor de anomalías, asignados de recursos, negociador).

En el ámbito nacional, en una investigación llevada a cabo por Vázquez y Liesa (2015) aplicada a una muestra de directores de primaria y secundaria en Zaragoza analizaron las competencias directivas más demandadas desde la práctica educativa con el fin de conocer y comprender cuales son las necesidades reales de la dirección escolar desde la perspectiva de los sujetos implicados, es decir, las competencias necesarias en este contexto para afrontar con la mayor eficacia la dirección. Para ello preguntaron qué tareas son valoradas como más relevantes por directores en ejercicio. Los resultados los hemos sintetizado en la siguiente tabla (vid. tabla 16).

Tabla 16

Tareas más relevantes para las direcciones de centros educativos. Vázquez y Bernal, 2008.

NIVEL IMPORTANCIA	TAREAS
Alto	1º. Relaciones interpersonales 2º. Intervención en situaciones de conflicto de intereses entre docentes, padres, administración... 3º. Intervención ante problemas de disciplina de los alumnos 4º. Procesos de comunicación 5º. Organización general del centro (departamentos, ciclos, horarios...) 6º. Procesos de toma de decisiones 7º. Procesos de innovación y cambio 8º. Asesoramiento al profesorado 9º. Dirección de reuniones 10º. Procesos de planificación institucional (Proyecto Educativo/ Programación Anual/Memoria...) 11º. Imagen y proyección exterior del centro 12º. Legislación escolar 13º. Apoyo al aprendizaje de los alumnos 14º. Gestión del tiempo para el desempeño del cargo 15º. Evaluación de centros y programas
Bajo	16º. Organización de los servicios escolares (comedor y transporte) 17º. Realización de tareas administrativas

Vázquez y Liesa (2015) concluyen que los directores consideran como aspectos más importantes las relaciones interpersonales, la intervención en situaciones de conflictos o problemas de disciplina y los procesos de comunicación. Mientras que las tareas que son valoradas con un grado menor de importancia se concretan en la realización de tareas administrativas y la organización de los servicios escolares (comedor y transporte).

Estas conclusiones ponen de manifiesto lo que ya muchos análisis han puesto sobre la mesa, que los directores valoran como importante en el ejercicio del cargo aquellas tareas relacionadas con su liderazgo y con la gestión de los recursos humanos. Mientras otorgan poca relevancia a las tareas meramente administrativas, que, insistimos, son las que más tiempo les ocupan. Por lo tanto, desde la práctica educativa el perfil del director que se demanda se aproxima en rasgos generales a la normativa, desde esa doble faceta como gestor y líder pedagógico, pero inclinando la balanza hacia liderazgo, lo que es opuesto al modelo actual.

Tejada (1998) al hablar del reconocimiento de la importancia de la actuación de los directivos en los procesos de cambio y en aras de la mejora de su actuación y formación, hace referencia a diferentes autores para elaborar la siguiente tabla que recoge las funciones directivas que debería cumplir un directivo dentro del centro educativo (vid. tabla 17).

Tabla 17

Perfil directivo ante la innovación (Basado en Tejada, 1998, p.103-108)

Autor	Perfil del directivo
Leithwood y Montgomery (1986)	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción y mantenimiento de relaciones interpersonales entre los profesores. • Proporcionar al profesorado conocimientos y destrezas. • Recoger información. • Utilizar la autoridad formal. • Tener trato directo con los alumnos. • Asistir y ayudado a los profesores en sus tareas cotidianas. • Facilitar las comunicaciones dentro de la escuela.

	<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar información a los profesores. • Prestar atención a las necesidades especiales de los alumnos. • Facilitar la comunicación entre escuela y comunidad. • Establecer objetivos y prioridades en la planificación. • Establecer periodos no docentes para el profesorado • Establecer procedimientos para manejar temas rutinarios.
Blum y Butler (1989:20)	<ul style="list-style-type: none"> • Pactar y construir coaliciones. • Percibir motivaciones y consecuencias. • Ejercer presiones • Proporcionar incentivos. • Hacer pasillos. • Manejar conflictos. • Negociar. • Reconocer los valores y creencias de los demás. • Tolerar la ambigüedad.
Hargreaves y Hopkins (1991, en Quintero y Barrueco, 1993: 202)	<ul style="list-style-type: none"> • Suministrar información sobre acontecimientos y decisiones importantes • Asignar roles y delegar responsabilidades para la colaboración entre el centro y sus miembros. • Planificar e implementar el cambio. • Delegar y valorar la contribución de sus compañeros. • Escuchar y responder positivamente a las ideas y quejas de los miembros de la comunidad. • Anticipar problemas y describir oportunidades. • Valorar fuerzas y debilidades para preservar y construir la práctica y remediar deficiencias. • Enfatizar la calidad del proceso educativo. • Anticipar problemas y describir oportunidades.
Davis y Thomas (1992: 43-47)	<ul style="list-style-type: none"> • Jugar un papel activo y personal para elevar el nivel de conciencia y la necesidad de mejora. • Elevar las expectativas de rendimiento y conseguir un consenso sobre los cambios a introducir. • Asumir un papel activo e introducir ellos mismos las mejoras concretas. • Incentivar la orientación académica y la actuación profesional. • Conseguir los recurso materiales y humanos para una instrucción eficaz. • Crear un ambiente escolar seguro y ordenado. • Implicarse en la evaluación y en la discusión de los problemas orientados a la mejora de la instrucción.

Olalla, Poblete y Villa (2006) afirman que el perfil multidimensional que debe desempeñar la dirección de los centros de enseñanza se ha venido componiendo a partir de las

aportaciones de los modelos organizativos, derivados de las Teorías de la Organización y de los paradigmas epistemológicos dando lugar a las siguientes funciones:

- **Funciones Técnicas (o técnico-ejecutivas):** relativas a la planificación, la coordinación y dirección de estructuras, el control-evaluación, y la administración y gestión de recursos.

- **Funciones de Relaciones Humanas:** para facilitar la animación e interacción de personas y grupos mediante la información, la comunicación, la motivación y la facilitación del clima.

- **Funciones de Integración, culturales y políticas:** entendiendo que la atención a ambas dimensiones es esencial para, mas allá de la interacción, lograr la integración de la comunidad educativa. Las funciones culturales se relacionan con la representación y la promoción de la cultura; y las funciones políticas con la regulación de la participación y el poder, la dinamización de los procesos de trabajo en equipo y la intervención en conflictos.

- **Funciones Críticas:** esta categoría ha sido diferenciada de la funciones políticas por la especificidad de su intervención en el ámbito pedagógico (mas allá de lo administrativo y organizativo) al ser entendidas como funciones de animación e innovación pedagógicas, incidiendo en la revisión y reflexión crítica, la formación del personal, y la promoción del cambio, la innovación y la mejora.

- **Funciones de Relaciones Externas:** esta categoría ha sido diferenciada por ser transversal a las anteriores, pero también porque los estudios sobre los funciones ejercidas revelan la necesidad de dirigir una atención específica a este ámbito.

Álvarez (2007) sugiere un modelo de dirección que garantice capacidad para crear equipos directivos que puedan desarrollar las siguientes funciones:

a) La orientación del proceso de enseñanza aprendizaje. Un estilo Coaching que entienda en didácticas generales, en procesos de aprendizaje, en aplicación de métodos y

estrategias para la implicación del alumnado con dificultades, en evaluación de la práctica docente y en todas aquellas tareas que faciliten al profesorado el trabajo del aula para conseguir resultados académicos deseables.

b) La dirección del proceso educativo que hace referencia a la educación en valores, principios y prácticas que garanticen una socialización del alumnado coherente con el Proyecto Educativo del centro. Un estilo afiliativo capaz de estimular el compromiso mediante el consenso y la colaboración del profesorado y familias.

c) El liderazgo de los equipos docentes, con visión de futuro y capaz de crear espacios de intercambio profesional para implicar al profesorado en un proyecto que le ilusione.

d) La gestión de los procedimientos administrativos. El hecho de que los directivos dediquen mayoritariamente su tiempo a la pura gestión, descuidando otros espacios primordiales, no resta importancia a una tarea que llevada a cabo eficazmente proporciona estabilidad, seguridad y orden tanto a los agentes como a las familias y alumnado, clientes todos del sistema educativo. El buen hacer administrativo proporciona a los líderes escolares el prestigio necesario para ser escuchados y respetados tanto por el profesorado como por las familias al mismo tiempo que dan seguridad a los responsables de la Administración educativa de quien en último término depende el centro escolar.

2.4.7. Pertinencia de las funciones directivas.

A partir de la revisión de algunos estudios e investigaciones previos sobre cuales de las funciones desempeñadas por los directores son más o menos llevadas a cabo, (Gairin y Villa, 1996, 1999 y García Olalla, 1998) nos revelan claramente aquellos ámbitos que son plenamente asumidos y los que no lo son:

- Son consideradas importantes y realizadas las funciones relativas a la Información, Planificación, Coordinación, Representación y Gestión de

Recursos, siempre que no impliquen relaciones externas; y también, aunque en menor medida, la animación del Sistema Relacional.

- Son valoradas como importantes pero poco realizadas las funciones relativas al Control-Evaluación, la animación Pedagógica y la Dirección cuando implica ejercicio de la autoridad.
- Aparece como un nuevo ámbito de necesidad las Relaciones Externas, que además de ser poco realizadas son poco valoradas.
- Aparece también una relación directa entre el nivel de realización y la viabilidad percibida, siendo las funciones percibidas como de mas difícil viabilidad y conflictivo ejercicio las menos realizadas y viceversa.

También Gimeno (1995) tras analizar la legislación y la bibliografía existente sobre el tema y estudiar los resultados obtenidos de la aplicación de un cuestionario a una amplia muestra de directivos de Primaria y Secundaria del territorio MEC y la Comunidad Valenciana elabora un listado de tareas que desarrollan o pueden desarrollar los directores, (vid. tabla 18).

Tabla 18

Tareas llevadas a cabo por las direcciones escolares. Gimeno(1995).

Funciones	Actividades
Pedagógicas de asesoramiento	<ul style="list-style-type: none"> • Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el/la profesor. • Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a mejorar la docencia. • Asesorar a cada profesor sobre cómo realizar la programación. Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor. • Indicar al/a profesor/ra la necesidad de apoyar a alumnos con necesidades escolares suspensos, etc.
De coordinación	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerir aspectos comunes no relacionados con el área o asignatura (hábitos de estudio, fomento de la lectura. etc.), a tener en cuenta por los/las profesores. • Estimular las conexiones y coordinar entre profesores de diferentes áreas o signaturas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Vigilar que todos los profesores planteen un nivel de exigencia parecido. Evitar que unos profesores sobrecarguen mucho más que otros las alumnas con tareas para casa. Procurar que no coincidan o se agolpen los exámenes en unos mismos días. • Fomentar y estimular la realización de actividades culturales y extraescolares. • Proponer y tomar medidas para favorecer la adaptación de los alumnos cuando acuden por primera vez al centro.
De clima social	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenir como mediador cuando hay conflictos entre profesores y sus alumnos. • Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores. • Ayudar a profesores en problemas de carácter personal si se lo solicitan. • Estimular y tener reuniones con estudiantes • Ocuparse de integrar mejor a chicos y chicas de otra raza. • Mantener frecuentes y fluidas relaciones con las familias.
De control	<ul style="list-style-type: none"> • Procurar y vigilar la disciplina en los lugares de uso común. • Ocuparse de controlar las faltas de asistencia de los alumnos. • Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados. etc. • Desarrollar algún procedimiento de evaluación de centros, de su actividades. resultados, etc.

Gimeno concluye que entre las actividades consideradas menos pertinentes al cargo directivo se encuentran las tareas pedagógicas y las de coordinación. Las relativas a la información, a facilitar un clima social y las actividades de gestión son, por el contrario las consideradas mas apropiadas. En cuanto a la relación de las actividades con el buen funcionamiento de los centros, las que se perciben más relacionadas son las de control, gestión y creación de clima social, y las que menos, curiosamente, las de tipo pedagógico y las de representación.

Las actividades practicadas con más frecuencia son las relacionadas con la gestión y la información, y las que menos, con bastante diferencia, son las relativas a cuestiones pedagógicas. La actividad mas valorada es la necesidad de indicar al profesorado la importancia del apoyo a alumnos con dificultades escolares, y la considerada menos

pertinente es dar sugerencias sobre contenidos de las asignaturas que imparten los profesores, por considerarse responsabilidad de éstos.

Por otro lado, entre las tareas correspondientes a la coordinación, las consideradas más pertinentes para el puesto de dirección son las referidas a actividades culturales y extraescolares y a la adaptación al centro de los nuevos alumnos, y como menos relevantes las correspondientes a tareas de los escolares y a los niveles de exigencia planteados por los profesores, lo que no deja de ser paradójico si se considera la importancia atribuida al rendimiento de los alumnos.

Otra de las dimensiones estudiadas corresponde a funciones de control, cuyas actividades son valoradas como escasamente problemáticas, aunque más que en otros casos anteriores, y la frecuencia de su práctica sigue siendo inferior a su pertinencia e importancia para el buen funcionamiento del centro. Destaca la pertinencia reconocida a la tarea de controlar las faltas de asistencia de los alumnos y, por otra parte, el bajo índice de práctica de evaluación del centro, a pesar de la alta pertinencia considerada.

Gairín (1995b), en su estudio sobre necesidades de formación de los equipos directivos, recoge un análisis de lo que los directivos hacen realmente elaborado por Antúnez (1991), en su tesis doctoral y que supone bastante más de lo que sugiere la legislación o las teorías cuando hablan de planificar, organizar, coordinar y controlar. La muestra estaba constituida por un grupo de 100 directivos de centros públicos de enseñanza Primaria de Cataluña, y para la recogida de información se utilizaron diarios, cuestionarios y entrevistas. En la tabla 19 se ofrece un resumen de los resultados del análisis de tareas (vid. tabla 19).

Tabla 19

Tareas llevadas a cabo por las direcciones de centros educativos. Gairin (1995).

Funciones clásicas	Roles	Tareas
Personal	1. Dirección de sí mismo	Autodirección Reflexión sobre la práctica Uso racional del tiempo

		Formación permanente personal
Inter-personales	2. Cabeza visible	Representación del centro Representación de la Administración Firma de documentos Convocatoria de reuniones Desempeño funciones del jefe de personal
	3. Líder	Motivación de personal Conducción del grupo Creación de equipo Creación de clima positivo Estimulación, relación afectivo-positiva con los miembros Desarrollo y crecimiento del equipo Trabajo hacia el logro de objetivos personales con los del centro Resolución de conflictos Desarrollo y crecimiento del equipo
Relaciones externas	4. Enlace formal	Portavoz de la escuela hacia el exterior Relaciones con las autoridades Relaciones entre iguales Proyección de la vida de la escuela Enlace con los padres
	5. Negociador	Actuaciones para pedir recursos Negociador con el profesorado
Información y comunicación	6. Gestor de información	Recepción-transmisión de información
Actividades centrales de la organización	7. Técnico en organización y gestión	Fijar y clarificar los objetivos de la organización. Ligar los objetivos con la actividad de la vida diaria Distribución, asignación, coordinación de funciones.
	8. Gestor del currículo	Elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular.
	9. Profesor	Intervención directa con los alumnos. Actuaciones propias de un componente del Claustro
	10. Evaluador	Evaluación del Proyecto curricular Presentación de alternativas y acciones de mejora-rectificación Evaluación del profesorado y la eficacia docente.
Gestión de recursos	11. Materiales	Apoyos a las actividades de supervisión, seguridad y mantenimiento de infraestructuras.
	12. económicos	Ejecución del presupuesto Control financiero

Longo (2002), destaca como modelo para el ejercicio de la dirección pública el propuesto por la Kennedy School of Government de la Universidad de Harvard, expuesto entre otros por Mark Moore (1995) quien considera al directivo como un “creador de valor público”. Para el autor norteamericano, esta creación de valor implica la actuación en tres esferas interrelacionadas (vid. figura 3):

La primera **-la gestión estratégica-** supone que el directivo reflexiona estratégicamente, produce ideas acerca de cómo la organización -cualquiera que sea la escala de la misma que se ha puesto a su cargo puede crear el máximo valor; se plantea, si es el caso, transformar los presupuestos sobre los que venía actuando, reformular la misión, innovar cuando las circunstancias lo aconsejen.

Para desarrollar esta estrategia, el directivo necesita operar en una segunda esfera - Moore la llama **political management**, que traduciremos, no sin reservas, como gestión del entorno político- al objeto de obtener la legitimidad, las autorizaciones, el apoyo, la colaboración y los recursos necesarios, gestionando para ello las relaciones con un grupo de actores, internos y externos, que constituyen su entorno autorizante. Este entorno incluye ante todo a sus superiores políticos, pero también a todos aquellos actores sobre los que el directivo no goza de autoridad formal: otros directivos, de su misma organización o de otras, grupos de interés, ciudadanos, medios de comunicación...

Por último, trabajando en la tercera esfera **-la gestión operativa-** debe conseguir que la organización a su cargo, compuesta por el conjunto de medios y recursos situados bajo su autoridad formal, actúe eficaz y eficientemente para lograr los objetivos perseguidos, y asumir además la responsabilidad por los resultados alcanzados.

Este último sería el terreno más conocido y convencionalmente aceptado del ejercicio de la dirección, pero la función de dirigir quedaría, como subraya Moore (1995),

empobrecida, si nos limitamos a él, ignorando las esferas del *management* estratégico y político.

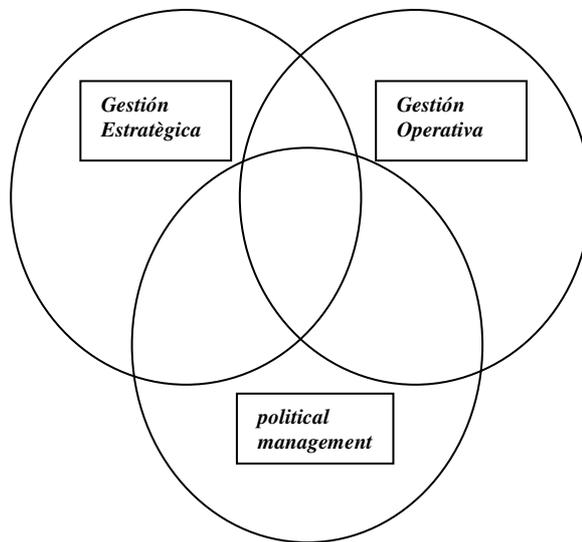


Figura 3. Modelo para el ejercicio de la dirección pública. Moore (1995)

En una investigación llevada a cabo por Sacristán (1995) con el objeto de realizar el análisis empírico de las tareas implicadas en la dirección, así como la valoración que les merece a los directores la función directiva, se aplicó a una muestra de 414 directores de centros de EGB, BUP y FP un cuestionario.

Los resultados señalaron que los valores más altos corresponden a actividades y tareas que muestran claramente el predominio de un cierto modelo organizativo implícito entre los directores. Una cierta asunción de la posición jerárquica para ejercer el control burocrático sobre la estricta responsabilidad contractual, tarea asociada a las de mediar, coordinar, servir las necesidades, etc.

También concluyeron que las actividades que los directores confiesan como más practicadas, están referidas a la distribución de información entre los profesores, mantenimiento del edificio, realización de actividades extraescolares, necesidades de los profesores y gestión (económica, administrativa, etc.). Por el contrario, las menos practicadas

son de nuevo las de carácter pedagógico, en especial las referidas al resto de los profesores, resulta bastante evidente que la práctica de los directores refuerza el modelo mecanicista de la organización y el del director como gestor y cabeza visible.

Es como si los directores tuviesen una necesidad de expresar la coherencia entre lo que creen que es importante y lo que realmente hacen en su práctica. ¿Qué origina qué? ¿La práctica configura un modelo normativo? ¿El modelo normativo orienta la práctica?. Seguramente la práctica real es la que da lugar a la configuración del modelo (Sacristán y Beltrán, 1995).

2.4.8. A modo de síntesis.

A nivel internacional un estudio reciente de la OCDE (2015) recuerda la importancia de «formar directores escolares eficientes» como clave para la mejora escolar, y destaca la función pedagógica de la dirección para apoyar y desarrollar profesores. Entre otras funciones directivas se menciona la tarea administrativa de la gestión de recursos humanos fruto de la tendencia creciente hacia la descentralización, la autonomía y la responsabilidad escolar.

Con esta creciente tendencia hacia la descentralización, la autonomía y responsabilidad escolar, los directoras escolares han adquirido nuevos ámbitos de competencia y tareas más complejas, lo que requiere políticas para definir su papel y seguir desarrollando la profesión.

El papel de la dirección escolar en los países de la OCDE incluye no sólo gestión financiera y de recursos, sino también liderazgo del aprendizaje (liderazgo educativo). Como media, los directores escolares declaran en Tales (2013) que dedican la mayor parte de su tiempo (41%) a realizar tareas administrativas (gestión de recursos humanos, planificación, informes y cumplimiento de la normativa), el 33% de su tiempo a interactuar con los estudiantes, padres y las autoridades educativas, y el 21% de su tiempo a trabajar en actividades pedagógicas, como planas de estudio o tareas de enseñanza y reuniones.

En cuanto a la evolución de las funciones que han tenido los directivos escolares en España a lo largo de las leyes educativas hemos podido comprobar como a penas varían des de la LGE (Ley General de Educación) del 1970 hasta la LODE de 1985. La LOGSE de 1990 incluye la exigencia de evaluar el sistema educativo y concede más responsabilidades y autonomía a los centros docentes. La LOPEG plantea una dirección más compleja, dotada de mayores competencias y evaluada periódicamente para asegurar el ejercicio eficiente de su función. Reestructura y añade nuevas competencias a las que ya tenía el directivo, de manera que tenga capacidad efectiva para dirigir el centro y llevar a cabo su función. Incorpora por primera vez funciones de relación. Se incide de manera muy especial en las fundamentales tareas del directivo como agente de relación con las Administraciones y como favorecedor de un buen clima de trabajo, en la línea del liderazgo educativo. La LOCE incorpora tres funciones que se refieren a la colaboración con las familias e instituciones del entorno, la implantación de una evaluación interna y la implementación de planes de mejora de la calidad del centro, la innovación y la investigación educativa.

Aunque la LOE no aporta ninguna novedad sustancial al perfil y funciones de la dirección, sería injusto ignorar las tímidas referencias a las funciones de carácter pedagógico y educativo que aparecen en el articulado .Apenas seis funciones hacen referencia en la LOE a la competencia y rol de liderazgo frente a las dieciocho específicas del perfil administrativo. Esto se agudiza en la LOMCE, donde la proporción pasa a ser de seis a veintiuno.

En una investigación llevada a cabo por Vázquez y Liesa (2015) aplicada a una muestra de directores de primaria y secundaria en Zaragoza analizaron las competencias directivas más demandadas y concluyeron que los directores consideran como aspectos más importantes las relaciones interpersonales, la intervención en situaciones de conflictos o problemas de disciplina y los procesos de comunicación. Mientras que las tareas que son

valoradas con un grado menor de importancia se concretan en la realización de tareas administrativas y la organización de los servicios escolares (comedor y transporte).

En Cataluña, las funciones del director escolar se despliegan a través del *Decreto de autonomía de los centros educativos* y el Decreto de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente. Estas se agrupan en los siguientes ámbitos de actuación:

- De representación de la administración en el centro.
- De dirección pedagógica y liderazgo
- De relación con la comunidad escolar
- En materia de organización y funcionamiento
- Específicas en materia de gestión
- Específicas como jefe de personal
- En materia de jornada y horario del personal
- Otras atribuciones en materia de personal

Longo (2002), destaca como modelo para el ejercicio de la dirección pública el propuesto por la Kennedy School of Government de la Universidad de Harvard, expuesto entre otros por Mark Moore (1995). Para el autor norteamericano, esta creación de valor implica la actuación en tres esferas interrelacionadas; **gestión estratégica**, gestión del entorno político, **gestión operativa**.

2.5. Desarrollo Profesional en Competencias de los Directivos de Centros Educativos

2.5.1. Introducción.

Para dar respuesta a la sociedad del siglo XXI se necesitan directores capaces de liderar y gestionar toda una serie de factores como la multiculturalidad, las tecnologías del aprendizaje y del conocimiento, el tratamiento de las enormes cantidades de información, los nuevos sistemas de comunicación y sobretodo la celeridad en los cambios, entre otros.

Ha quedado demostrado que ante esta escuela compleja del siglo XXI no basta con la presencia de un gestor/a o director/a que se responsabilice de que la organización funcione, sino que hace falta un líder escolar que conduzca la organización escolar a modelar actitudes, motivaciones y comportamientos de todas las personas para adaptarse a estos cambios de la sociedad. Convenimos que cada escuela necesita un director/a pero que esto no asegura que la escuela tenga un líder. El hacer funcionar un centro educativo no equivale a liderarlo (Murillo y Muñoz-Repiso, 2002).

El director actual que en pleno despliegue de la LOMCE quiera responder a los desafíos profesionales que le presenta la nueva ley deberá desarrollar un conjunto de competencias que hacen referencia al conocimiento exhaustivo de la ley sobre todo en lo que se refiere a las novedades del currículo. De hecho, en el preámbulo se le considera "responsable del Proyecto Educativo y como tal, con capacidad para ejercer un mayor liderazgo pedagógico y de gestión".

Ha de desarrollar, por consiguiente habilidades para implicar a sus colaboradores en el proceso de enseñanza aprendizaje orientado a la consecución de resultados. Tendrá que demostrar capacidades para introducir la cultura de rendición de cuentas, evaluación institucional tanto interna como externa. Deberá, en fin, desarrollar habilidades para gestionar proyectos de calidad e implica a sus colaboradores en la gestión de los mismos.

En este importante capítulo, al tratarse del eje central de nuestra tesis, buscamos conocer en profundidad las diferentes definiciones del concepto de "competencia" así como averiguar qué ventajas puede tener el trabajar en base a un enfoque competencial. También nos preguntamos a cerca de qué competencias se asocian al director/a de centros educativos en su doble rol de gestor y/o líder pedagógico. A continuación llevamos a cabo una revisión de los modelos de competencias directivas con el fin de seleccionar aquel que más se adapte a nuestro contexto de investigación. Por último investigamos a cerca de los modelos de formación basados en competencias.

2.5.2. El concepto de competencia.

En ocasiones el término competencia se emplea haciendo referencia al conjunto de atribuciones y potestades que alguna ley confiere a alguna persona u órgano administrativo, confundiéndolo con las funciones que les corresponde llevar a cabo.

El concepto competencia ha sido tratado desde lo psicológico, lo pedagógico, lo laboral, lo social, etc. Desde cada una de estas perspectivas se han elaborado múltiples definiciones que son expresión de las concepciones epistemológicas de quien las formula, "...cada definición se sustenta sobre supuestos previos o niveles de abstracción que en cada autor opera independientemente y que indican parámetros de referencia diferentes, lo que provoca que el resultado conceptual sea obviamente distinto" (Levy-Levoyer ,1997).

El concepto de "competencias" desde la perspectiva de lo laboral, aparece en Estados Unidos en la década de los setenta del pasado siglo, a partir de la relación que se establece entre los resultados obtenidos por los trabajadores y la práctica de ciertos comportamientos asociados a su vez a la posesión de unas determinadas cualidades personales. Y lo más importante, estas cualidades van más allá de los conocimientos técnicos que determinan la cualificación profesional teniendo más que ver con otro tipo de capacidades

como los rasgos del carácter, las capacidades cognitivas o las actitudes y valores, entre otras (Longo, 2002).

La competencia sería entonces, la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño directivo, que se obtiene en gran medida mediante el aprendizaje por experiencia (Ducci, 1997). Es “la capacidad para responder exitosamente a una demanda, tarea o problema complejos, movilizandoy combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno” (OCDE, 2005).

Alamillo y Villamor (en Bolívar 2002) definen la competencia como el "conjunto de comportamientos, habilidades, conocimientos y actitudes que favorecen el correcto desempeño del trabajo y que la organización tiene interés en desarrollar o reconocer en sus colaboradores de cara a la consecución de los objetivos estratégicos de la empresa".

Estas competencias o como señala Boyatzis (1982) “características subyacentes a una persona, causalmente relacionadas con una actuación exitosa en un puesto de trabajo” se emplean como un patrón o norma para la selección del personal y para la evaluación del desempeño y el desarrollo personal, siendo utilizadas en la gestión de recursos humanos de muchas organizaciones de la actualidad.

Dos de los autores que más han trabajado sobre las competencias del director son Daniel Goleman y Richard Boyatzis (1994). Proponen un modelo en el que las diversifican en tres tipos: competencias de conocimiento y dominio personal, competencias de gestión de relaciones y competencias cognitivas (vid. tabla 20).

Tabla 20

Síntesis modelo de competencias (Goleman y Boyatzis, 1994)

CAPACIDADES DE CONOCIMIENTO Y DOMINIO PERSONAL

Motivación de logro: Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia.

Conocimiento de uno mismo: Reconocer las propias emociones y sus defectos. Conocer las propias fortalezas y debilidades.

Iniciativa: Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión.

Optimismo: Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos.

Autorregulación: Capacidad para canalizar las propias emociones en la dirección adecuada.

Autoconfianza: Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades.

Flexibilidad: Capacidad de adaptación a situaciones de cambio.

COMPETENCIAS DE GESTIÓN DE RELACIONES

Empatía: Capacidad de escucha y comprensión de las preocupaciones, intereses y sentimientos de los otros y de responder a ello.

Liderazgo inspirador: Capacidad para ejercer el papel de líder de un grupo o equipo y de generar ilusión y compromiso entre sus miembros.

Conocimiento organizacional: Capacidad para comprender y utilizar la dinámica existente en las organizaciones.

Gestión del conflicto: Capacidad para negociar y resolver desacuerdos.

Trabajo en equipo y colaboración: Ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común.

Desarrollo de otros: Capacidad de identificar los puntos fuertes y débiles de las personas y facilitarles los medios adecuados para que puedan mejorar y desarrollarse profesionalmente.

Sensibilidad intercultural: Sensibilidad para apreciar y respetar las diferencias y la diversidad que presentan las personas.

Comunicación oral: Capacidad para escuchar y expresar mensajes no verbales.

COMPETENCIAS COGNITIVAS DE Y RAZONAMIENTO

***Pensamiento analítico:** Capacidad para comprender las situaciones y resolver los problemas a base de separar las partes que las constituyen y reflexionar a cerca de ello de manera lógica y sistemática.*

***Pensamiento sistémico:** Capacidad para percibir las interacciones entre las partes de un todo.*

***Reconocimiento de modelos.** Capacidad de identificar modelos o conexiones entre situaciones que no están relacionadas de forma obvia, y de identificar aspectos clave o subyacentes en asuntos complejos.*

***Experiencia técnica o profesional.** Capacidad e interés en utilizar, mejorar y ampliar los conocimientos y las habilidades necesarias en relación con el propio trabajo.*

***Análisis cuantitativo:** Capacidad para analizar, valorar y trabajar con datos y variables cuantitativas.*

***Comunicación escrita:** Habilidad para redactar y sintonizar a través de mensajes escritos.*

Las competencias están relacionadas con el conjunto de habilidades, destrezas, aptitudes, entre otras, que determinan el éxito profesional en la resolución de tareas, ya que es en la práctica o en la acción donde se manifiestan (Fernández Díaz, M.J. y otros, 2002).

Álvarez (2010) diferencia entre funciones, obligaciones asignadas por la administración, tareas, cometidos que se deben hacer para cumplir la función y competencias, conjunto de habilidades y conocimientos que capacitan a un sujeto para desempeñar funciones correctamente. Para Bolívar (2010), competencia implica la capacidad de enfrentar demandas complejas poniendo en funcionamiento recursos cognitivos y psicosociales en un contexto particular.

Un trabajo fundamental en este sentido es el que viene desarrollándose en la Universidad de Deusto. Partiendo de que la competencia es «el conocimiento, la capacidad, habilidad o destreza adquirida, que da lugar a un buen nivel de desempeño o actuación», y del modelo elaborado por la citada Universidad, proponen para la dirección escolar, tras un estudio empírico en el que contrastan con equipos directivos de empresas, el siguiente mapa de competencias (vid. tabla 21):

Tabla 21

Mapa de competencias. (Poblete y García Olalla, 2004)

1.-Competencia	2.-Planificación	3.-Pensamiento analítico
4.-Comunicación	5.-Orientación al aprendizaje	6.-Resistencia al estrés
7.-Trabajo en equipo	8.-Negociación	9.-Innovación
10.-Liderazgo	11.-Coaching	12.-Orientación al logro
13.-Toma de decisiones	14.-Relaciones interpersonales	15.-Espíritu emprendedor

Vemos como a partir de estas definiciones, el término competencia adquiere un carácter más holístico al integrar no solo el componente cognitivo si no también el afectivo, la capacidad de desplegar una serie de actitudes relacionales que complementen otras destrezas

más de carácter intelectual como puede ser la gestión y la organización. También cabe resaltar el aspecto contextual que pone de manifiesto que no todas las competencias van a permitir dirigir en cualquier organización por igual y que en cada contexto cabrá poner en funcionamiento más unas que otras.

La cuestión que se nos plantea sería saber si dichas competencias son innatas al sujeto y por tanto rotundamente se puede afirmar que el líder nace y no se hace o si contrariamente, estas competencias pueden ser aprendidas. Para Teixidó (2007), sí pueden aprenderse aunque con dificultad y no en cursos sino a partir del ejercicio de buenas prácticas con el apoyo de tutores expertos que faciliten el desarrollo de conocimientos y habilidades orientados a resolver situaciones nuevas y complejas. Creemos que estos tutores podrían ser otros directores experimentados, con una solvencia contrastada por la inspección educativa durante sus años de experiencia, que hagan de guías al director novel.

No todos los docentes, por buenos que sean, están capacitados para ejercer una buena dirección que como venimos apuntando requiere unas competencias específicas fruto de unas demandas totalmente nuevas que son inherentes al cargo. Esto que ahora puede parecer tan evidente no se ha puesto de relieve hasta la entrada en vigor de la LOE, a partir de la cual el director no es elegido exclusivamente por el claustro de profesores con la consiguiente connivencia que ello conlleva sino que es seleccionado mediante un proceso que valora precisamente al más capacitado.

Concretamente en Cataluña, a partir de la publicación del Decreto 155/2010, suponemos que con la intención de contar con candidatos capaces de acreditar un perfil de competencias y experiencia acumulados y de potenciar la carrera profesional del directivo escolar, crea una figura, una condición que no un cuerpo, de directivos profesionales docentes con la "finalidad de garantizar la formación, la capacidad, las habilidades y, en su caso, la experiencia de los candidatos para el ejercicio de la dirección profesional de centros

educativos públicos, atendiendo a criterios de idoneidad para la función directiva y mediante procedimientos que garantizan la publicidad y la concurrencia".

Valiente (2010) señala que las competencias de la dirección escolar se concretizan sobre cinco dimensiones: gestión, liderazgo, mediación, formación y calidad; y el Director debe tender a buscar el equilibrio entre estas.

El director debe ser competente en la *gestión* de personas, recursos, tecnología e información; y sus habilidades personales deben permitir *liderar* e implicarse en equipos de trabajo y proyectos, tomar decisiones y relacionarse con la comunidad educativa; y deben permitirle también *mediar* en conflictos y proporcionar clima de convivencia. Estas tres dimensiones son los pilares de la dirección escolar de calidad, y se apoyan y retroalimentan en la *formación* permanente y la *calidad*, siendo esta última competencia la que permite a la dirección autoevaluar su organización, impulsar la mejora continua, la innovación y el cambio; aun mas, la calidad percibida por los grupos de interés, profesorado, familias y alumnado, es el indicador máximo de una gestión eficiente (vid. figura 4).



Figura 4. Dimensiones en las que se concretizan las competencias de la dirección escolar. Valiente (1997).

Al realizar un análisis conceptual de la competencia, Valiente (1997) pudo observar que existen una amplia gama de conceptos más generales en la que los autores enmarcan al concepto competencia:

- capacidad (tal vez uno de los más reiterados)
- características subyacentes a la persona
- configuración psicológica
- constructo
- conjunto de elementos
- conjunto de atributos
- conjunto estructural complejo e integrado de atributos
- combinación de atributos
- comportamiento (observable, habitual, no esporádico)

Este listado pone de manifiesto de nuevo que la competencia es una formación compleja y holística, conformada a partir de la integración funcional de cualidades, atributos, elementos, que se han ido estableciendo y consolidando en el sujeto. En estas definiciones se aprecia la tendencia, cada vez más creciente, a no limitar tales cualidades, atributos o elementos a aquellos de carácter estrictamente técnico que son necesarios para ejercer las funciones de la actividad laboral específica.

Valiente afirma a partir de este análisis que las competencias se configuran a partir de:

Elementos conceptuales y procedimentales: conocimientos, habilidades, hábitos, capacidades, destrezas, aptitudes, que hacen posible y evidencian el “saber hacer” del sujeto en su actividad laboral (docente, directiva).

Elementos actitudinales: valores, convicciones, actitudes, compromiso, que posibilitan y revelan el “saber estar” y el “saber ser” del sujeto durante su desempeño.

Elementos motivacionales: intereses, necesidades, motivos, realización individual, que determinan y ponen en evidencia el “querer hacer” del individuo en su actividad profesional.

Otros rasgos y características de la personalidad del sujeto.

Los estudios acerca de las competencias en el ámbito profesional coinciden también, en la actualidad, en considerar además:

Su carácter contextual, que se explica por su relación directa con una función o actividad específica y con el resultado requerido en un determinado puesto o ambiente de trabajo.

Su carácter transversal, en tanto afecta al conjunto de funciones, responsabilidades, roles, que debe desempeñar el sujeto (profesionales, directivas, docentes).

Su carácter adquirido, se logra a través de la experiencia: en el transcurso de la formación y en el ulterior desarrollo de la actividad (profesional, directiva, docente).

El modelo de la profesionalidad del director escolar, a partir de competencias, se puede constituir en un patrón o norma referencial para la selección y el nombramiento de los directores, la selección de los futuros candidatos, la evaluación de su desempeño directivo, su formación y desarrollo profesional inicial y permanente, su reconocimiento y estimulación,

La identificación de las competencias que conforman la profesionalidad del director escolar deben partir según Valiente (2010) de la consideración de una serie de premisas entre las cuales destacamos las siguientes:

a) Las exigencias contemporáneas que se plantean a la educación en el contexto nacional y territorial, derivadas de:

- El marco jurídico normativo en que se sustentan los sistemas educativos.
- El contenido de las Políticas y Estrategias que orientan la actividad educacional.
- El contenido de las reformas y procesos de cambio.

b) Las características de su objeto de dirección, derivadas del encargo social de la institución educativa:

-El objeto social y las prioridades del nivel educativo al que pertenece la institución.

-La misión de la escuela

-El tipo de escuela

-Las características del claustro docente

-Las características de los alumnos en correspondencia al nivel educativo

c) El lugar que ocupa el cargo en la estructura educacional y las funciones y facultades que legalmente tiene conferidas, roles, tareas y responsabilidades que ha de desempeñar a partir de la consideración del carácter y contenido profesional de su función directiva. Las roles que debe desempeñar a partir del nuevo carácter y contenido profesional de su función directiva.

-Líder

-Administrador

-Gestor del currículo

-Evaluador

-Negociador

-Promotor del cambio y la innovación

-Promotor de una cultura colaborativa

-Planificador

-Formador

-Orientador

-Garante de la política educativa

-Gestor de recursos materiales y financieros

d) Las concepciones teóricas sobre las que se sustenta el modelo de dirección:

- La filosofía sobre la dirección educacional
- Las concepciones sobre la calidad de la educación y su evaluación
- La concepción sobre el aprendizaje y la formación integral del escolar
- La concepción curricular vigente.

Como hemos comentado anteriormente, uno de los cambios más relevantes que se produjo en la gestión de los recursos humanos a partir de los setenta en las organizaciones es el denominado Modelo de Gestión de competencias. Este nuevo enfoque va más allá de los factores de inteligencia considerados en la selección de personal. Entre otras características Levy-Leboyer (1997) señalan las siguientes:

1. Las competencias implican un conjunto de conocimientos, aptitudes y rasgos de personalidad. Afectan a la puesta en práctica integrada de aptitudes, rasgos de personalidad y también conocimientos adquiridos para cumplir bien una misión compleja en el marco de una organización.

2. Las competencias sólo son definibles en la acción (actividad profesional, desempeño del trabajo, etc.), que es donde se ejercitan y manifiestan. Para Levy-Leboyer (1997) las competencias constituyen un vínculo entre las misiones a llevar a cabo y los comportamientos puestos en práctica para hacerlo, por una parte, y las cualidades individuales necesarias para comportarse de manera satisfactoria, por otra.

3. Se producen como consecuencia de la integración dinámica de unas capacidades con rasgos de personalidad, experiencias adquiridas, motivación, objetivos personales, metas de la empresa, etc. que conforman una determinada estructura mental capaz de dar una respuesta exitosa en la acción, relativamente estable en el tiempo y flexible.

4. Dependen en parte de las experiencias adquiridas e integradas en la persona, quien de alguna manera las automatiza. Cuando la persona accede a su nivel óptimo de ejecución, la automatización de la tarea permite reducir el recurso a las funciones intelectuales y aumentar el papel de las aptitudes específicas.

Llegados a este punto, nos surgen las primeras cuestiones relacionadas con el tema que nos ocupa. ¿Cómo podemos aplicar este enfoque competencial al desarrollo de los directores escolares?, ¿hasta qué punto este sistema ofrece respuestas útiles a las necesidades de desarrollo de directores cuyas cualidades estén a su vez a la altura de las necesidades de las administraciones educativas públicas?.

Longo (2002), nos propone en primer lugar determinar las responsabilidades y roles de los directivos para configurar una imagen de excelencia profesional de la que se puedan derivar áreas de éxito con las que relacionar los comportamientos adecuados y las competencias necesarias. A partir de entonces ya podremos construir un modelo de competencias directivas utilizando métodos que garanticen tanto su coherencia teórica como su validez empírica. Finalmente, conseguiremos la utilidad práctica del modelo si lo contextualizamos en el entorno socio-económico y cultural de cada director.

2.5.3. ¿Porqué establecer un perfil competencial?

Un enfoque competencial según Bolívar (2011) supone un cambio de perspectiva: en lugar de centrarse en las tareas o funciones, lo hace en las competencias que deben tener los que ocupan funciones directivas. Hasta ahora, en el modelo burocráticogerencialista dominante, lo que importa es cumplir las funciones asignadas y las tareas correspondientes. Los directivos se subordinan funcionalmente a dichos cometidos. Por el contrario, como resalta Teixidó (2008), en una perspectiva competencial, éstos adquieren un papel activo y se hace desde una perspectiva de desarrollo, puesto que las competencias son progresivas. Además, un enfoque competencial permite identificar aquellas competencias precisas en el

ejercicio del cargo y, por tanto, en la selección de aspirantes; al tiempo que, paralelamente, diseñar planes de formación permanente para los directivos en ejercicio.

La identificación del perfil de competencias requeridas para el desempeño exitoso del ejercicio directivo es el factor clave a partir del cual podrá llevarse a cabo la evaluación y el diseño de planes de desarrollo (Teixidó, 2007).

Por su parte, la CEOE (2002) en su Informe para el Observatorio de Gestión por Competencias subraya las siguientes ventajas del sistema:

Facilita a los directivos el desarrollo de su equipo.

Permite desarrollar un ajuste adecuado entre los perfiles profesionales y las exigencias del trabajo.

Se obtiene una mayor capacidad en la organización para alcanzar nuevos retos.

Multifuncionalidad en las personas.

Permite focalizar los esfuerzos sobre factores clave de la organización.

Se difuminan las barreras entre puestos.

Facilita el proceso de evaluación.

Un mapa bastante completo de competencias específicas, desde la perspectiva del liderazgo visionario, para directivos de centros docentes es el que trazan Hoyle, English y Steffy (2002). Se refieren concretamente a competencias:

Para el liderazgo visionario.

Políticas.

De comunicación y de relación con la comunidad.

De gestión organizativa (delegar, tomar decisiones, uso de las tecnologías para mejorar la gestión...).

Relacionadas con la gestión del curriculum.

Relacionadas con la gestión del proceso de instrucción.

De evaluación de personal y gestión de recursos humanos.

De desarrollo profesional.

Para la investigación educativa.

Relacionadas con los valores y la ética del liderazgo.

En un momento en el que el término competencias está presente en todo el sistema educativo tanto a nivel curricular como evaluativo, nos planteamos qué competencias deben tener los directivos escolares para promover un liderazgo distribuido en el profesorado y de qué modo pueden ser desarrolladas para ejercer con éxito las funciones directivas y para su desarrollo profesional.

Al director actual más que pedirle que controle y ordene, la administración le pide que implique y motive a los miembros de su organización a dar lo mejor de sí mismas para alcanzar un objetivo común. Las nuevas demandas a los centros escolares exigen un tipo de liderazgo no centrado únicamente en quien ocupa el puesto formal sino más compartido entre el conjunto de sus miembros, como dice Bennis el que ejerce un liderazgo distribuido debe de ser un líder de líderes o un "teachers as leaders" como lo llama Walling, (1994). Para conseguir este nuevo perfil de líder no sirve el docente elegido por el claustro por que no se presenta nadie o por cuestiones de connivencia profesional, por el contrario será necesario un líder seleccionado que demuestre tener una serie de competencias o una buena predisposición de adquirirlas (veremos en nuestra investigación si esto es posible).

Este enfoque competencial cambia el punto de vista y en lugar de centrarse en las funciones que deben desarrollar los directivos escolares, lo hace en las competencias que deben tener quienes las desarrolla. Como señala Teixidó (2008), los directivos pasan de estar subordinados funcionalmente a las tareas a adoptar un papel activo. Dicho enfoque permite identificar cuales son las competencias precisas para ejercer el cargo y además facilita tanto

la selección de nuevos aspirantes como el diseño de planes de formación para directivos en ejercicio.

A pesar de que cada contexto demanda diferentes competencias existen un conjunto de ellas genéricas que se requieren para ejercer un modelo de dirección que promueva el éxito educativo de los alumnos y alumnas de una organización escolar. Bolívar (2011)

2.5.4. Las competencias asociadas al liderazgo escolar.

Al revisar las investigaciones que se han llevado a cabo sobre estándares de competencias del liderazgo escolar encontramos la de Álvarez (2010) que define cuatro competencias del liderazgo educativo como esenciales:

En primer lugar la competencia del pensamiento estratégico refiriéndose a la capacidad del director de promover procesos de cambio y de implicar a los distintos agentes en proyectos compartidos.

En segundo lugar destaca la competencia de gestión del aprendizaje como la capacidad clave del liderazgo educativo. El director debe ser capaz de liderar los procesos de enseñanza-aprendizaje, supervisar la labor del profesorado y promover el desarrollo profesional del profesorado.

La tercera de las competencias, es la de relación con las personas. El liderazgo, como relación de influencia en otras personas, establece una serie de redes de relaciones humanas entre los agentes educativos que facilita la gestión de los proyectos de la organización.

Y por último la competencia para la creación y animación de estructuras organizativas. El director, aprovechando el contexto de autonomía creciente, debe ser capaz de organizar estructuras que faciliten coordinarse y trabajar en equipo, en un marco de liderazgo compartido.

Campo (2010) agrupa las competencias que definen el perfil del director ideal a partir de las competencias que se determinan en la acreditación profesional de Escocia en 23 agrupadas en 4 bloques:

Las cualidades personales: flexibilidad, constancia, autonomía, fiabilidad, integridad i equilibrio.

Destrezas interpersonales: empatía, preocupación por los otros, asertividad, escucha activa, claridad y trabajo en equipo.

Capacidad de liderazgo: delegar, motivar, control de calidad, desarrollo del personal, apertura al exterior, liderazgo.

Destrezas técnicas de gestión: planificación de proyectos, negociación, organización de recursos, comprensión del contexto y negociación.

Podemos apreciar como ambos autores convergen a la hora de realizar la clasificación de algunas competencias, concretamente la capacidad de liderazgo, las destrezas interpersonales i las destrezas técnicas de gestión de Campo coinciden respectivamente con la competencia de gestión del liderazgo pedagógico, de relación i de pensamiento estratégico de Álvarez.

En la investigación llevada acabo por Robinson (2010), este clasifica las competencias necesarias para un liderazgo pedagógico efectivo en 3 conjuntos:

1. Resolver problemas complejos basados en la escuela.
2. Emplear un amplio conocimiento de la enseñanza y aprendizaje necesario para ejercer el liderazgo pedagógico.
3. Fomentar la confianza relacional con el personal, familias y alumnado por encima de la autoridad y el poder.

Para Bolívar (2011), tras estudiar las conclusiones de diversos autores sobre las competencias necesarias para un liderazgo educativo, entre todas adquieren gran importancia

las relacionales, poseer la capacidad de inspirar confianza, lograr la adhesión, tratar con la gente. Así Day (2010) señala que la confianza es esencial para la distribución progresiva del liderazgo y Robinson (2010) en el mismo sentido afirma que el nivel de confianza relacional refleja el grado en que los miembros que desempeñan un conjunto de funciones perciben a los otros y por tanto la confianza es fundamental para el logro de los objetivos que requieren un esfuerzo colectivo.

Para Elmore (2010) el liderazgo pedagógico para la nueva dirección escolar, requiere una serie de competencias dirigidas a promover contextos que favorezcan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Opina que las destrezas relevantes para el liderazgo son aquellas orientadas a mejorar la docencia y por ende el desempeño estudiantil, por tanto las competencias importantes serían aquellas relacionadas "relacionadas con crear un entorno para el aprendizaje focalizado en expectativas claras para la docencia."

Fernández (2002) y Lorenzo (2005) describen algunas de las capacidades que deben poseer los directivos escolares:

Debe de ser capaz de leer la realidad que le rodea y analizar las perspectivas de futuro.

Capacidad de analizar las debilidades y fortalezas del centro para mejorarlo.

Autoestima y fuerza emocional.

Capacidad de integrar centro y comunidad educativa.

Capacidad para asumir conductas firmes y rígidas, por ejemplo en la selección de personal o en el desafío de normas educativas impuestas.

Líder pedagógico.

Impulsar el trabajo en equipo y el buen clima en las relaciones humanas como base para una planificación efectiva (Maureira 2006).

Capacidad de compartir el liderazgo, de hacerlo distribuido dando la oportunidad a todos de influir en las señas de identidad del centro y de convertirlo en una responsabilidad de todos siendo capaz de mantener unidos a todos en una dirección común.

Uribe (2010) define dos conjuntos de competencias, las conductuales como disposiciones previas de los directores y las funcionales como la capacidad de ejecutar ciertas acciones propias de la dirección.

Dentro de las funcionales señala la de establecer una visión orientadora como la capacidad del director de alinear a la comunidad escolar en torno a un proyecto educativo, la competencia de alinear recursos y funciones con dicho proyecto y la competencia de gestionar la convivencia promoviendo un clima de seguridad escolar, las tres vinculadas con el liderazgo transformacional el cual sitúa la escuela como eje del cambio educativo. Como competencias funcionales menciona la de desarrollar las personas atendiendo a sus necesidades docentes y gestionar la pedagogía, ambas más próximas al liderazgo instruccional más preocupado por la enseñanza de los alumnos.

En cuanto a las competencias conductuales, Uribe las clasifica en cuatro dimensiones:

Gestión flexible para el cambio, adecuando su estilo de liderazgo a las necesidades de la situación.

Habilidades comunicacionales, generando impacto.

Construcción de confianza, dando y recibiendo mensajes respetuosamente.

Articulación entre conocimiento y práctica, basándose en los resultados de la investigación.

A partir de las premisas citadas anteriormente por Valiente (2010), este nos propone un modelo de profesionalidad de los directores escolares actualizado en 2001 a partir del original diseñado en 1997, estructurado por competencias, que aunque ha sido diseñado especialmente para el contexto cubano, puede ser válido para otros (vid. tabla 22):

Tabla 22

Modelo de profesionalidad de los directores escolares. Valiente (2010).

Competencias directivas básicas que conforman el modelo de la profesionalidad del director escolar	Atributos que configuran las competencias directivas básicas, de los que ha de ser portador el director escolar, para un desempeño directivo eficaz, eficiente, autónomo, flexible y pertinente
<p>político – ideológica</p> <p>La especificidad de esta competencia tiene que ver con la identificación y el compromiso del directivo con la filosofía y las políticas que sustentan el sistema educativo, en correspondencia con el sistema socioeconómico para el que se forma al individuo.</p> <p>Se configura a partir de cualidades de carácter actitudinal, que reflejan convicciones y valores presentes en la personalidad del directivo, y otras que expresan que es poseedor de los conocimientos y habilidades requeridos para el desempeño cabal de su función política.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación y compromiso con el interés público y la política educacional del país. 2. Conocimiento y dominio profundo de las principales estrategias que concretan el contenido de la política educacional nacional y su implementación regional y local, así como de los argumentos que las sustentan. 3. Habilidad para implementar las políticas educativas en el contexto escolar, en el marco del proceso de planeación institucional. 4. Conocimiento de las concepciones sobre la calidad educacional y su evaluación, asumidas como parte de la política educativa nacional. 5. Habilidad para la rendición de cuentas ante la sociedad por los resultados de su gestión y los de la institución que dirige. 6. Conocimientos actualizados acerca del acontecer socioeconómico y la problemática medioambiental en el escenario local, regional y nacional y los aspectos esenciales sobre ello en el contexto internacional. 7. Conocimiento sobre los aspectos básicos de la historia nacional, regional y local. 8. Preparación (conocimientos y habilidades pertinentes) para diseñar, organizar, controlar y evaluar la estrategia para la formación de valores, patriótica y ciudadana en su centro docente. 9. Conducta cívica ejemplar caracterizada por el cumplimiento pleno de los valores y principios éticos, socialmente reconocidos como deseables.
<p>técnico-profesional</p> <p>La configuración de esta competencia básica resulta de la interacción e integración dialéctica de un conjunto de cualidades que expresan la posesión de conocimientos, habilidades, hábitos, capacidades y experiencias</p>	<ol style="list-style-type: none"> 10. Conocimientos básicos de los fundamentos científicos que sustentan teórica y metodológicamente el proceso pedagógico, en particular de los relacionados con las concepciones sobre el aprendizaje, la formación integral del escolar y el currículo, asumidas como parte de la política educativa nacional. 11. Conocimiento de los fundamentos básicos de la Dirección Escolar, como herramienta teórico-metodológica para la interacción con su objeto de dirección.

referidos a los múltiples campos de conocimiento que convergen para el desarrollo de su labor de dirección, y que el director debe mostrar en su desempeño profesional.

12. Conocimiento y dominio profundo de las particularidades del nivel educativo al que corresponde su centro docente y de su interacción con los restantes del Sistema Nacional de Educación.

13. Habilidad para planificar, organizar, regular, controlar y evaluar los diferentes procesos que tienen lugar en la institución escolar, a partir del dominio de las acciones y operaciones que conforman el contenido de estas funciones generales del proceso directivo.

14. Habilidad para identificar problemas en su centro docente y para diseñar, conducir, controlar y evaluar estrategias encaminadas a su solución.

15. Habilidad para dirigir el diseño, ejecución, control y evaluación del Proyecto Educativo Escolar.

16. Habilidad para proyectar estrategias de mejora a partir de los resultados de operativos locales, regionales, nacionales e internacionales de evaluación de la calidad educacional, así como para dirigir procesos de autoevaluación institucional en su centro docente.

17. Habilidad para planificar, organizar, regular, controlar y evaluar los procesos de cambio en la institución escolar.

18. Habilidad en la aplicación de técnicas de dirección efectivas para la toma de decisiones oportunas, la delegación de autoridad, la dirección de reuniones y despachos, y la optimización en la planificación y aprovechamiento de su tiempo personal.

19. Habilidad para el empleo efectivo de las posibilidades que ofrecen las TIC en la gestión directiva de la institución escolar.

20. Habilidad para diseñar, organizar, y ejecutar el diagnóstico integral de los alumnos de su centro, interpretar sus resultados y determinar las regularidades para proyectar las estrategias correspondientes.

21. Habilidad para determinar e incentivar las actividades que contribuyan a mejorar el aprovechamiento de los estudiantes.

22. Habilidad para planificar, organizar, orientar, conducir y evaluar el trabajo metodológico de la escuela como vía para el perfeccionamiento del trabajo del colectivo y el proceso pedagógico, apoyándose en los órganos colegiados de dirección y técnicos.

23. Habilidad para planificar, organizar y ejecutar el diagnóstico de los problemas y necesidades educativas de su colectivo pedagógico y proyectar a partir de ello su

superación y desarrollo profesional.

24. Habilidad para proyectar, conducir y evaluar el trabajo científico-investigativo en su centro docente (especialmente el dirigido a la mejora de la práctica pedagógica a partir de su sistematización), así como para la planificación, promoción, desarrollo e introducción de innovaciones e iniciativas.

25. Habilidad para coordinar el trabajo con las organizaciones de la escuela y el aprovechamiento de las potencialidades de las mismas en función de los objetivos estratégicos de la institución.

26. Habilidad para el diagnóstico, la proyección y dirección del trabajo con la familia y la comunidad.

27. Conocimiento de los aspectos básicos relacionados con la gestión económica en la actividad educacional y habilidad para gestionar eficientemente recursos financieros, materiales y bibliográficos.

28. Ejemplaridad en el desempeño pedagógico como docente, en particular en lo referido a la dirección del aprendizaje de sus alumnos.

Competencia para ejercer el liderazgo

La especificidad de esta competencia radica en la aptitud del director para interactuar con los sujetos que son el objeto de su actividad de dirección, y conducirlos, con un alto grado de compromiso y motivación, al alcance de los objetivos de la institución. El elemento central del liderazgo reside en la capacidad de comunicación del director que se expresa en su estilo de dirección.

29. Capacidad para lograr, en un clima de seguridad y confianza, una comunicación empática, dialógica, abierta, fluida, afectiva, reflexiva, respetuosa y participativa con los alumnos, el colectivo laboral, la familia y la comunidad en que está insertada la escuela.

30. Capacidad expresiva caracterizada por la claridad, precisión, coherencia, exactitud en las ideas y dominio de la Lengua Materna.

31. Habilidad para motivar, saber estimular e incentivar los buenos resultados individuales y de su colectivo.

32. Actitud sensible ante las opiniones, inquietudes, preocupaciones, aspiraciones, quejas y discrepancias de los alumnos, el colectivo pedagógico y los padres y habilidad para aplicar oportunamente, y con la ética necesaria, las vías y métodos pertinentes para conocerlas y diseñar y poner en práctica las acciones correspondientes para atenderlas y canalizarlas.

33. Habilidad para solucionar disfunciones y conflictos y para armonizar los intereses de los profesores con las expectativas de las familias y los objetivos de la institución.

34. Habilidad para evaluar integralmente, con exigencia, justeza y diferenciada-mente al personal que dirige.

-
35. Capacidad perceptiva en la observación y comprensión del estado de relaciones y procesos que tienen lugar en su institución escolar, así como detectar problemas donde otros no lo ven.
 36. Capacidad para conducir a su colectivo con métodos educativos y persuasivos en la obtención de los objetivos institucionales.
 37. Habilidad para el empleo de métodos y técnicas de trabajo en grupo y construir redes de coparticipación y colaboración para el ejercicio de la dirección participativa en su colectivo.
 38. Capacidad para actuar con autonomía y responsabilidad en el marco de las facultades que le han sido otorgadas.
 39. Capacidad de autoconocimiento, de autocontrol, de autodisciplina, de autocrítica, de autoexigencia y de disposición al cambio personal.
 40. Actitud crítica y de exigencia racional con su colectivo.
 41. Actitud proactiva caracterizada por la visión de futuro, la creatividad y la iniciativa.
 42. Estilo de vida saludable caracterizado por la armonía entre su actividad social, laboral y familiar.
-

2.5.5. Competencias del gestor de centros educativos.

Ante la pregunta ¿Cuáles son las competencias que debe incorporar un buen gestor de centro educativo?, Vázquez y Angulo (2006) afirman que ser competente en el campo profesional consiste en saber resolver problemas y situaciones del trabajo de forma autónoma. No basta con los conocimientos aprendidos en las etapas de formación, es necesario contar con habilidades, conocimientos y aptitudes que permitan desempeñar las tareas propias del gestor o director de centro. Cita cinco competencias como las principales:

Capacidad de adaptación al cambio. Como la habilidad de sacar más partido al esfuerzo y de reinventarnos continuamente.

Eficiencia en el uso de los recursos. como la gestión eficaz de los recursos, tanto materiales como humanos, así como la búsqueda de nuevos recursos, buscando la forma de rentabilizar las instalaciones del centro u ofrecer otras actividades o servicios

complementarios que permitan márgenes económicos para el sostenimiento general del centro.

Liderazgo. Los directores y directoras deben ejercer liderazgo para mejorar la calidad de la enseñanza. Por eso, es fundamental compartir la visión hacia la que se encamina el centro a la comunidad educativa, orientarse hacia unos objetivos concretos y dar sentido a las funciones y actividades de cada miembro del equipo directivo.

Resolución de conflictos. En el contexto educativo, resulta fundamental ser capaz de solucionar los conflictos o por los menos, ofrecer las herramientas que facilitan su resolución. Un buen gestor debe ser firme en sus decisiones, justo y tener la capacidad de mediar.

Formación de formadores. Teresa Vallès y Enric Vidal, decanos de la Universitat Internacional de Catalunya (UIC) consideran que un buen gestor debe tener la competencia para formar a las personas. Desde su punto de vista, es tarea del gestor de centro crear el entorno laboral y humano adecuado para el desarrollo de los talentos de cada uno mediante su implicación con su entorno.

Más concretamente, para que lo administrativo no haga perder el sentido pedagógico de la tarea, para Vázquez y Bernal (2008), se espera que un buen gestor educativo sea capaz de (vid. tabla 23):

Tabla 23

Competencias del gestor educativo. Vázquez y Bernal (2008).

Aceptar la complejidad del fenómeno educativo, sin limitarse sólo a los aspectos burocráticos.

Gestionar activamente la información, el conocimiento y la calidad.

Reflexionar y cuestionarse a diario, en lugar de quedarse en la comodidad de hacer "lo que hay que hacer" por costumbre.

Apropiarse pedagógicamente de las TICs.

Llevar a cabo una gestión educativa estratégica

Propiciar nuevos modos de pensar la educación, desde el trabajo colaborativo.

Generar sentimientos de identidad y pertenencia, comunicando una visión de futuro compartida.

Ser respetuoso ante la diversidad de posturas.

Identificar, organizar, ajustar y difundir información, con el objetivo de responder a las necesidades de la comunidad (Gestión del conocimiento)

Articular pensamiento y acción, considerando tanto lo local como lo global.

Ser sensible al entorno y adaptarse a los constantes cambios externos e internos.

Tender a la innovación y la mejora continuas.

Desarrollar proyectos y no sólo aplicar aquello que viene dado, evitando transformarse en un simple agente de decisiones ajenas.

Trabajar con todos los actores educativos en equipos interdisciplinarios e intersectoriales.

Propiciar tanto la autoevaluación como la coevaluación en profesores y alumnos.

Participar activamente en acciones encaminadas al cumplimiento del derecho humano a recibir una buena educación ciudadana e integral a lo largo de la vida (aprendizaje continuo).

Superar la fragmentación, la dependencia y el pensamiento dicotómico, optando -en su lugar- por el diálogo constructivo.

Favorecer el empoderamiento de los estudiantes y los docentes

Reconocer tanto las debilidades como las fortalezas, Aprender del error e identificar cada oportunidad de crecimiento

Adoptar un pensamiento sistémico y plantearse objetivos alcanzables sin perder de vista las metas a largo plazo que orientan su labor.

Desempeñar un liderazgo que lejos de afirmar sus raíces en la asunción de una autoridad desmedida o un enfoque individual, lo haga en la responsabilidad compartida para alcanzar los cambios necesarios.

García Olalla y Poblete (2003), ante la pregunta sobre cuáles han de ser las características o atributos más relevantes que deben acompañar a un gestor educativo propone que éstas se deben dividir en dos grandes apartados:

Visión:

Estratégica y técnica educativa.

Organizativa.

Cliente

Capacidad de Gestión

Proyecto educativo.

Recursos:

Económicos y control

Personas

Comunicación y marketing

Organización y sistemas.

Para conseguir una organización comprometida, tiene que ver con características propias de la persona que esté al frente de la organización, es decir, como ejerce su liderazgo, como conseguir arrancar el compromiso y aunar los esfuerzos de todos los miembros de la institución en pos de ese objetivo común.

Debe ser antes una persona imbuida en el "mundo real" y absolutamente al tanto de sus avances, que un experto en lo técnico. Debe ser un "ser social" pendiente de las nuevas tendencias, gustos y hábitos de sus semejantes. Que esté al tanto de las nuevas tendencias educativas y que sea capaz de transferirlas a la realidad de su entorno.

Debe ser capaz de empatizar, canalizar los proyectos, empoderar a las personas claves de la organización para sacar su máximo potencial, articular canales de comunicación y reconocimientos adecuados, creando un clima de trabajo adecuado y productivo (García Olalla y Poblete, 2003).

A nivel internacional, vamos a referirnos a dos propuestas. Viviane Robinson (2010) establece, a partir de la investigación empírica, tres conjuntos de competencias requeridas para un liderazgo pedagógico efectivo:

a) Emplear un amplio conocimiento de la enseñanza y el aprendizaje. Este conocimiento, necesario para el ejercicio del liderazgo pedagógico, vincula el conocimiento curricular y pedagógico con aquellas dimensiones administrativas y de gestión.

b) Resolver problemas complejos basados en la escuela. Los líderes expertos saben cómo resolver los problemas que se presentan en el establecimiento y, normalmente, lo hacen en función de su conocimiento pedagógico y de liderazgo.

c) Fomentar la confianza relacional con el personal, las familias y el alumnado. El liderazgo, como proceso social, es un fenómeno en sí mismo relacional, basado en la confianza, a diferencia de otras actuaciones (autoridad, poder, manipulación).

2.5.6. De las funciones directivas a los modelos de competencias directivas.

En cuanto al liderazgo, se ha producido una evolución en relación con los contenidos que han de darle sentido. Se ha pasado de las *actividades concretas* de los líderes, a la visión de integrarlas en un concepto más complejo como son las *funciones* para actualmente, en un peldaño más en el proceso de complejización de las organizaciones, a generalizar el concepto de *competencias* (Lorenzo, 1997).

La secuencia, pues, ha seguido el esquema:

Actividad • Función • Competencia

Cada una de las siguientes funciones LOE requieren algunas de las competencias, capacidades, habilidades o destrezas del director/a que Lorenzo (1996) detalla y que exponemos en la tabla 24:

Tabla 24

Asociación de funciones y competencias. Lorenzo (1997)

Funciones LOE	Capacidades, habilidades o destrezas
Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.	Conocimiento, aplicación y capacidad de interpretación de la Legislación vigente. Talante negociador en la aplicación de la misma. Integridad y actuación ética.
Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro y adoptar las resoluciones disciplinarias que correspondan de acuerdo con las normas aplicables.	Dirección de personas hacia un proyecto de centro. Liderazgo. Comunicación. Equidad y rigor.
Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto	Colaboración, cooperación y habilidades de trabajo en equipo.

educativo del mismo, de acuerdo con las disposiciones vigentes y sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro.	Proyección y perspectiva futura. Motivación de logro, manteniendo una actitud positiva hacia la posibilidad de conseguir los objetivos del Proyecto de Centro.
Ostentar la representación del centro, sin perjuicio de las atribuciones de las demás autoridades educativas	Dinamización. Comunicación de una imagen positiva de la institución educativa que se represente. Optimismo. Relaciones sociales. Responsabilidad.
Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro.	Mediación y negociación. Servicio y cooperación.
Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro de profesores y al Consejo Escolar del centro	Liderazgo. Formación de equipo.
Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos	Dinamización. Relaciones sociales. Motivación hacia un proyecto. Generación de compromiso y estructuras participativas. Defensa de valores democráticos y solidarios. Generación de confianza. Delegación de competencias. Construcción de una idea común del estudio, como esfuerzo solidario y mejora del proceso educativo.
Favorecer la convivencia en el centro, resolver los conflictos e imponer todas las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas y en cumplimiento de los criterios fijados en el reglamento de régimen interior del centro. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros	Diálogo comprometido. Negociación (según un modelo de convivencia basado en los valores democráticos, participativos y solidarios, recogidos para nuestro sistema educativo). Organización de las estructuras, de los procedimientos y los canales de participación para la cohesión social. Implicación de los equipos para la consecución de un clima positivo de convivencia y aprendizaje. Selección de recursos y materiales adecuados al contexto concreto en el que se encuentra el centro. Mediación en los conflictos. Anticipación y previsión de las situaciones de desacuerdo en el marco de la convivencia en grupo Equidad. Transmisión de la "bondad" o conveniencia formativa que tiene toda corrección.
Convocar y presidir los actos académicos y	Conducción de reuniones y dominio de la

<p>las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro de profesores del centro y ejecutar los acuerdos adoptados en el ámbito de sus competencias. Esta función requiere algunas de las siguientes competencias, capacidades, habilidades o destrezas del Director/a</p>	<p>dinámica de grupos (planificación del tiempo, moderación, dinamización, reconducción, ejecución de acuerdos...). Rigor administrativo. Cohesión de los distintos puntos de vista. Generación de autoestima en los miembros del Consejo Escolar. Negociación. Creación de compromiso hacia un proyecto. Síntesis de opiniones para su conversión en acuerdos.</p>
<p>Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas. Esta función requiere algunas de las siguientes competencias, capacidades, habilidades o destrezas del Director/a</p>	<p>Dirección del presupuesto hacia la consecución de un proyecto consensuado. Organización de los procedimientos administrativos. Utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. Conocimiento de legislación en la materia. Gestión (ofertas, presupuestos, contactos,...).</p>
<p>Promover planes de mejora de la calidad del centro, así como proyectos de innovación e investigación educativa. Esta función requiere algunas de las siguientes competencias, capacidades, habilidades o destrezas del Director/a</p>	<p>Innovación e investigación. Creatividad. Creación de redes. Trabajo en equipo. Motivación. Comunicación. Liderazgo y gestión de proyectos.</p>
<p><i>Impulsar procesos de evaluación interna del centro y colaborar en las evaluaciones externas. Esta función requiere algunas de las siguientes competencias, capacidades, habilidades o destrezas del Director/a</i></p>	<p>Autoevaluación. Utilización de técnicas e instrumentos para el análisis y evaluación del propio desarrollo del proyecto. Diálogo y consenso. Convencimiento y convicción. Asunción e incorporación de los resultados al proyecto.</p>

Saracho (1995) afirma que, si bien tradicionalmente se han asociado las competencias con los modelos denominados: conductista, funcional y constructivista, actualmente los modelos que se utilizan son los primeros. Es así que “cuando se habla de modelo conductista, se incluye tanto el modelo de Competencias Distintivas como el de Competencias Genéricas y cuando se habla de Modelo Funcional se incluye el modelo del Análisis Funcional”.

Uribe (2010) diseña un modelo de competencias directivas mixto que incluye tanto competencias funcionales como conductuales o genéricas, y sin duda muy influenciados por

la óptica del modelo constructivista, que da gran valor a la educación formal y también al contexto, entendiendo que las competencias enlazan el conocimiento y aprendizaje a la experiencia en el entendido que las competencias se definen por lo que alguien debe ser capaz de hacer para lograr un resultado, cumpliendo criterios de calidad y satisfacción. Como modelo recoge aspectos funcionales, pero con énfasis en los conductuales (véanse cuadros 10 y 11).

ÁMBITOS	DESCRIPCIÓN	COMPETENCIAS FUNCIONALES	ACTIVIDADES CLAVE		
GESTIÓN INSTITUCIONAL	Las competencias directivas involucradas en este ámbito son aquellas que orientan y coordinan los esfuerzos de la comunidad educativa para el logro de las metas del establecimiento, promoviendo formas participativas de gestión determinantes en la creación de una cultura de calidad.	1. Gestionar los procesos a su cargo.	1.1 Formular el Proyecto Educativo Institucional. 1.2 Dirigir los procesos a su cargo. 1.3 Asegurar el alineamiento estratégico del personal del establecimiento con el PEI.		
		2. Gestionar el crecimiento de la Escuela	2.1 Gestionar y controlar el cumplimiento del presupuesto anual. 2.3 Planificar y organizar un modelo de atracción y retención de matrícula.		
		3. Gestionar el desarrollo profesional del equipo docente y Asistentes de Educación.	3.1 Crear e implementar programas de desarrollo profesional para el equipo docente. 3.2 Asegurar el desempeño efectivo de los Asistentes de Educación.		
		4. Gestionar recursos humanos.	4.1 Administrar condiciones de trabajo. 4.2 Implementar sistemas de gestión de Recursos Humanos por competencias.		
		GESTIÓN CURRICULAR	Las competencias contenidas en este ámbito son aquellas que los directivos movilizan para asegurar el aprendizaje efectivo de los estudiantes en el contexto del PEI.	5. Generar condiciones para la gestión de los Contenidos curriculares.	5.1. Programar y planificar contenidos curriculares del Plan Anual Curricular. 5.2. Evaluar la ejecución de Planes y Programas de Estudio e implementar acciones de mejoramiento.
				6. Asesorar a los docentes en los procesos de aprendizaje enseñanza.	6.1 Asegurar el avance y resultado de los procesos de aprendizaje enseñanza.
				7. Desarrollar estrategias educativas del establecimiento.	7.1 Coordinar e implementar acciones de mejora curricular. 7.2 Promover actualizaciones del Currículum en el contexto del PEI. 7.3 Rediseñar sistemas de gestión de los procesos de aprendizaje.
				8. Gestionar el mejoramiento continuo de los procesos y resultados de aprendizaje.	8.1 Orientar el proceso de aprendizaje enseñanza hacia una mejora continua. 8.2 Asegurar la integración de los Objetivos Fundamentales Transversales en el currículum 8.3 Analizar la información y resultados,
Los directivos lideran el diseño, planificación, instalación y evaluación de los procesos pedagógicos institucionales pertinentes para la implementación curricular en aula,					

	asegurando la calidad de las estrategias de enseñanza a través del mejoramiento continuo.	09. Orientar a los estudiantes y sus familias.	generando acciones que promuevan una mejora continua 9.1. Diagnosticar las necesidades de orientación de los estudiantes y sus familias. 9.2. Coordinar acciones de intervención.
		10. Orientar a los alumnos hacia su desarrollo futuro.	10.1. Crear e implementar programas de orientación vocacional adecuados a la realidad del establecimiento.
GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR	Las competencias implicadas en este ámbito son aquellas mediante las cuales los directivos velan por la buena convivencia de todos los actores de la comunidad educativa.	11. Gestionar la interacción y convivencia escolar	11.1 Aplicar y controlar el cumplimiento de normas y procedimientos de la organización escolar. 11.2 Gestionar la convivencia escolar anticipando futuros escenarios.
		12. Prevenir situaciones de riesgo psicosocial	12.1 Realizar acciones de prevención. 12.2 Integrar a la familia al proceso educativo
		13. Gestionar redes sociales.	13.1 Generar vínculos y convenios con organizaciones de la comunidad que contribuyan los objetivos del establecimiento. 13.2 Promover la participación de estudiantes y apoderados como redes internas del establecimiento.

Cuadro 10. Relación matriz de competencias funcionales asociada a ámbitos de gestión. Uribe (2010)

COMPETENCIAS CONDUCTUALES	DESCRIPCIÓN	CRITERIOS CONDUCTUALES
LIDERAZGO DIRECTIVO	Conduce, orienta y motiva a personas y equipos a su cargo, hacia una visión alineada con los valores del Proyecto Educativo Institucional, conduciéndolos hacia altos estándares de desempeño y propiciando un clima laboral favorable.	Promueve una visión compartida generando altas expectativas de logro Guía al equipo hacia el logro de los objetivos del proyecto educativo institucional Propicia un clima organizacional favorable. Propicia una cultura de mejoramiento continuo
GESTIÓN DE LA INNOVACIÓN	Conduce al equipo a través de procesos de gestión innovadores al desarrollo de la comunidad educativa, implementando soluciones nuevas para resolver problemas, conflictos y resistencias propias de los procesos de cambio.	Incentiva la innovación Promueve el desarrollo de la comunidad educativa Estimula una actitud favorable al cambio
COMPROMISO SOCIAL	Asume la complejidad de los procesos educativos y su impacto en el entorno, influye positivamente y se compromete con el desarrollo social de la comunidad interna y externa y la	-Promueve la aceptación de la diversidad -Refuerza el sentido social declarado en el PEI

	aceptación de la diversidad de acuerdo a los valores declarados en el Proyecto Educativo Institucional.	-Promueve el desarrollo social de la comunidad
COMUNICACIÓN PARA LA INTERACCIÓN	Escucha activamente y se expresa en forma clara y asertiva, facilitando el intercambio de información de manera eficaz, influenciando positivamente el actuar de los demás	-Se comunica asertivamente
		-Genera impacto con su comunicación.
TRABAJO EN EQUIPO	Gestiona efectivamente la consecución de objetivos comunes trabajando con otras personas, áreas e instituciones, comprometiéndose, responsabilizándose y dando cuenta del cumplimiento de ellos.	-Promueve la formulación de objetivos y metas del equipo
		-Incentiva el trabajo en equipo
		-Optimiza el uso de los recursos
		-Favorece redes de operación

Cuadro 11. Competencias conductuales del director. Uribe (2010)

Teixidó (2008), propone su "modelo competencial" en el que relaciona atributos personales del director y las tareas que debe realizar, según las características de la organización educativa que dirige y la cultura de la organización. Así mismo, considera que en estos atributos, de los que se tienen conciencia y se desarrollan de una forma singular, se mezclan múltiples aspectos, como son: aptitudes y habilidades, rasgos de personalidad, conocimientos, concepto de uno mismo, motivaciones, etc (vid. cuadro 12).

• Adaptación al cambio	• Fortaleza Interior
• Autogestión	• Liderazgo
• Autonomía	• Organización
• Compromiso	• Orientación al aprendizaje de los alumnos
• Comunicación	• Participación
• Control emocional	• Relaciones interpersonales
• Desarrollo personal	• Resolución de problemas
• Trabajo en equipo	• Desarrollo profesional de colaboradores
• <i>Energía</i>	

Cuadro 12. Inventario de las competencias claves de la Dirección escolar, según Joan Teixidó (2008).

Vázquez y Angulo (2006) para profundizar en el perfil de líder educativo analizó las funciones, las habilidades, las características y las barreras que limitan el ejercicio del liderazgo. Para tal labor se basó en la triangulación de los resultados obtenidos en dos investigaciones sobre necesidades formativas de la dirección. La primera llevada a cabo por ella misma en 2004-2007, entre las Universidades de Girona, Huelva, País Vasco y Zaragoza en la cual se realizó un análisis en profundidad del proceso de acceso a la dirección desde diferentes ejes. Y la segunda, denominada “el liderazgo como discurso y práctica educativa”, que se llevó a cabo de 2006-2009. Definió el perfil que se detalla a continuación (vid. tabla 25).

Tabla 25.

Perfil de líder educativo basado en competencias Vázquez y Angulo (2006).

FUNCIONES	HABILIDADES	CARACTERÍSTICAS	LIMITACIONES
<ul style="list-style-type: none"> - Potenciar relaciones positivas entre los miembros. - Potenciar la participación. - Aunar y armonizar intereses colectivos. - Tomar decisiones. - Resolver conflictos. - Guiar en momentos de crisis. - Motivar a los compañeros con los que trabaja. - Facilitar el trabajo en equipo. - Cultivar los valores solidarios y democráticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicativas - Resolución de conflictos - Toma de decisiones - Hábil socialmente - De escucha - Tolerancia y respeto - Negociación - Organizativas - Preocupación e interés por el grupo - Capacidad de motivar 	<ul style="list-style-type: none"> - Motivador - Ético - Carismático - Colaborador - Innovador - Democrático - Persuasivo - Global - Educativo - Creativo 	<ul style="list-style-type: none"> - Confundir autoridad con autoritarismo. - Falta de participación o democracia. - Déficit formativo. - Falta de compromiso e implicación. - Déficit de habilidades comunicativas. - Falta de coherencia. - Desmotivación. - Falta de empatía. - Ausencia de apoyos internos y externos al centro. - Autonomía mermada.

García Olalla y Poblete (2003) llevaron a cabo un análisis de las funciones exigidas para una gestión eficaz de los centros. Por otra parte, fueron seleccionadas catorce competencias, orientados, primero, por el juicio de tres especialistas que, de manera independiente, coincidieron en doce de ellas y posteriormente, tras un debate y consultas a

profesionales que ocupaban puestos directivos se añadieron otras dos. Las competencias seleccionadas se hallan recogidas en el Cuadro 13.

CATEGORÍA	FUNCIÓN	COMPETENCIA
	PLANIFICACIÓN	PLANIFICACIÓN TOMA DE DECISIONES
TÉCNICAS	COORDINACIÓN	RELACIONES INTERPERSONALES TOMA DE DECISIONES TRABAJO EN EQUIPO
	CONTROL-EVALUACIÓN	PENSAMIENTO ANALÍTICO/SISTÉMICO PLANIFICACIÓN
	GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE RECURSOS	PLANIFICACIÓN TOMA DE DECISIONES
RELACIONES HUMANAS	INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN	COMUNICACIÓN RELACIONES INTERPERSONALES
	MOTIVACIÓN	ORIENTACIÓN AL LOGRO RELACIONES INTERPERSONALES
	REPRESENTACIÓN	COMUNICACIÓN RESISTENCIA AL ESTRÉS
INTEGRACIÓN	INTEGRACIÓN	RELACIONES INTERPERSONALES TRABAJO EN EQUIPO LIDERAZGO
	REGULACIÓN DE PARTICIPACIÓN Y PODER	RESISTENCIA AL ESTRÉS LIDERAZGO NEGOCIACIÓN TRABAJO EN EQUIPO COACHING
	DINAMIZACIÓN DEL TRABAJO EN EQUIPO	ORIENTACIÓN AL LOGRO TRABAJO EN EQUIPO
	INTERVENCIÓN EN CONFLICTOS	NEGOCIACIÓN RESISTENCIA AL ESTRÉS
	LIDERAZGO DE PROCESOS	ESPIRITU EMPRENDEDOR ORIENTACIÓN AL LOGRO LIDERAZGO
CRÍTICAS	INNOVACIÓN Y MEJORA	ESPIRITU EMPRENDEDOR ORIENTACIÓN AL LOGRO INNOVACIÓN
	REVISIÓN Y REFLEXIÓN CRÍTICA	PENSAMIENTO ANALÍTICO/SISTÉMICO ORIENTACIÓN AL APRENDIZAJE
	FORMACIÓN	ORIENTACIÓN AL COMPORTAMIENTO ÉTICO

RELACIONES EXTERNAS	RELACIONES EXTERNAS	RELACIONES INTERPERSONALES COMUNICACIÓN
---------------------	---------------------	---

Cuadro 13. Relaciones entre funciones y competencias. García Olalla y Poblete (2003)

A partir del modelo de liderazgo propuesto por Arnau (2011) para cada uno de los cuatro ámbitos en los que se ha de basar:

- Visión y objetivos claros y compartidos (propósito o proyecto en común) basado en valores éticos.
- Relaciones abiertas y de confianza.
- Acción en común.
- Relaciones con el entorno (creación y trabajo multi - redes).
- el líder escolar ha de llevar a cabo una serie de actuaciones o actividades que al mismo tiempo requieren unos conocimientos, habilidades y cualidades, es decir, de unas competencias directivas (vid. tabla 26).

Tabla 26.

Relación entre actividades y cualidades del directivo educativo. Arnau (2011)

Actividades de liderazgo	Conocimientos, habilidades y cualidades del líder
1. Para trabajar por una visión y unos objetivos claros y compartidos	
Pensar en el futuro de la escuela, definiendo de manera clara la visión y misión del centro educativo.	Entender los retos a los cuales se enfrenta la escuela: entender los factores sociales de estrés internos y externos.
Ayudar a crear una visión compartida que fija los valores básicos y la finalidad moral de la institución escolar.	Tener habilidades de reflexión y análisis para aplicar en la evaluación de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.
Convertir la visión en objetivos compartidos y en proyectos de escuela.	Tener habilidades para focalizar en las capacidades de los otros al superar retos.
Liderar los aprendizajes. Hace seguimiento , evalúa las prácticas en el aula y promueve mejoras.	Tener visión estratégica. Promover seguridad interpersonal y autenticidad: habilidades para facilitar la expresión de conflictos; habilidades de

Establecer expectativas altas y retos exigentes para toda la comunidad educativa.	promover normas de seguridad interpersonal y honestidad profesional; habilidades de facilitación interpersonal.
Gestionar la organización: crear una estructura organizativa funcional y coherente con los valores.	Aceptar la responsabilidad , esperando el éxito, consciente que “el cambio empieza en un mismo”, ejemplo de responsabilidad.
Analizar las evidencias de éxito y fracaso para hacer propuestas de mejora.	Tener disposición por el optimismo y la esperanza.
Auto responsabilizarse y responsabilizar a los otros de los retos educativos.	Tener capacidad de transmitir la misión y visión del centro de manera clara y convincente.
Conseguir compromiso e implicación de todas las personas de la comunidad educativa.	Tener estrategias para implicar las familias con los aprendizajes de sus hijos. Tener capacidad para hacer una buena planificación estratégica. Tener capacidad de trabajo. Ser íntegro a sus principios y a los de la organización. Predicar con el ejemplo.

2. Por unas relaciones abiertas y de confianza

Fomentar la conexión entre todas las personas del centro: docentes, alumnos, personal no docente y familias.	Tener predisposición para respetar y confiar. Acercarse a la gente asumiendo que se desarrollará una confianza mutua.
Respetar los sentimiento de las personas en relación al trabajo.	Escuchar y entender las claves verbales, de expresión y de comportamiento. Empatía.
Ayudar a crear una cultura y un clima positivos.	Tener aptitudes para fomentar el sentimiento de compartir opiniones de forma relajada y segura.
Gestionar las relaciones interpersonales.	Ser capaz de controlar los sentimientos propios.
Comunicar a los otros la visión y misión de la escuela.	Tener aptitudes para resolver problemas interpersonales y de grupo.
Clarificar y concretar el rol de cada cual así como las responsabilidades, para reforzar las relaciones.	Tener autoconocimiento: Entender como sus creencias, pensamientos y sentimientos pueden afectar el comportamiento respeta a los otros.
Ayudar el grupo a trabajar y desarrollarse dentro de la organización.	Utilizar el autoconocimiento para propiciar la efectividad con los otros.
Convencer, ilusionar todas las personas de la organización.	Ayudar a los otros a desarrollarse profesionalmente y personal.

3. Por la acción en común

Promover la investigación tanto en la actitud como en la práctica.	Tener ambición de encontrar el mejor camino.
Conseguir los mejores profesionales.	Comprometerse con los objetivos y propósitos del centro.
Gestionar la organización: los recursos humanos y los materiales.	Mostrar predisposición por los retos y disfrutarlos.
Desarrollarse personalmente fomentando el trabajo en equipo.	Mostrar optimismo y fe en que la escuela mejorará.
Promover el trabajo colaborativo y en equipo para aprender.	Poner el listón alto en su aprendizaje.
Ejercer la dirección pedagógica.	Mostrar respeto a los otros.
Actuar siempre de acuerdo con los valores éticos y morales de la escuela.	Confiar en el conocimiento empírico.
Fomentar nuevas acciones, demostrando una buena aptitud por la acción.	Entender como la gente aprende de y a partir de los hechos.
Buscar evidencias del resultados, cuestionar los rendimientos bajos en todos los niveles y plantear acciones correctoras.	Tener habilidades para fomentar el aprendizaje de los otros, para entender y cultivar el aprendizaje adulto.
Promover el sentido de pertenencia a una organización que aprende.	Tener habilidades por el aprendizaje colaborativo.
	Tener habilidades por la evaluación de los impactos de las acciones en los alumnos y en su aprendizaje.
	Se preocupa de él mismo y trata los otros como personas y no como colegas.
	Descubre nuevas oportunidades en la actividad diaria.
	Dirige las personas con asertividad.

4. Por las relaciones con el entorno

<i>Promover la relación y coordinación con las otras escuelas del entorno.</i>	Dominar las tecnologías para la construcción y mantenimiento de redes.
<i>Establecer relaciones fluidas y de confianza con la administración educativa y otras administraciones autonómicas.</i>	Tener estrategias de comunicación dentro y fuera del centro.
<i>Establecer relaciones fluidas y de confianza con la administración local.</i>	Tener capacidad para comprender e interpretar las relaciones de poder de dentro y fuera del centro.
<i>Colaborar con otras instituciones tanto del entorno como del mundo.</i>	Tener capacidad de convencer e implicar los agentes externos con el proyecto de centro.

<i>Promover la innovación educativa.</i>	Tener curiosidad para ir a las fuentes de las experiencias educativas europeas u otros países.
<i>Promover oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela.</i>	Tener capacidad para crear valor y con visión estratégica.
<i>Promover y construir una comunidad de aprendizaje vinculada y relacionada con el entorno.</i>	Tener interés para ayudar y servir los alumnos y sus familias.
<i>Establecer vínculos y relaciones tejiendo diferentes redes: profesionales, de aprendizaje, de intercambio ..</i>	

Todos estos conocimientos, habilidades y cualidades del líder, los podemos agrupar, ordenar y definir de acuerdo con el siguiente modelo de competencias que nos propone Arnau (2011) (vid. tabla 27):

Tabla 27

Modelo de competencias de la dirección de centros educativos, Arnau (2011)

A. Competencias personales

A.1 Conocimiento personal		A.2 Eficacia y dominio personal	
1.- Conocimiento de un mismo	<p>1.1.- Conoce sus puntos fuertes y débiles.</p> <p>1.2.- Es consciente de sus emociones.</p> <p>1.3.- Es receptivo a los comentarios, informaciones o perspectivas que le dan los otros sobre un mismo.</p> <p>1.4.- Compensa sus limitaciones buscando el apoyo de personas que lo complementen.</p>	3.- Orientación a los buenos resultados educativos y la calidad	<p>3.1. Trabaja para lograr los objetivos o superar los estándares establecidos.</p> <p>3.2. Fija objetivos precisos que constituyen un reto para un mismo y para los otros.</p> <p>3.3. Tiene en cuenta y valora el coste de determinadas acciones y los beneficios que le aportarán.</p> <p>3.4. Promueve, entre el equipo docente, la reflexión, el análisis y mejora constanding de metodologías e instrumentos de evaluación.</p> <p>3.5 Orienta su equipo para conseguir el mejor provecho de los procesos que se llevan a cabo.</p> <p>3.6. Impulsa tenazmente las mejoras de calidad o eficiencia.</p>
<p>Conocer los propios recursos, sentimientos, capacidades y limitaciones</p>		<p>Interesarse para lograr los objetivos planteados, preocuparse por la mejora continua de los resultados de los alumnos.</p>	
2.- Autoconfianza. Determinación	<p>2.1 Afronta los nuevos retos con una actitud de confianza en sus posibilidades.</p> <p>2.2 Se presenta con decisión, convicción y firmeza.</p> <p>2.3 Tiene puntos de vista propios que defiende con convicción y coherencia.</p> <p>2.4 Se cree mucho su trabajo y está convencido/da que el que hace vale la pena.</p>	4.- Iniciativa	<p>4.1 Se anticipa a hacer las cosas antes de verse obligado a hacerlo. Es pro activo y no reactivo.</p> <p>4.2 Identifica problemas y obstáculos y emprende acciones para afrontarlos.</p> <p>4.3 Cuando es necesario, se cuestiona y encuentra nuevas maneras de seguir las normas.</p> <p>4.4 Crea oportunidades y resuelve problemas mediante esfuerzos que van más allá de la descripción o del que se espera de su lugar.</p>
<p><i>El convencimiento que se es capaz de realizar con éxito una tarea.</i></p> <p><i>Estar convencido/da de las propias capacidades, decisiones, posibilidades y opiniones, especialmente en situaciones difíciles que constituyen un reto.</i></p>		<p>Emprender acciones o buscar oportunidades antes de recibir indicaciones o verse forzado por los acontecimientos.</p>	

A.2 Eficacia y dominio personal

5.- Flexibilidad

Adaptarse a los cambios y modificar las propias posiciones y pautas de conducta cuando aparecen evidencias o datos nuevos.

La habilidad de adaptarse y trabajar eficazmente en diferentes y variadas situaciones y con personas o grupos diversos. Supone entender y valorar posturas diferentes o puntos de vista encontrados, o bien adaptar el propio enfoque a medida que la situación lo requiera, o bien cambiar o aceptar sin problemas los cambios en la propia entidad o en las responsabilidades del lugar.

5.1 Es capaz de modificar una opinión mantenida con fuerza ante una evidencia contraria.

5.2 Es capaz de adaptarse y trabajar eficazmente en diferentes y variadas situaciones y con personas o grupos diversos.

5.3 Percibe las razones de posiciones diferentes o puntos de vista opuestos.

5.4 Detecta situaciones que exigen cambios en la forma de actuar y modifica, como respuesta, sus propios comportamientos.

5.5 Promueve actitudes flexibles entre los docentes. Promueve cambios en los métodos y procesos para adaptarlos a los cambios del entorno.

6.- Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional propia.

La capacidad de mantener la calma y evitar reacciones negativas ante situaciones de provocación, oposición u hostilidad por parte otros o en condiciones de trabajo que provoquen estrés. Igualmente, implica la resistencia en condiciones constantes de estrés.

6.1 Evita que las propias emociones interfieran en el trabajo.

6.2 Afronta con tranquilidad las situaciones de tensión y las discrepancias con otras personas.

6.3 Controla sus impulsos y modera sus reacciones.

6.4 Se manifiesta con serenidad y transmite una actitud positiva incluso en los momentos más complicados.

7.- Compromiso con el servicio público y el centro educativo.

Orientar la propia actuación de acuerdo con los principios, prioridades, necesidades y objetivos del centro educativo donde trabaja.

Puede manifestarse al poner la misión del centro educativo por ante las preferencias individuales

7.1 Sabe conciliar de forma armónica sus propios intereses profesionales con los del centro educativo.

7.2 Asume como propios la misión y los valores del centro educativo y los defensa dentro y fuera del mismo.

7.3 Se identifica con la estrategia política y objetivos del Departamento de Enseñanza.

7.4 Fomenta entre su equipo el sentimiento de pertenencia al centro y de servicio a los alumnos y sus

8.- Innovación

Pensar sin condiciones y adoptar nuevas perspectivas, generando ideas y estimulando la experimentación.

Capacidad para aportar ideas nuevas y soluciones eficaces y diferentes a las habituales, para descubrir oportunidades a la actividad diaria, aportando nuevos enfoques y respuestas. Implica la revisión permanente y constructiva de los

8.1 Busca y desarrolla nuevas ideas y enfoques en el trabajo. Va a las fuentes originales.

8.2 Aporta y ensaya soluciones originales a los problemas.

8.3 Promueve la introducción de nuevos procesos o servicios, generando en el centro una cultura de fomento de la innovación educativa.

8.4 Estimula en los otros las ideas creativas y la experimentación, favoreciendo y apoyando

	<p>familias.</p> <p>7.5 Entiende las necesidades de colaboración por el logro de objetivos comunes y del compromiso con un propósito compartido.</p> <p>7.6 Trabaja continuamente con los profesores, padres, alumnos y otro personal, los objetivos del centro, destacando la importancia de la complicidad en el proyecto educativo del centro.</p>	<p>métodos y procedimientos utilizados, buscando la mejora de los resultados.</p> <p>porque se asuman los riesgos necesarios.</p> <p>8.5. Promueve la divulgación y conocimiento dentro y fuera del centro de iniciativas y prácticas innovadoras de los docentes del centro.</p>
--	---	---

9.- Capacidad de trabajo e Integridad

Implica plena dedicación al centro. Es actuar en consonancia con los valores compartidos del centro y predicar con el ejemplo.

Es estar dispuesto a actuar honestamente incluso en negociaciones difíciles con los agentes externos.

- 9.1 Actúa con transparencia y coherencia.
- 9.2 Su capacidad de trabajo y su compromiso son un referente para el equipo docente.
- 9.3 Muestra siempre una buena actitud profesional y es generoso en el tiempo que dedica.
- 9.4 Genera confianza, de forma que las personas acuden en caso de conflicto.
- 9.5 Acontece un referente en la organización.
- 9.6 Tiene el hábito de hacer más del que corresponde. Está dispuesto a hacer más de lo que exige a las personas de su equipo

B. Competencias sociales

B.1 Conocimiento de los otros

10.- Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal	<p>10.1 Escucha con antelación y comprende las expresiones no verbales.</p> <p>10.2 Percibe el humor, estado de ánimo y sentimientos de las personas.</p> <p>10.3 Interpreta adecuadamente las razones de la conducta otras personas.</p> <p>10.4 Formula juicios adecuados sobre otras personas basados en el contacto interpersonal.</p>	11.- Orientación al alumno	<p>11.1 Se interroga sistemáticamente sobre el que necesitan y desean sus alumnos. Estamos haciendo el que cada alumno necesita?</p> <p>11.2 Tiene una actitud positiva y receptiva ante cualquier vivencia de los alumnos y sus familias.</p> <p>11.3 Resuelve rápidamente los problemas que los alumnos o familias le plantean.</p> <p>11.4 Se asegura que el equipo docente actúa con una orientación hacia las necesidades personales y curriculares de los alumnos y de las familias.</p>
<hr/> B.2 Gestión de las relaciones con los otros <hr/>			
12.- Influencia e Impacto.	<p>12.1 Utiliza argumentos convincentes y lo hace de la manera más adecuada a la comprensión y estado de ánimo de los otros.</p> <p>12.2 Sabe apelar a los intereses de los otros, destacar los beneficios de actuar en un determinado sentido y rebatir las objeciones.</p> <p>12.3 Construye el consenso o consigue el apoyo necesario porque se actúe.</p> <p>12.4 Busca maneras de conseguir que se hagan las cosas obteniendo discretamente la implicación de los otros.</p>	13.- Desarrollo de interrelaciones.	<p>13.1 Establece una relación fácil y amistosa con otras personas.</p> <p>13.2 Transmite confianza.</p> <p>13.3 Construye y cuida las redes informales de contacto.</p> <p>13.4 Ofrece a los otras transacciones mutuamente satisfactorias para conseguir su cooperación y su apoyo.</p> <p>13.5 Favorece las relaciones porque valora como estas pueden ayudar a lograr los resultados.</p>
14.- Liderazgo inspirador	<p>14.1 Formula una misión o visión atrayendo que incita la adhesión de</p>	15.- Gestión y resolución de conflictos.	<p>15.1 Identifica adecuadamente las diferentes posiciones, y deja a cuerpo</p>

<p>Inspirar y guiar a personas y grupos (docentes, alumnos parás y madres y personal no docente), generando ilusión y compromiso. Cuida mucho los detalles.</p>	<p>las personas. 14.2 Motiva los otros suscitando emociones. 14.3 Hace que las actividades, planes y proyectos resulten atractivos y que los responsables de los mismos acontezcan líderes de cada grupo. 14.4 Crea símbolos de identidad en el grupo que ayudan a desarrollar el sentido de pertenencia. 14.5 Promueve y trabaja porque cada tutor/a acontezca líder de su grupo de alumnos.</p>	<p>Negociar y resolver desacuerdos. Capacitado para dar respuesta ante una situación conflictiva actuando con asertividad, objetividad y flexibilidad. Capacidad para ayudar a las partes en conflicto a llegar a acuerdos. Capacidad de anticiparse en medidas para prevenir el conflicto. Capacidad y disposición a asumir toda la responsabilidad</p>	<p>descubierto, cuando es necesario, los desacuerdos. 15.2 Busca transacciones que faciliten la negociación. Propone soluciones que permitan resolver el conflicto. 15.3 Centra la discusión en problemas o acciones, superando los enfrentamientos personales y ayudante a rebajar el nivel de tensión. 15.4 Encuentra puntos en común, asumible por las partes en conflicto.</p>
<p>16.-Dirección de personas. Asertividad</p> <p>Definir y comunicar a los otros el que se tiene que hacer y conseguir que lo hagan. Implica la intención de hacer que otras personas actúen según nuestros deseos, utilizando apropiadamente y adecuadamente el poder personal o la autoridad reconocida.</p>	<p>16.1 Fija con claridad las expectativas y límites en el trabajo de los otros. 16.2 Da instrucciones, asigna tareas e insiste, cuando es necesario, en su cumplimiento. 16.3 Consigue que los otros sigan sus orientaciones y directrices. 16.4 Evalúa el trabajo de los otros y habla abiertamente con ellos sobre sus problemas de rendimiento.</p>	<p>17.- El trabajo en equipo</p> <p>Trabajar con el otro y favorecer la colaboración entre personas diferentes por el logro de objetivos compartidos. Implica la intención de colaboración y cooperación con otras, formar parte de un grupo, trabajar juntos en procesos, tareas u objetivos compartidos, como opuesto a hacerlo individualmente o competitivamente.</p>	<p>17.1 Fomenta un clima de cordialidad y cooperación en los grupos. 17.2 Involucra e implica otras personas en el trabajo común. 17.3 Trabaja para resolver enfrentamientos o diferencias de opinión entre los miembros de un grupo. 17.4 Expresa expectativas y valoraciones positivas de los otros y se esfuerza porque se sientan protagonistas de la tarea compartida. 17.5 Es capaz de renunciar a aspectos individuales para conseguir la acción y el bien común. 17.6 Inspira al equipo haciéndolo sentir competente, reconociendo sus éxitos y apoyándolos permanente.</p>
<p>18.- Desarrollo de personas.</p>	<p>18.1 Identifica los puntos fuertes de</p>	<p>19.- Comunicación interna y</p>	<p>19.1 Asume la comunicación de</p>

<p>Detectar el talento y las posibilidades de mejora potencial otros y promover el crecimiento de sus capacidades.</p> <p>Implica un esfuerzo constante para mejorar el aprendizaje o el desarrollo de los otros a partir de un apropiado análisis de sus necesidades y de la organización</p>	<p>los otros, transmitiéndolos confianza sobre sus posibilidades.</p> <p>18.2 Dedicar parte de su tiempo a dar consejo y orientación a los otros.</p> <p>18.3 Apoyar al desarrollo de las habilidades profesionales de enseñanza – aprendizaje entre los docentes.</p> <p>18.4 Delegar a los otras tareas y responsabilidades con el fin de que mejoren sus capacidades.</p> <p>18.5 Reconoce y da valor al trabajo que hacen las personas (profesoras y profesores). Optimiza el éxito de cada una de ellas.</p> <p>18.6 Proporciona a los otros una retroalimentación de su actuación y la relaciona con sus necesidades y posibilidades de aprendizaje y mejora profesional.</p>	<p>externa</p> <p>Capacidad para transmitir información de forma clara, asertiva, fluida, directa y oportuna tanto de manera verbal como no verbal, con las personas de dentro del centro educativo y las del exterior.</p>	<p>directrices en el equipo, tanto si son populares como sí son impopulares.</p> <p>19.2 Se asegura que la información sea válida, buscando información por vías formales e informales para contrastar la información de que dispone.</p> <p>19.3 A la hora de comunicar, modifica su registro para establecer relaciones con diferentes interlocutores. Adapta el discurso al interlocutor.</p> <p>19.4 Busca y adapta estrategias para comunicar las actuaciones y los resultados del centro.</p> <p>19.5 En situaciones de crisis, se comunica con asertividad y seguridad, con lo cual consigue tranquilizar el interlocutor porque proporciona explicaciones.</p>
--	--	--	--

B.3 Capacidades cognitivas o funcionales

<p>20.- Conocimiento del entorno</p> <p>Es la capacidad para comprender e interpretar las relaciones de poder en la propia entidad o en otros entornos (administración local o autonómica), instituciones del barrio, etc. Esto implica una capacidad de identificar tanto a aquellas personas que toman las decisiones como aquellas otras</p>	<p>20.1 Analiza el entorno y su evolución futura, y elabora escenarios de consolidación del centro educativo y de colaboración con los otros centros e instituciones del barrio..</p> <p>20.2 Establece red con todo el personal del centro y con los otros centros Comparte el conocimiento con todo el mundo, personas e</p>	<p>21.- Planificación y organización del trabajo.</p> <p>Capacitado para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción, teniendo en cuenta los recursos necesarios y los sistemas de control.</p>	<p>21.1 Planifica con visión global y a largo plazo los objetivos, teniendo en cuenta la misión y visión del centro.</p> <p>21.2 Realiza el seguimiento de los calendarios y programaciones previstas, identifica retrasos o desviaciones en la ejecución de los mismos y define medidas correctoras.</p> <p>21.3 Planifica el trabajo de su equipo, determinando responsabilidades,</p>
--	--	---	--

<p>que pueden influir sobre las anteriores. Así mismo, significa ser capaz de prever como los nuevos acontecimientos o situaciones afectarán las personas y grupos dentro de la entidad.</p>	<p>instituciones. 20.3 Detecta las relaciones y establece conexiones del centro hacia el exterior y del exterior hacia el centro. 20.4 Da a conocer el centro educativo al entorno y crea los puentes necesarios para establecer vínculos con todas las familias.</p>	<p>plazos de ejecución, indicadores de seguimiento y actuaciones ante contingencias no previstas. 21.4 Consigue y organiza los recursos necesarios para la realización de las actividades previstas, de acuerdo con criterios de optimización de costes y calidad 21.5 Adapta el plan de trabajo con flexibilidad para dar respuesta a situaciones y/o acontecimientos imprevistos puntuales.</p>	
<p>22. - Pensamiento analítico Comprender las situaciones y afrontar los problemas separando las partes de que se componen y reflexionando sobre ellas de una manera lógica y sistemática.</p>	<p>22.1 Analiza los problemas de una manera lógica con objeto de identificar sus causas. Es capaz de llegar a conclusiones que solucionan problemas. 22.2 Fomenta la cultura del error: entender y transmitir el concepto de error como oportunidad para aprender y mejorar. 22.3 Sabe utilizar las técnicas de análisis más apropiadas para diagnosticar diferentes situaciones y las trabaja con los diferentes equipos docentes. 22.4 Define prioridades según una lógica del que resulta más importante o urgente.</p>	<p>23.- Experto técnico – profesional Es un experto en su materia y sabe utilizar los conocimientos y habilidades técnicas propias de una determinada tarea o actividad.</p>	<p>23.1 Dispone de un conocimiento especializado amplio y profundo en su área profesional. 23.2 Se mantiene al día en los aspectos técnicos de su trabajo. 23.3 Aprovecha las oportunidades de profundizar y desarrollar los propios conocimientos y habilidades. 23.4 Actúa como un recurso para ayudar a otros a resolver problemas técnicos.</p>
<p>24.- Visión estratégica <i>Implica definir la misión o propósito general del centro, definir los objetivos y planificar las actuaciones necesarias para la consecución de</i></p>	<p>24.1 Crea y analiza las ideas desde un punto de vista práctico y realista. 24.2 Capta la información relevante del entorno, amenazas y oportunidades, lo analiza, y formula los objetivos.</p>		

los mismos.

24.3 Identifica con antelación oportunidades y riesgos.

24.4 Sabe qué quiere y formula líneas y planes de acción coherentes con una visión de futuro.

Podemos resumir el modelo de competencias propuesto por Arnau (2011) adaptado a partir del modelo de Moore en el siguiente cuadro.

MODELO ARNAU	MODELO MOORE	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPETENCIAS COMUNES
Relaciones de confianza y acción en común	Gestión Operativa	Orientación a los buenos resultados Desarrollo de personas Dirección de personas Trabajo en equipo Experto técnico-profesional	Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal. Compromiso con el servicio público y el centro educativo. Comunicación interna y externa. Flexibilidad
Visión y objetivos claros y compartidos	Gestión estratégica	Capacidad de trabajo Orientación al alumno Visión estratégica Iniciativa	Planificación y organización del trabajo Autocontrol Liderazgo inspirador
Relaciones con el entorno	Gestión relacional	Desarrollo de interrelaciones Conocimiento del entorno Comunicación externa	Autoconfianza Influencia e impacto Gestión y resolución de conflictos Conocimiento de uno mismo

Eficacia y dominio personal
Innovación
Pensamiento analítico

Cuadro 14. Competencias propuesto por Arnau adaptado a partir del modelo de Moore.

2.5.7. Formación orientada al desarrollo de competencias.

Establecer competencias para el liderazgo, más que con propósitos evaluadores, tiene la función de «incrementar la eficacia de la formación y el desarrollo profesional para líderes escolares» (Ingvarson et al., 2006, p.7). Dado que el liderazgo no es una cualidad innata, sino algo que se aprende y que toda persona puede desarrollarlo si tiene los procesos formativos adecuados; en lugar de orientarse a la selección de líderes, el enfoque actual es la *formación para el liderazgo escolar* y dado que las competencias requeridas para el ejercicio del liderazgo pedagógico en la dirección no son las mismas que las de los docentes, se precisa una formación (inicial y permanente) para tener buenos directores (Bolívar, 2011).

Desarrollo competencial supone, por un lado, que el ejercicio profesional de los directivos requiere un conjunto específico de competencias; por otro, como ya hemos visto más arriba que pueden ser aprendidas y desarrolladas convenientemente por un conjunto de procesos (Teixidó, 2007). Los líderes nacen, no se hacen, y las competencias pueden aprenderse, aunque sea difícil llegar a ser líderes. Como cualquier otra competencia profesional, no se adquieren por la mera información en determinados cursos, sino por el ejercicio de buenas prácticas con el apoyo de tutores expertos. Desde la perspectiva formativa, a través del enfoque por competencias, nos proponemos desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientados a resolver situaciones nuevas y complejas.

Según el informe de la OCDE 2009 sobre mejora del liderazgo en su capítulo 4 al «Desarrollo de habilidades para un liderazgo escolar eficaz» la formación y el desarrollo profesional de los directivos debe potenciar prácticas de liderazgo más adecuadas, reestructurando los contextos de trabajo para una mejora de la enseñanza. Los líderes escolares de hoy requieren mayores habilidades de liderazgo para la administración y para guiar la enseñanza y el aprendizaje. Como señala el referido informe (Pont et al., 2008):

Para Bolívar (2011) el desarrollo de liderazgo necesita verse como un proceso de aprendizaje que dura toda la vida. La mayor parte de la evidencia sobre el impacto de la formación señala que el desarrollo de liderazgo es más amplio que los programas específicos de actividad o intervención. Puede aprenderse y desarrollarse mediante una combinación de procesos formales e informales a lo largo de las diferentes etapas y contextos de las prácticas de liderazgo. La carrera de liderazgo escolar debe ser apoyada en las diferentes etapas en una forma equilibrada, incluyendo la provisión de programas de inducción y continuos y complementarse cuando se presenten cambios importantes. El contenido y la duración del programa necesitan ser coherentes con las demás oportunidades de desarrollo.

Según este informe, en la mayoría de países de la OCDE, la formación para el ejercicio de la dirección está organizada con alguna de estas formas (o con todas ellas conjuntamente):

a) *Formación inicial previa o preparatoria para asumir el puesto.* La formación para el liderazgo, voluntaria u obligatoria, debe tender a ser un prerrequisito dado que contribuya a mejorar la calidad de la educación mediante una mayor profesionalización de la función, la satisfacción de los directores en su trabajo y a un aumento en el número de candidatos para el puesto.

b) *Formación de inducción para quienes han asumido el puesto recientemente.* Relevancia de la tutoría por parte de directores experimentados, así como a los miembros del equipo, para preparar y modular las prácticas iniciales de liderazgo escolar. Las redes (virtuales o reales) son una manera valiosa y eficaz en costos para brindar desarrollo y apoyo informales.

c) *Formación continua brindada a directores.* No hay una manera única de ofrecer oportunidades de desarrollo de liderazgo, sino una amplia gama de posibilidades que respondan, conjuntamente, a las demandas o a las necesidades y al contexto. Estos programas

de formación permanente deberían diseñarse en función de las oportunidades previas de aprendizaje para el liderazgo escolar. En cualquier caso, deben versar sobre el desarrollo de habilidades de liderazgo básicas que deban verse promovidas. Esta formación continua debe proporcionarse de manera periódica a los directores y a los equipos de liderazgo para actualizar sus habilidades o informarles de nuevos desarrollos. Las redes (virtuales o reales) también proporcionan un medio de desarrollo informal para los directores y los equipos de liderazgo.

El aprendizaje formal debe, en todo caso, ser complementado con el del contexto de trabajo, combinando momentos de aprendizaje académico con situaciones de la realidad profesional, en una *formación en alternancia* que permita pasar de una situación de aprendizaje formal a contextos reales de la práctica profesional.

Como dice Fernández Serrat (2002):

"Debe prepararse al directivo de una manera técnica, pero también de forma situacional, como un oficio que se expresará de forma particular según la situación y que implicará unos conocimientos y habilidades a emplear en cada momento. Esto obligará a compartir modalidades teóricas de formación con otras actividades formativas que serán realizadas en el propio campo, lo que permitirá el desarrollo de las capacidades individuales, puesto que habrán de enfrentarse al cómo hacer las cosas." (p. 10)

Campo (2010), de acuerdo con su experiencia en el Programa de Formación de Equipos Directivos en el País Vasco, señala que «la dieta de cursos por sí sola difícilmente conduce a cambios sustantivos», hacen falta actividades prácticas de aprendizaje experiencial. Al respecto, entre otros, destaca: *el Benchmarking* la tutorización (*mentoring*), el entrenamiento (*coaching*) y el asesoramiento entre iguales (*peer coaching*).

El *Benchmarking* o análisis de buenas prácticas, es una herramienta dirigida a la acción o cambio, que implica aprendizaje, gestión del conocimiento y adaptación de prácticas excelentes (Harrington, 1996). Se concibe como un proceso sistemático, ordenado, fiable y continuo para evaluar comparativamente las buenas prácticas de diferentes organizaciones, en temas como el del liderazgo. Consiste en tomar parámetros de comparación o “benchmarks” de aquellas organizaciones que evidencian las mejores prácticas sobre el área del liderazgo, con el propósito de transferir el conocimiento adquirido y su aplicación. Los pasos a seguir en un proceso de benchmarking extenso y no únicamente diagnóstico, serían los siguientes (Intxaaurburu, Ochoa y Velasco, 2007):

- Planificación (identificación del área a comparar y de las organizaciones
- con buenas prácticas, así como del método de recogida de datos),
- análisis del desempeño actual y futuro de nuestra organización, integración de los datos obtenidos
- en el contexto organizativo de referencia,
- acción (diseño de un plan de mejora, ejecución del plan e implementación de los cambios) y maduración (verificación de la continuidad).

Este mecanismo, sin embargo, no garantiza totalmente la adaptabilidad que sería necesaria para el desarrollo del liderazgo y sus características culturales, ya que los líderes tienen maneras diferentes de ser y de actuar, en función de las organizaciones donde se integran y el contexto que las rodea.

El *Mentoring*, donde el mentor es una persona con más conocimientos, habilidades y experiencia que se pone en contacto con otra que necesita de los mismos para su crecimiento. Se encarga de guiar y orientar el desarrollo de las capacidades, competencias y actitudes del otro, más acordes con su potencial. Debe poseer habilidades de comunicación (empatía y asertividad) y favorecer el aprendizaje, generando una relación de confianza.

Un elemento definitorio del mentoring es la confidencialidad de todo el proceso, así como el compromiso en el cumplimiento de los acuerdos establecidos y la rigurosidad en el planteamiento de la actividad propuesta. La claridad, implicación y seguimiento deben primar aquí, asegurando de este modo la correcta y eficaz consecución de las metas establecidas (Fernández-Salineró, 2008:144). El compromiso, además de con uno mismo, le vincula con los demás, puesto que con ellos convive y a ellos afectan las consecuencias de sus actos u omisiones (Ruiz, 2011: 25). Un proceso de mentoring de estas características se desarrolla del siguiente modo (Díaz, 2000: 73): Identificación, valoración y orientación a la persona; análisis de la percepción de los mentorizados; establecimiento de reuniones de revisión de los progresos alcanzados y evaluación del impacto. Para que resulte efectivo requiere, no obstante, de un mentor que sea o haya ejercido como un buen líder y que quiera y pueda representar ese papel, lo que no siempre es posible.

El *Coaching*, que se concibe como una experiencia formativa sustentada en la confianza mutua entre tutor y tutorando. Es un modo de ejercer la orientación, que supone liderazgo y que utiliza técnicas emocionales basadas en la confianza profunda. Es esa función en la que la relación entre coach y “coachee” (así se llama al orientado) sea tal que el primero genere una total confianza en el segundo, y que el segundo consiga a través de esta confianza descubrir todo su potencial personal, social y profesional. Es decir, coach es aquel profesional capaz de ayudar al orientado a realizar una profunda revisión, interna y externa, de su personalidad, de su competencia social y de su capacidad profesional, para que consiga, en un relativo espacio de tiempo, un cambio sustancial en su vida. Con esta técnica los líderes se verán beneficiados de una formación específica en competencias emocionales que les permita dirigir equipos (Hué, 2012).

Han sido estudiadas por la investigación pedagógica las *etapas de desarrollo del liderazgo*. En primer lugar, una vez ingresan los directores en el cargo, experimentan dos tipos de socialización: la profesional y la organizacional. La primera se adquiere a través de los programas de formación previa de los aspirantes a directores; la segunda, directamente en el puesto. La socialización supone pasar del grupo de docentes al grupo de directivos del centro. El inicio de la dirección es un período de incertidumbre, que generalmente dura de uno a dos años. Posteriormente, el nuevo director se adapta a las nuevas responsabilidades del puesto. Las fases posteriores son de desarrollo profesional y realización o bien de desencanto. Campo (2010: 124-5) vincula los *estadios de desarrollo profesional* con las oportunidades de formación: los primeros pasos, el acceso a la dirección, los primeros años, el director experimentado, el director como asesor y consultor. Los roles y la socialización organizacional de los directores se adquieren a través de la retroalimentación de los docentes, los padres, los alumnos y otros funcionarios de la Administración escolar.

Gómez (2010) realiza un análisis en profundidad de los programas de formación inicial para directores en España, y pone de manifiesto que la mayor parte de los contenidos se refieren a la gestión; añade que habremos de aceptar que no estamos preparando líderes pedagógicos, y que no se está impulsando el liderazgo distribuido, basado en la participación y la comunicación.

Como afirma Del Pozo, (2015) las direcciones de centros educativos no sólo necesitan formación en gestión, organización y dirección, sino sobre todo han de disponer de competencias profesionales directivas y de liderazgo, como he dicho antes. Para alcanzar un nivel mínimo de profesionalidad, cualquier experto requiere, al menos, unas 10.000 horas de vuelo (entre la formación, el estudio y el ejercicio práctico de su profesión).

Los responsables de la dirección y gestión de los centros han de alcanzar un perfil adecuado de competencias para su ejercicio profesional, que acrediten su idoneidad para la función. Entre otras, los directivos han de ser formados en las siguientes competencias:

a) Gestión y dirección de equipos humanos, en el contexto educativo, como líderes pedagógicos;

b) Planificación, control y calidad en los ámbitos curricular y de gestión de los centros;

c) Gestión de recursos económicos y de procedimientos de contratación;

d) Habilidades directivas y de conducción de grupos humanos.

2.5.8. A modo de síntesis.

A partir de las definiciones que hemos expuesto, el término competencia adquiere un carácter más holístico al integrar no solo el componente cognitivo si no también el afectivo, la capacidad de desplegar una serie de actitudes relacionales que complementen otras destrezas más de carácter intelectual como puede ser la gestión y la organización. También cabe resaltar el aspecto contextual que pone de manifiesto que no todas las competencias van a permitir dirigir en cualquier organización por igual y que en cada contexto cabrá poner en funcionamiento más unas que otras.

El enfoque competencial cambia el punto de vista y en lugar de centrarse en las funciones que deben desarrollar los directivos escolares, lo hace en las competencias que deben tener quienes las desarrolla. Como señala Teixidó (2008), los directivos pasan de estar subordinados funcionalmente a las tareas a adoptar un papel activo. Dicho enfoque permite identificar cuales son las competencias precisas para ejercer el cargo y además facilita tanto la selección de nuevos aspirantes como el diseño de planes de formación para directivos en ejercicio.

El liderazgo pedagógico que han de asumir lo directivos de centros educativos requiere de la competencia de gestión, que conlleva la claridad en la toma de decisiones y la coherencia, mediante los cuales adoptará las acciones más valiosas, que propicien la transformación de los centros y el desarrollo de proyectos de mejora (Coronel, Moreno y Padilla, 2002; Cuadrado, 2003; Hargreaves, 1998; Muñoz y Marfán, 2011).

Para Bolívar (2011), tras estudiar las conclusiones de diversos autores sobre las competencias necesarias para un liderazgo educativo, entre todas adquieren gran importancia las relacionales, poseer la capacidad de inspirar confianza, lograr la adhesión, tratar con la gente.

Ante la pregunta ¿Cuáles son las competencias que debe incorporar un buen gestor de centro educativo?, Vázquez (2013) afirma que ser competente en el campo profesional consiste en saber resolver problemas y situaciones del trabajo de forma autónoma. No basta con los conocimientos aprendidos en las etapas de formación, es necesario contar con habilidades, conocimientos y aptitudes que permitan desempeñar las tareas propias del gestor o director de centro. Cita cinco competencias como las principales:

Capacidad de adaptación al cambio.

Eficiencia en el uso de los recursos.

Liderazgo.

Resolución de conflictos.

Formación de formadores.

En cuanto a la formación por competencias, según Bolívar (2011) el desarrollo de liderazgo necesita verse como un proceso de aprendizaje que dura toda la vida. La mayor parte de la evidencia sobre el impacto de la formación señala que el desarrollo de liderazgo es más amplio que los programas específicos de actividad o intervención. Puede aprenderse y

desarrollarse mediante una combinación de procesos formales e informales a lo largo de las diferentes etapas y contextos de las prácticas de liderazgo.

Medina (2013), destaca dos competencias que deben poseer los directivos, por un lado la competencia de carácter humano, complementariedad entre la empatía y la inteligencia emocional como bases de la tarea y del auténtico liderazgo, al convertir al directivo en un líder emocional equilibrado y éticamente abierto a incorporar lo más valioso al programa y la competencia de carácter técnico que requiere de un estudio profundo de la concepción que se tiene del contenido educativo del programa, la metodología y el plan de mejora continua.

Como afirma Del Pozo, (2015) las direcciones de centros educativos no sólo necesitan formación en gestión, organización y dirección, sino sobre todo han de disponer de competencias profesionales directivas y de liderazgo

Campo (2010), de acuerdo con su experiencia en el Programa de Formación de Equipos Directivos en el País Vasco, señala que «la dieta de cursos por sí sola difícilmente conduce a cambios sustantivos», hacen falta actividades prácticas de aprendizaje experiencial. Al respecto, entre otros, destaca: *el Benchmarking* la tutorización (*mentoring*), el entrenamiento (*coaching*) y el asesoramiento entre iguales (*peer coaching*).

Los líderes nacen, no se hacen, y las competencias pueden aprenderse, aunque sea difícil llegar a ser líderes (Teixidó, 2007). Como cualquier otra competencia profesional, no se adquieren por la mera información en determinados cursos, sino por el ejercicio de buenas prácticas con el apoyo de tutores expertos. Desde la perspectiva formativa, a través del enfoque por competencias, nos proponemos desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientados a resolver situaciones nuevas y complejas.

2.6. La Problemática de la Función Directiva de Centros Educativos

2.6.1. Introducción.

Una vez hemos indagado sobre los diferentes modelos de liderazgo y dirección de los directivos de centros educativos intentamos a continuación conocer la problemática a la que se han enfrentado en los últimos años.

Para ello revisamos algunos antecedentes sobre investigación de la problemática de los directivos escolares como la sobrecarga de tareas y la ambigüedad de funciones (Murphy, 1990), el aislamiento y el tiempo excesivo dedicado al cargo, la falta de preparación y el agotamiento (DuKe, 1988), las relaciones interpersonales y el trabajo estresante (Sarros, 1988). Como afirma Armas (1996) los directivos están más satisfechos y generan menor estrés con su trabajo docente que con su función directiva.

En primer lugar indagamos en la literatura internacional para conocer cuales son los problemas que más preocupan a los directivos escolares. A continuación nos centraremos en el ámbito nacional para descubrir cómo han afectado las diversas reformas educativas desde la LODE (1985) hasta la LOMCE (2013) a esta problemática y qué conclusiones obtuvieron los investigadores durante esos años.

Mostramos algunos de los resultados de las investigaciones más relevantes llevadas a cabo sobre el tema que nos ocupa y por último realizamos una breve aportación sobre el papel que juega la inspección educativa en la función directiva intentando averiguar si la figura del inspector es percibida por las direcciones como una ayuda o como una dificultad añadida.

2.6.2. La problemática de la función directiva: Panorama internacional.

Entre las investigaciones específicas sobre la problemática que encuentran los directivos en el desempeño de sus funciones llevadas a cabo en el ámbito internacional, creemos que merece la pena mencionar las siguientes;

Whitaker (1995), empleó un instrumento denominado MBI para medir el grado de estrés de los directivos escolares. Obtuvo que gran parte de ellos afirmaba sentir agotamiento emocional y despersonalización. Tras 5 entrevistas a los directores sobre las causas que producían estos síntomas, destacaron: la mayor exigencia a los directivos por parte de la administración, las presiones con la contabilidad, el aumento de papeleo y la gestión del tiempo. Además, el grupo de directores/as con edades comprendidas entre los 35 a 44 años de edad investigado por Whitaker (1995) resultó verse más afectado por el problema del cansancio y la despersonalización que los directivos de mayor edad.

Dimmock y Hattie, (1996) obtuvieron 52 problemas a los que se enfrentan los directivos y los agruparon en las siguientes categorías; planificación del desarrollo escolar, gestión de la enseñanza el aprendizaje y el currículo, gestión del personal, presupuesto, relación con las familias y relación con el entorno. Weindling y Earley (1987) afirman que los problemas más serios que destacan 182 nuevos directores de secundaria en Inglaterra y el país de Gales son los relacionados con las dificultades causadas por el estilo de dirección del director anterior, la comunicación con los profesores, la creación de una mejor imagen pública y lidiar con el equipo de administración de la escuela. En general los directores se sintieron poco preparados para asumir las responsabilidades del puesto. Leithwood, Cousin y Smith (1990) asocian los problemas en cuatro categorías; profesorado, rutinas escolares, alumnos y familias.

Dunning (1996) empleó un cuestionario de investigación a partir del cual detectó una serie de problemas percibidos por los directores noveles que agrupó en tres bloques; problemas externos, internos y relacionados con el personal. Ordenados de mayor a menor importancia, los problemas mas destacados fueron:

- problemas relacionados con factores internos: manejo del tiempo personal, observar el trabajo y los procesos de aula, hacer frente a gran número de tareas, manejar problemas relacionados con el edificio escolar, dificultades relacionadas con el estilo del profesor.

- problemas relacionados con factores externos: asuntos surgidos de la política nacional, crear una mejor imagen pública del colegio, informarse acerca de lo que se está haciendo en otras escuelas, trabajar con los administradores

- problemas relacionados con el personal: ocuparse de la baja moral de los profesores, respaldar a los profesores ineficaces, redacción frecuente de informes, distribución de responsabilidades, despedir al personal ineficaz, conseguir que los profesores acepten ideas nuevas.

En investigaciones posteriores (Hobson, Brawn, Asbby, Keys, Sharp y Benefield, 2003) señalan que los nuevos directores tienen sentimientos de soledad, conflictos con el personal docente, alumnos y familias, se sienten poco respaldados por la Administración y tienen una preparación técnica deficiente para sus responsabilidades.

En una investigación cualitativa basada en la narrativa de 248 directores de preescolar, primaria y secundaria de zonas urbanas y rurales, Fierro (2006) concluyó que los conflictos más importantes que enfrentan los directores son: los derivados de situaciones de incumplimiento laboral de los docentes y personal de la escuela, los derivados del desempeño y comportamiento de los alumnos y los conflictos relacionados con los padres de familia.

2.6.3. Evolución de la problemática directiva en España a lo largo de las reformas educativas.

La situación de crisis que se vivía en la dirección de los centros educativos nacionales quedaba reflejada en los informes emitidos por el Consejo Escolar de Estado (1994). Este ponía de manifiesto el alarmante descenso del número de candidatos a las elecciones de directores de centros públicos. Una situación que se vio agudizada años antes con la

promulgación de la LODE en 1985. Una ley que impulsa un modelo de dirección que pone énfasis en fomentar los procesos participativos por encima de procurar una acción directiva basada en la competencia, la capacidad y la estabilidad (Antúnez, 1993) y en la que cualquier profesor y no el mejor preparado puede ser director. Ésta ley concede la capacidad de decisión en asuntos generales y docentes al Consejo Escolar y claustro de profesores en detrimento del director. Se abandona la vía profesional de acceso a la dirección y se orienta el gobierno de los centros docentes hacia fórmulas de autogestión y cogestión. (Murillo y Gómez 2006).

Entre las investigaciones llevadas a cabo sobre los problemas encontrados por las direcciones escolares al amparo de la LODE (Almohalla, 1991; Álvarez, 1992; Armas, 1996; Bernal, 1995; Bernal y Jiménez, 1992; Gairín, 1988; Pascual, Villa y Auzmendi, 1993; Sobrado y Filgueira (1996) destaca las conclusiones que se obtienen de la investigación de Almohalla (1991) sobre las dificultades que afronta el director/a escolar , que son, por un lado, la falta de formación específica en dirección y dinámica de grupos y en gestión económica y administrativa y, por otra parte, la asunción de las funciones de control del Claustro y representación institucional. Además se considera muy importante la formación inicial y permanente del directivo, ya que el sistema de elección a la dirección, en la que cualquier docente puede acceder a este puesto, limita la eficacia inmediata de sus funciones. Falta una verdadera conciencia profesional en los directivos, no se desarrollan los recursos técnicos propios de un profesional de la gestión y dirección de grupos humanos. Los directivos no asumen la función de jefatura de personal en lo que respecta al seguimiento, evaluación y control de la función docente de los profesores, Los directivos no se sienten bien remunerados.

Antúnez (1993) destaca que las causas de la falta de interés del profesorado para acceder a la dirección son principalmente el excesivo trabajo poco compensado, la falta de una autoridad real y reconocida ante los profesores, la falta de formación específica, el apoyo

escaso de la Administración, un escaso reconocimiento social y profesional y una falta de autonomía en la toma de decisiones relevantes.

Como afirma Gairín (1995), además de a la propia naturaleza del trabajo directivo, atribuye la problemática de la dirección al modelo propuesto por la LODE y la LOGSE que se caracteriza por no ser profesional, ser selectivo y temporal lo cual propicia un conflicto de roles, una ralentización en la toma de decisiones y una persistencia de los conflictos. También lo destaca de Vicente (1996) al comentar que "el modelo de dirección de los centros escolares establecido a partir de la LODE, es obvio que sufre una grave crisis" (De Vicente, 1996:8).

La cuestión de interés sería conocer cómo las leyes que han sucedido a la LODE, han afrontado la problemática directiva, especialmente la que señala Almohalla (1991), derivada de la aplicación de la propia ley; el sistema de acceso, la formación, la profesionalidad del cargo, la retribución y el estilo de liderazgo y si estas leyes han conseguido frenar el deterioro de la dirección escolar reflejado en los abandonos, la falta de candidatos, el estrés y la falta de preparación.

La entrada en vigor de la LOPEG en 1995, además de adaptar la organización de los centros a la LOGSE de 1990, dota a éstos de mayor autonomía y pretende resolver las dificultades detectadas en el modelo de dirección de la LODE. Se apuesta por adoptar medidas que fortalecieran a la dirección, y aunque de forma tímida que tendieran a su profesionalización alargando el tiempo de permanencia en el cargo. El mandato pasa de uno a dos consecutivos y se amplía de 3 a 4 años, exigiendo para acceder, la acreditación a través de la superación de programas de formación e incrementando los incentivos económicos y profesionales. Por contra, todavía conserva la elección del director por el Consejo Escolar y atribuye a éste órgano un gran número de funciones organizativas y de gestión.

Hasta ese momento en la mayoría de países europeos el acceso a la dirección tiene lugar por selección en base a la valoración del currículum como es el caso de los países del Norte e Inglaterra o por concurso oposición en el caso de Francia e Italia. Sólo España y Portugal mantienen un sistema de elección del director por votación de sus compañeros de claustro. Este modelo ocasiona en los directores/as inseguridad y sentimiento de deuda hacia quienes le han votado.

Con la LOPEG en funcionamiento, destacamos el estudio llevado a cabo por el equipo del ICE de la Universidad de Deusto (Villa, 1998) en que resaltaron que los problemas asociados al ejercicio de la función directiva en sus primeros años guardaban gran semejanza entre las Comunidades de Andalucía, Cataluña, País vasco y algunos países analizados. Los que más preocuparon a los encuestados fueron la diversidad de tareas que deben desarrollar como la elaboración del PEC o el diseño de las normas de funcionamiento y la gestión eficaz del tiempo en cuanto a los asuntos internos y los relacionados con la política educativa de la Administración, llamar la atención o despedir al profesorado y los referidos a la imagen pública del centro en cuanto a los externos.

En el 2002 la LOCE sigue en el camino de profesionalizar la dirección que había iniciado la LOPEG, no al nivel de países como Francia donde la dirección es un cuerpo propio al que se accede por oposición o al de Inglaterra donde los directores son "figuras centrales con poderes excepcionales" (Bell 1992:156) pero sí con la intención de devolver al director y su equipo la autoridad a partir de la recuperación de los poderes de gestión y ejecución que hasta el momento estaba en manos del Consejo Escolar, el cual pasa a ser un órgano de participación en el control del centro. La tendencia es a dar más competencias a los directores a costa del consejo escolar y superar así problemas como la falta de autonomía y de autoridad.

La LOCE, en sus artículos 92 y 94, propone la organización de planes de formación para directivos, exenciones totales o parciales de docencia directa, buscar solución al problema de los incentivos con la valoración del ejercicio de cargos directivos para puestos de trabajo en la administración, la retribución diferenciada por la responsabilidad exigida y el mantenimiento de los complementos retributivos tras ejercer la función. Pero en el año 2004, la desmotivación hacia la dirección sigue siendo preocupante y las razones se siguen repitiendo, carga de trabajo, falta de autonomía a la hora de tomar decisiones, falta de reconocimiento, etc. En países con una dirección más profesionalizada "hay bofetadas por asumir el puesto", afirmaba el presidente de la Asociación de Directivos catalanes en una entrevista al diario "El País" ("El País" 27 de septiembre 2004).

En 2006, podemos afirmar que la LOE da un paso atrás en la profesionalización de las direcciones escolares. Apuesta por volver de nuevo el control y el gobierno al Consejo Escolar contradiciendo la tendencia en Europa de dotarlas de más poder y capacidad de acción. Con la LOE se sigue buscando un difícil equilibrio entre un directivo elegido y apoyado por la comunidad, pero donde se tenga que demostrar conocimientos y destrezas que garanticen el éxito de su gestión (Murillo y González 2006). Esta ley introducía como novedad (art. 132), entre las competencias del director, “ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo de su escuela”. Para ejercer un liderazgo pedagógico se necesita rediseñar los contextos laborales, articular nuevos espacios sociales, campos de decisión, y dinámicas de apoyo coherentes, que generen un nuevo ejercicio de la profesionalidad docente. A falta de estas condiciones, la función directiva se percibe como una tarea difícil y poco apetecible, lo que explicaría la continuada falta de candidatos (Coronel y Fernández, 2002).

Un punto crítico sobre la dirección en España es qué hace o puede hacer la dirección para mejorar la labor docente del profesorado en su aula y, consiguientemente, el aprendizaje del alumnado (Bolívar y Moreno, 2006). Para una dirección escolar más volcada al lado burocrático y administrativista resulta difícil el ejercicio de un liderazgo educativo (Estruch, 2002; Bolívar, 2006). Intentaremos averiguar preguntando a nuestra muestra de directivos, qué tipo de dificultades encuentran ante esta novedosa responsabilidad pero apoyamos la reflexión de Vázquez y Angulo (2006) al apuntar que la preparación para el rol de director no puede mantenerse como hasta el momento si se persigue un verdadero liderazgo eficaz.

La novedad principal que introduce la LOMCE de 2013 (art. 71, que sustituye al 135 de la LOE) es cambiar el procedimiento de selección: una Comisión con representantes del centro (de ellos la mitad del Claustro de profesores) menor del 50%, para que el resto, representantes de la Administración Educativa, sean los que decidan. Parece que estamos ante un retroceso hacia la LOCE con el peligro de caer en el clientismo.

Los aspirantes a director han de tener una acreditación previa para poder presentarse al concurso de méritos. Se requiere ahora que, para poder participar en dicho concurso, habrá que haber superado un curso sobre el desarrollo de la función directiva impartido por el Ministerio de Educación o la comunidad Autónoma.

La dirección queda con escasas competencias curriculares y pedagógicas (de hecho el artículo referido al tema repite las que establecía el art. 132 de la LOE), viendo incrementadas sus competencias ejecutivas que ostentaban los Consejos Escolares. Esto conduce más a manager ejecutivo que a un liderazgo pedagógico en el seno de una comunidad. Nada hay en el Proyecto de reforma que asegure la capacidad pedagógica y de liderazgo, más bien se incrementa su dimensión gerencial y ejecutiva (Bolívar, 2013).

Vázquez, Liesa y Gayán (2013) muestran los datos recabados en una investigación llevada a cabo en 2007 en Aragón con una muestra de 89 directores escolares para la detección de dificultades y necesidades formativas en el proceso de acceso al cargo. Los resultados obtenidos indicaron que las tareas que mayor grado de dificultad acarrear en los primeros años de ejercicio fueron por orden, la gestión del tiempo para tareas propias del cargo, la realización de tareas administrativas y el impulso de la innovación en el centro.

En una investigación reciente llevada a cabo por Rodríguez; Rodríguez; Artiles; Aguiar y Alemán (2013) con una muestra de 170 centros de la Comunidad Autónoma de Canarias, se destacan como las principales dificultades durante el primer año de ejercicio del cargo de director/a el limitado tiempo para las tareas de dirección, seguido de la dificultad para la innovación escolar, las tareas administrativas y conseguir la cooperación de padres y profesores.

Según el artículo 122 bis de la LOMCE, el director puede en base al proyecto de calidad del centro, establecer requisitos para los puestos ofertados, rechazar interinos motivadamente o proponer el nombramiento de docentes en base a unos méritos.

La “calidad” se entiende exclusivamente como resultados obtenidos, no en los procesos o en las entradas (Bolívar, 2013). Se propone desde la Administración una presión por pruebas de evaluación externas en forma de reválidas. Evaluación de centros y publicación de resultados, a modo de ranking, es el instrumento privilegiado para regular la educación, en un cuasi-mercado educativo (Olmedo, 2013).

Iniciábamos este resumen teórico destacando la escasez de candidaturas a la dirección que ponía de manifiesto el Consejo Escolar de Estado en 1994. Como reflejan recientes investigaciones (Bolívar, 2013; Barrios, Iranzo y Tierno, 2013) tras 20 años y 3 reformas educativas continua la preocupante y crónica falta de candidatos a la dirección escolar en nuestro país asociada a los bajos niveles de satisfacción e incentivación, a las dificultades de

desempeño, así como a sistemas de acceso poco específicos. La crisis de la función directiva y de la escasa participación en los órganos colegiados de los Centros hacen que la función directiva, progresivamente, haya ido languideciendo hasta la LOE, en que empezó –con variabilidad según Comunidades – a presentarse mayor número de candidatos.

Ejemplo se da en Cataluña, comunidad en la cual llevaremos a cabo nuestra investigación, donde se ha invertido esta tendencia, en parte gracias a la nueva legislación. En 2010 se presentaron 1015 candidatos para 180 plazas (Barrio, Iranzo, Tierno y Camarero, 2015). En su Ley de Educación (LEC, 2009), apuesta por la profesionalización de la dirección (Barrios, Iranzo y Tierno, 2013) en tanto aprueba dos decretos intrínsecamente relacionados con la dirección y la gestión de los centros educativos:

- El Decreto de autonomía (*Decreto 102/2010*) que propone un liderazgo fuerte y distribuido con una autonomía supeditada a la evaluación de resultados y procesos.

- El Decreto de dirección de los centros públicos y del personal directivo profesional docente (*Decreto 155/2010*) que diferencia dos figuras directivas establecidas por la LEC, el directivo profesional docente que ejercerá en centros complejos y de difícil gestión y el personal directivo docente que lo hará en el resto.

2.6.4. Dificultades de las direcciones de centros educativos.

Al contrario de lo que sucedería en cualquier empresa pública o privada en la que los miembros que la componen querrían aspirar a ocupar un puesto en la escala jerárquica en el menor tiempo posible e incluso llegar a dirigirla, esos planteamientos no parecen extrapolables a las organizaciones escolares de nuestro país, vistos los resultados que obligan a la Administración Educativa a hacer uso de la "designación" directa de los Directores ante la ausencia de candidatos al puesto.

La descripción de las razones que provocan esta inhibición por parte del profesorado ha dado lugar a múltiples investigaciones. Mostramos a continuación dos de ellas que se

llevaron a cabo en un corto espacio de tiempo por dos investigadores diferentes (vid. cuadro 15).

ANTÚNEZ (1993)	GIMENO (1995)
1° Trabajo excesivo sin compensaciones suficientes que estén adecuadas al esfuerzo que requieren. 2° Rol directivo poco aceptado por los compañeros y por los propios directores. 3° Falta de poder real, de una autoridad clara y reconocida para instar a trabajar o para hacerla valer ante los profesores. 4° Falta de formación específica para ejercer el cargo. 5° Apoyo escaso de la Administración. 6° Reconocimiento social y profesional mínimo y, en cualquier caso, similar al de cualquier profesor. 7° Falta de atribuciones para tomar decisiones realmente importantes. Falta de autonomía. 8° Falta de garantía y certeza del apoyo de los superiores (Inspección, Administración...).	1° Produce muchos conflictos en varios frentes. 2° Aumenta considerablemente el trabajo. 3° Produce enfrentamiento con compañeros y un día volverás a ser uno de ellos. 4° Insuficiencia del complemento económico. 5° Hay desmoralización general en el profesorado. 6° El profesorado no está capacitado para esa labor. 7° No existe compromiso profesional con la enseñanza y su mejora. 8° En la educación hoy hay muchas implicaciones políticas, sindicales...

Cuadro 15. Problemas de los directores de centros educativos. Antúnez (1993), Gimeno (1995).

Razones, causas o factores que coinciden con otras investigaciones que estudian los problemas de la dirección escolar. Bolam y colaboradores (1996) detectan un amplio espectro en los mismos:

- a) falta de apoyo de los compañeros y de la Administración Educativa,
- b) falta de tiempo que les hace sentirse aislados o impide dedicarlo a reuniones o relaciones con compañeros,
- c) tener que tomar las decisiones más graves sin el apoyo de Administración y compañeros,
- d) la coordinación y relación con el profesorado,
- e) la carencia de medios,

f) cuestiones relacionadas con los padres, g) problemas relativos a la gestión de personal, etc.

A conclusiones parecidas llegan Bernal y Jiménez (1992), Baz, Bardisa y Garcia (1994), etc.

Collado (2012) enumera los principales retos y dificultades, tanto exógenos como endógenos, a las que se enfrenta un director con la intención de ponerlos sobre la mesa para que sean atendidos:

1. Selección y contratación de personal. Un director difícilmente puede contribuir a un centro sin la participación del resto de educadores). En este aspecto (González, 2003) apuntan hacia una responsabilidad compartida por todos. Así pues, la tarea del director está íntimamente unida al desempeño del resto de agentes del centro. Y aquí radica uno de los puntos más problemáticos ya que en el sistema educativo público debido al actual sistema de traslados de docentes, y la elevada movilidad de docentes provoca en el centro problemas como:

Poca estabilidad a la hora de mantener y desarrollar programas, así como dificultad para su seguimiento.

Perfil de profesorado que no se adecua con la visión del centro.

Puede faltar motivación en el profesor que no sabe dónde estará al siguiente curso.

Falsas creencias: *“este centro ya es “definitivo” y ya nadie me puede decir nada”*

Continúa adaptación a nuevos centros.

Falta de seguimiento del nivel y resultados del profesorado.

2. Formación de personal y planes de carrera. Este aspecto está muy relacionado con el primer punto. Debido a que el director no ejerce ninguna influencia administrativa en su personal, muchas veces se puede tornar realmente complicado fomentar políticas de

formación y actualización que completen y mejoren la preparación de los docentes con la finalidad de que se mejoren los objetivos del centro (Collado 2012).

En la actualidad la formación de directores está marcada por la realización de cursos de formación o por acciones e iniciativas individuales, sin olvidar que lógicamente una persona está marcada por los estilos de dirección con los que ha trabajado y vivido. Vázquez y Angulo (2006) apuntan que la preparación para el rol de director no puede mantenerse así si se persigue un verdadero liderazgo educativo eficaz.

El estudio de Ojembarrena (2000) muestra cómo los directores consideran que la formación principal para este cargo se produce en la práctica real. En cambio, como apunta Martínez (2010) el director debe convertirse en un profesional de la educación con una personalidad definida, en el que deben integrarse un conjunto de factores intelectuales, técnicos y personales muy importantes para actuar eficazmente en el centro.

3. Poca incidencia sobre el profesorado (Ojembarrena, 2000).

Representa una gran problemática que se llegue a coordinar realmente el proceso pedagógico desde la dirección. Percibiendo, el Equipo Directivo, una falta de incidencia real sobre la práctica en el aula de sus profesores (Ojembarrena, 2000). A este respecto hay voces críticas ya que como recoge González (2003) sobre Escudero (1997) este tipo de liderazgo instructivo, del director sobre el profesor y el aula, devalúa la iniciativa y la formación del profesorado.

4. Falta de seguimiento. Esta poca incidencia sobre el profesorado, ha provocado que el trabajo que se realiza en los centros no se observe, no se aporte autocrítica y mucho menos evaluación externa. La burbuja que en ocasiones se crea envolviendo al profesor (para protegerle, ayudarle...) crea un escudo que repele y rechaza estas evaluaciones (Ojembarrena, 2000). Para Maureira (2006) se han creado múltiples dependencias

burocráticas y jerárquicas que no responsabilizan al profesor ya que no tiene ningún tipo de seguimiento y control.

5. Amplitud de su rol. Al director se le exigen muchas competencias: administrativas, motivacionales, pedagógicas, políticas... todo ello sin olvidar su papel como un profesor más del centro. Quizás sea lógico pensar que algunas de ellas sobrepasan las tareas que una persona o su equipo deberían realizar.

En el estudio realizado por Ojembarrena (2000) a miembros de los Equipos Directivos de Euskadi, se refleja que el principal déficit que estos encuentran en sus deberes diarios es la falta de tiempo debida a un exceso tareas. Incluso en el mismo estudio una de las causas que se achacan a la falta de fomento de participación de todos los agentes en el centro, señala a la falta de tiempo desde la dirección para organizar esta colaboración. Además, no hay que olvidar que el Equipo Directivo en España debe seguir ligado a la docencia, con la intención de no perder de vista la importancia de su rol pedagógico dentro de la organización. Son curiosas las conclusiones de Vásquez y Angulo (2006) a este respecto, cuando se preguntaba a los directores que se definiesen hacia una de estas funciones (director o maestro) se decantaban por la de docente. En cambio, en la realidad, estos autores afirman que sí se produce un gran distanciamiento de esta característica pedagógica, ya que los miembros de los Equipos Directivos ante todas sus tareas quedan más arrastrados por exigencias y funciones burocráticas.

Así, la tarea directiva se convierte en un cúmulo de ocupaciones difícilmente realizables. La encuesta realizada por Ojembarrena (2000) muestra la inclinación de los propios Equipos Directivos hacia la dedicación exclusiva de estas tareas por parte del director y del Jefe de Estudios, y una reducción lectiva a las otras figuras del equipo.

6. Sometido a exigencias diversas e intereses cruzados. La educación de un

alumno se asienta bajo tres pilares: profesores, sistema educativo y padres. Donde todos persiguen un mismo fin: conseguir la mejor educación para el niño. A pesar de esto, muchas veces este triunvirato no comparte los mismos puntos de vista en cuanto a la forma o al proceso (Collado, 2012). Así pues, Escudero cita a Perrenoud (2004) quien comenta que la dirección se ve constantemente sometida a exigencias y expectativas de estos grupos, y que atender y armonizar las interpretaciones de estas partes resulta en ocasiones complicado.

Además, en esta red de intereses cruzados no hay que olvidar que la Administración espera sobre los directores que hagan de portavoces y gestores, el profesorado espera que le defiendan ante la Administración y padres, y los padres demandan mayor comunicación, implicación y exigencia. Como vemos, gran número de intereses que en ocasiones puede resultar complicados de armonizar (Collado, 2012).

7. Relación con la Administración. Muy enlazado con el anterior problema, Vázquez y Angulo (2006) apuntan a las “frías” relaciones que describen los directores con la Administración que en muchos casos (según los directores) parece que se aleja de los problemas y necesidades diarias de los centros. Como organismo, la Administración aplica una normativa que debe ser igual y equitativa con todos, y esto en principio no debería mostrar ni generar ningún problema. Ahora, esta misma cualidad sí que produce grandes problemas, ya que los centros educativos son organismos vivos que acumulan entre sus paredes gran multiplicidad de estilos de vida, problemáticas y características personales, lo que hace que cada centro sea diferente y presente unas características y necesidades totalmente distintas. Así esta equidad de la Administración provoca que llegue a verse como una maquinaria insensible que no tiene en cuenta las necesidades individuales de cada centro.

Barrios, Camarero, Tierno, Iranzo (2013) trabajando a partir de una muestra de 128 directores y directoras de centros de Primaria de la provincia de Tarragona (España) investigaron en qué funciones directivas los directores encuentran mayor dificultad y

requerían, por tanto, condiciones de mayor soporte, formación y trabajo colaborativo con otros directores. Los resultados señalan que la función de liderazgo pedagógico se percibe todavía como altamente difícil, lo cual es congruente con la complejidad de liderar para el éxito escolar y articular tanto acciones como valores y expectativas, y también responde al rol prevalente de *primus inter pares* de los directores que forman parte del cuerpo de profesores, más cercano a la docencia que al liderazgo y derivado de la no profesionalización de esta figura.

El modelo de dirección con el que el conjunto de directores definen su ejercicio se basa principalmente en la gestión (46%), en el liderazgo (29%) y en la coordinación (17%), mientras que solo un 7% lo basa en otros aspectos.

Como recogíamos en Barrios, Iranzo, Tierno y Camarero (2015), los directores y directoras que se definen según un modelo de gestión encuentran mayor dificultad en la función de dirección pedagógica y liderazgo (35%), mientras que esa función es menos difícil para el porcentaje de directores que se inscriben en un modelo de liderazgo (19%) o de coordinación (12%). Asimismo, el grupo de los que perciben la mayor dificultad en el desarrollo de funciones relacionadas con la dirección pedagógica y liderazgo (72%) está mayormente conformado por hombres que por mujeres, y también por directores que tienen, o bien entre 40 y 49 años de edad, o entre 5 y 8 años de experiencia. El análisis del género y la experiencia en liderazgo o el estadio en la carrera ofrece datos dignos de atención de los que nos seguiremos ocupando.

En una investigación que llevamos a cabo en Cataluña, Serrano (2016), de los 105 directores de la muestra estudiada, 76, es decir el 73% de ellos respondió que había realizado formación en dirección escolar consistente en un único curso de 60 horas. El Departament d'Ensenyament en Cataluña, obliga a los directores que se inician en el cargo a realizar esta formación posterior a su nombramiento impartida por el propio Departament y que como

reflejan los resultados, es del todo insuficiente. La teoría muestra la escasa formación requerida tradicionalmente para el acceso al cargo de director y se corresponde con la pobre formación directiva que manifiestan tener los directores de la muestra estudiada.

El análisis global de la muestra nos reveló como las funciones relacionadas con el liderazgo pedagógico; (B), (C) con la organización del centro; (K) y con la jefatura de personal; (I), (H) se perciben como las más difíciles de llevar a cabo, lo cual es congruente con la complejidad que supone liderar para conseguir el éxito escolar y rendir cuentas de los resultados académicos obtenidos ante las presiones de la administración educativa.

En el análisis diferencial por estratos, no se apreciaron diferencias entre directoras y directores y ambos coinciden en otorgar el máximo grado de dificultad a las funciones relacionadas con el liderazgo pedagógico y la organización de centro (B y K) respectivamente. Las direcciones de primaria valoran la función de liderazgo pedagógico (B) como la más difícil mientras a las de secundaria les inquieta más enfrentarse a las funciones de organización (K) y a diferencia de las de primaria les preocupan la función de gestión de centro G.

Mientras que a los directores noveles parecen preocuparles las mismas funciones de liderazgo y organización (B, K, C, D) que al resto de estratos estudiados, los directores más experimentados otorgan un mayor grado de dificultad a las dos funciones relacionadas con la jefatura de personal (H, I) y en menor medida a las de liderazgo pedagógico. Parece que la experiencia en el cargo, que no la formación como hemos podido constatar, es el motivo por el cual las direcciones con mayor antigüedad ya no perciben estas funciones pedagógicas como las más problemáticas de afrontar y en su lugar señalan las relacionadas con el personal docente.

Por último, las investigaciones que hemos revisado a lo largo de las sucesivas reformas y también la nuestra denotan la continua demanda de profesionalización del cargo directivo. Pensamos que la dirección debe ser, como en la mayoría de países, una rama profesionalizada de la docencia, sólo así podrá superar gran parte de su conflictividad actual reforzando su autoridad. Sin embargo, actualmente ser “director” no es una “profesión” en el sistema educativo español (Lorente, 2012), pero sí un puesto de trabajo diferente al de profesor, y que por lo tanto necesita ser profesionalizado.

2.6.5. Implicaciones de la inspección educativa en las funciones directivas.

La inspección educativa juega también un papel importante en el día a día de las direcciones y forma parte de las tareas a las que deben dedicar su tiempo. La cuestión es conocer si la figura del inspector de centro educativo le supone al director/a una ayuda o una dificultad más. En este sentido hacemos referencia a continuación a la investigación cualitativa implementada en las Islas Baleares (España) que incluye un estudio empírico sobre las funciones y quehaceres de los supervisores. Para ello, desarrolló un estudio de casos con entrevistas en profundidad a inspectores Baleares, contrastándolo con grupos de discusión con directores. A continuación exponemos algunos de los resultados obtenidos sobre la percepción que los directivos escolares tienen sobre función del inspector en el centro.

En otros lugares la inspección no corre a cargo de una institución con inspectores de un cuerpo específico creado *ad hoc*, inexistente como tal, como sucede con la laureada Finlandia, así como también en Dinamarca y Suecia. En estos países los directores de los centros educativos son los responsables de la supervisión organizativa y pedagógica, para cuyo desempeño rinde cuentas ante las familias y las corporaciones locales, así como gozan de una potente formación y un amplio reconocimiento social y administrativo, a la par que tienen a su disposición una rica red de profesionales variados que les pueden asesorar, si lo requieren (Camacho 2015).

Antúnez (1993) ya señalaba como un problema para las direcciones la falta de garantía y certeza del apoyo de los superiores (Inspección, Administración...).

Camacho (2015) señala que una de las primeras dificultades con las que se encontraron los directores/as de centros educativos fue al hecho de que coexistieran supervisores en los que se imparten diferentes etapas educativas. Ello generó algunas descoordinaciones entre inspectores, pues en numerosos casos el inspector encargado de la enseñanza de Primaria podía sugerir al director que tomara acciones diametralmente opuestas a lo que el inspector de Bachillerato consideraba. Evidentemente, con el carácter generalista de los inspectores, este conflicto desapareció, a pesar de que lo hacía con cargo a otra problemática que aparecía: la escasa especialización de los inspectores en diferentes etapas, así como la dificultad en evaluar y asesorar sobre materias de las que el inspector puede que no tenga ni experiencia ni los conocimientos pertinentes.

Evidentemente una de las funciones de las direcciones es el rendimiento de cuentas a la inspección y esta se lleva a cabo principalmente a través de la visita del inspector al centro. Los directores manifiestan que los inspectores no realizan visitas a los centros según la relevancia que éstos últimos le otorgan a esta actividad. Los directores señalan que los inspectores realizan esta atribución muy contrariamente a lo que los propios supervisores califican de ella, como "esencial", "la base de nuestro trabajo", que "siempre debe ser regular y «no ocasional»" (Camacho, 2015).

A continuación recogemos algunos de los comentarios realizados por los directores/as entrevistados por Camacho (2015):

Un director de Secundaria señaló que cuando los inspectores visitan su centro, se limitan a reunirse con él, sin entrar en las aulas para evitar encontrarse "con un problema por ahí en medio", para luego salir del despacho "inmediatamente a la calle":

"Ellos dicen que su función es controlar, pero lo hacen desde la información o documento que les envía el director. Porque cuando van al centro, lo único que hacen es reunirse en el despacho con el director, y procuran no salir de ahí a no ser que si salen se encuentren con un problema por ahí en medio. Y cuando salen, inmediatamente se van a la calle".

Un director de Primaria resalta no sentirse ayudado por los inspectores que ha tenido, durante años, y se cuestiona su trabajo:

"La verdad es que en los seis años que llevo en un equipo directivo, más seis como maestro "raso", nunca he sentido ayuda de los inspectores, y eso que he tenido a dos o tres ya. Es que incluso muchas veces la gente no sabe ni quién es, ni qué hace. Es súper raro. Están ahí, eso lo sabe todo el mundo, pero ¿qué hacen?"

Un director dice que el profesorado de Secundaria de su centro normalmente no conoce al inspector, sino "sólo algunos de Primaria". Igualmente confirma que la visita de inspección se limita a una reunión con el director en el despacho:

"Nuestros profesores no conocen, por lo general, al inspector. Sólo algunos de Primaria, pero los de Secundaria, ni hablar. Además, es verdad que normalmente cuando vienen, hablan sólo con nosotros en el despacho".

Es destacable el comentario de otro director de Secundaria sobre las visitas que ha recibido de inspectores, pues sostiene que le ha rogado que entre a las aulas, pero se han negado a hacerlo. Nótese que al director le gustaría que entrasen "en las aulas, a ver" pues estas visitas al profesorado le serían de ayuda como director, "pero no lo hacen, se niegan":

"Yo he pedido muchas veces que entren en las aulas, que entren a ver. Pero no lo hacen, se niegan. Sólo lo hacen si es algo muy puntual, quejas reiteradas que provoquen que tenga que entrar a ver a un profesor que ha recibido alguna queja, y tal. Pero no lo hacen. Si lo

hiciesen de manera más natural, como me consta que se hace o ha hecho en las escuelas de Primaria, nos ayudaría mucho en nuestro trabajo".

Como podemos observar en estos ejemplos que hemos seleccionado, al ser portavoces de unas observaciones comunes y generalizadas entre los directores, tanto los escolares como los de Secundaria, podemos decir que tanto los inspectores como los directores otorgan mucha importancia a la visita al aula, no sólo al despacho del director. Sin embargo, observamos que a pesar de esta coincidencia teórica, hay mucha divergencia entre el valor esencial y primordial que los inspectores otorgan a sus visitas, y lo que realmente denuncian los máximos responsables de los centros educativos. Autores de referencia (Soler Fierrez, 2013; López del Castillo, 2013) expresan la especial necesidad y relevancia de la visita la visita como una práctica determinante y absolutamente necesaria para que los inspectores puedan desarrollar sus tareas, pero la evidencia nos indica que están muy lejos de materializarse, por escasez y pobreza de las visitas a los centros.

Según los datos, la visita es considerada muy importante por inspectores y directores, pero este último colectivo se queja ásperamente del modo en que los inspectores desarrollan su práctica profesional en el centro.

Son numerosos los directores, tanto de Secundaria como de Primaria, que han manifestado abiertamente que la Inspección no tiene razón de ser, pues consideran que sus inspectores no aportan mejora efectiva a los centros. Un director de instituto afirmó tajantemente que está "convencido" de que la tarea de los inspectores es "inútil": Algunos directores de Secundaria opinan lo siguiente:

"Me voy aún más convencido de lo que pienso. Estoy convencido de que es inútil esta tarea de los inspectores."

En la misma línea, un director escolar estima que la "Inspección no tiene el poder de indicar caminos" pues "eso lo hace el político", a la par que reivindica su rol de representante de la Administración en el centro educativo, tal como marca la ley vigente. Así, cree que si la Inspección desapareciese "nada cambiaría" y se cuestiona el desempeño de los inspectores como agentes de mejora:

"La Inspección no tiene el poder de indicar caminos; eso lo hace el político. El representante de la Administración en el centro es el director, somos nosotros. Yo opino que si algún día el departamento de Inspección desapareciese, como por arte de magia, nada cambiaría. Entonces, ¿qué hace la Inspección?".

Las voces de directores que también reclaman una formación pedagógica universitaria para los inspectores. De hecho, algunos directivos estaban muy sorprendidos e indignados al saber que no todos los inspectores proceden de estudios universitarios relacionados con la Pedagogía:

"Los inspectores deberían ser maestros. Incluso el ministro de Educación debería ser maestro. Y si piden ser licenciado, pues vale, pero el inspector debe ser maestro."

En conclusión el análisis de resultados arroja datos que nos permiten decir que la función que más se resiente en la Inspección es la evaluadora y que el control es visto por directores como fiscalización, y entendido por muchos inspectores como función necesaria para desarrollar tareas de supervisión y asesoramiento. También los resultados indican que los inspectores no realizan como se espera la acción pedagógica en el aula, evaluando y asesorando a docentes y directivos. En consecuencia, la visita de inspección, entendida como su atribución estrella, queda deslucida.

2.6.6. A modo de síntesis.

Hemos visto como numerosas investigaciones llevadas a cabo en los últimos años antes de la implantación de la LOMCE, ponen de manifiesto la realidad de la problemática a

la que se enfrentan las direcciones escolares como causas principales del estrés que padecen y del desinterés del profesorado por ocupar este cargo. Algunos de estos problemas tenían su origen en las leyes del momento como consecuencia del sistema de acceso, del grado de estabilidad en el cargo, de la escasa formación requerida, del estilo de liderazgo que proponen y de la falta de claridad en las responsabilidades entre otros. Estas leyes dotaban de mayor autonomía al centro pero al tiempo aumentaban la participación de la comunidad en la toma de decisiones, generando una indefinición en el rol del director, causante de una ausencia de reconocimiento y valoración dentro y fuera del centro y de una pérdida de autoridad.

La excesiva carga de trabajo a la que le somete la administración en forma de elaboración y actualización de documentos institucionales, la preparación del rendimiento de cuentas ante la inspección, la atención a familias, las labores disciplinarias, informes, obras de reforma del centro, etc., continúa representando el mayor de los problemas de las direcciones pasadas y actuales. Cabría discernir en futuras investigaciones si esta problemática es atribuible únicamente a la administración educativa o también a una mala gestión del tiempo y del reparto de responsabilidades por parte de las direcciones.

La falta de preparación que el propio director percibe a la hora de enfrentar dificultades es otro de los problemas presentes en casi todas las investigaciones actuales y precedentes. No parece coherente que las políticas educativas depositen expectativas y responsabilidades tan elevadas en las direcciones sin proponer una formación inicial y continua a través de programas de inducción al cargo. Pero no nos referimos a una acreditación en forma de requisito burocrático al estilo de la LOPEG, como sucede en Cataluña, sino de formaciones que capaciten para responder a las necesidades de cada centro y que el directivo pueda aplicar para solucionar sus dificultades.

Las investigaciones que hemos revisado a lo largo de las sucesivas reformas y también la nuestra denotan la continua demanda de profesionalización del cargo directivo. Pensamos que la dirección debe ser, como en la mayoría de países, una rama profesionalizada de la docencia, sólo así podrá superar gran parte de su conflictividad actual reforzando su autoridad. Sin embargo, actualmente ser “director” no es una “profesión” en el sistema educativo español (Lorente, 2012), pero sí un puesto de trabajo diferente al de profesor, y que por lo tanto necesita ser profesionalizado.

La inspección de educación sigue representando un problema para los directores/as. Ya lo era según Antúnez (1993) y lo sigue siendo también como evidencia la investigación realizada por Camacho (2015).

El carácter generalista de los inspectores conlleva a que la escasa especialización de los mismos en diferentes etapas, así como la dificultad en evaluar y asesorar sobre materias de las que el inspector puede que no tenga ni experiencia ni los conocimientos pertinentes y representa un problema para las direcciones. Según los datos, la visita es considerada muy importante por inspectores y directores, pero este último colectivo se queja ásperamente del modo en que los inspectores desarrollan su práctica profesional en el centro y reclaman una formación pedagógica universitaria para los inspectores. El control de la inspección es visto por directores como fiscalización más que como supervisión constructiva.

Cabe lamentar, en todo caso, el incremento de la carga administrativa burocrática que se deposita sobre la Inspección de Educación, en detrimento de la deseable dedicación de la misma a tareas de carácter pedagógico (Gento, 2001).

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO Y METODOLÓGICO

Capítulo 3: Marco Empírico y Metodológico

3.1. Justificación Metodológica

En referencia al paradigma desde el cual se aborda el conocimiento de las competencias de los directores escolares se concibe la realidad educativa y en particular la acción directiva como una construcción social matizada por una diversidad de factores que conforman una totalidad en la que se entrecruzan formas particulares para desarrollar procesos educativos. Por tanto, la diversidad de marcos contextuales y referenciales de los sujetos que construyen la realidad educativa hacen que la acción directiva tenga como característica principal la complejidad, por lo que aproximarse a su estudio desde la perspectiva de concebirla como una totalidad compleja requiere acercarse a ella desde diferentes ángulos (Escamilla, 2006).

En este sentido y en relación al paradigma desde el cual se realiza la aproximación a la realidad estudiada, el estudio se acoge a la propuesta de complementariedad metodológica en virtud de que se utilizan técnicas cuantitativas y cualitativas, considerando que “las características del fenómeno educativo y social y los elementos contextuales constituyen criterios para delimitar hasta dónde podemos llegar en la aplicación de las distintas metodologías en cada una de las situaciones” (Arnal, 2000: 4). Aún más, “no existe ninguna metodología unificada que nos da el camino a la verdad respecto al carácter de las relaciones sociales. Lo que se debe hacer es de críticamente probar diferentes formas de trabajar metodológicamente, en estrecho acuerdo con el tipo de problema que nos preocupa y es centro de la atención investigadora” (Mella, 1998, p. 2).

En la estrategia metodológica se contempló realizar el estudio en dos planos: una investigación documental y una investigación empírica-analítica.

En la primera, realizamos una revisión de los planteamientos teóricos existentes en la bibliografía sobre el tema con la intención de obtener un catálogo de las competencias que debe tener un director de un centro educativo para desarrollar con eficiencia sus funciones. Para ello previamente investigamos sobre los diferentes modelos de la dirección escolar a lo largo de las diferentes reformas educativas así como de cuáles son las dificultades y problemáticas a las que se enfrentan. También llevamos a cabo una revisión de las funciones que deben desarrollar los directores tanto en base a las leyes educativas como a sus propias opiniones recogidas en otras investigaciones.

Finalmente seleccionamos el modelo de competencias del director de un centro educativo presentado por Arnau (2011) adaptado a partir del "Three Stream Model" de Gordon y Donaldson (2006), el cual recogemos en el epígrafe 2.5.6 de nuestro marco teórico, a partir del cual intentaremos dar respuesta a nuestro objetivo de identificar cuáles de estas competencias son las más relevantes para las direcciones estudiadas. Los motivos principales que nos hicieron decantarnos por esta opción fueron que se trata de un perfil competencial asociado a las funciones directivas, lo cual desde una perspectiva analítica confiere sistematicidad y rigor, a la vez que proporciona un mapa de competencias asociado a las diversas funciones directivas. Además y como ya comentamos en los antecedentes, este modelo ya fue aplicado por la autora en un contexto y a una población similares a los de esta tesis lo cual nos permitirá contrastar y realizar ciertos paralelismos.

El estudio empírico-analítico se desarrolla con la finalidad de conocer aspectos importantes relacionados con las competencias directivas, tal y como se presentan en la realidad, por lo que se realiza una investigación descriptiva, ya que en este tipo de estudios se *"focaliza una realidad intentando identificar dimensiones y variables relevantes de la misma. Se dirige hacia el presente, por lo tanto resulta adecuado para los problemas en los que sin*

tener los datos necesarios, y sus interrelaciones, para responder a las cuestiones, existe un contexto en el que se puedan generar aquellos” (Arnal, 2003, p. 49).

En relación al enfoque y los criterios que prevalecen en los métodos de investigación, Arnal (2003) presenta la siguiente clasificación:

Criterio	Tipo de método de investigación
Finalidad	Pura y aplicada.
Generalización de los resultados	Fundamental. Activa u operativa. Formativa.
Dimensión cronológica	Histórica (pasado). Descriptiva (presente). Experimental (futuro).
Simplicidad y relevancia	Observación sistemática (sin alterar la realidad). Ex-post-facto (los fenómenos ya han ocurrido). Experimental (provocación del fenómeno).

Cuadro 16. Criterios que prevalecen en los métodos de investigación. Arnal (2003).

Por lo tanto a partir de las clasificaciones anteriores esta es una investigación no experimental en la que se observan las situaciones y comportamientos ya existentes en el contexto natural de cada centro educativo, aplicada, de tipo descriptivo y ex-post-facto por estudiar aspectos que ya están presentes en la realidad. Es una investigación transversal puesto que la recolección de datos se da en un solo momento, como afirma Sampieri (1997) "Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables, y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado" , en su modalidad de estudio de campo, puesto los datos de interés se obtuvieron en forma directa de la realidad estudiada mediante el trabajo concreto del investigador.

Como hemos comentado, para la obtención de la información se han combinado técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. En cuanto a las primeras, se ha empleado la denominada de tipo encuesta ya que, como afirma Van Dalen, esta investigación es utilizada cuando se desea encontrar los problemas que surgen en unas organizaciones

educativas, efectuándose minuciosas descripciones de los fenómenos a estudiar, con el fin de justificar y elaborar planes que permitan mejorarlas, siendo su objetivo no exclusivamente determinar el estado de los fenómenos o de los problemas analizados, sino también comparar la situación existente con la teoría aceptada (Van Dalen, 1990).

La fase cualitativa consideró las entrevistas a una muestra de directores y directoras de centros de primaria y secundaria y los grupos de discusión con la presencia de directores y otros agentes de la comunidad educativa.

3.2. Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

La información que hemos recogido nos ha permitido describir los puntos de vista de los participantes sobre el tema a investigar. Aplicamos estas tres técnicas con la intencionalidad de obtener información complementaria y contrastable.

Los instrumentos utilizados en el estudio han sido:

- Cuestionario a una muestra de directoras y directores de centros públicos y concertados de educación primaria y secundaria de Cataluña.
- Entrevista a una muestra de directoras y directores de centros educativos públicos y concertados de educación primaria y secundaria de Cataluña.
- Grupos de discusión a directores e inspectores de educación del servicio territorial sometido a estudio.

3.2.1. La entrevista.

La entrevista es una técnica cualitativa que nos permite recoger una gran cantidad de información de una manera más cercana y directa entre investigador y sujeto de la investigación (Hernández, 1999) para alcanzar los objetivos específicos de nuestro estudio.

Aplicamos la técnica del “análisis de contenido” como base para la reducción y estructuración de la información (Andreu, 2001; Krippendorff, 1990). La prestación del análisis de contenido se tradujo, mayormente, en la aproximación inductiva-inferencial realizada a partir de los datos verbales, simbólicos y comunicativos. Durante el proceso de categorización de los datos integramos ciertos matices de corte cuantitativo referentes al recuento (índice de frecuencia) de las unidades de análisis extraídas del discurso.

Las entrevistas a los directores y directoras se llevaron a cabo con una doble finalidad, por un lado emplear la información obtenida para completar y enriquecer el cuestionario al que sometimos a una muestra representativa de directores/as del Área Metropolitana de

Barcelona, por otro lado con la intención de triangular los resultados con los obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario y el grupo de discusión.

Hemos elegido inicialmente este instrumento con la intención de dar voz a las direcciones para presentar discursivamente sus vivencias y preocupaciones. Nos ha importado cómo estos viven, subjetivamente, su trabajo, así como las condiciones de satisfacción e insatisfacción y su percepción del cargo.

Se han realizado entrevistas semiestructuradas siguiendo un esquema en la formulación de las preguntas muy flexible. Hemos pretendido en todo momento que el entrevistado se exprese con la máxima libertad para que aparezcan nuevas aportaciones y perspectivas a las temáticas que les planteamos. Como afirma Munarriz (1992), la guía de la entrevista que utiliza el investigador sirve para tener en cuenta todos los temas que son relevantes y por tanto, sobre los que tenemos que indagar, aunque no es necesario mantener un orden en el desarrollo de la entrevista.

En las entrevistas se han contemplado las siguientes fases:

1.- Planificación y preparación

El objetivo es entrevistar directoras y directores de centros pertenecientes al Servicio Territorial de Barcelona Comarcas que estén en activo durante el curso escolar en que llevamos a cabo la investigación, el 2015-16.

Los datos fueron recogidos durante el segundo trimestre del curso, entre los meses de enero y marzo del año 2016, posteriormente se analizaron mediante códigos, se crearon categorías y se estableció un orden jerárquico en base a la frecuencia de aparición durante la transcripción de las grabaciones y el análisis de contenido.

3.2.1.1. La muestra de informantes y centros educativos:

A partir de este planteamiento, consideramos pertinente establecer una muestra de 20 directores seleccionados bajo un perfil determinado. Esta cuestión ubica al muestreo bajo el

etiquetado “intencional, homogéneo y restringido” (Clairin y Brion, 2002) porque pretende llegar a grupos muy específicos a partir de características similares que establezcan un mayor grado de homogeneidad en la muestra. Procuramos obtener un alto grado de representatividad de la población mediante la definición de un conjunto de criterios que sirvieron para seleccionar a los centros a cuyos directores entrevistamos. Estos criterios fueron los siguientes

- a) Titularidad del centro: público, privado-concertado. Se entrevistaron 13 directores/as de centros públicos y 8 de centros concertados.
- b) Oferta educativa: Primaria o secundaria. Se entrevistaron 13 direcciones de centros de primaria y 8 de secundaria.
- c) Experiencia en la dirección del centro. Este factor es susceptible de asegurar un mínimo de vivencias y prácticas en el liderazgo escolar, por ello, se consideró la pertinencia de haber permanecido en el cargo al menos un mandato (4 años) a la hora de considerar a un directivo experimentado. Se entrevistó a 15 experimentados y 6 noveles, es decir con una experiencia en el cargo inferior a 4 años.

d) Complejidad del centro: Estándar, Compleja.

Para determinar la complejidad de los centros, se ha recurrido a la Resolución ENS/906/2014, la cual determina los centros educativos que tienen la consideración de dificultad especial. La relación de estos centros se ha confeccionado con datos referidos al alumnado que cursa enseñanzas obligatorias y en función de los indicadores de contexto siguientes: bajo nivel de instrucción de los padres/ tutores; ocupación de puestos de trabajo de baja calificación profesional de los padres/tutores; número significativo de padres/tutores de alumnos perceptores de la renta mínima de inserción; porcentaje elevado de padres/tutores en situación de paro; alto porcentaje de alumnos con necesidades educativas específicas; porcentaje alto de alumnos recién llegados.

Seleccionamos 5 centros de máxima complejidad y 16 centros de complejidad estándar.

e) Atender a su ubicación geográfica. Conlleva considerar la distribución de la población del alumnado en los centros educativos. En consecuencia, se erige la influencia directa de la composición socioeducativa del contexto en la escuela. Así tuvimos en cuenta: doce centros educativos en el centro urbano, cuatro centros en barrios cercanos al centro y cuatro en zonas periféricas y comarcales. Todos ellos pertenecientes a los siguientes municipios del Área Metropolitana de Barcelona. En la figura 5 se representa su distribución por municipios.

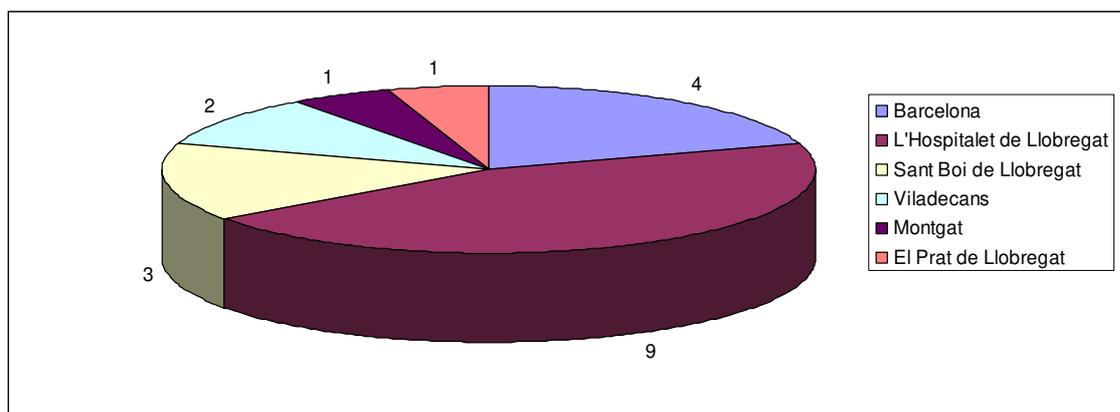


Figura 5. Número de directores/as entrevistados/as en función de su ubicación geográfica.

En la siguiente tabla mostramos la codificación de los centros sometidos a entrevista así como los diferentes criterios de selección (vid. tabla 28).

Tabla 28

Criterios de selección y distribución de la muestra de centros a cuyos directores se sometió a entrevista.

Centros Educativos	Titularidad	Oferta Educativa	Experiencia	Complejidad	Ubicación
C1	Pública	Primaria	Experimentado	Estándar	Urbano
C2	Pública	Primaria	Novel	Estándar	Cercano

C3	Pública	Primaria	Experimentado	Complejo	Urbano
C4	Pública	Secundaria	Experimentado	Estándar	Urbano
C5	Pública	Secundaria	Experimentado	Estándar	Cercano
C6	Pública	Secundaria	Novel	Estándar	Periférico
C7	Pública	Primaria	Experimentado	Estándar	Urbano
C8	Pública	Primaria	Novel	Estándar	Urbano
C9	Pública	Primaria	Experimentado	Complejo	Urbano
C10	Pública	Secundaria	Experimentado	Estándar	Cercano
C11	Pública	Secundaria	Novel	Estándar	Urbano
C12	Pública	Primaria	Experimentado	Estándar	Periférico
C13	Pública	Primaria	Experimentado	Complejo	Urbano
C14	Concertado	Primaria	Experimentado	Estándar	Urbano
C15	Concertado	Primaria	Experimentado	Complejo	Periférico
C16	Concertado	Primaria	Novel	Estándar	Urbano
C17	Concertado	Secundaria	Experimentado	Estándar	Cercano
C18	Concertado	Secundaria	Experimentado	Complejo	Periférico
C19	Concertado	Primaria	Experimentado	Estándar	Urbano
C20	Concertado	Secundaria	Novel	Estándar	Urbano
C21	Concertado	Primaria	Experimentado	Estándar	Urbano

3.2.1.2. Ejecución de la entrevista.

Se consideró que las entrevistas iban a poner de manifiesto una dimensión biográfica recogida por un relato de vida entendido como un proceso continuo y de cambio entre lo que el sujeto ha sido, vivido o construido previamente (Bolívar, 2016). Estas entrevistas biográficas semiestructuradas nos podían proporcionar una descripción situacional de los

contextos y lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos por los directivos escolares (Bolívar, 2000).

Una vez confeccionada la lista de 21 centros, realizamos un total de 56 llamadas telefónicas a diferentes centros del servicio territorial investigado que cumplieran los criterios antes de conseguir la muestra definitiva. A las direcciones que aceptaron someterse a ser entrevistadas se les explicó el objetivo del trabajo de investigación y se les solicitó su colaboración para mantener una entrevista en el centro educativo, de aproximadamente una hora de duración. Se concretó una fecha y hora y se les hizo llegar vía correo electrónico una ficha de datos generales del centro para rellenar y entregar el día mismo de la entrevista (vid. cuadro 17).

<p>Datos personales del director:</p> <p>Edad:</p> <p>Género:</p> <p>Había sido director/a anteriormente?</p> <p>Si es que si, Cuántos años?</p> <p>En qué centros educativos?</p> <p>Desde qué curso está en la dirección del centro?:</p> <p>Datos generales del centro educativo Escuela/ Instituto :</p> <p>Población:</p> <p>Número de grupos:</p> <p>Nivel socio – económico - cultural de las familias:</p>

Cuadro 17. Ficha de datos generales enviada a los centros de las direcciones entrevistadas.

Para el diseño metodológico se configuró un guión de entrevista que se envió también vía email a las direcciones y que integró las siguientes áreas temáticas:

a) Estilo de liderazgo; b) los procesos de interacción profesional; c) sus funciones; d) la problemática que se encuentran al desempeñar sus funciones, d) las habilidades y competencias que consideran fundamentales poseer para dar respuesta satisfactoriamente a esas dificultades y desempeñar sus funciones con éxito (vid. cuadro 18).

Pauta de la entrevista a directores/se de centros educativos

- Evolución del sistema educativo en los últimos años y cómo ha afectado a la dirección de los centros educativos.
- Principales responsabilidades del rol de un director/a de un centro de Primaria y/o secundaria.
- ¿Qué considera que debe tener un director/a para alcanzar el éxito en el centro que dirige?
- ¿Como definiría el estilo de liderazgo que tiene que seguir el director de un centro educativo? ¿Cual sigue usted?
- Desde su experiencia, ¿cuales son las funciones y tareas más relevantes de su labor como director/a?. Es decir, ¿cuáles cree que son las áreas, campos o aspectos de su trabajo donde tiene que conseguir el éxito?.
- ¿Cuáles son las principales dificultades con las que se encuentra como directivo escolar y qué mecanismos y habilidades tiene que utilizar para dar solución?
- Introducción al concepto de las competencias
- ¿Cuales son, desde su punto de vista, las principales habilidades en términos competenciales que tiene que tener el profesional que ocupa su posición para asumir el rol considerando las fortalezas y las debilidades, determinando qué, por qué y que significa?.
- ¿Cuáles diría que son sus puntos fuertes y débiles como director/a del centro que dirige?
- ¿Qué tipo de formación cree que es necesaria para acceder al cargo de director/a?
- ¿Cuál es la carrera profesional óptima, si es que hay, para llegar a la dirección?.
- ¿Es necesaria la experiencia docente previa?
- ¿Qué le pediría a la Administración Educativa que tiene que tener en cuenta por los directivos de los centros educativos para que puedan desarrollar bien su trabajo?

Cuadro 18. Pauta de la entrevista para las direcciones de los centros seleccionados.

Estos temas sirvieron para guiar la entrevista, tratándose más de un guión que estructura un relato fluido que no de un conjunto de preguntas de respuesta cerrada.

Las entrevistas con los directores y directoras se llevaron a cabo en los respectivos centros en las fechas que acordamos en conversación telefónica previa y se grabaron para posteriormente realizar las transcripciones que nos permitan tratar la información recogida.

3.2.1.3. Tratamiento de los datos.

Proceso de Análisis y Estructuración de los Datos. Aplicación del Análisis de Contenido:

Una vez realizado el trabajo de campo se procedió a la reducción y categorización de los datos por medio de la aplicación de la técnica del análisis de contenido (vid. tabla 29).

Tabla 29

Fases de la aplicación del análisis de contenido. Categorías emergentes

Análisis de contenido
1a fase
↓ Transcripción y codificación (x 20 entrevistas) ↓
↓ Identificación de unidades de registro -UR- ↓
2º fase
↓ 1er vuelco de UR ↓
Categorías (Unidades de Análisis -UA-)
3º fase
↓ 2º Vuelco de Unidades de Análisis (UA) ↓
Sub-categorías
4º fase
Asignación de un índice de frecuencia categorial (IFC) a cada categoría

En su **primera fase**, a partir de las anotaciones y grabaciones realizadas a los entrevistados, se asignó una nomenclatura de codificación y se llevó a cabo un procedimiento de transcripción que respetó el contenido de las fuentes de información (Wertz, Charmaz & McMullen, 2011). Una vez en el análisis, el intercambio dialéctico constante entre el fundamento teórico y la información recogida permitieron la identificación progresiva, en el

texto, de unas unidades de registro (UR) compuestas por diferentes frases, aspectos, definiciones, afirmaciones, etc.

En una **segunda fase** se realizó una primera clasificación de las UR extraídas de las fuentes de información y fueron organizadas en una serie de categorías que atendieron a similitudes, asociaciones y representaciones soportadas por el estudio de las temáticas de la investigación. En este punto, las unidades de registro cambian su nomenclatura a unidades de análisis (UA).

Dado el bajo nivel de concreción de las categorías emergentes, se avanza hacia una **tercera fase** de la estructuración de los datos. Se realiza un análisis de las categorías aplicando un mayor nivel de especificación que posibilitó un “2do vuelco” de las UA hacia su reorganización en subcategorías.

En una **cuarta fase** (final), asignamos un índice de frecuencia categorial (IFC) a cada categoría. Desde una perspectiva interpretativa, el IFC no es estadístico, sino aproximativo ya que representa el peso significativo de la información contenida en las UA . En este estudio, el IFC será porcentual, dado que facilita una interpretación proporcional en función del IFC total de las categorías.

Las categorías emergentes de las entrevistas:

Anticipando los resultados del estudio se hace referencia a las siguientes categorías y subcategorías emergentes del análisis:

1. El sistema educativo actual
2. El estilo de liderazgo del director/a de un centro educativo.
3. Las funciones y tareas del director de un centro educativo.
4. Las dificultades que afronta un director/a de un centro educativo.
5. Les competencias i/o habilidades necesarias para un director de un centro educativo.

Subcategorías

1. El sistema educativo actual

1.1 Crisis en la educación.

1.2 Implicación de la familia.

1.3 Cambio en la escuela.

2. Las funciones del director de un centro educativo

2.1 Conseguir compromiso e implicación.

2.2 Incorporar a las familias en la vida del centro.

2.3 Mejora de los resultados educativos de los alumnos.

2.4 Considerar el alumnado como protagonistas.

2.5 Relaciones con el entorno..

2.6 Gestionar las relaciones interpersonales.

2.7 Conseguir los mejores profesionales.

2.8 Organizar y planificar el centro.

2.9 La cohesión social.

2.10 Gestionar los recursos humanos y materiales.

2.11 Ejercer la dirección pedagógica..

2.12 Innovación Educativa

2.13 Adaptarse a los cambios.

3. La problemática de los directores de centros educativos en el ejercicio de sus funciones.

3.1 Deficiente formación técnica.

3.2 Falta de estabilidad.

3.3 Falta de tiempo.

3.4 Las resistencias de la comunidad educativa.

- 3.5 Demasiada burocracia.
- 3.6 Poco respaldo de la Administración Educativa.
- 3.7 Escasez de recursos económicos.
- 3.8 Gestión del personal.
- 3.9 Excesiva carga de trabajo.
- 3.10 Relación con las familias.
- 3.11 Falta real de autonomía.
- 3.12 Falta de reconocimiento.
- 3.13 Distribución de responsabilidades.
- 4. Las competencias y habilidades necesarias para un director de un centro educativo.
 - 4.1 Desarrollo de personas
 - 4.2 Desarrollo de interrelaciones. Construcción de relaciones
 - 4.3 Sensibilidad y comprensión interpersonal (Empatía)
 - 4.4 Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional propia.
 - 4.5 Autoconfianza.
 - 4.6 Influencia e Impacto.
 - 4.7 Dirección de personas. Asertividad
 - 4.8 Compromiso con el servicio público y el centro educativo
 - 4.9 Liderazgo inspirador
 - 4.10 Conocimiento técnico – profesional
 - 4.11 Planificación y organización del trabajo
 - 4.12 La flexibilidad
 - 4.13 Gestión y resolución de conflictos
 - 4.14 Innovación
 - 4.15 El trabajo en equipo

- 4.16 Conocimiento de la en torno
- 4.17 Comunicación interna y externa.
- 4.18 Orientación a los buenos resultados educativos y la calidad
- 4.19 Iniciativa
- 4.20 Orientación al alumno
- 4.21 Visión estratégica
- 4.22 Capacidad de trabajo e Integridad
- 4.23 Pensamiento analítico
- 4.24 Conocimiento de un mismo

3.2.2. El cuestionario.

Para obtener la información necesaria a nuestros objetivos se ha utilizado, como técnica, la encuesta formada por ítems con escala Likert en la que 1 indica un menor grado de acuerdo y un 5 un mayor grado de acuerdo y ello mediante la aplicación de un cuestionario ad-hoc con carácter anónimo (vid. apéndice 2) a una muestra significativamente representativa de la población pertinente, y cuyo proceso de elaboración, como veremos, garantiza su validez y fiabilidad.

A partir de este objetivo la definición de las variables y sus dimensiones fueron estructurados en cinco categorías, que son las siguientes:

Categoría 1. Aspectos personales y profesionales. En esta categoría se contemplaron cuatro variables: que recogen datos de caracterización tanto del director/a como del centro:

V1 Perfil personal. Definida como las características personales del director/a en relación a dos dimensiones: género y edad.

V2 Formación directiva. Definida como los estudios relacionados con el cargo. Se consideran dos dimensiones: tipo de formación , duración de la formación.

V3 Experiencia profesional. Definida como la cantidad de años de antigüedad en el cargo. Se consideran las dimensiones: años de antigüedad, trayectoria profesional previa.

V4 Características del centro de trabajo. Definidas como las particularidades de la escuela en la que desarrolla su actividad directiva e identificadas en cuatro dimensiones: la titularidad del centro (pública o privada); su ubicación (urbana, suburbana y rural); y, población a la que pertenece.

2.- Ejercicio de la función directiva. Se define como el estilo personal de dirigir el centro educativo.. En esta categoría se considera la siguiente variable:

V5 Estilo de liderazgo. Definida como las formas de actuación personal que asume el director en el desarrollo de su actividad directiva. Consta de las siguientes dimensiones:

A. De facilitador. Atendiendo las demandas y sugerimientos.

B. Carismático. Negociando y consiguiendo el soporte del resto.

C. Distribuido. Fomentando el trabajo en equipo y la participación.

D. De supervisor . se centra en el papel de supervisión, organización del grupo.

E. De representación del centro. Actuando de imagen de la institución.

F. De gestión. Organizando y controlando el trabajo de los otros.

G. De innovador. Buscando nuevos retos que presentar al resto de profesores.

3.- Ejercicio de la práctica directiva. Definida como las tareas que realiza el director escolar para cumplir con sus funciones. En esta categoría se considera la siguiente variable:

V6 Funciones directivas. Identificadas como las actividades que realiza el director/a en el ejercicio de su cargo. Esta variable consta de las siguientes dimensiones:

A. Incorporar las familias en la vida del centro.

B. Organizar y planificar el centro.

C. Gestionar las relaciones interpersonales.

D. Mejorar los resultados educativos de los alumnos.

- E. Conseguir compromiso e implicación.
- F. Establecer relaciones con el entorno.
- G. Situar el alumnado como protagonistas.
- H. Impulsar la innovación educativa.
- I. Ejercer la dirección pedagógica del centro.
- J. Fomentar espacios de reflexión y formación entre docentes.
- K. Gestionar los recursos humanos y materiales.
- L. Conseguir la cohesión social de todos los sectores.
- M. Adaptarse a los cambios.

4.- Dificultades en el ejercicio de la práctica directiva. Definida como las problemáticas que afectan el desarrollo de la práctica directiva.

V7 Problemas para ejercer la práctica directiva. Se desglosó en las siguientes dimensiones:

- A. Estilo de la dirección anterior.
- B. Poco respaldo de la Administración Educativa.
- C. Distribución de responsabilidades.
- D. Excesiva carga de trabajo.
- E. Crear mejor imagen del centro.
- F. Relación con las familias.
- G. Deficiente formación técnica.
- H. Gestión del personal.
- I. Inestabilidad e incerteza.
- J. Falta de autonomía.
- K. La resistencia de la comunidad educativa.
- L. Escasez de recursos económicos.

M. Excesiva burocracia.

5.- Competencias para el ejercicio de la dirección. Definida como las competencias generales y específicas necesarias para ejercer profesionalmente la práctica directiva. En esta categoría se considerará la variable:

V8 Competencias directivas. Se desglosó en las siguientes 24 dimensiones, competencias específicas y competencias comunes, (vid. tabla 30).

Tabla 30

Modelo de competencias directivas de centros educativos. Arnau (2011).

MODELO ARNAU(2011)	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	COMPETENCIAS COMUNES
Relaciones de confianza y acción en común	Orientación a los buenos resultados	Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal.
	Desarrollo de personas	Compromiso con el servicio público y el centro educativo.
	Dirección de personas	Comunicación interna y externa.
	Trabajo en equipo	Flexibilidad
Visión y objetivos claros y compartidos	Experto técnico-profesional	Planificación y organización del trabajo
	Capacidad de trabajo	Autocontrol
	Orientación al alumno	Autoconfianza
Relaciones con el entorno	Visión estratégica	Influencia e impacto
	Iniciativa	Gestión y resolución de conflictos
	Desarrollo de interrelaciones	Conocimiento de uno mismo
	Conocimiento del entorno	Innovación
	Comunicación externa	Pensamiento analítico

Las categorías anteriores, las variables y sus respectivas dimensiones aparecen desglosados en el Cuadro 19, a partir del cual se conformó el diseño del cuestionario dirigido a los directores/as de nuestra investigación.

CATEGORÍA	VARIABLE	DIMENSIÓN
1. Aspectos personales y demográficos.	V1. Perfil personal.	género
		edad
	V2. Formación directiva.	tipo de formación
		duración de la formación
	V3. Experiencia profesional.	años de antigüedad
		trayectoria profesional previa.
	V4. Características del centro de trabajo.	la titularidad del centro (pública o concertada)
		ubicación (urbana, suburbana y rural)
		población a la que pertenece
	2.- Ejercicio de la función directiva.	V5. Estilo de liderazgo.
3.- Ejercicio de la práctica directiva	V6. Funciones directivas.	A. Incorporar las familias en la vida del centro
		B. Organizar y planificar el centro
		C. Gestionar las relaciones interpersonales
		D. Mejorar los resultados educativos de los alumnos
		E. Conseguir compromiso e implicación .
		F. Establecer relaciones con el entorno
		G. Situar el alumnado como protagonistas
		H. Impulsar la innovación educativa
		I. Ejercer la dirección pedagógica del centro
		J. Fomentar espacios de reflexión y formación entre docentes.
		K..Gestionar los recursos humanos y materiales
		L. Conseguir la cohesión social de todos los sectores
		M. Adaptarse a los cambios
4.- Dificultades en el ejercicio de la práctica directiva.	V7. Problemas para ejercer la práctica directiva.	A. Estilo de la dirección actual
		B. Respaldo a profesores ineficaces
		C. Poco respaldo de la Administración educativa.
		D. Distribución de responsabilidades
		E. Excesiva carga de trabajo
		F. Creación de mejor imagen pública del centro.

		G. Conflictos con las familias.
		Comunicación con los profesores.
		I. Incumplimiento laboral docente.
		J. Deficiente formación directiva
		K. Falta de estabilidad e incerteza en el cargo.
5.- Competencias para el ejercicio de la dirección.	V8 Competencias directivas.	Conocimiento personal
		A. Conocimiento de uno mismo B. Autoconfianza. Determinación.
		Eficacia y dominio personal
		C. Orientación a los buenos resultados educativos y la calidad D. Iniciativa E. Flexibilidad F. Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional G. Compromiso con el servicio público y el centro educativo H. Innovación I. Capacidad de trabajo e Integridad
		Competencias sociales
		J. Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal K. Orientación al alumno
		Gestión de las relaciones con los otros
		L. Influencia e Impacto Desarrollo de interrelaciones. Construcción de relaciones M. Liderazgo inspirador N. Gestión y resolución de conflictos. Negociar y resolver desacuerdos Ñ. Dirección de personas. Asertividad O. El trabajo en equipo P. Desarrollo de personas Q. Comunicación interna y externa
		Capacidades cognitivas o funcionales
		R. Conocimiento del entorno S. Planificación y organización del trabajo T. Pensamiento analítico U. Experto técnico – profesional V. Visión estratégica

Cuadro 19. Categorías, variables y dimensiones del cuestionario.

En la elaboración del cuestionario, a partir de la definición de las variables, se tuvieron en consideración aspectos relacionados con el tipo de cuestionario y el tipo de preguntas que resultaran más adecuados para recoger información pertinente, válida y confiable.

Respecto al tipo de preguntas en relación a la respuesta que admiten, se emplearon la mayoría cerradas, permitiendo obtener una respuesta entre varios grados de intensidad.

La primera versión del cuestionario se elaboró a partir de las variables y sus dimensiones para garantizar correspondencia con el objeto de la investigación.

3.2.2.1. La validez y la fiabilidad del cuestionario.

En las diversas fuentes consultadas referidas a la metodología de la investigación en ciencias sociales (Hernández, 1999; Arnal, 2003) aparece como requisito fundamental del proceso investigativo la rigurosidad científica que se asocia al grado de verdad, el nivel de confianza y a su consistencia interna.

Una vez diseñada la primera versión del cuestionario en la que se incorporaron preguntas relacionadas con cada una de las cinco categorías, sus variables y dimensiones, se procedió a validar el instrumento.

Con referencia a la validez del cuestionario procuraremos cuidar tanto la didáctica como el contenido para que mida aquello que pretendemos medir; para ello procuraremos que sea un instrumento fácil de entender, con una buena presentación, cuidando su léxico. Para conseguir especialmente la validez de contenido intentaremos fundamentar la representatividad de las dimensiones propuestas y los aspectos que contienen en la teoría existente y recabando la opinión de ocho expertos, 5 directores experimentados y 3 doctores en pedagogía, entendiendo que se trata de un indicador de que en el cuestionario se ha incluido "una muestra representativa del rasgo o característica medida" (García Hoz y Pérez Juste, 1984).

A estos ocho expertos se les presentó una primera redacción del cuestionario y previa aceptación para realizar la valoración se llevó a cabo un encuentro personal en su lugar de trabajo donde se analizaron los objetivos de la investigación del estudio y se hizo entrega del cuestionario solicitándoles su juicio acerca de la pertinencia de incluir o no cada uno de los ítems y dimensiones propuestos en referencia al orden de presentación, la claridad en el redactado, el nivel de utilidad y aportaciones de nuevos elementos de contenido.

La valoración obtenida del juicio de expertos se tradujo en alguna modificación sobre el redactado de 3 ítems para aumentar su entendimiento y la simplificación de 4 más para reducir su extensión.

Para la obtención de la fiabilidad (consistencia interna) elegimos el Alfa de Cronbach, puesto que nos permite obtenerla aplicando el instrumento una sola vez basándose en la medición de la respuesta de los sujetos respecto a los ítems del cuestionario aplicado. Este estadístico nos deberá informar de la estabilidad o consistencia de los resultados obtenidos, suponiendo que la aplicación repetida del instrumento a los mismos sujetos produce iguales resultado. Con este objetivo aplicamos el cuestionario a una muestra de 12 sujetos de la población elegida, dando lugar a un conjunto de datos que, una vez analizados mediante el aplicativo SPSS, nos proporcionaron los estadísticos pertinentes para cada una de las 5 categorías de nuestro cuestionario.

Como pudimos constatar, el valor del alfa de Cronbach para las categorías nos garantizó un nivel aceptable de fiabilidad para todas las categorías analizadas excepto para la categoría 3 puesto que considerando que valores de alfa $< .800$ (vid. cuadro 20) no garantizan dicha fiabilidad, la tercera dimensión no cumplía con el requisito. Para solucionarlo procedimos a eliminar el ítem que el "estadístico total elemento" del programa SPSS nos indicaba para mejorar el alfa hasta un valor de $.836$ y que fue: "Velar por la formulación y el cumplimiento de la carta de compromiso educativo del centro". Asegurando así un nivel fiable de consistencia para la tercera categoría del cuestionario que quedó finalmente constituida por 13 ítems.

Estadísticos de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,711	,734	12

Cuadro 20. Estadístico de fiabilidad categoría 3.

Todo ello dio lugar al instrumento definitivo, validado y listo para ser utilizado.(vid. apéndice II).

Aplicación del cuestionario:

El cuestionario definitivo se envió a finales del mes de mayo de 2016, después de haber realizado las 21 entrevistas. Diseñado mediante la aplicación informática Google Forms y siguiendo el procedimiento en línea, el cuestionario se envió a los correos electrónicos de los 931 centros de nuestra población, las direcciones de todos los centros públicos y concertados del área metropolitana de Barcelona, dirigidos a la atención del director/a (vid. apéndice 2). El mensaje constaba de un texto de presentación explicando todo el proceso así como el objeto de la investigación y un enlace directo al cuestionario que debían rellenar y enviar seleccionando la opción a tal efecto. Transcurrido 1 mes, habían contestado 255 direcciones así que enviamos en email recordatorio y a principios de julio de 2016 ya habían contestado 405 direcciones superando el mínimo necesario para asegurar la representatividad de la muestra como veremos más adelante. Las respuestas totales obtenidas de forma anónima fueron 407 , lo cual representa un 43% de toda la población de estudio.

3.2.3. Grupo de discusión.

El objetivo que me propongo con la aplicación de esta técnica es conocer la percepción que tienen diferentes agentes de la comunidad educativa a cerca de las 5 categorías con las que hemos trabajado en las entrevistas y cuestionarios y que nos servirán de

apoyo para ir orientando el debate:

“En los grupos de discusión no se buscan explicaciones causales descontextualizadas del fenómeno o de la situación social, educativa, profesional, vital que estudiamos. Se quiere reflejar la experiencia tal cual la perciben o la entienden, la construyen y la organizan, y la analizan o la evalúan, dándoles un determinado sentido dentro del contexto en que tiene lugar. Nuestra finalidad es la recogida, producción o valoración de información, siempre desde la perspectiva de los/as agentes implicados en la investigación, o colectivo destinatario de la intervención o del diagnóstico” (Giné, 2007).

Resulta muy aclaratoria la definición de los grupos de discusión que expone Krueger (1991:24):

"Un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo. Se lleva a cabo con aproximadamente siete a diez personas, guiadas por un moderador experto. La discusión es relajada, confortable y a menudo satisfactoria para los participantes, ya que exponen sus ideas y comentarios en común. Los miembros del grupo se influyen mutuamente, puesto que responden a las ideas y comentarios que surgen en la discusión".

Las preguntas no se leyeron de buen principio sino que se utilizaron como guía y se fueron introduciendo durante el desarrollo de la sesión. No se trata de preguntas que se puedan responder con un sí o un no, sino que invitan a expresar una opinión.

Día, hora y duración de la sesión:

Se plantea que el grupo se pueda encontrar en una hora de trabajo no lectiva, preferentemente una tarde, que es el momento destinado a reuniones del profesorado. La fecha se fijó conjuntamente con el equipo directivo del centro con el fin de que no entorpeciera la programación anual y que no coincidiera con actividades de asistencia

inexcusable por parte del profesorado, como por ejemplo las evaluaciones o los claustros. El encuentro tuvo lugar el 16 de junio de 2016 a las 16 horas.

La duración establecida de la sesión fue de dos horas, pero se decidió darla por concluida 15 minutos antes cuando se observaron situaciones de saturación y repetición:

”Otra de las características que definen al grupo de discusión y que hace referencia a su metodología es la relativa a la saturación del habla o saturación de la información. Una vez que lo/la investigador/a se sumerge en el trabajo de campo es necesario que esté alerta respecto al momento en que los elementos que recoge el grupo comienzan a repetirse. Ello es signo de que el tipo social sometido a análisis comienza a saturarse en cuanto al contenido que emite y la reflexión que realiza. El o la profesional tiene que ser lo suficientemente hábil como para, llegados a este punto, “cortar” las reuniones de grupo. La cantidad de información repetida sólo dificultará la tarea de escucha y el análisis...” (Suárez, 2005).

Participantes del grupo de discusión:

La muestra que se ha seleccionado no es estadística sino estructural. Para seleccionar las personas que configuraron el grupo de discusión hemos querido tener una muestra significativa de la comunidad educativa y para ello hemos invitado a:

Participantes en el grupo de discusión
<ul style="list-style-type: none">• el director de un centro de secundaria público• la directora de un centro de primaria público• el director de un centro de primaria concertado• el director de un centro de secundaria concertado• dos inspectores de educación• un representante del ayuntamiento en el consejo escolar• el presidente de la asociación de madres y padres de alumnos.

Cuadro 21. Participantes en el grupo de discusión..

Convocatoria de los grupos de discusión:

Una vez definidos los perfiles de las personas que tenían que componer los grupos de discusión, se ha procedido a convidarlas. El primer contacto ha sido personal vía telefónica para explicarles el objetivo del trabajo y la colaboración que se les pedía. Una vez confirmada su participación se les ha hecho llegar un recordatorio informativo sobre las personas que componían el grupo, el contenido de los temas a tratar, la hora y el lugar de la celebración. Más adelante y unos días antes de la reunión se ha procedido a enviar un correo electrónico recordatorio de la convocatoria.

Inicio de la sesión:

Se iniciará la sesión, agradeciendo la asistencia y la colaboración, explicando de nuevo el objetivo que nos proponemos y haciendo las siguientes observaciones previas:

- Aclaremos que no se trata de un grupo de trabajo y, como consecuencia, que no se plantea la continuidad: es una única sesión de trabajo.

- No se trata de llegar a ningún consenso, puesto que el objetivo no es tomar acuerdos.

- Se trata de recoger opiniones, sensaciones, puntos de vista, experiencias... Por lo tanto, todas las aportaciones son valiosas.

- Nos referiremos siempre a nuestro instituto y, por lo tanto, lo que nos proponemos es reflejar esta realidad concreta. Estamos valorando nuestras prácticas educativas y, por lo tanto, no buscamos explicaciones externas ni fuera de este contexto.

- Cada persona se puede expresar libremente, pero respetando el turno de palabra.

- Se pide poder grabar la sesión para poder hacer la transcripción y el análisis posteriores.

- Cada participante será identificado con una clave con el fin de preservar la identidad de cada uno y facilitar de este modo la expresión más libre de sus percepciones y opiniones.

- La duración máxima de la sesión es de dos horas

- Se les darán a conocer las conclusiones de la investigación.

· Preparar la sala que nos hayan adjudicado. Se habrá pedido que permita una disposición circular que facilite el diálogo y que no haya interferencias durante la sesión.

Respecto a mi actuación durante la sesión, mis funciones serán las siguientes:

- Recibir el grupo. Explicar el objetivo y las normas.
- Grabar la discusión.
- Llevar el control del tiempo.
- Facilitar el equilibrio de las intervenciones.
- Reformular las ideas que se expongan con otras palabras para asegurarnos que hemos entendido bien su sentido.
- Animar la intervención introduciendo nuevas preguntas, haciendo síntesis breves, si conviene, de las ideas que se van expresando.
- Procurar que la conversación no se desvíe hacia otros temas.
- Tomar notas a lo largo de la sesión, utilizando palabras clave, que me permitan en un momento determinado poder resumir los temas tratados y, si es el caso, anotar también comunicaciones no verbales que se produzcan y que puedan ser relevantes.

Espacio de reunión:

Para la celebración de la reunión se eligió un espacio céntrico, silencioso y agradable para trabajar. Tuvo lugar en un espacio cedido por el centro de recursos de Hospitalet de Llobregat. Los participantes mostraron su satisfacción con el espacio elegido y la reunión se desarrolló con total normalidad.

Desarrollo de la reunión:

El conductor del grupo de discusión fui yo mismo acompañado del Sr. Toni Boada, amigo y jefe de estudios del Instituto Santa Eulalia de Hospitalet de Llobregat, que ha hecho las funciones de tomar nota de las diferentes intervenciones, quedando como material para analizar y estudiar posteriormente.

La sesión se grabó con el consentimiento de las personas participantes. La sesión se inició con el agradecimiento por la asistencia por mi parte, se presentó a todos los participantes del grupo y se les convidó a compartir sus puntos de vista y sus experiencias en relación a los temas planteados con la posibilidad de poder interactuar entre los miembros y actuando yo como moderador.

Análisis de datos:

Con las anotaciones de la sesión y el registro de las aportaciones de los asistentes, se han clasificado las ideas aportadas en cada una de las categorías de acuerdo con las entrevistas y el cuestionario para facilitar la tarea de comparación y análisis de los resultados finales de cada uno de los instrumentos.

3.3. Población y Muestra.

3.3.1. Características de la población estudiada.

Para llevar a cabo la aplicación del cuestionario, nuestra unidad de análisis serán los directores y directoras de los centros de primaria y secundaria del área metropolitana de Barcelona. El área metropolitana es un hecho territorial, social, demográfico, económico y cultural que se ha ido conformando a lo largo del último siglo, como producto del crecimiento y la conexión de los sistemas urbanos del entorno barcelonés. Es la aglomeración metropolitana más importante del Mediterráneo occidental, donde se genera la mitad del PIB de Cataluña.

El Área Metropolitana de Barcelona (AMB) ocupa 636 km² y lo conforman 36 municipios donde viven más de 3.239.337 de habitantes (Idescat, 2016), es decir el 44,5% de la población de Cataluña (vid. figura 6 y 7).



Figura 6. Mapa de Cataluña con el área metropolitana de Barcelona resaltada.



Figura 7. Mapa ampliado del área metropolitana de Barcelona

En la tabla 31 podemos ver la lista de municipios que conforman el Área Metropolitana de Barcelona con el número de habitantes, la extensión y la comarca a la que pertenecen.

Tabla 31

Municipios del Área Metropolitana de Barcelona.

Ciudad	Comarca	Habitantes	Área en km ²
Badalona	Barcelonés	220.977	21,2
Badia del Vallès	Vallés Occidental	13.563	0,9
Barberá del Vallés	Vallés Occidental	32.436	8,3
Barcelona	Barcelonés	1.620.943	101,4
Begas	Bajo Llobregat	6.520	50,4
Castellbisbal	Vallés Occidental	12.407	31
Castelldefels	Bajo Llobregat	62.989	12,9
Cervelló	Bajo Llobregat	8.660	24,1
Corbera de Llobregat	Bajo Llobregat	14.231	18,4
Cornellá de Llobregat	Bajo Llobregat	87.458	7
El Papiol	Bajo Llobregat	4.014	9
El Prat de Llobregat	Bajo Llobregat	63.162	48,2
Esplugas de Llobregat	Bajo Llobregat	46.726	4,6
Gavá	Bajo Llobregat	46.488	30,8
Hospitalet de Llobregat	Barcelonés	257.057	12,4
La Palma de Cervelló	Bajo Llobregat	3.023	5,5
Molins de Rey	Bajo Llobregat	24.805	15,91
Moncada y Reixach	Vallés Occidental	34.689	23,5
Montgat	Maresme	10.859	2,9

El número total de directivos que conforman nuestra población de estudio es por tanto, en el caso de los centros de primaria de 454, de los cuales 296 son directores y 158 son directoras, de 198 en el caso de institutos de secundaria, con 121 directores y 77 directoras y finalmente de 279 en centros que imparten tanto primaria como secundaria, con 171 directores y 108 directoras. El hecho de haber elegido esta área territorial para llevar a cabo nuestra investigación, responde esencialmente a que tanto el centro que dirijo como la mayoría de compañeros directores e inspectores desempeñan sus funciones en este territorio y ello me facilitó el trabajo de campo.

En el AMB, de los 931 centros, 63 centros de primaria, 38 centros de secundaria y 53 centros que imparten primaria y secundaria están catalogados como de máxima complejidad.

3.3.2. Estimación y selección de la muestra.

En una primera aproximación nos planteamos la opción de aplicar un muestreo aleatorio simple, pero con la finalidad del estudio de aspectos diferenciales, nos decantamos por el muestreo estratificado según el criterio de género, del nivel educativo, de la experiencia en el cargo y de la titularidad, como podemos apreciar en las tablas siguientes:(vid. tabla 32, tabla 33, tabla 34 y tabla 35).

Tabla 32

Descripción de la población por estratos.

	<i>Directores</i>	<i>Directoras</i>	<i>Total</i>
<i>Primaria Públicos</i>	130	165	295
<i>Primaria Concertados</i>	106	53	159
<i>Total</i>	236	218	454

Tabla 33

Descripción de la población por estratos.

	<i>Directores</i>	<i>Directoras</i>	<i>Total</i>
--	-------------------	-------------------	--------------

<i>Secundaria Públicos</i>	75	49	124
<i>Secundaria Concertados</i>	44	30	74
<i>Total</i>	119	79	198

Tabla 34

Descripción de la población por estratos.

	<i>Directores</i>	<i>Directoras</i>	<i>Total</i>
<i>Primaria + Secundaria Públicos</i>	103	80	183
<i>Primaria + Secundaria Concertados</i>	53	43	96
<i>Total</i>	156	123	279

Tabla 35

Descripción de la población por estratos.

	<i>Públicos</i>	<i>Concertados</i>	<i>Total</i>	<i>Directores</i>	<i>Directoras</i>	<i>Total</i>
<i>Primaria</i>	295	159	454	236	218	454
<i>Secundaria</i>	124	74	198	119	79	198
<i>Prim. + Secund.</i>	183	96	279	156	123	279
<i>Total</i>	602	329	931	511	420	931

En diversas aportaciones se nos precisa que una muestra estratificada es la que nos permite garantizar la presencia de diferentes grupos de una población, sobre todo cuando se trata de poblaciones no homogéneas, de tal suerte que los aspectos más significativos y relevantes del agregado estén adecuadamente representados en dicha muestra. El procedimiento de selección es dividir a la población en subgrupos armónicos con la/s característica/s que se consideren relevantes para la población estudiada y elegir de cada uno de ellos un número determinado de sujetos o elementos base de investigación. (Cardona 2008).

A continuación calcularemos el número de directivos que debe tener la muestra para poder afirmar que es representativa de toda la población de estudio. Para ello aplicamos las fórmulas del muestreo aleatorio estratificado (vid. figura 9):

$$n_0 = \left(\frac{z}{\varepsilon} \right)^2 * p * q$$

$$n = \frac{n_0}{1 + \frac{n_0}{N}}$$

Figura 9. Fórmulas del muestreo aleatorio estratificado

$$n = Z^2 z. p. q. N / [e^2 (N-1) + Zz^2. p. q] = 2^2.83.17.931/9 (931-1) + 4.83.17=5254564/14014 = 375 \text{ sujetos}$$

Contemplando un margen de error del 3% y un nivel de confianza del 95,5% ($2\sigma = 2$ sigmas). Entre +2 y -2 sigmas de la curva de distribución normal de Gauss, a partir de la media, está incluido el 95,5% de la población. Esto quiere decir que tenemos una probabilidad de que 955/1.000 coincidan con los de la población total.

Donde:

n= Número de elementos que debe poseer la muestra;

N= población (931)

z=Nivel de significación; Valor estandarizado en función del grado de confiabilidad de la muestra calculada. Si consideramos trabajar con un 95 % de confiabilidad la muestra seleccionada, entonces el valor estandarizado a asumir es igual a 1.96 (Para dos colas.),

Zz=Puntuación correspondiente al nivel de significación;

p= probabilidad que tiene la muestra de poseer las mismas cualidades de la población

Al no conocer previamente el porcentaje de presencia en la población de las características estudiadas, se ha procedido a un estudio inicial sobre una muestra pequeña (14 sujetos). El

resultado de la misma, en base a la frecuencia de puntuaciones superiores a la media de la banda de valoración (2,5 puntos), fija dicha presencia (p) en el 83%, correspondiendo para «q» un índice del 17%.

Como comentamos anteriormente las respuestas obtenidas de forma totalmente anónima han sido 407, que representa un 43% de la población encuestada de toda el AMB, de los cuales seleccionamos los 375 sujetos que nos garantizan la representatividad del estudio.

Con una asignación proporcional, es decir que el tamaño de la muestra de cada estrato sea proporcional al tamaño del estrato correspondiente con respecto a la población total, pasamos a seleccionar aleatoriamente a los sujetos de cada conglomerado (vid. figura 10):

$$n_i = n \cdot \frac{N_i}{N}$$

Figura 10. Fórmula para el cálculo

Donde:

Número de individuos de la muestra (n)

Número de individuos de la población total (N)

Número de individuos del estrato (Ni)

Número de individuos del estrato de la muestra (ni)

Con estos requerimientos, procedemos a seleccionar al azar el número proporcional pertinente de directores correspondiente a cada estrato, excepto la variable Experimentado- Novel o Principiante, que se ha distribuido en base a la muestra elaborada hasta disponer de

los 375 sujetos que la significación de la muestra demandaba, llegando al resultado proporcional que se refleja en las tablas 36, 37, 38 y 39 que se adjuntan a continuación.

Tabla 36

Descripción de la muestra por estratos.

	<i>Directores Muestra</i>	<i>Directoras Muestra</i>	<i>Total Muestra</i>	<i>Experimen dados</i>	<i>Noveles</i>	<i>Total Muestra</i>
<i>Primaria Públicos</i>	52	67	119	97	60	157
<i>Primaria Concertados</i>	42	23	65	19	8	27
<i>Total</i>	94	90	184	116	68	184

Tabla 37

Descripción de la muestra por estratos.

	<i>Directores Muestra</i>	<i>Directoras Muestra</i>	<i>Total Muestra</i>	<i>Experimen dados</i>	<i>Noveles</i>	<i>Total Muestra</i>
<i>Secundaria Públicos</i>	30	18	48	48	16	64
<i>Secundaria Concertados</i>	18	13	31	11	4	15
<i>Total</i>	48	31	79	59	20	79

Tabla 38

Descripción de la muestra por estratos.

	<i>Directores Muestra</i>	<i>Directoras Muestra</i>	<i>Total Muestra</i>	<i>Experimen dados</i>	<i>Noveles</i>	<i>Total Muestra</i>
<i>Prim. + Sec. Públicos</i>	48	25	73	56	34	90
<i>Prim.+ Sec. Concertados</i>	26	13	39	13	9	22
<i>Total</i>	74	38	112	69	43	112

Tabla 39

Descripción de la muestra por estratos.

	<i>Públicos</i>	<i>Concertados</i>	<i>Total</i>	<i>Directores</i>	<i>Directoras</i>	<i>Total</i>
<i>Primaria</i>	119	65	184	94	90	184
<i>Secundaria</i>	48	31	79	48	31	79
<i>Prim. + Secund.</i>	73	39	112	74	38	112

<i>Total</i>	240	135	375	216	159	375
--------------	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Como puede deducirse de estas tablas, mientras que en primaria el número de directivos masculinos y femeninos es muy similar, en los centros donde se imparte secundaria, la balanza se decanta más hacia el sector masculino con un 61% frente al 39% del femenino. Además también intervenimos en una población de directivos con alta experiencia en el cargo, un 65% de ellos declara llevar más de 4 años en el cargo frente al 35% que se encuentran en la primera legislatura de 4 años. En el presente trabajo hemos considerado como directivo novel aquel que se encuentra en los primeros 4 años ejerciendo el cargo.

CAPÍTULO 4: RESULTADOS

Capítulo 4: Resultados.

4.1. Introducción

En el capítulo anterior describimos la estrategia metodológica para llevar a cabo la recolección, organización y análisis de la información necesaria para identificar las competencias más importantes que deben tener los directivos de educación para ejercer las funciones que conlleva su cargo con éxito.

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos en la fase empírica de la investigación, es decir la información obtenida de los directores/as a través de los instrumentos empleados: la entrevista, el cuestionario y el grupo de discusión. Dicha información se presenta organizada para cada uno de estos instrumentos en base a las categorías descritas en el capítulo anterior. Este ordenamiento de la información nos permitió además de conocer el comportamiento para cada variable, realizar una interpretación de resultados por estratos.

La triangulación de la información obtenida del cuestionario y la entrevista permitió identificar elementos relacionados con la práctica directiva, con su problemática actual y con las competencias que debe poseer un directivo escolar para desarrollar su trabajo con garantías de éxito. Además esta información se contrastó con la obtenida a partir del grupo de discusión, es decir desde la perspectiva de agentes educativos diferentes a las direcciones.

4.2. Resultados de las Entrevistas

Una vez realizado el trabajo de campo se procedió a la reducción y categorización de los datos por medio de la aplicación de la técnica del análisis de contenido. Tal y como hemos expuesto en la justificación metodológica. En su **primera fase**, a partir de las anotaciones y grabaciones realizadas a los entrevistados, se asignó un código y se llevó a cabo un procedimiento de transcripción identificando unas unidades de registro compuestas por diferentes frases, aspectos, definiciones, afirmaciones, etc. En una **segunda fase** las unidades de registro extraídas se organizaron en categorías atendiendo a similitudes soportadas por el estudio de las temáticas de la investigación. En una tercera fase las categorías se especifican y reorganizan en subcategorías. Por último asignamos un índice de frecuencia categorial (IFC) a cada categoría que representa el peso significativo de la información contenida en las unidades de análisis.

La categorización de la información se realizó en base a nuestro marco teórico de referencia y concretamente en el caso de las competencias directivas, al modelo de competencias directivas asociado a funciones directivas, que a tal efecto hemos elegido como base para nuestro trabajo de tesis, adaptando las frases y comentarios de los/as entrevistados a las categorías y subcategorías de dicho modelo siempre que fuera posible como veremos a continuación. Precisamente la no coincidencia de estos comentarios de los entrevistados/as con la teoría nos servirá como línea de interpretación.

En el análisis de la información tendremos en cuenta tanto la frecuencia de aparición de las unidades de análisis extraídas como la importancia que los directores/as entrevistados/as les otorgan.

Los resultados extraídos a partir de la ficha de datos generales que se les hizo llegar a los directores/as antes de la entrevista y que entregaron el día en que tuvo lugar, así como la duración de la misma fueron los reflejados en la Tabla 40:

Tabla 40

Aspectos complementarios en la realización de la entrevista.

Centros Educativos (Codificación)	Edad	Género	Experiencia dirección (años)	Nivel Socio-cultural familias	Tiempo de entrevista
C1	58	V	8	Medio	01:12:47
C2	46	M	2	Medio	01:32:12
C3	45	M	7	Bajo	01:06:45
C4	39	V	12	Bajo	00:45:15
C5	46	M	9	Medio	00:48:14
C6	44	V	3	Medio	00:52:16
C7	57	M	6	Bajo	01:39:57
C8	54	M	3	Medio	01:19:43
C9	57	M	8	Bajo	00:48:00
C10	43	V	5	Medio	01:29:12
C11	44	M	4	Medio	00:51:59
C12	56	V	14	Medio	01:17:45
C13	50	M	12	Bajo	01:24:40
C14	41	V	7	Alto	01:01:30
C15	57	M	8	Medio	00:50:00
C16	46	V	2	Medio	01:36:09
C17	48	V	16	Alto	01:25:46
C18	51	M	21	Alto	01:29:17
C19	38	M	14	Medio	01:05:57
C20	40	V	9	Medio	00:48:40
C21	55	M	12	Medio	00:45:12

Como ya adelantamos en la justificación metodológica las categorías emergentes del análisis son las siguientes:

- A. El sistema educativo actual
- B. El estilo de liderazgo del director/a de un centro educativo.
- C. Las funciones y tareas del director de un centro educativo.
- D. Las dificultades que afronta un director/a de un centro educativo.
- E. Las competencias i/o habilidades clave para un director de un centro educativo.

La figura 11 refleja donde se concentró el peso de la información. La distribución del IFC porcentual concentra la mayor parte de las unidades de registro en la categoría E. Las competencias i/o habilidades clave para un director de un centro educativo (35% IFC), en segundo orden destacan muy igualadas las D. Las dificultades que afronta un director/a de un centro educativo (21 % IFC%) y C. Las funciones y tareas del director de un centro educativo (23% IFC%). No menos importante, aunque con IFC menor, le sigue la categoría B. El estilo de liderazgo del director/a de un centro educativo (16% IFC%). Cerrando la estructuración se presenta con un 5 IFC% la categoría A. El sistema educativo actual.

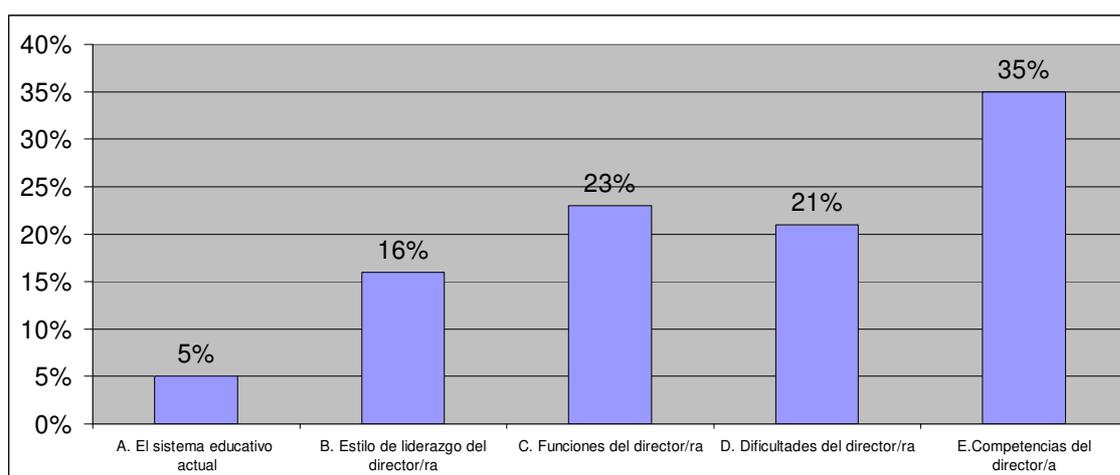


Figura 11. Distribución del IFC porcentual de cada categoría.

En el próximo apartado nos centramos en el valor empírico de los fragmentos identificados en las entrevistas. Por medio de la voz de los entrevistados se ponen de manifiesto las valoraciones respecto a los temas planteados y cómo son percibidas estas cuestiones en el marco de la función directiva.

Una aproximación más profunda al análisis de las unidades de registro identifica elementos del discurso que merecen ser tenidos en cuenta y que presentamos a continuación de forma literal y organizada, según las categorías y subcategorías a las que pertenecen:

4.2.1. El sistema educativo actual.

Las primeras cuestiones que aparecen en el guión de entrevista son generales, de carácter introductorio pero que a la vez sirvieron para sacar a la luz algunas problemáticas y algunos temas relacionados con las preguntas importantes de la investigación.

Los directores están de acuerdo, mayoritariamente, en que no hay una **crisis en la educación** y que se confunde con otros factores, como el cansancio del profesorado o la falta de adaptación a los cambios vertiginosos que está experimentando la sociedad. A continuación presentamos un resumen de las transcripciones de las entrevistas que posteriormente analizamos como hemos venido explicando:

"No hay crisis en la educación. Cuesta por los muchos cambios de la sociedad en poco tiempo y el sistema educativo no está en línea [...] Hay un desajuste. No tenemos el paradigma claro y sin tiempo de asimilarlo. Aceleración del tiempo, imposibilidad de pararlo..." (C.11)

"Los medios hablan de educación sin contrastar nada [...] Todo el mundo sabe de educación y todo el mundo se atreve a hablar." (C.2)

"Desde siempre se habla de crisis de la educación: En Platón ya hablaba. [...] Crisis permanente." (C.1)

"Crisis como cambio, sí. Crisis no es siempre negativo, es cambio y quiere decir que nos tenemos que adaptar. [...] Sirve para dar un tumbó." (C.17)

"Tenemos que contemplar más la realidad. Internet, redes sociales,... la escuela tiene que ir por aquí. Tenemos que cambiar dinámicas y la manera de trabajar en las aulas...".

(C.15)

"No hay crisis en educación, hay personas cansadas [...] Hay gente quemada. Hay una relajación y un descontento[...] Malestar entre los docentes [...] A veces puede ser culpa de las personas, de los maestros? (C.19)

"Hablamos de crisis porque damos mucha importancia al fracaso escolar". (C.8)

"Lo que hay es una transformación social y a veces no sabemos dónde vamos. Hemos perdido el Norte [...] Estamos ante un nuevo modelo y tenemos que aprender a vivir este nuevo modelo [...] Hay una crisis de valores a la sociedad." (C.6)

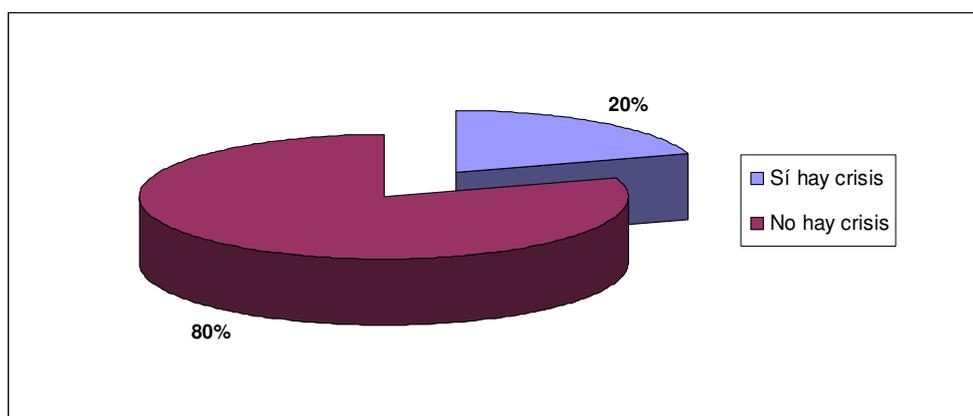


Figura 12. Opinión de los/as entrevistados/as a cerca de la crisis en la educación.

En las entrevistas se pone de manifiesto la importancia de la **implicación de la familia** en la educación de sus hijos para el buen funcionamiento del centro. Los entrevistados apuntan como posibles causas: la escasa colaboración de estas con el centro, la falta de tiempo para ayudar y supervisar el proceso de aprendizaje de sus hijos y los nuevos modelos familiares, familias monoparentales, etc.

"La educación es corresponsabilidad escuela - familia. Si la familia sigue los acuerdos, todo va bien." (C.13)

Presión social sobre la escuela que tiene que buscar soluciones en todo [...] A veces la escuela tiene que suplir la familia, al dar el sosiego y tranquilidad al niño que esta no le da" (C.6)

"El importante es el grupo o núcleo familiar no sólo el modelo de familia tradicional [...] Si la familia es un núcleo, espacio organizado de protección y amor, ya pueden aparecer de diferentes [...] Muy importante que apoyen al niño/a" (C.7)

"La familia no ha desistido. No claudican o no saben más o no pueden.[...] Están perdidos [...] familia desorientada. Se tiene que adaptar despacio. (C.9)

"La familia clásica convive en otras formas y núcleos familiares: familias monoparentales, del mismo sexo [...] Las diferentes tipologías de familias hacen caer los prejuicios" (C.11)

"Falta de tiempo para dedicar a los hijos. Las madres trabajan[...] Vuelve a ser importando el papel de los abuelos." (C.18)

"Determina mucho, el nivel socioeconómico cultural de las familias." (C.4)

"No saben o no se atreven a poner límites. Los niños tienen el "todo se vale". A la hora de poner límites y esfuerzo, los padres no se mantienen [...] Ha fracasado la autonomía de los alumnos porque el sistema es demasiado garante." (C.5)

"Poca participación de las familias [...] antes la relación era más llana, ahora parece que te tienes que justificar[...] Es importante ganar la confianza de las familias." (C.10)

"A las familias los cuestan los cambios porque tienen su propio modelo de antes muy interiorizado[...] Sus experiencias educativas vividas no tienen nada que ver con la actualidad. (C.8)

"La escuela y sus maestros tienen que replantear su papel con los padres. [...] Los docentes y profesionales de la escuela tienen que tener más empatía con las familias." (C.15)

También se habla de la necesidad o no de **cambio en la escuela**, de qué opinión tienen las direcciones sobre cómo debe ser la escuela del siglo XXI. Algunos opinan que ha de tener más presente la realidad, que debe apostar más por programas de aprendizaje y servicio dotando a los alumnos de más competencias sociales, la escuela debe apostar por la pluriculturalidad y por los cambios tecnológicos en el aula y en general la mayoría hablan de mayor flexibilidad y adaptación ante nuevos retos.

"La escuela tiene que trabajar por la vida. Tiene que promover la pluriculturalidad".

(C.20)

"Los centros tiene que ser aprendizaje y servicio. Es una comunidad educativa en la que debemos aprender juntos". (C.19)

"La escuela tiene que contextualizar, tiene que tener en cuenta la vida real. Tiene que estructurar el conocimiento desde la realidad". (C.4)

"La escuela tiene que hacer pensar a los alumnos, reflexionar [...]y por eso el profesor tiene que estar preparado para hacer las preguntas adecuadas[...] Tiene que formar personas." (C.16)

"La escuela tiene que formar chicos y chicas con competencia global. Trabajar la competencia social y el saber estar [...] Tiene que formar alumnos competentes[...] Trabajar con valores y convivencia." (C.5)

"La escuela es una adaptación constante, a veces incluso afectiva [...]Tenemos que ser muy flexibles, no duros[...]Uno de los ejes de la escuela tiene que ser la flexibilidad, adaptabilidad[...]Adaptarse a los cambios y hacer que los docentes cambien." (C.2)

"La escuela tiene que tener maestros abiertos [...]La escuela tiene que dar a los alumnos herramientas útiles que los sirvan para la sociedad tan cambiando donde viven." (C.14)

"La escuela tiene que cambiar metodologías [...]Se tiene que nutrir de los adelantos tecnológicos[...]Tenemos que cambiar dinámicas y la manera de trabajar en las aulas [...] La escuela tiene que trabajar en grupo." (C.1)

"La escuela tiene que plantear innovación y retos de futuro[...]Es la que no te acomodes[...] Buscar siempre el que se puede mejorar: el maestro como profesional y el éxito de los alumnos." (C.9)

"La escuela tiene que hacer una selección rigurosa de los maestros y profesionales de la enseñanza [...] Hay de haber una selección importante para ser maestro." (C.13)

" Revisar qué nos hemos dejado perder de la escuela tradicional [...]Pensamiento pedagógico crítico, cogiendo lo que es bueno y dejar lo que no sirve[...]No vale lo de siempre de lo hemos hecho así". (C.17)

"La escuela y sus maestros tienen que replantear su papel con los padres [...] Los docentes y profesionales de la escuela tienen que tener más empatía con las familias." (C.8)

4.2.2. El estilo de liderazgo del director/a de un centro educativo.

Al respecto de la pregunta sobre qué estilo de liderazgo considera el más adecuado para el buen funcionamiento del centro, las respuestas de los entrevistados las hemos clasificado en base al fundamento teórico en las siguientes subcategorías:

Líder- facilitador: Según (Duncam y Oates, 1994) es aquel que escucha, observa y facilita el trabajo de los miembros de la comunidad. Atiende demandas y sugerimientos. Para Lara (2012) este líder es aquel que escucha con atención; comparte el poder y la autoridad con los demás; busca activamente las ideas y opiniones de los demás; ayuda al grupo a decidir por consenso y lucha por lograr una situación de ganar-ganar; comprende que los individuos se sienten motivados en formas muy diferentes y está dispuesto a trabajar con ahínco para satisfacer estas necesidades individuales; alienta a los integrantes del grupo a hacerse responsables de los problemas planteados, los temas discutidos, las acciones y los proyectos.

En este sentido, más de una dirección señala hacer lo posible por proponer, animar, consensuar y hacer que el resto se sientan parte responsable del proyecto:

" [...] todas las decisiones en mi centro son democráticas y consensuadas, sin imposiciones que con seguridad las llevaría al fracaso", " [...] el equipo directivo nunca tomamos decisiones unilaterales sin contar con el claustro, nos gusta preguntar primero [...]" "para decidir sobre temas siempre llevamos una propuesta preparada pero dejamos que sean los equipos docentes los que tomen la última decisión [...]" " la clave está en saber motivar al personal y eso se consigue cediendo responsabilidades para que se sientan que cuentan con ellos" [...]" si no consigues que el profesorado sienta el centro y sus proyectos como suyos y que se consideren parte del centro los resultados no serán los mismos [...]" " mi filosofía es la de facilitar la faena a los demás no ponerles trabas [...]" "cuando me proponen alguna actividad nueva siempre les apoyo y nunca les pongo pegas al contrario les animo, creo que enriquece el centro."

Carismático. Según Bass (1985) el líder transformacional tiene "carisma", es decir la capacidad para transmitir entusiasmo a la hora de comunicar una visión y conseguir que los miembros de la comunidad se identifiquen con los objetivos. Persuadir y convencer a las personas.. Efectivamente algunos manifiestan que dedican gran parte del tiempo a convencer al resto de su proyecto de centro y otros se reconocen indirectamente como un factor de mejora de los resultados de aprendizaje, ya sea como un coordinador u organizador o como un agente que crea un clima de confianza o de convivencia:

" nosotros mediamos, negociamos, intentamos convencer para conseguir buenos resultados en la escuela.[...]" " hay que reunirse con cada profesor para explicarle individualmente cuales son los objetivos del centro y pedir su implicación. Somos puros negociadores. " "Es un tira y afloja constante con el profesorado para persuadirle de entrar en proyectos [...]" " cuando pido algo a mis compañeros como directora lo hago motivada para

transmitirles mis propias ganas.", " Hay que transmitir pasión por lo que se hace. Si tú no estás convencido no conseguirás que los demás lo estén y tu proyecto no llegará a puerto [...]", " nos sentamos a hablar con el profesorado para apoyarlo en sus programaciones y si nos lo pide dentro del aula nunca impongo las cosas, siempre las explico y me tomo mi tiempo cara a cara."

Distribuido: El liderazgo colectivo, o compartido equivale, a ampliar la capacidad humana de una organización, con unas relaciones productivas, en torno a una cultura común. “Es una forma de instancia colectiva —comenta Harris— para incorporar las actividades de algunos individuos en una escuela que trabajan por movilizar y guiar a otros profesores en el proceso de mejora de su enseñanza” (Harris, 2004, p. 14).

Los comentarios de la mayoría van orientados en el sentido de fomentar el trabajo en equipo y la participación:

"mi objetivo desde siempre ha sido ir todos en la misma dirección, consensuar proyectos, líneas de trabajo, mecanismos, intentar ir todos a una y que la gente se lo crea e ir en la misma dirección”, intento crear ambiente de equipo, que todo el mundo colabore [...] a principio de curso siempre dedico tiempo a explicar los planes para aquel curso y explico a cada uno su papel dentro de esos planes [...]", "en nuestro instituto todos vamos a una, en el equipo nos esforzamos para que sea así y empleamos tiempo en acoger al profesorado nuevo”, “cada uno sabe lo que tiene que hacer y no tiene que dar explicaciones a nadie [...]" , "repartir las responsabilidades y que cada uno sepa cuál es su función dentro del centro es clave para la calidad de la escuela".

De gestión. Este líder dirige, organiza y controla el trabajo de los otros. Gestiona los recursos de manera eficiente. Es un hábil controlador de personas (Álvarez, 1995). Implica la coordinación de la gente y los recursos para desarrollar las actividades de la organización, (Bennis y Nanus, 2001).

"de líder pedagógico poco, somos gestores de personal, faltas, ausencias, conflictos[...]", "la mayor parte del tiempo la dedico a la gestión de recursos humanos del centro y no queda tiempo para mirar programaciones de aula o temas más pedagógicos", ".me paso el día controlando quién llega tarde a clase y quién no ha venido y porqué", "procuro mantener el orden en el centro , ayudo al jefe de estudios a organizar horarios sobretudo cuando vienen eventos extraordinarios", "procuro tenerlo todo bajo control."

En el siguiente gráfico mostramos a criterio de las direcciones entrevistadas, qué estilo de liderazgo opinan que debe seguir el director/a de un centro educativo (vid. figura 13):

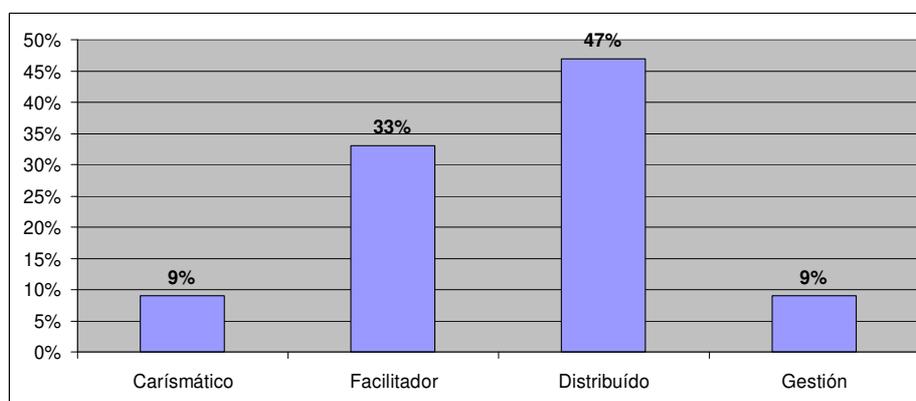


Figura 13. Estilo de liderazgo que deben seguir los directores/as de centros educativos.

A la pregunta de qué estilo de liderazgo sigue usted, respondieron según se recoge en el siguiente gráfico (vid. figura 14):

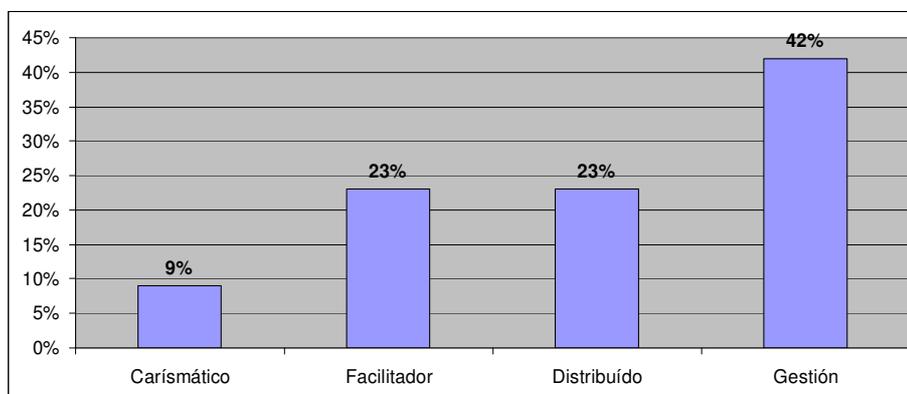


Figura 14. Estilo de liderazgo que siguen los directores/as de centros educativos.

Observando ambos gráficos se desprende como las direcciones entrevistadas no coinciden en su propia opinión sobre qué tipo de liderazgo debería seguir la dirección de un centro educativo para su óptimo funcionamiento y el tipo de liderazgo que en la práctica siguen ellos mismos. Vemos como un 80% consideran que se deberían practicar unos estilos de liderazgo distribuido y facilitador, es decir de corte pedagógico, participativo, consensuado, de trabajo en común, de apoyo y solo un 20% creen que se debería seguir un estilo de gestión o carismático.

Una explicación al respecto se encuentra en algunos de sus propios comentarios al afirmar que consideran importante seguir una línea de trabajo en equipo, escuchando al propio equipo directivo y al claustro, huyendo de los autoritarismos.

En cuanto al estilo de liderazgo que practican, un alto porcentaje, el 40% manifiestan que se ven obligados por las circunstancias a dedicarse a la gestión, a la coordinación a la organización apoyando principalmente al jefe de estudio y al coordinador, a tratar la ingente burocracia de documentos y aplicativos, las demandas de la inspección y todo ello les consume la mayoría de su tiempo.

4.2.3. Las funciones del director de un centro educativo

En cuanto a la pregunta sobre qué funciones y/o tareas consideraban más relevantes en el ejercicio de su cargo para conseguir el éxito a continuación podemos ver algunas de las transcripciones de las entrevistas clasificadas en subcategorías:

- **Conseguir compromiso e implicación.**

"El compromiso e implicación de los docentes en el proyecto compartido del centro. [...] (C.2) .El reto es crecer en el compromiso filosófico al creer que actuar conjuntamente, puede ayudar a conseguir mejores resultados (C.13). Sumar voluntades (C.4). Llegar al consenso (C.5)."

- **Incorporar a las familias en la vida del centro.**

"Trabajar la relación con las familias, conseguir un clima de confianza y su participación e implicación en el proyecto educativo del centro (C.2). Que las familias tengan más peso [...] Tienes que ir a buscar a los padres (C.12). Que las familias confíen con la escuela [...] Que las familias entiendan la educación como un valor (C20)."

- **Mejora de los resultados educativos de los alumnos.**

"Trabajar porque cada niño y/o joven consiga el mejor [...] (C.4); Conseguir alumnos competentes tanto personalmente como curricularmente. [...] despertar la curiosidad de los alumnos; (C.14) No es adecuado pensar que no haya exigencia con un alumno (C.6); Resultados en competencias y valores [...] formación para la ocupación (C.8); Mayor grado de personas tituladas en grado superior (C.2); Graduar alumnos con competencias sociales (C.17); el principal objetivo del centro debe ser obtener buenos resultados de sus alumnos (C.19)."

- **Considerar el alumnado como protagonistas**

"Cada niño tiene que tener su momento de gloria (C.2); Educar los alumnos no sólo en contenidos sino también como personas (C.1); Que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje. [...] (C.13); Pensando con el alumno, mejorar, cambiar todo el que de aquí se deriva [...] currículum, espacios, metodologías... (C7); Pensar con los alumnos en clave de futuro [...] conseguir alumnos con criterio (C.12)."

- **Relaciones con el entorno.**

"Proyección del centro al exterior (C.6); Gestionar las relaciones del centro con el entorno (C.14); Que el centro acontezca una centralidad educativa y cultural del barrio, pueblo o ciudad [...] Abrirnos más (C.2); Escuela abierta a todo el mundo (C.18); Ver qué hacen los otros a nivel internacional [...] conocer el origen, ir a las fuentes porque es mejor que las adaptaciones (C.13); Relaciones sociales [...] Relación con las empresas (C.5).

- **Gestionar las relaciones interpersonales.**

"Velar para crear nuevos contactos [...] generar relaciones de confianza con los maestros, alumnos y familias, un buen ambiente en el centro (C.4); Hacer que las personas se sientan bien trabajando [...] Atender las personas (C.17); Transmitir ilusión a los maestros [...] Subir la autoestima de los maestros (C.10); Hacer de relaciones públicas (C.1)."

- **Conseguir los mejores profesionales.**

"Fomentar y promover espacios de reflexión, ayuda y formación entre los docentes para conseguir tener buenos profesionales, buenos maestros (C.11); Que el centro acontezca una comunidad de aprendizaje [...] Estimular el grupo (C.18); Crear un buen equipo de maestros [...] Formación entre iguales (C.3); Que los maestros encomienden la pasión que ellos tienen por la materia (C.3). "

- **Organizar y planificar el centro.**

"Visión estratégica [...] Definir bien la visión y misión del centro, establecer los objetivos, estrategias y actividades (C.7); Dirigir la acción hacia la consecución de los objetivos (C.5); Buena organización [...] Rendir cuentas [...] Hacer que las cosas funcionen y se consigan los objetivos (C.12); Marcar las pautas [...] Marcar la línea pedagógica del centro [...] Coordinar el equipo (C.16); El director/a es responsable del proyecto que ha presentado (C.19)".

- **La cohesión social.**

"Que todo el mundo se sienta integrado y acogido en el centro [...] Trabajar para conseguir la igualdad de oportunidades (C.16); Trabajar para conseguir la excelencia y la equidad (C.11)."

- **Gestionar los recursos humanos y materiales.**

"Conseguir los docentes y personal necesarios (C.13); Velar por las infraestructuras (C.16); Buscar financiación [...] Optimizar los recursos (C.12); Ejercer de cabeza de personal. (C.10); Ejercer la dirección pedagógica. Liderar pedagógicamente el equipo (C.19)."

• Innovación Educativa

"Estar al día (C.5); Potenciar la innovación (C.14); Poner en marcha proyectos(C.2); Crear necesidades(C.9); Contactos internacionales (C.6)."

• Adaptarse a los cambios.

"El sistema y la escuela están siempre en construcción (C8); La escuela es un sistema en constante evolución (C.15); Si los centros se estancan están destinados a perder calidad. (C.9); La escuela debe cambiar al ritmo que lo hace la sociedad, las tecnologías, etc. (C.11). "

En el siguiente gráfico podemos ver representadas sus respuestas en tanto por ciento según la importancia que le otorgaron a cada función.(vid. figura 15):

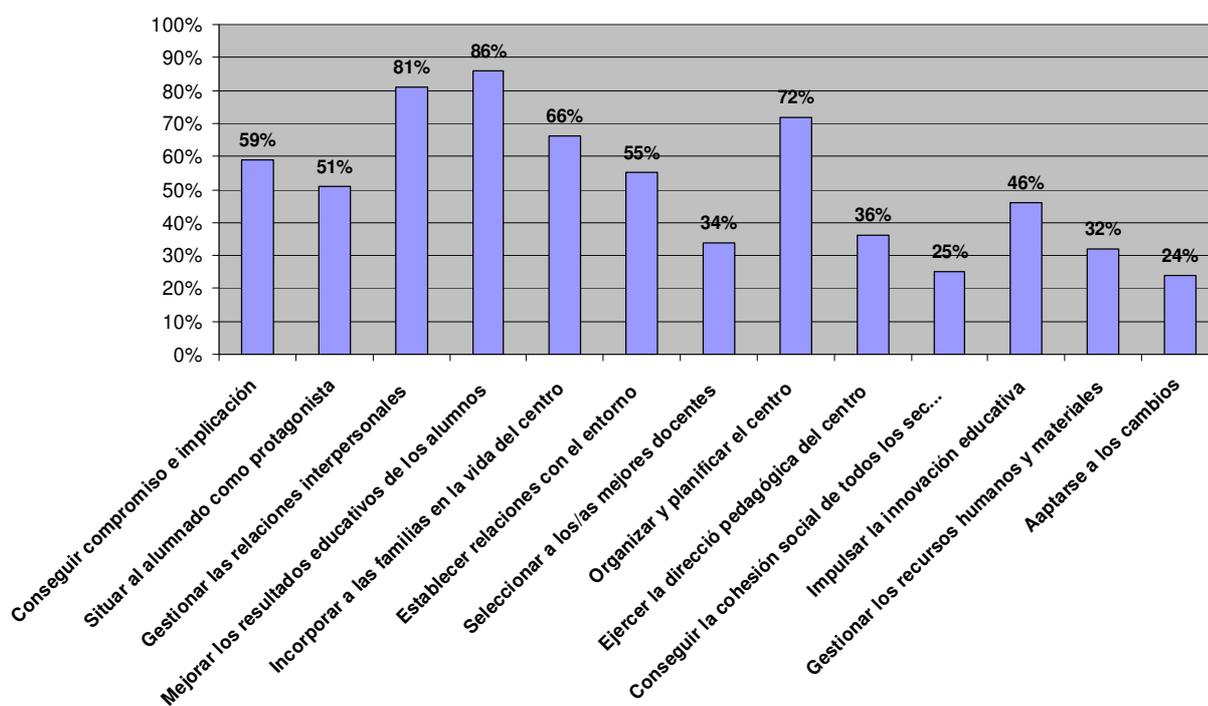


Figura 15. Porcentaje de directores/as entrevistados/as que dan importancia a cada función

Las funciones i/o responsabilidades que los entrevistados/as consideran que los directores y directoras de los centros educativos de primaria y secundaria deben de atender prioritariamente, ordenadas de mayor a menor trascendencia son las siguientes:

1. Mejorar los resultados educativos de los alumnos (86%) centrar la acción educativa en el aprendizaje de los alumnos considerando este como principal protagonista.
2. Gestionar las relaciones interpersonales (81%) de todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, alumnos, familias y personal no docente.
3. Organizar y planificar el centro (72%): definir bien la visión y misión del centro, estableciendo los objetivos, estrategias y actividades. Dirigir la acción hacia la consecución de los objetivos.
4. Incorporar las familias en la vida del centro (66%): trabajar la relación con las familias, conseguir un clima de confianza y su participación e implicación en el proyecto educativo del centro.
5. Conseguir compromiso e implicación (59%): el compromiso e implicación de los docentes en el proyecto compartido del centro. El reto es crecer en el compromiso filosófico al creer que actuar conjuntamente, puede ayudar a conseguir mejores resultados.
6. Establecer relaciones con el entorno (55%): que el centro educativo esté adaptado, abierto y conectado con el entorno tanto lo más cercano como con el mundo.
7. Situar el alumnado como protagonistas (51%): que el alumno sea el protagonista de su aprendizaje.

Las funciones que se encuentran por debajo del 50% y que por lo tanto son aquellas que los directores/as entrevistados no consideran tan importantes son por orden las siguientes:

8. Impulsar la innovación educativa (46%)
9. Ejercer la dirección pedagógica del centro (36%)
10. Seleccionar los mejores docentes (34%):
11. Gestionar los recursos humanos y materiales (32%)
12. Conseguir la cohesión social de todos los sectores (25%)
13. Adaptarse a los cambios (24%)

Podemos observar que un porcentaje muy elevado de los entrevistados, un 86% consideran que su principal función como director/a de su centro educativo es la de mejorar los resultados de los alumnos. Esta prioridad parece incongruente con la escasa importancia que le otorgan al ejercicio del liderazgo pedagógico, solo un 32% la han considerado relevante. Una posible interpretación pudiera deberse a que tienen claro el objetivo y la misión que han de cumplir pero no mucho la forma de hacerlo.

Esta afirmación concuerda con el estilo de liderazgo que les gustaría ejercer, distribuido y facilitador y sin embargo el que por diferentes motivos se ven obligados a ejercer. También una mayoría, concretamente el 81% consideran muy importante, el cuidar las relaciones interpersonales como función indispensable para alcanzar el éxito en el centro.

4.2.4. La problemática de los directores de centros educativos en el ejercicio de sus funciones.

• Poco respaldo de la Administración Educativa.

"No tener la confianza y el apoyo de la Administración (C.10); Carencia de información para poder decidir[...]No tener el reconocimiento(C.7); Que la Administración escuche, que no pida cosas incongruentes (C6); Falta de flexibilidad[...]Carencia de respuestas a propuestas hechas (C.4); Poco espaldarazo[...] Que potencie la figura del docente y de las direcciones (C.2) ;No pulsaba el esfuerzo de los centros[...] concierto económico (C.8). "

• Falta de estabilidad

"Demasiada cambios continuados en todos los aspectos: currículum, normas, decisiones (C.20); Carencia de estabilidad (recursos humanos y materiales) para la consecución del proyecto educativo (C.3) Incertidumbre en la economía [...] Movilidad del profesorado muy alta (C.15); [...]No se puede empezar un proyecto sin saber si los profesores que lo inician lo podrán finalizar (C.2)."

• Falta real de autonomía

"Demasiadas trabas de la inspección ante la creación de nuevas materias optativas o cambios en el curriculum (C.6); [...] Poder tener una autonomía real en todos los aspectos: organizativos, de personal curriculares (C.12); Rendir cuentas en ninguna parte de control (C.13); Por qué no podemos romper horarios?; Mal uso del tiempo, espacios, currículum[...] (C.18)"

• **Las resistencias de la comunidad educativa.**

"Docentes rebeldes a adaptarse al puesto de trabajo (C.1); Prácticas inadecuadas por parte de algunos profesionales[...]Implementar cambios o nuevas prácticas (C.20); Los nuevos maestros no valoran el tener trabajo, no tienen vocación; Profesores elefantes (C.5); Implicar a la gente (C.11); Implementar mejoras[...]No ser capaz de animar un Claustro (C.6); Es difícil movilizar la gente (C.9); Quien no quiere hacer el que toca, encuentra la manera de no hacerlo(C.8); El que cuesta de convencer del proyecto a algunos docentes [...] (C.5)."

• **Demasiada burocracia**

"Siempre están demandando de forma reiterativa demasiada documentación (C.20); Demasiado aplicativos para llenar (C.9); [...] Demasiados papeles sobre todo de los que tú no has diseñado (C.6); La inspección pide indicadores, datos anuales, memorias, formación de comisiones, estadísticas y todo es papeleo o aplicativos nuevos que fallan siempre (C.5)."

• **Deficiente formación técnica**

"Falta de formación como directivos (C.12); Baja formación inicial de los docentes(C.14) ; Gestionar en solitario sin formación[...] (C.6); No saber delegar; acabar de conocerlo todo porque es el primer año de directora. (C.1); No creo que con una formación teórica me ayudaran a solucionar el tipo de problemas que tengo en el centro (C.19); [...] Hay cosas en las que no te pueden formar y te lo da la experiencia pero muchas otras sí deberían enseñar antes y después de empezar. Aprendes a base de palos, no debería ser así. Si hicieran

un máster yo iría [...] (C.8); La Administración se ahorra cursos para enseñarnos, total solo estamos para parar los palos. [...] (C.7); La formación te la da la experiencia. (C.11)."

• **Escasez de recursos económicos**

"Baja dotación económica e incertidumbre del presupuesto [...] (C5); La no singularización de los recursos para cada centro[...] (C11); Ratios demasiado altas para tan bajo presupuesto (C8); Poco podemos hacer para mejorar la imagen del centro siendo un centro público, no tenemos para publicidad, ni para hacer obras como la concertada (C14); [...] En la concertada nuestro mayor problema es saber gestionar el presupuesto acertadamente (C9)".

• **Gestión del personal**

"Hacer de jefe de personal sin tener decisión al respeto: poder pedir los docentes de acuerdo con el “perfil” necesario para desarrollar el proyecto educativo, no poder hacer nada con los incompetentes, estabilidad de la plantilla [...] (C.4); Tener equipos estables (C.13); Dificultades en el propio Claustro de profesores (C.10); Inercias de algunos profesores del Claustro (C.16); Bajas expectativas de los maestros hacia los alumnos. Faltas de puntualidad. Ausencias no justificadas [...] (C.5); Pedir colaboración en alguna tarea no planificada con anterioridad. Negar permisos surrealistas viajes, etc. (C.1)."

• **Excesiva carga de trabajo**

"Algunos alumnos muy disruptivos que o sabemos qué hacer con ellos(C.15); La intolerancia de algunas familias (C.14); [...] Algún problema de convivencia(C.6); Resolución de las situaciones urgentes del día a día (C.16); Alumnado desmotivado (C.14); Apagar fuegos (C.9); microtarefas diarias que no te dejan planificar y mucho menos (C.7); [...] Afrontar los problemas como oportunidades (C.18); El día a día, falta de tiempo (C.5); Los conflictos y problemas diarios. Atender a las familias y sus problemas. (C.9); [...] Entrar

a las clases a evaluar a los sustitutos. Introducir las faltas de profesorado en el aplicativo (C.2)."

- **Relación con las familias**

"Participación de las familias (C.12); [...]Que los padres te hagan confianza (C.8); Falta de implicación de las familias a secundaria; Sobreprotección de los hijos (C.4); Miman demasiado los hijos (al menos que sean conscientes) (C.1); [...] Las familias no saben por dónde ir (C.16)".

- **Falta de tiempo**

"Nos falta tiempos para reflexionar (C.4); Más ratos de reflexión. Solucionamos problemas diarios sin tiempo para pensar (C.15); [...] Clases, reuniones, entrevistas [...] muchas veces no damos más de sí (C.14); La falta de tiempo para hacer correctamente nuestras funciones hace que no siempre se de calidad. (C.11); [...] Por bien que gestione mi jornada siempre me llevo trabajo a casa de tipo administrativo (C.6); Hay días que no tengo tiempo ni de ir al lavabo entre clases y trabajo directivo (C.2)."

- **Reuniones poco efectivas**

"Reuniones de directores con demasiadas quejas y victimismo (C.17); Quejas constantes en los claustros (C.5); [...] Mucho hablar y divagar pero al final de la reunión te vas sin soluciones (C.9)."

- **Falta de reconocimiento**

"Poco atractivo el lugar de director/a (C.1); Poco reconocimiento de nuestro trabajo (C.12) ;[...] La crítica por la crítica [...]Todo el mundo puede opinar (C.11); Se tendría que profesionalizar (C.6); No solo no te apoyan si no que critican cualquier propuesta. Aplauden cualquier decisión menos la que sale de ti por ser el director (C.8); [...] Estás en el punto de mira. (C.4)."

- **Distribución de responsabilidades**

"Supone un problema asignar responsabilidades a alguien y que después no esté a la altura. (C.19); Repartir las tutorías y no acertares un hándicap [...] (C.7); Los cargos vienen asignados des del departamento y poco podemos cambiar aunque queramos (C.6); [...] el problema de repartir los cargos es que si no aciertas con la persona adecuada luego supone un problema comunicarle que no continua (C.8)."

Respecto a la cuestión que se les planteó durante la entrevista a cerca de cuáles eran las principales dificultades con las que se encontraban como directores de sus centros, en el siguiente gráfico podemos ver representadas sus respuestas (vid. figura 16):

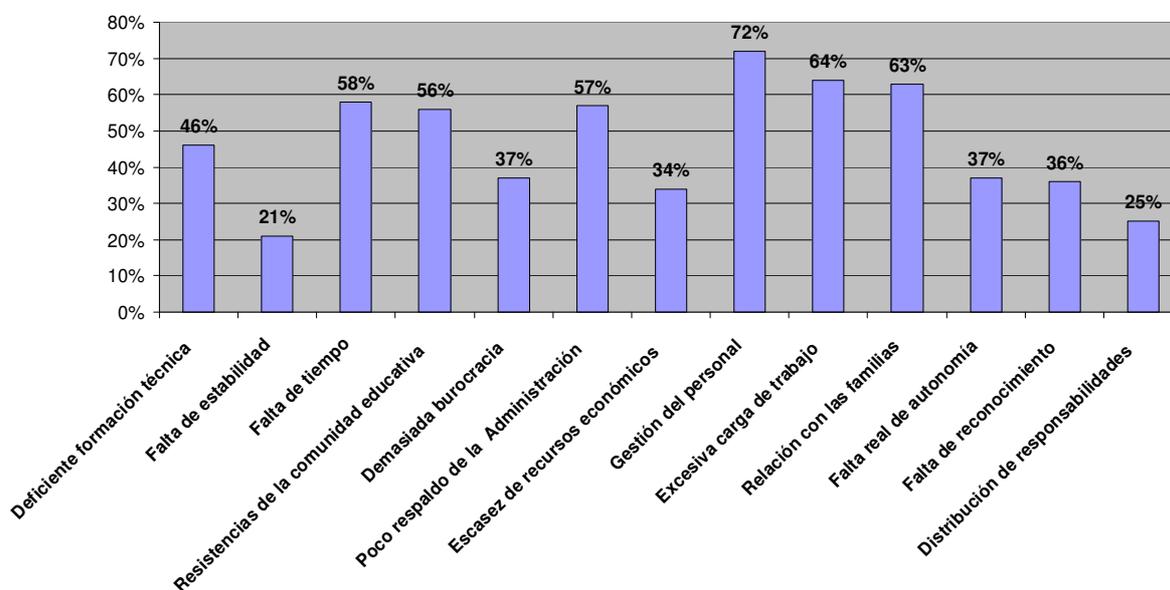


Figura 16. Porcentaje de directores/as entrevistados/as que dan importancia a cada problema

Los problemas que los directores y directoras consideran más relevantes y que comparten mayoritariamente son los siguientes:

1. La gestión de personal (72%): El hecho de tener que ejercer la prefectura de personal sobre una plantilla la mayoría de la cual viene asignada por la Administración y sobre cuya selección la dirección no tiene ninguna posibilidad de influir, dificulta mucho su

gestión. A pesar de que esta problemática la señalan en su mayoría directivos de centros públicos, también algunos de la concertada manifiestan la dificultad que supone económicamente despedir a docentes incompetentes en sus funciones que llevan muchos años trabajando.

2. Excesiva carga de trabajo (64%): Un alto porcentaje de sujetos entrevistados acusan el estrés que supone la gran cantidad y diversidad de tareas que han de acometer diariamente asumiendo una enorme responsabilidad; resolución de conflictos entre alumnos, profesores y familias, problemas de convivencia, encargos de inspección, etc.

3. Relación con las familias (63%): Casi al mismo nivel de preocupación que la carga de trabajo, aparece la escasa implicación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos, factor que influye muy negativamente tanto en los resultados del alumno como en su comportamiento en el centro. También destacan la sobreprotección y la dificultad que supone que las familias den la razón antes a sus hijos que a los profesores sin tan solo contrastar las versiones.

4. Falta de tiempo (58%): La escasez de tiempo para gestionar el centro con garantía preocupa a los directivos pues afecta directamente en la calidad del centro. Afirman que el hecho de tener que atender la mayor parte del tiempo a las tareas del día a día impide que puedan dedicarse a la dirección pedagógica ,a la intervención en la supervisión del proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado o a los espacios para la reflexión sobre aspectos pedagógicos.

5. Poco respaldo de la administración educativa (57%): También son muchos los directores/as que coinciden en señalar la falta de apoyo de la administración en temas de conflictos con las familias otorgándoles la razón y condicionando así mucho las decisiones del centro. También la falta de reconocimiento ante los logros conseguidos por el centro, lo cual contrasta mucho con las llamadas de atención cuando algo no se hace correctamente.

Destacan la sensación de falta de confianza de la Administración hacia los centros. Se quejan de la falta de información y de que las noticias importantes aparezcan antes en la prensa que en los centros.

6. Las resistencias de la comunidad educativa (56%): También más de la mitad de los sujetos entrevistados perciben como un problema el esfuerzo que supone implicar al claustro de docentes para que participen en proyectos de centro así como los impedimentos y trabas que aparecen cuando se propone participar en algún programa. Manifiestan una gran frustración al no ser capaz de motivar al claustro. Tampoco las familias ayudan a la hora de participar en al AMPA o en el consejo escolar. Es muy difícil movilizar a familias y profesores.

Aquellos problemas que se encuentran por debajo del 50% y que por lo tanto no les preocupan tanto como los anteriores son por orden los siguientes:

7. Deficiente formación técnica (46%)
8. Demasiada burocracia (37%)
9. Falta real de autonomía (37%)
10. Falta de reconocimiento (36%)
11. Escasez de recursos económicos(34%)
12. Distribución de responsabilidades(26%)
13. Falta de estabilidad(21%)

La problemática que coinciden en señalar la mayoría de entrevistados (72%) como la más relevante es la gestión del personal, seguidos en igualdad de dificultad, la excesiva carga de trabajo y los conflictos que genera la relación con las familias con un 64% y 63% respectivamente. Estas mismas dificultades ya eran señaladas por otros investigadores anteriormente (Serrano y Martín-Cuadrado, 2016; Barrios, Camarero, Tierno & Iranzo, 2015;

Antúnez 1993) y más adelante contrastaremos estos resultados con los obtenidos en los cuestionarios.

4.2.5. Las competencias y/o habilidades necesarias por un director/a de un centro educativo.

• Desarrollo de personas

Los entrevistados/as con sus comentarios definen esta competencia como la habilidad de detectar el talento y las posibilidades de mejora del potencial de otros y promover el crecimiento de sus capacidades. Implica un esfuerzo constante para mejorar el aprendizaje o el desarrollo de los otros a partir de un apropiado análisis de sus necesidades y de la organización.

"Reconocimiento de las personas [...] (C.4); Dar valor a lo que hacen las personas (C.15); Evaluación y seguimiento del profesorado; Siempre agradezco lo que se hace (C.2); Valorar el trabajo que hacen los docentes (C.16); Estar muy cerca del docente (C.20); Los maestros saben que el equipo directivo está al última (C.15); Que expliquen sus proyectos (C.16); [...] Propiciar espacios de reflexión (C.11); Aprender a aprender; Fomento de las buenas prácticas (C.9)."

• Desarrollo de interrelaciones. Construcción de relaciones

Consiste en actuar para establecer y mantener relaciones cordiales, recíprocas y cálidas y saber crear y mantener redes de contacto con diferentes personas para lograr las metas de trabajo.

"Hacer de relaciones públicas (C.8); Generar confianza (C.16); Hablar con los profesores y con los padres (C.1); Tiempo para ir a hacer un café con los padres; [...] La puerta de mi despacho siempre está abierta (C.13); Paseo mucho por el centro (C.20); No convoco, voy yo a encontrar las personas [...]; El director tiene que atender las personas (C.11); alumnos, maestros, padres y personal no docente (C.18); Saberte ganar todas las

personas y si sabes llegar a esto, tienes mucho ganado; [...] El buen rollo dentro del centro: la hora del café, el encuentro por los pasillos... (C.4)"

• **Sensibilidad y comprensión interpersonal (Empatía)**

Escuchar, comprender, e interesarse genuinamente por las preocupaciones, intereses y emociones de los otros.

"Tienes que considerar al otro (C.8) ; [...] Diálogo (C.4); Tener mucha paciencia (C.6); Ponerse en el lugar del que tiene al lado, en los aspectos positivos para reforzar, en los negativos para entenderlo(C.11); [...] Escuchar mucho a la gente, siempre tengo un momento. Yo no solo hablo de trabajo con mis profesores (C.7); les pregunto por su familia y me preocupo (C.2); Si veo a algún profesor mal siempre me intereso por su estado (C.10)."

• **Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional propia.**

La capacidad de mantener la calma y evitar reacciones negativas ante situaciones de provocación, oposición u hostilidad por parte otros o en condiciones de trabajo que provoquen estrés. Igualmente, implica la resistencia en condiciones constantes de estrés.

"Transmitir tranquilidad (C.1); Constancia (C.17); Sentido del humor (C.12); [...] Estar emocionalmente fuerte (C.5); Resistencia y fortaleza para aguantar. No debes caer en las provocaciones (C.10); A veces salto ante algún comentario y luego me arrepiento de haberlo hecho (C.20); Si reaccionas negativamente y no mantienes la calma pierdes credibilidad y respeto, seguro. Lo mejor es contar hasta diez. (C.2)."

• **Autoconfianza**

El convencimiento que se es capaz de realizar con éxito una tarea. Estar convencido de las propias capacidades, decisiones, posibilidades y opiniones, especialmente en situaciones difíciles que constituyen un reto.

"[...] Autoconfianza (C.9); Autoestima (C.11); No tener miedo (C.16) ; Me lo creo[...] (C.12) ; Creer en los proyectos que presento (C.6); Estar seguro del que haces Seguridad (C.5); Creer que aquello que haces tiene sentido (C.3)".

• **Influencia e Impacte**

Ser capaz de convencer, persuadir, influir o impresionar a los otros porque contribuyan a lograr los objetivos del proyecto educativo de centro. Generar la cultura del “ser para hacer” en contraposición con la de “hacer para ser”, para conseguir transmutar en los otros lo que piensan y dicen en el que hacen y así conseguir nuevos comportamientos.

"Ilusionar a la gente (C.11) ; Implicar a todo el mundo [...] (C.15); Tienes que ser muy convincente (C.18); Exigencia en el trabajo (C.19); Que las cosas se hagan bien; Encomendar el proyecto (C.16); .Debes ser capaz de convencer desde la honestidad (C.13); [...] Para que los demás hagan lo que pidas debes predicar con el ejemplo (C.4)".

• **Dirección de personas. Asertividad**

Definir y comunicar a los otros el que se tiene que hacer y conseguir que lo hagan. Implica la intención de hacer que otras personas actúen según nuestros deseos, utilizando apropiadamente y adecuadamente el poder personal o la autoridad reconocida.

"Ganarse la credibilidad (C.11); Hago lo que yo espero de ti (C.8); Tener las cosas muy claras (C.5); Determinación clara (C.12); Ser la imagen del centro (C.7); [...] Me las ingenio, sin ser autoritaria, para hacer el que quiero conseguir (C.2)."

• **Compromiso con el servicio público y el centro educativo**

Orientar la propia actuación de acuerdo con los principios, prioridades, necesidades y objetivos del centro educativo donde trabaja. Puede manifestarse al poner la misión del centro educativo por ante las preferencias individuales.

"Implicación; (C.5) Es el sentido de mi vida; (C.2) [...] Renunciar a aspectos individuales por el bien común; (C.16) Estimo mucho el trabajo que hago; (C.12)

Convencimiento y voluntad de quererlo hacer; (C.20) Que me gusta el trabajo; (C.8) Actúo como el defensor de mi centro; (C.19) [...] Tiene que ser una persona que estime y le guste la educación; (C.17) Saber transmitir qué escuela tienes y defensas (C.16); Si me llaman y debo ir un día de fiesta por cuestiones de mantenimiento sé que debo sacrificarme e ir al centro (C.3)."

Liderazgo inspirador

Inspira y guía a personas y grupos (docentes, alumnos, padres y personal no docente), generando ilusión y compromiso. Hace que los responsables de los proyectos o planes acontezcan líderes de cada grupo y que los tutores sean líderes de su grupo de alumnos.

"Pido responsabilidades; (C.6) Cada cual es responsable de alguna parte; (C.9) [...] El maestro tiene que ser líder de su grupo; (C.11) Todo el mundo tiene que tener su lugar y responsabilidad; (C.3) Cada profe tiene una responsabilidad con niños y una tarea por la escuela. [...] (C.13); Lo peor que podemos hacer las directoras es no confiar en el resto del claustro a la hora de repartir responsabilidades. [...] (C.15); Debemos ser capaces de que cada miembro del equipo docente se sienta importante para el centro. No sirve con mandar tú en todo, tienes que delegar y confiar (C.1)".

Preparación técnico – profesional

Es un experto en su materia y sabe utilizar los conocimientos y habilidades técnicas propias de una determinada tarea o actividad.

"La experiencia; (C.1) Te puede servir para hacer modelado (C.6) ; Un director, ni un maestro puede ser una persona inculturizada (C.12); [...] Debes de conocer bien la normativa. [...] (C.17); Si te preguntan en una reunión o en el despacho debes tener una respuesta y no mostrar ignorancia. (C.4)"

• Planificación y organización del trabajo

Unas direcciones reconocen la necesidad de estar capacitado para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción, teniendo en cuenta los recursos necesarios y los sistemas de control.

"Los directores tenemos que saber organizar nuestro trabajo para administrar bien nuestro tiempo (C.16); [...]La Administración nos obliga a realizar una programación anual con los objetivos que tenemos que conseguir, si no sabes hacerla tienes un problema (C.14); [...]Una buena programación de las faenas en verano te ayuda mucho durante el curso (C.9); .Saber discernir el importante del que no lo es (C.3); De lo más aburrido de realizar es planificar objetivos e indicadores cada año. [...] (C.7); A veces es más importante saber improvisar que planificar (C.8); Las programaciones para la inspección son una burocracia más que a la hora de la verdad no se hacen (C.5) " .

• **La flexibilidad**

Unos creen que se debe poseer la habilidad de adaptarse y trabajar eficazmente en diferentes y variadas situaciones y con personas o grupos diversos. Supone entender y valorar posturas diferentes o puntos de vista encontrados, o bien adaptar el propio enfoque a medida que la situación lo requiera.

"Escuchar otras posturas es una habilidad que todo director debe tener (C.2); No querer imponer tu criterio (C.1); [...] No querer llevar siempre la razón y no debes enfadarte cuando te llevan la contraria (C.4); Cambiar o aceptar sin problemas tu postura ante las propuestas de los demás. Facilitar la flexibilidad pero impregnando autoridad; (C.19) [...]Ha de haber una buena organización de escuela con una flexibilidad tanto de horarios como de organización (C.13)" .

• **Gestión y resolución de conflictos**

Manifiestan la importancia de saber negociar y resolver desacuerdos. tener la capacidad para dar respuesta ante una situación conflictiva actuando con asertividad, objetividad y flexibilidad.

"[...]Capacidad para ayudar a las partes en conflicto a llegar a acuerdos (C.7); Capacidad de anticiparse en medidas para prevenir el conflicto. Afrontar los problemas de cara; [...] (C.17) Encarar los problemas como oportunidad (C.2); [...] No castigar a la primera de cambio (C.13); Saber mediar entre conflictos entre compañeros es fundamental para generar un buen clima de centro (C.4); los directores debemos ser objetivos y no tomar parte ante un conflicto actuando con imparcialidad y criterio (C.5); Un buen director debe saber intervenir y solucionar problemas entre alumnos y entre profesores, es una capacidad importante (C.8); en lo que trabajo, sobre todo en los últimos años, es en la convivencia y en los conflictos (C.9); [...] voy a solucionar los problemas de la mejor manera posible (C.11); [...] conflictos con las familias los peores que hay son entre los compañeros(C.1) " .

• **Innovación**

Las direcciones encuentran que deben pensar sin condiciones y adoptar nuevas perspectivas, generando ideas y estimulando la experimentación. Deben tener la capacidad para descubrir oportunidades en la actividad diaria, aportando nuevos enfoques y respuestas. Implica la revisión permanente y constructiva de los métodos y procedimientos utilizados, buscando la mejora de los resultados.

"Creatividad (C.18); Estoy contenta porque no es una escuela conformista, siempre buscamos como hacerlo mejor (C.2); Debemos aprender de otras metodologías de otros centros que funcionan y aplicarlos al nuestro [...] (C.19); No debemos ser conformistas y tenemos como directores que movilizar al resto proponiendo nuevos enfoques de trabajo en el aula(C.17); [...]. La clave está en innovar pero no cambiar lo que ya funciona (C.3)."

• **El trabajo en equipo**

Los directores apuntan la importancia de saber trabajar con otro y favorecer la colaboración entre personas diferentes para el logro de objetivos compartidos. Implica la intención de colaboración y cooperación con otras, formar parte de un grupo, trabajar juntos en procesos, tareas u objetivos compartidos, como opuesto a hacerlo individualmente o competitivamente.

"hay que saber trabajar en grupo y colaborar con el resto del equipo de trabajo (C.2). Debes adaptarte a trabajar compartiendo objetivos (C.14) [...] No hay que ser competitivo entre compañeros (C.5); Todas las decisiones las debes consensuar con el resto del equipo directivo. [...] (C.8)."

• **Conocimiento del entorno**

Es la capacidad para comprender e interpretar las relaciones de poder en la propia entidad o en otros entornos (administración local o autonómica), instituciones del barrio, etc.). Esto implica una capacidad de identificar tanto a aquellas personas que toman las decisiones como aquellas otras que pueden influir sobre las anteriores; así mismo, significa ser capaz de prever como los nuevos acontecimientos o situaciones afectarán las personas y grupos dentro de la entidad.

"Abrir la escuela en el barrio; Implicación con el entorno; (C.20) Nos coordinamos con las escuelas e institutos; (C.16) [...] La escuela se tiene que abrir en el barrio, al distrito, en la ciudad (C.19); Tienes que invitar a todo el mundo; (C.12) La escuela abierta a todas las instituciones (C.15); Ayuntamiento, Centro Excursionista (C.5); Apertura en el barrio: Ayuntamiento, grupo Escucha, clínica. [...] (C.9); Hay que prever como van a afectar al centro las propuestas que vienen de fuera (C.7) ".

• **Comunicación interna y externa**

"Capacidad para transmitir información de forma clara, asertiva, fluida, directa y oportuna tanto de manera verbal como no verbal, con las personas de dentro del centro

educativo y las del exterior. Encuentra maneras de resumir de forma útil cantidades de información.

"Habilidades comunicativas; (C.6) [...] Hablar mucho; (C.1) Mantener a los profesores muy informados (C.4); Debes ser capaz de transmitir y saber convencer (C.20); [...] Es importante la habilidad de saber informar y saber enviar el mensaje adecuado, con claridad (C.19); Cuando tienes que informar debes conseguir que el mensaje llegue de forma fluida (C.11)" .

- **Orientación a los buenos resultados educativos y la calidad**

Interesarse para lograr los objetivos planteados, preocupándose por la mejora continua de los resultados de los alumnos.

"Evaluación continua (C.12); Analizar los resultados para mejorar (C.2); Los resultados de los alumnos y la calidad es el que nos da éxito(C.9); [...] La consecución de buenos resultados educativos (C.5) " .

- **Iniciativa**

Emprender acciones o anticiparse antes de recibir indicaciones o verse forzado por los acontecimientos.

"Agente impulsor de transformación (C.13); Optimismo (C.16) ; Positivar las cosas; (C.12) Avanzarme. si me anticipo a las tareas tengo menos problemas (C.19) [...] Salgo del despacho para localizar los fuegos y no esperar a quemarme (C.8)"

- **Orientación al alumno**

Interesarse para ayudar y servir a los alumnos y sus familias, mediante la exploración y satisfacción de sus necesidades y expectativas. Implica un deseo de ayudar a los alumnos, de satisfacer sus necesidades en su proceso de aprendizaje y de acompañar las familias en la educación de sus hijos. Que el cliente sea un niño o adolescente es una fortaleza.

"No debemos olvidar cual es el fin de nuestro trabajo, ayudar a nuestros alumnos. (C.14); Todas las acciones que hacemos tienen que ser para ayudar a nuestros alumnos a mejorar. [...] (C.18); Si vienen familias con problemas debemos saber como ayudarlas desde el centro y no dejarlas tiradas en la educación de sus hijos. [...] (C.9)."

- **Visión estratégica**

Implica definir la misión o propósito general del centro, definir los objetivos y planificar las actuaciones necesarias para la consecución de los mismos.

"Visión de futuro; Saber lo que queremos; (C.4) [...] Tener claro donde quiero ir; (C.15) Mi sueño se está consiguiendo. El centro y sus profesores necesitan que los directores tengamos las ideas claras de hacia dónde queremos ir (C.17); [...] Hay que ser capaz de trazar un plan y conseguir que la mayoría lo siga (C.16)."

- **Capacidad de trabajo e Integridad**

Implica plena dedicación al centro. Es actuar en consonancia con los valores compartidos del centro y predicar con el ejemplo. Es estar dispuesto a actuar honestamente incluso en negociaciones difíciles con agentes externos.

"Muy generoso con el tiempo de dedicación a la escuela; (C.1) dedico demasiado tiempo; (C.20) Enfermo de trabajo; (C.16) [...] Lo que dices y lo que haces; Ser de verdad; Predicar con el ejemplo; (C.19) Actuar con transparencia y coherencia; (C.10) Dar ejemplo con el trabajo; (C.9) [...] La gente se involucra si tú te involucras; (C.4) Tú tienes que ser el primero; (C.12) No pido nada a nadie que no haga yo; (C.8) Yo vivo por la escuela; (C.7) Disponibilidad horaria; (C.2) [...] No escatimar el tiempo por la escuela; (C.17) Ética. (C.5) Hay que dar la cara delante de la inspección por el centro. (C.16) Velar por los intereses del instituto (C.11)."

- **Pensamiento analítico**

Comprender las situaciones y afrontar los problemas separando las partes de que se componen y reflexionando sobre ellas de una manera lógica y sistemática.

"Reconocer y aprender de los errores; (C.11) Tolerancia con los errores; [...] (C.12) Saber pedir perdón; (C.10) Observar mucho; [...] Toma de decisiones; (C.2) [...] Actuar de manera decidida. Reflexionar sobre los problemas y saber buscar soluciones (C.5); No precipitarse y pensar dos veces la respuesta (C.9)".

• **Conocimiento de uno mismo**

Conocer los propios recursos, sentimientos, capacidades y limitaciones.

"A mí me ha ido muy bien el psicoanálisis (C.20) hay que ser consciente de hasta donde puedes llegar (C.19); [...] Conocer tus límites. No querer abarcar más de lo que puedes ponerte límites asequibles (C.1); [...] Saber con los recursos que cuentas (C.10)."

Respecto a la cuestión que se les planteó durante la entrevista a cerca de cuáles eran las principales habilidades en términos competenciales que han de tener los profesionales que ocupan su cargo. en el siguiente gráfico podemos ver representadas sus respuestas (vid. figura 17):

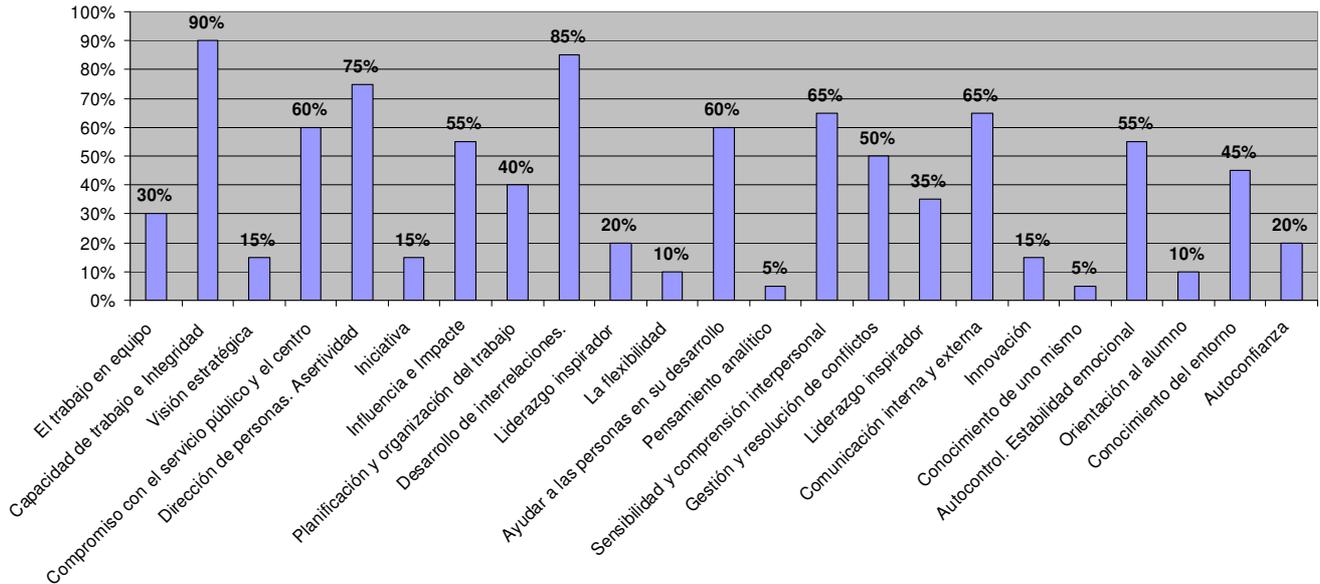


Figura 17. Resultados de las entrevistas a cerca de las competencias de las direcciones de centros educativos.

Las competencias y/o habilidades necesarias para un director/a de un centro educativo que son consideradas como más importantes por los entrevistados quedan expuestas por orden a continuación. También se muestra cómo algunas o todas de estas competencias más relevantes están en consonancia con las necesarias para dar respuesta a las funciones que los directores/as entrevistados/as establecieron como prioritarias:

1. Capacidad de trabajo e Integridad (90%)

Los sujetos entrevistados consideran que la competencia más importante que debe poseer un director es la capacidad de trabajo, la cual implica plena dedicación al centro. Es actuar en consonancia con los valores compartidos del centro y predicar con el ejemplo. Es estar dispuesto a actuar honestamente incluso en negociaciones difíciles con agentes externos. Ser coherente con lo que dices y haces.

Esta es una competencia necesaria para conseguir todas las funciones indicadas por los entrevistados como más importantes.

2. Desarrollo de interrelaciones. Construcción de relaciones (85%)

La segunda de las competencias más importantes para los entrevistados es la habilidad de gestionar las relaciones con todos los miembros de la comunidad educativa. Consiste en actuar para establecer y mantener relaciones cordiales, recíprocas y cálidas y saber crear y mantener redes de contacto con diferentes personas para lograr las metas de trabajo. Entienden que un director/a debe ser capaz de generar confianza en sus relaciones con la comunidad.

Esta competencia es necesaria para conseguir la finalidad "gestionar las relaciones interpersonales" considerada como la segunda más importante

3. Dirección de personas. Asertividad (75%)

La tercera de las habilidades con mayor número de coincidencias podría resumirse como disponer de la capacidad de dirigir con mano izquierda. Definiendo y comunicando a los otros lo que se tiene que hacer y conseguir que lo hagan. Implica la intención de hacer que otras personas actúen según nuestros deseos, utilizando apropiadamente y adecuadamente el poder personal o la autoridad reconocida, ganándose la credibilidad de toda la comunidad educativa.

Esta competencia es necesaria para conseguir la finalidad "gestionar las relaciones interpersonales" y "Organizar y planificar el centro", segunda y tercera funciones más importantes según los entrevistados.

4. Sensibilidad y comprensión interpersonal (Empatía) (65%)

También una gran parte de los sujetos entrevistados coinciden en señalar la importancia que tiene para un director saber Escuchar, comprender, e interesarse genuinamente por las preocupaciones, intereses y emociones de los otros, así como Ponerse en el lugar del que tiene al lado, en los aspectos positivos para reforzar, en los negativos para entenderlo.

Esta es una competencia necesaria para conseguir todas las funciones indicadas por los entrevistados como más importantes.

5. Comunicación interna y externa (65%)

Un 65% opinan que un director debe tener la Capacidad para transmitir información de forma clara, asertiva, fluida, directa y oportuna tanto de manera verbal como no verbal, con las personas de dentro del centro educativo y las del exterior sabiendo transmitir de forma útil grandes cantidades de información. Debe de poseer habilidades comunicativas.

Esta competencia es necesaria para conseguir la finalidad de "gestionar las relaciones interpersonales" , "Organizar y planificar el centro" y " Situar el alumnado como protagonistas" , segunda, tercera y séptima funciones más importantes según los entrevistados.

6. Compromiso con el servicio público y el centro educativo (60%)

Creen que deben saber orientar la propia actuación de acuerdo con los principios, prioridades, necesidades y objetivos del centro educativo donde trabaja anteponiéndolas a sus intereses personales. Debe ser capaz de sacrificar y renunciar a aspectos individuales por el bien común.

Esta es una competencia necesaria para conseguir todas las funciones indicadas por los entrevistados como más importantes.

7. Ayudar a las personas en su desarrollo (60%)

Implica la capacidad de realizar un esfuerzo constante para mejorar el aprendizaje o el desarrollo de los otros a partir de un apropiado análisis de sus necesidades y de la organización. La capacidad de detectar el talento y las posibilidades de mejora potencial de los otros y promover el crecimiento de sus capacidades. Ser capaz de valorar el trabajo de los docentes y de fomentar las buenas prácticas y la formación necesaria para su desarrollo profesional.

Esta es una competencia necesaria para conseguir la función considerada como la más importante por los directores/as entrevistados que es " Mejorar los resultados de los alumnos".

8. Influencia e Impacto (55%)

Algo más de la mitad de los entrevistados piensan que los directores deben ser capaces de convencer, persuadir, influir o impresionar a los otros para que contribuyan a lograrlos objetivos del proyecto educativo de centro. Generar la cultura del “ser para hacer” en contraposición con la de “hacer para ser”, para conseguir traspasar a los otros lo que piensan y dicen lo que hacen y así conseguir nuevos comportamientos.

Esta competencia es necesaria para conseguir la finalidad "gestionar las relaciones interpersonales" y "Organizar y planificar el centro", segunda y tercera funciones más importantes según los entrevistados.

9. Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional propia.(55%)

La capacidad de mantener la calma y evitar reacciones negativas ante situaciones de provocación, oposición u hostilidad por parte otros o en condiciones de trabajo que provoquen estrés. Igualmente, implica la resistencia en condiciones constantes de estrés.

Los entrevistados emplean palabras como fuerza emocional, sentido del humor, transmitir tranquilidad como aspectos propios de la dirección.

10. Gestión y resolución de conflictos (50%)

Capacidad para dar respuesta ante una situación conflictiva actuando con, objetividad y flexibilidad. Capacidad para ayudar a las partes en conflicto a llegar a acuerdos. Capacidad de anticiparse en medidas para prevenir el conflicto. Negociar y resolver desacuerdos. Saber encarar los problemas como oportunidad.

Por debajo del 50% y por tanto menos importantes para los entrevistados, aparecen por orden las siguientes competencias:

11. Conocimiento del entorno (45%)

Es la capacidad para comprender e interpretar las relaciones de poder en la propia entidad o en otros entornos (administración local o autonómica), instituciones del barrio, etc.).

12. Planificación y organización del trabajo (40%)

Capacitado para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción, teniendo en cuenta los recursos necesarios y los sistemas de control.

13. Liderazgo inspirador (35%)

Inspira y guía a personas y grupos (docentes, alumnos, padres y madres y personal no docente), generando ilusión y compromiso. Hace que los responsables de los proyectos o planes acontezcan líderes de cada grupo y que los tutores sean líderes de su grupo de alumnos.

14. El trabajo en equipo (30%)

Trabaja con otros y favorece la colaboración entre personas diferentes por el logro de objetivos compartidos.

Y aquellas competencias que se encuentran por debajo del 30% y por lo tanto las menos necesarias para ejercer el cargo de dirección son también por orden:

15. Autoconfianza (20%)

El convencimiento que se es capaz de realizar con éxito una tarea. Estar convencido/a de las propias capacidades, decisiones, posibilidades y opiniones, especialmente en situaciones difíciles que constituyen un reto.

16. Liderazgo inspirador (20 %)

Inspira y guía a personas y grupos (docentes, alumnos, padres y madres y personal no docente), generando ilusión y compromiso.

17. Iniciativa (15%)

Emprender acciones o buscar oportunidades antes de recibir indicaciones o verse forzado por los acontecimientos.

18. Visión estratégica (15%)

Implica definir la misión o propósito general del centro, definir los objetivos y planificar las actuaciones necesarias para la consecución de los mismos.

19. Innovación (15%)

Capacidad para descubrir oportunidades a la actividad diaria, aportando nuevos enfoques y respuestas.

20. La flexibilidad (10%)

La habilidad de adaptarse y trabajar eficazmente en diferentes y variadas situaciones y con personas o grupos diversos.

21. Orientación al alumno (10%)

Interesarse para ayudar y servir a los alumnos y sus familias, mediante la exploración y satisfacción de sus necesidades y expectativas.

22. Pensamiento analítico (5%)

Comprender las situaciones y afrontar los problemas separando las partes de que se componen y reflexionando sobre ellas de una manera lógica y sistemática.

23. Conocimiento de uno mismo (5%)

Conocer los propios recursos, sentimientos, capacidades y limitaciones.

Vemos que los entrevistados en coherencia con las funciones y los problemas que consideraron importantes, han destacado como más relevante la capacidad de trabajo en un 90% de los casos, una capacidad necesaria para afrontar su segundo problemática, la carga de trabajo y todas las funciones que debe desempeñar. En segundo lugar con un 85% destacan la capacidad de desarrollar relaciones interpersonales, necesaria para llevar a cabo la segunda de

las funciones más importantes, .la gestión de las relaciones interpersonales (81%) de todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, alumnos, familias y personal no docente.

4.3. Resultados de los Cuestionario

Con el fin de aportar claridad y transparencia a los datos, presentamos la información obtenida en el trabajo de campo mediante gráficos que muestran la valoración global obtenida, por categorías e ítems de cada variable en función, en cada caso, de los objetivos que nos planteamos en nuestro estudio. En el eje de abscisas representamos los ítems que componen cada variable mientras que en el eje de ordenadas hacemos lo propio con las puntuaciones que obtiene cada ítem.

Por tanto y siguiendo la estructura de nuestro cuestionario organizamos los resultados en base a las 5 categorías que lo componen (1.- Aspectos personales y demográficos; 2.- Ejercicio de la función directiva; 3.- Ejercicio de la práctica directiva; 4.- Dificultades en el ejercicio de la práctica directiva; 5.- Competencias para el ejercicio de la dirección) y, en su caso, los estratos abordados desde un análisis diferencial, para lo que facilitamos en los gráficos siguientes la cuantificación global de cada uno de los ítems o dimensiones que componen las diferentes categorías y cuestiones.

4.3.1. Aspectos personales y profesionales.

En esta categoría se contemplaron cuatro variables que recogen datos de caracterización tanto del director/a como del centro: Perfil personal, formación directiva, experiencia profesional, trayectoria profesional previa.

V1.- Perfil personal. Definida como las características personales del director/a en relación a dos dimensiones: género, edad.

Edad:

La edad de los directores y directoras encuestados iba desde los 32 años el más joven a los 67 el de mayor edad, con una media de 46,45 años.

Género:

El análisis de los cuestionarios nos muestra que de los 375 directivos que conforman la muestra, el 58% son directores y el 42% directoras, un porcentaje no muy dispar (vid. figura 18).

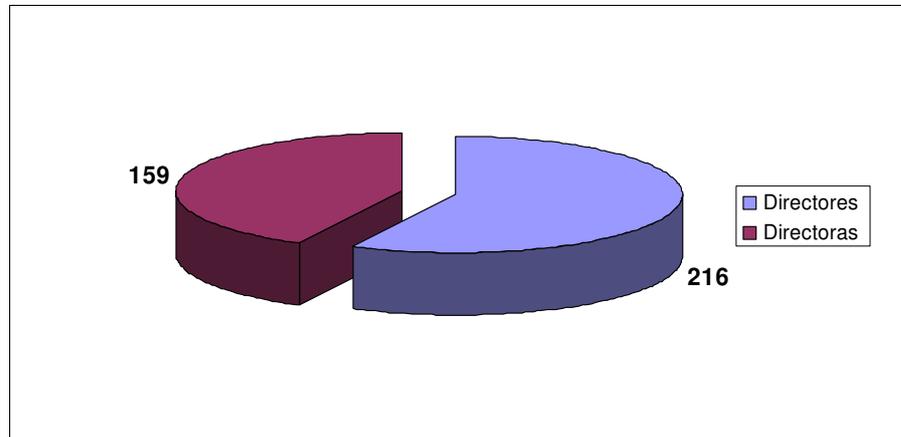


Figura 18. Género de las direcciones de la muestra

V2.- Formación directiva. Definida como los estudios relacionados con el cargo. Se consideran dos dimensiones: tipo de formación, duración de la formación.

Tipo y duración de la formación recibida:

Respecto a la cuestión que hacía referencia a la formación para el ejercicio de la dirección, la mayoría de directores, un 72.3% manifiestan haberla recibido a través de un solo curso y de una duración no superior a 60 horas (véanse figuras 19 y 20).

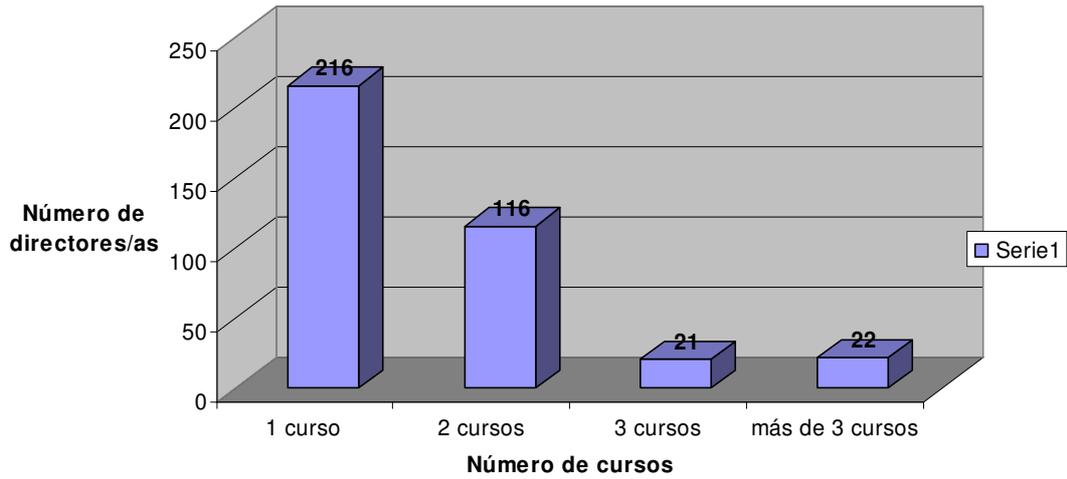


Figura 19. Cursos de formación para el ejercicio de la dirección.

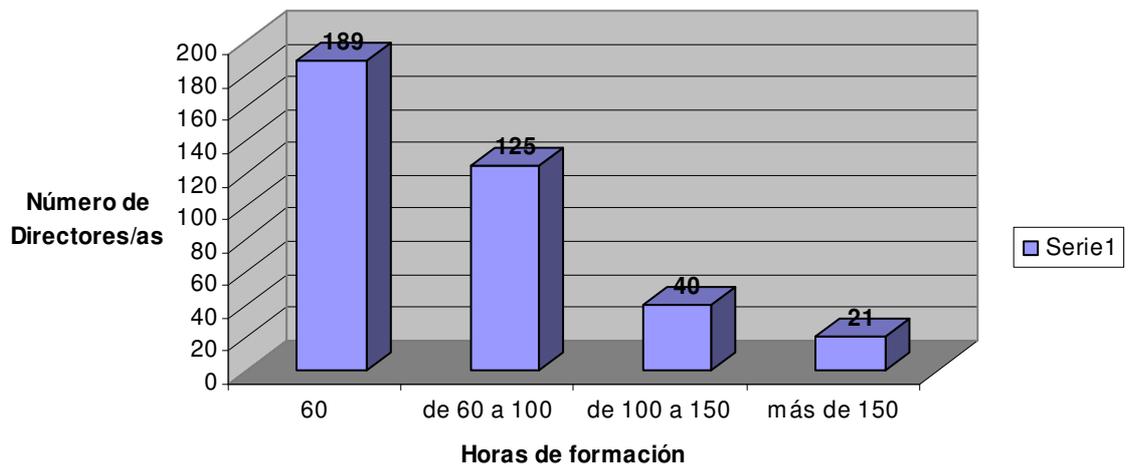


Figura 20. Horas de formación para el ejercicio de la dirección.

V3. Experiencia profesional. Definida como la cantidad de años de antigüedad en el cargo. Se consideran las dimensiones: años de antigüedad, trayectoria profesional previa.

Años de antigüedad en el cargo:

En la figura 21 podemos ver los años que los directores/as de nuestra muestra llevan ejerciendo el cargo.

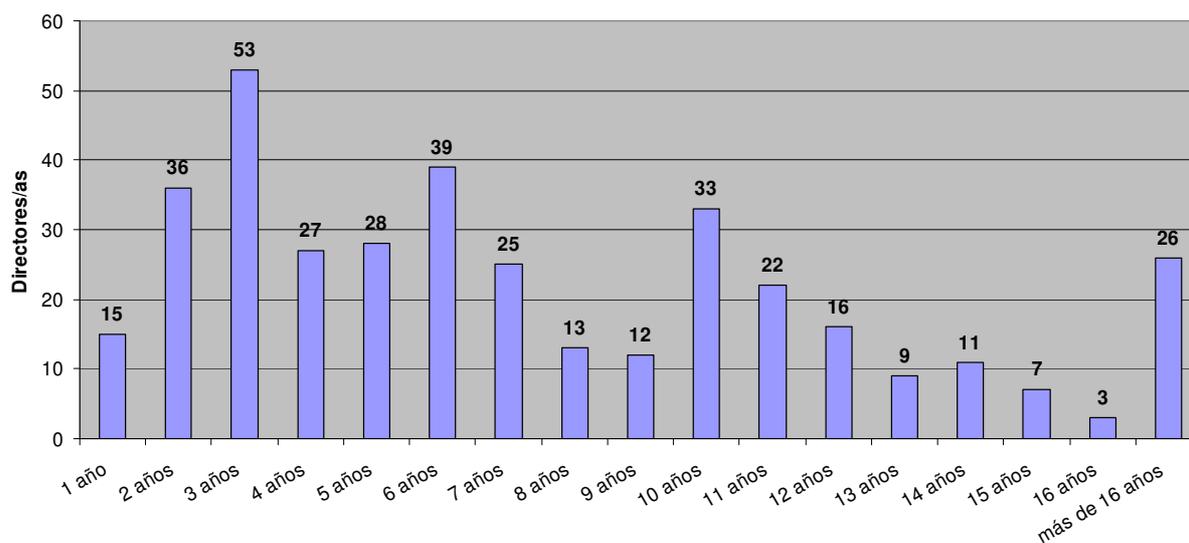


Figura 21. Años de experiencia en el cargo. Muestra global.

Directores/as con hasta 4 años en el cargo (1 mandato): 35%

Directores/as con hasta 8 años en el cargo (2 mandato): 28%

Directores/as con hasta 12 años en el cargo (3 mandato): 22%

Directores/as con hasta 16 años en el cargo (4 mandato): 8%

Directores/as con más de 16 años en el cargo: 7 %

De los 375 directores/as encuestados, el 65% de los directivos llevan más de 4 años en el cargo (experimentados) y el 35% restante cuatro años o menos (noveles).

En las figuras 22A y 22B podemos ver los años de experiencia en el cargo de las direcciones de centros públicos y concertados.

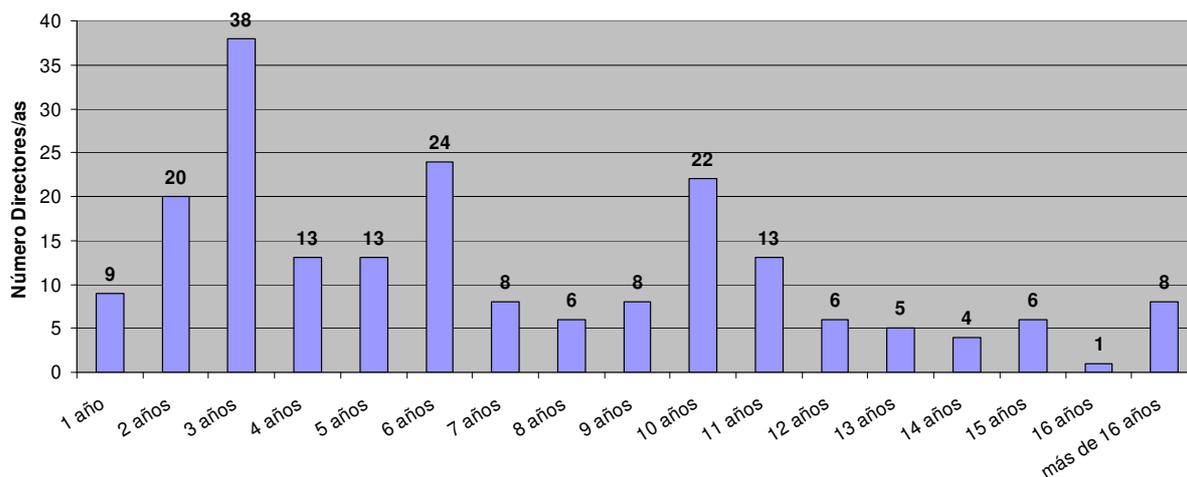


Figura 22A. Años de experiencia en el cargo. Centros públicos.

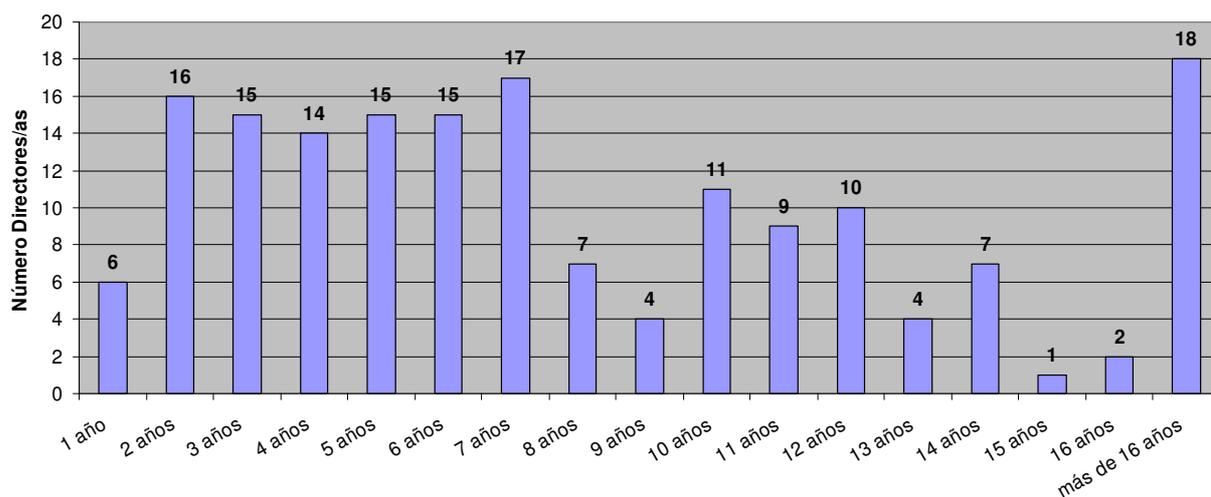


Figura 22.B. Años de experiencia en el cargo. Centros concertados.

..

Vemos como en ambos casos el número de directores/as se concentra mayoritariamente en los primeros años, casi todos hasta el segundo mandato. A partir de ahí el número disminuye notablemente. Cabe destacar que un número mayor de los directores/as de los centros concertados, concretamente el doble que los de centros públicos, aguantan más de 16 años.

Trayectoria profesional previa:

Analizamos aquí los resultados obtenidos de la muestra global y del estrato centros públicos-concertados con la intención de conocer más a cerca de los directores y directoras y con la esperanza de que algunas de sus respuestas nos ayuden a conseguir nuestros objetivos. Mostramos los resultados para cada pregunta del cuestionario para esta dimensión:

- **¿Cree necesario ser docente para llegar a ser director de un centro educativo?:**

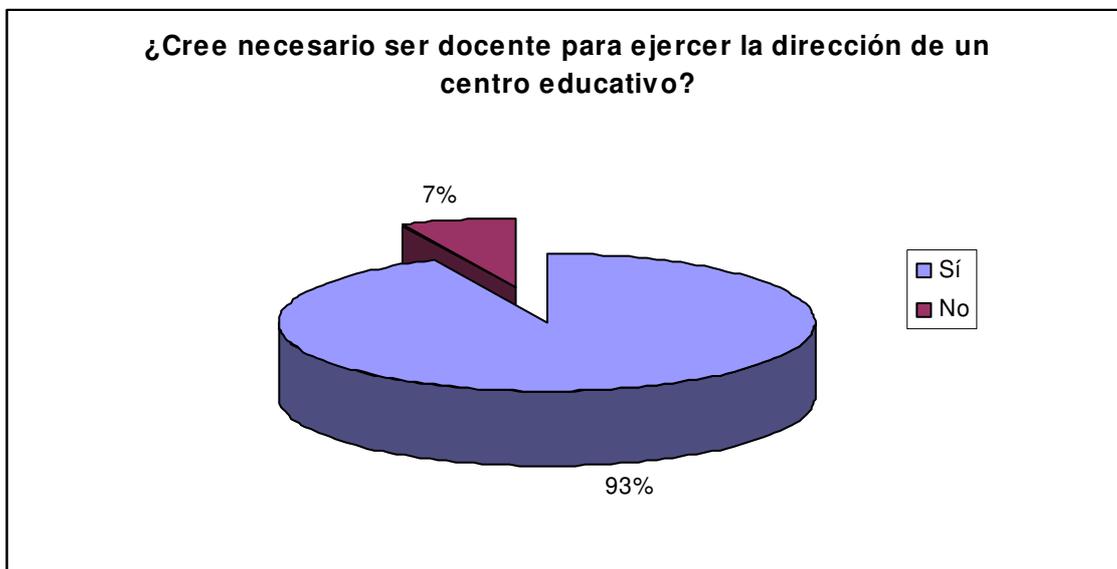


Figura 23A. Opinión de las direcciones a cerca de la necesidad de ser docente. Muestra global

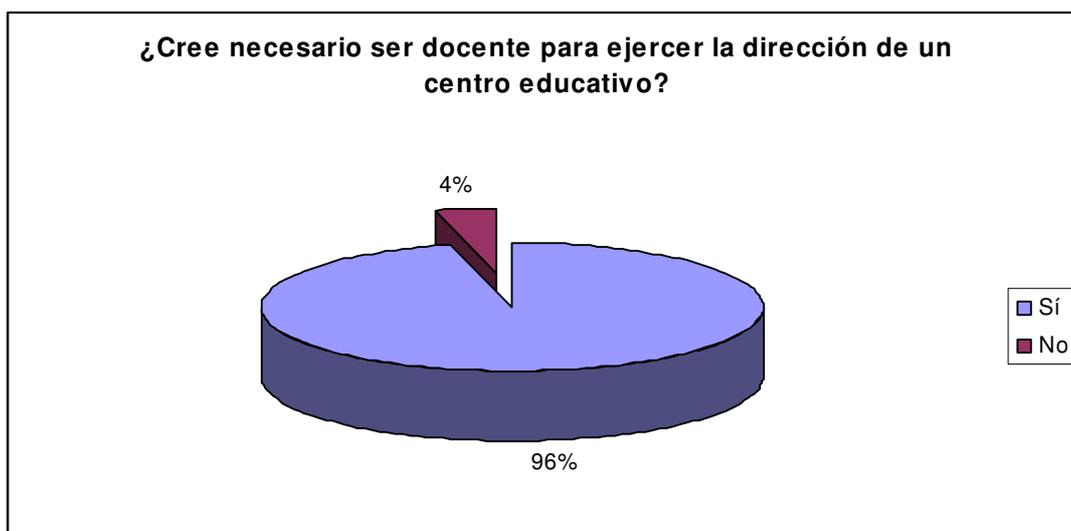


Figura 23B. Opinión de las direcciones a cerca de la necesidad de ser docente. Centros públicos.

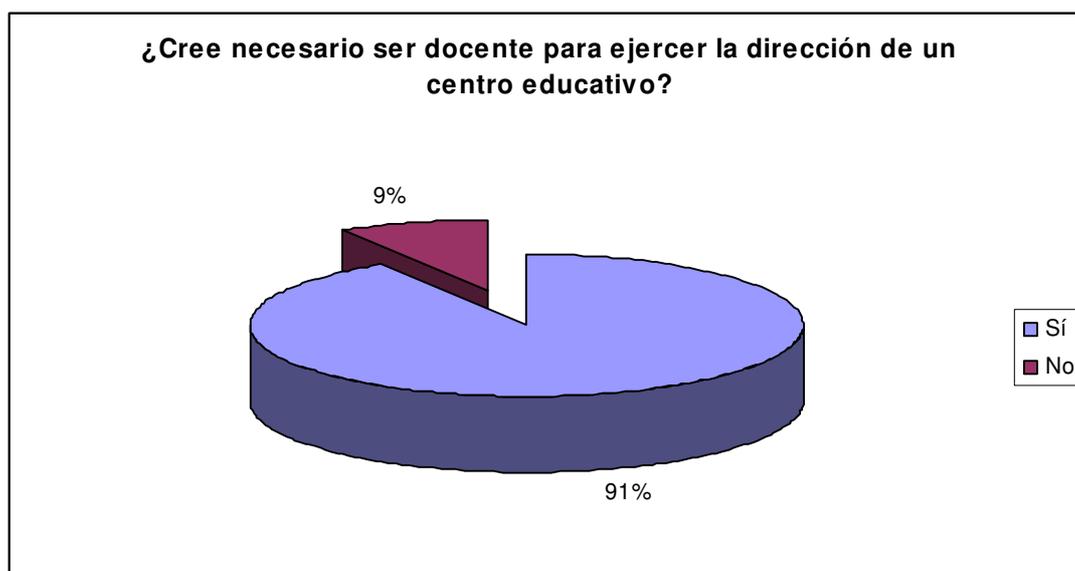


Figura 24. Opinión de las direcciones a cerca de la necesidad de ser docente. Centros concertados.

Prácticamente la totalidad de los directores/as encuestados, tanto de la pública como de la concertada manifiestan la necesidad de impartir docencia simultáneamente a ejercer el cargo directivo, o lo que es lo mismo, no creen que se pueda ser director sin estar en contacto con la realidad de las aulas. (véanse figuras 23A, 23B, 24).

- **¿Cree que se ha de tener experiencia docente previa? :**



Figura 25. Opinión sobre la experiencia previa como docente. Muestra global.



Figura 26. Opinión sobre la experiencia previa como docente. Centros públicos.



Figura 27. Opinión sobre la experiencia previa como docente. Centros concertados.

Los directores/as de la muestra opinan en su gran mayoría que sí es necesario tener experiencia como docente para ejercer la dirección, lo cual coincide con el requisito exigido por la administración para acceder al cargo consistente en 5 años de experiencia. Tanto en el caso de las direcciones de centros públicos como concertados creen mayoritariamente con un 98% y 95% respectivamente que se necesita haber ejercido la docencia con anterioridad para poder ejercer la dirección de un centro educativo (véanse figuras 25, 26 y 27).

De estas respuestas podemos interpretar que la gran mayoría de directores/as son conscientes que necesitan haber sido docentes para que sus funciones directivas vayan en el camino de apoyar y guiar la docencia, no para dedicarse exclusivamente a la gestión y organización del centro para lo cual no sería necesario ni ejercer ni haber ejercido dicha profesión.

- **¿Qué experiencia docente mínima cree que debe ser requerida?:**

La mayoría de ellos, concretamente el 87% considera que la experiencia docente mínima requerida es de 5 años o más y sólo un 6% creen que con menos de 5 años de

experiencia docente se pueda ejercer la dirección de un centro educativo. En la tabla 41

hemos vaciado las respuestas concretas de los encuestados:

Tabla 41

Años de experiencia mínima para ejercer el cargo según las direcciones encuestadas.

4 años unos cinco años 10 cursos Más de 5 años 5 5 5 años 5 años 10 años 2-3 cursos escolares 10 años 4-5 años 0 5 cursos 8 entre 5 y 10 años 10 10 AÑOS 5 años 5 A 7 CURSOS 10 5 años 5 años 5 años De 8 a 10 años 5 años como mínimo 5 años 5 años 5 5 cursos 5 años mínimo 2-3 años 5 años Entre 5 y 10 años 5 cinco cursos 10 años 5 años 7 años 10 años	2/3 años 5 años 5 años 10 años 3 10 10 años 4 años De 5 a 10 años 15 años 5 años experiencia mínima. 5 años unos 10 años 3 5 10 o 12 tres años Entre 4 o 5 años 4 años 5 años 5 años 4 o 5 años misma escuela 10 años 10 años 10 años Según el caso (5 años...) 5 años 5 cursos 5 años 10 unos 10 años 5 años 10 años 5 años 6 AÑOS 10 años unos cuántos años 5 años	6 10-12 años 4 años No menos de 5 años en el centro un mínimo de 5 años 5 años mínimo 5 años 5 a 10 años 10 años 10 años 5 cinco cursos 10 10 AÑOS 5 4 años 10 años 5 años Entre 10 y 15 años 10 años 8 años 8 años 5 años 2 años 8/6/2011 15 años tutoría, Depende de cada profesional. 5 años y haber sido en algún equipo directivo 5 años 5 años de docencia entre 5 y 10 5 cursos Seis años, al menos	4 años 5 años de docencia 10 cursos enteros 10 años 10 años Entre 8 y 10 años 6 años 6 5 años de mínimo 8/10 años 4 años 10 años De 5 a 10 años 10 años 5 años 5 años 8 años 10 años cinco cursos como mínimo 5 años 10 años. 5 cursos 5 años (no necesariamente de funcionario) 6 años mínimo de 10 años entre 10 y 15 años 8 años 8 años 5 5 años 5 años 10 años 15 años o más	4 años en cargos directivos 3 a 5 años mínimo cinco años 4 años 5 cursos 5 año 5 años 4 años 8 años 5 años 5 años 3-5 años de docencia 5 años y 3 al mismo centro 5-10 años 5 años 20 años cinco años 5 años De 17 a 20 años Unos 6 años 3 Al menos 10 años 12 años 5 años 5 3 años 8-10 años 10 10 años 5 años 10 años 5-20 cursos 5-20 cursos 10 cursos 10 años 5 años
---	---	---	---	---

5	5 años	10 años	10 años	5 cursos
4 años	5 años	15 años	Un mínimo de 5	mínimo
3 años	5 años	15 cursos	años	5 años
5 años	5 años	8 cursos	5	10 AÑOS
4 años	5 años	15 años	4 años	3 cursos
6 años	5 años	6/8 años	10 años de	definitivo
5 años	5 a 8 años	de 5 a 8 años	trabajo en	5 años
6 años	cuatro o cinco	4 años	equipo	5 años
Algunos años	años	5 a 10	>5	15 años
10		de 3 a 5 años	`5	15 años

A parte de concretar los años, muchos encuestados exponen que no es suficiente con años de docencia únicamente si no que además se debe haber pasado por determinados cargos como tutoría, coordinación, etc. A continuación, mostramos algunos de los comentarios:

"Conocer bien el centro. Haber trabajado como docente y ocupar algún cargo directivo durando al menos 10 años",

"10 ó 12 años en diferentes etapas y niveles",

"Habría que ser coordinador de un ciclo para saber coordinar y gestionar grupos de personas" ,

"10 años como mínimo en el centro, porque cada centro tiene una cultura diferente",

"10 años de tutoría",

"Mínimo dos años para cada ciclo.",

"Hacer un curso Impartir clase y tutoría",

"10 años de tutoría y algún cargo",

"6 o 7 años en diferentes ciclos",

"Cuánta más y más variada, mejor",

" Mucha, y en diferentes tipos de centros",

"La necesaria para ser un profesor ejemplar",

"Estancia en varios centros y una antigüedad de entre 5 o 10 años",

" haber formado parte de un equipo de coordinación y de dirección",

"Haber sido coordinador/a de ciclo y haber formado de un equipo directivo",

"Pasar por diferentes etapas, de 5 a 10 cursos".

- **¿Qué formación cree que es necesaria tener para realizar las funciones de director de un centro educativo?:**

Del total de la muestra, solo un 12% de los encuestados manifiestan estar conforme con la formación recibida hasta el momento. En la tabla 42 mostramos un resumen con el tipo de formación concreta que el resto de direcciones exponen que es necesario tener para ejercer el cargo que ocupan.

Tabla 42.

Formación necesaria para ejercer el cargo de director/a según las direcciones encuestadas.

• Máster actual o similar	• Relaciones humanas
• Master o posgrado en dirección de centros educativos	• Gestión de recursos
• Algún curso específico por directores.	• Administración
• Formación de gestión organizativa.	• Economía
• Estudios de gestión empresarial.	• Autoestima
• Formación en el ámbito de los recursos humanos y del marketing.	• Posgrado Enseñanza, Gestión de RRHH, Metodologías, ...etc.
• Gestión recursos económicos.	• Formación específica para ser director (posgrados, masteres...).
• Gestión recursos humanos.	• Tener experiencia de docente y formación directiva.
• Resolución conflictos.	• Gestión de recursos económicos.
• Conocimiento normativa básica.	• Cursos especializados para conocer las tareas específicas de la función directiva.
• Nivel formativo a nivel de documentación y responsabilidad	• Liderazgo
• Máster Competencias personales y Autoconocimiento (Inteligencia Emocional).	• Gestión de recursos
• Dinamizador de equipos (Dinámica de grupos	• Innovación educativa
• Formación específica de dirección.	• Relaciones paras e instituciones
• Formación en gestión y organización. Formación en las tecnologías de la información y de la comunicación.	• Formación continuada por parte del departamento
• Formación para optimizar los	• Formación como directivo de empresa pública
	• Recursos humanos
	• Psicología social
	• Gestión de personal, habilidades

<p>recursos personales y materiales del centro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para hacer funcionar grupos de trabajo. • Lo específica de esta actividad a nivel administrativo. • Master en Planificación y Gestión de la educación que lo promociona la Universidad de Bellaterra. • Habilidades directivas; derecho; inteligencia emocional • Formación específica por la gestión y dirección escolar. 	<p>sociales, interpretación de la normativa, ejecución de sanciones...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación en gestión de RRHH, gestión económica. • Formación directiva, humana, técnica,.. • Formación en la gestión y formación en relaciones interpersonales. • Formación para la gestión del personal. • Formación para liderar las iniciativas de innovación. • Formación por el conocimiento de las normativas."
--	---

De esta pregunta abierta del cuestionario también hemos extraído los siguientes comentarios literales, a partir de los cuales obtenemos dos conclusiones, por un lado que el colectivo precisa de más formación de la que recibieron por parte de la Administración y por otro lado que la experiencia en el cargo les permite exponer con precisión el tipo de formación que necesitan. Algunos dejan claro que no la han tenido a pesar de que les ha hecho falta. Bastantes de ellos demandan formación en planificación, en resolución de conflictos, en normativa, en relaciones interpersonales y dinamización de grupos:

"Las propias del personal docente y algún curso concreto de tareas de dirección (que yo no he tenido)"

"Los cursos de gestión que últimamente se hacen están bastante en la línea. Falta de gestión de recursos más técnicos, herramientas de gestión informáticas, organización de equipos de trabajo, y estar mucho al día de la nueva normativa, pero clara precisa y concreta."

"Formación permanente en aspectos como la resolución de conflictos, el liderazgo, la dinamización de equipos, etc..."

"Conocer bien la organización y funcionamiento de un centro educativo y las relaciones interpersonales con el profesorado, alumnado y familias."

"Hay que tener nociones: de planificación y gestión (personal y material), de legislación y normativas(educativa, de familia, subvenciones...), laboral (contratación, seguridad y salud), de relaciones con el entorno (Departamento, Ayuntamiento, instituciones y organizaciones locales...)"

"Aparte de la formación hay que ser una persona conciliadora, hay que dedicar muchos esfuerzos y hay que salir adelante a pesar del Departamento de Enseñanza."

"Relación con personal, capacidad de comunicación, firme... entre otros."

"Yo acepté el cargo de directora con la condición de formarme antes y tuve la suerte de hacer un posgrado en dirección de centros. Lo hice durante el año anterior a acceder al cargo...y suerte que lo hice!!!!"

Otros manifiestan que lo importante es la experiencia docente del día a día y formación en "burocracia".:

"Pienso que es más un tema de tener experiencia docente, del día a día y dar algún tipo de formación específica más bien sobre la parte burocrática (documentos a presentar, utilidad...)"

"Tener experiencia de docente y formación directiva.

- **¿Había ocupado antes algún cargo de dirección escolar?:**



Figura 28: Direcciones que ya habían ocupado la dirección . Muestra global

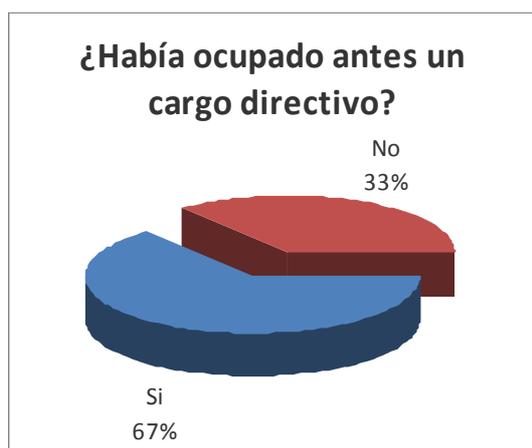


Figura 29.

Direcciones que ya habían ocupado la dirección . Centros públicos



Figura 30.

Direcciones que ya habían ocupado la dirección . Centros concertados.

El 27% de las direcciones de la muestra ya habían ejercido el cargo y por tanto repiten. En el caso de las públicas el porcentaje es similar, un 33% ya había sido director/a anteriormente y en el caso de las concertadas el porcentaje es ligeramente inferior con un 25%. La interpretación sería que una vez se ha dejado de ocupar el cargo son pocos los que

repiten debido, como veremos más adelante, en gran medida a la problemática que experimentan.

- **¿Había ocupado antes un cargo de coordinación escolar?:**



Figura 31: Direcciones que ya habían ocupado la coordinación . Muestra global



Figura 32.
Direcciones que ya habían ocupado la coordinación . Centros públicos

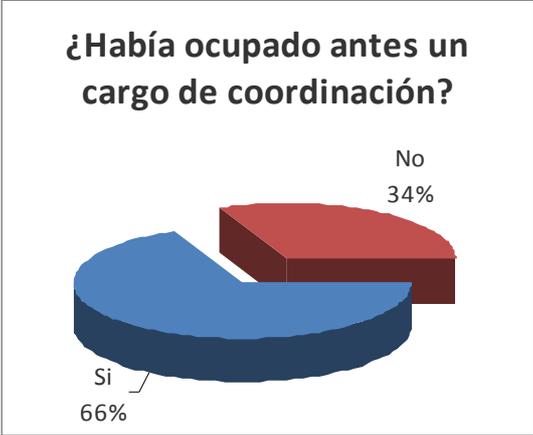


Figura 33.
Direcciones que ya habían ocupado la coordinación . Centros públicos

En la muestra global y en los centros públicos tan solo un 23% y un 20% de los encuestados habían ocupado previamente un cargo de coordinación y un porcentaje algo superior en la concertada con un 34%. Obviamente comprobamos que el hecho de no haber sido coordinador anteriormente no les ha impedido acceder a la dirección. Más adelante veremos si consideran que es necesario o al menos aconsejable haber ocupado un cargo de coordinación previamente a pesar de no haberlo ocupado ellos.

- **¿Que trayectoria profesional previa debería de desarrollar una persona para ocupar la dirección de un centro educativo?:**

A. Haber ocupado un cargo directivo en un centro educativo.

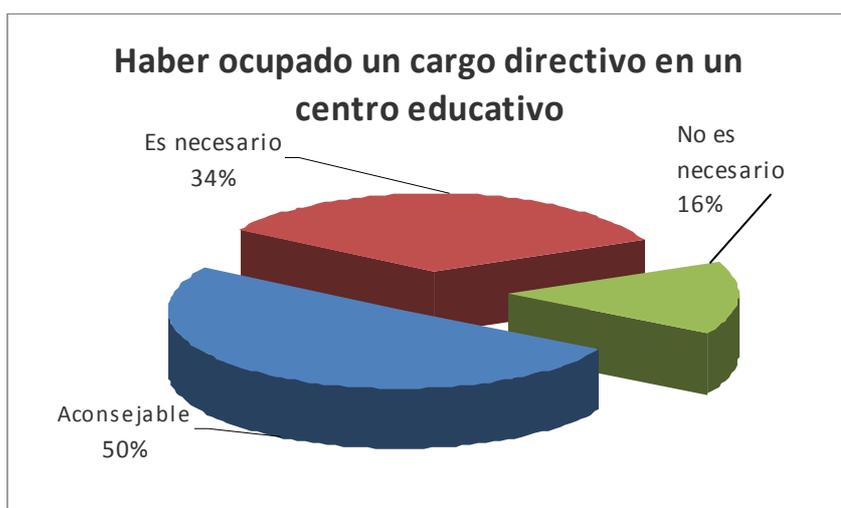


Figura 34. Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Muestra global

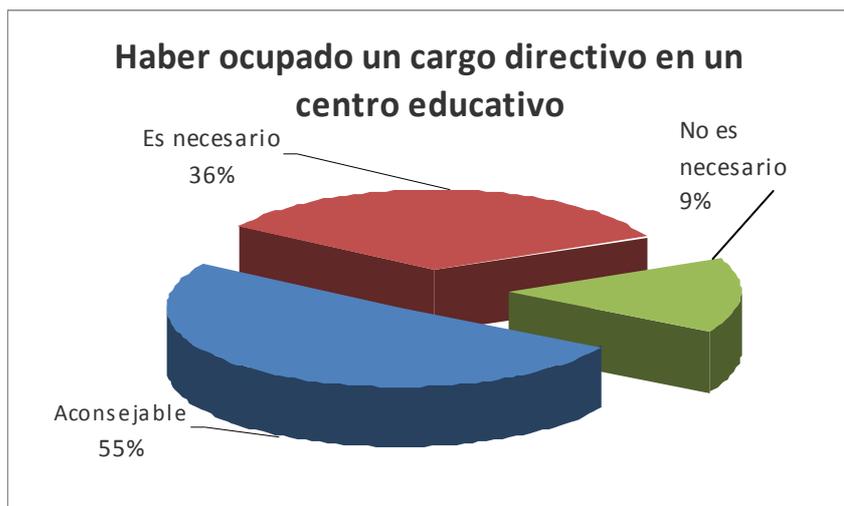


Figura 35. Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Centros públicos.

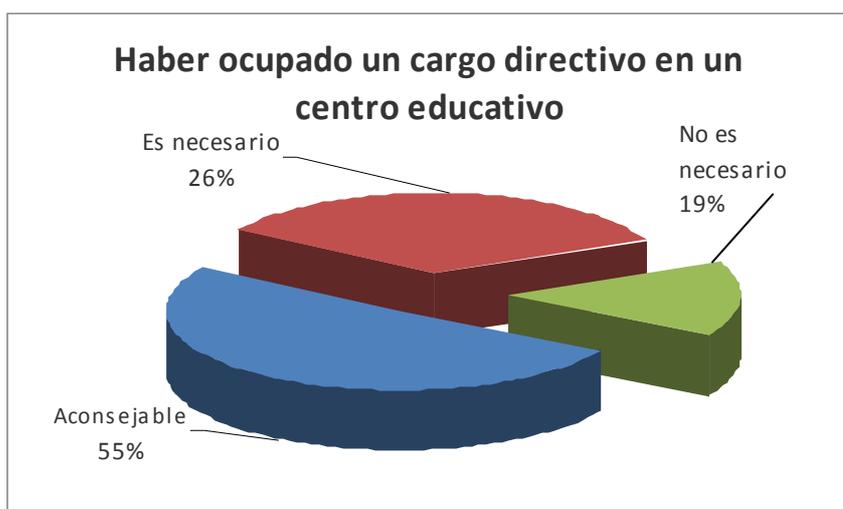


Figura 36. Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Muestra global

El 34% de los encuestados opinan que es necesario haber ocupado previamente un cargo directivo i un 55% opinan que es aconsejable haberlo ocupado. Vemos que en base a su experiencia actual entienden que les estaría yendo mejor si tuvieran una experiencia previa acumulada, pero muchos sólo lo aconsejan y no creen que debiera ser necesario, lo cual

concuera, como vimos, con el bajo porcentaje de ellos/as que habían sido directores/as anteriormente. En el caso de los centros públicos los resultados son muy similares a los de la muestra global y en el caso de la concertada sí que apreciamos que el porcentaje de los que no lo creen necesario aumenta respecto de la pública de un 9% a un 19%, que igualmente sigue siendo bajo.

B. Haber ocupado un cargo de coordinación en un centro educativo:

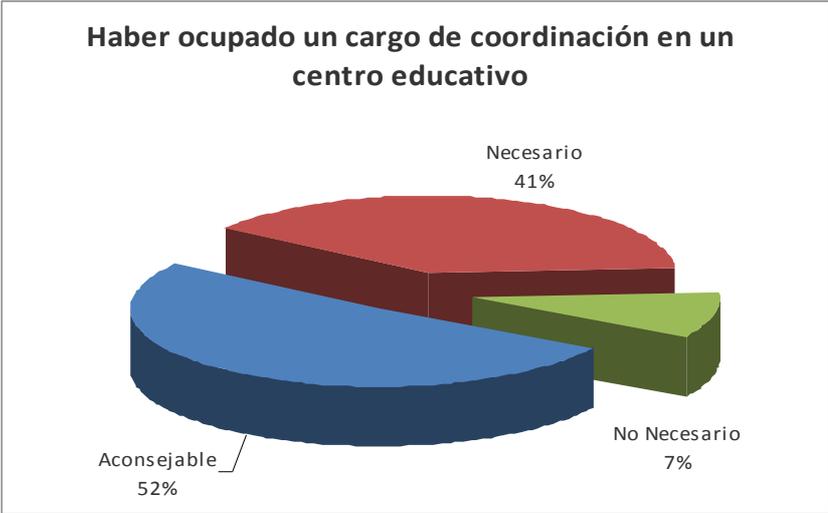


Figura 37. Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Muestra global

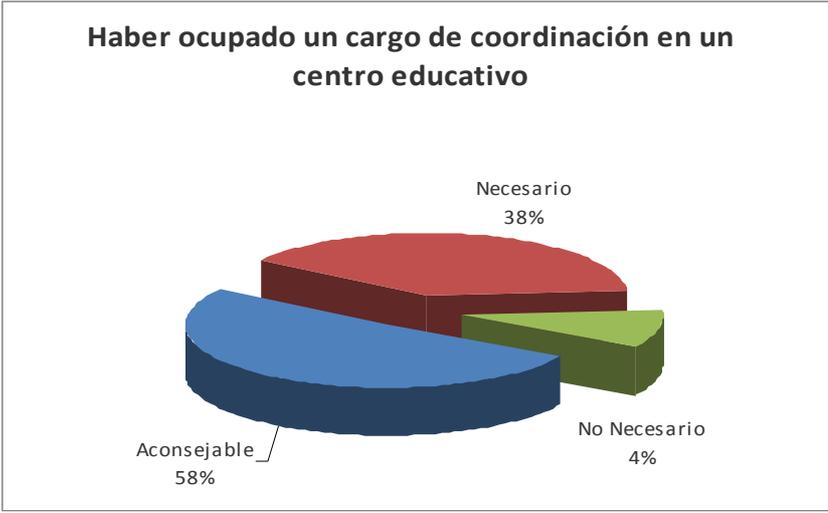


Figura 38. Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Centros públicos.

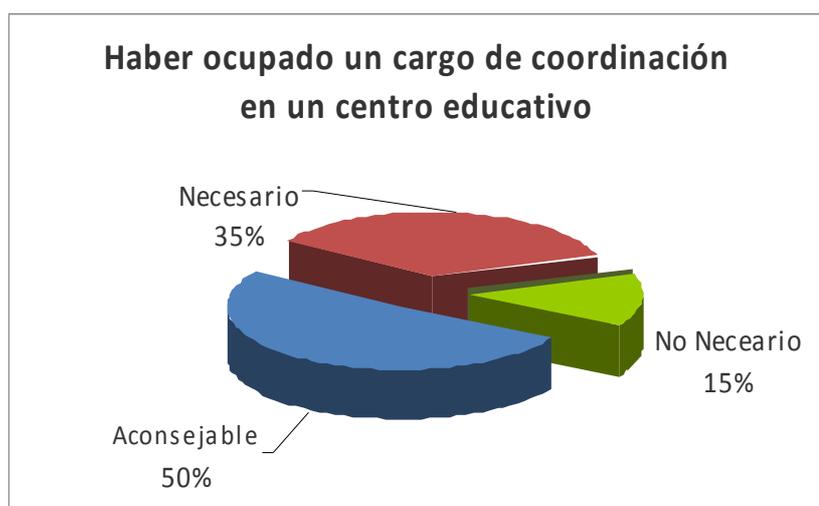


Figura 39. Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Centros concertados.

Este resultado es importante ya que en la muestra global, un 41% opina que es necesario haber ocupado un cargo de coordinación y un 52% que es aconsejable. Son porcentajes muy altos que reflejan que en base al tipo de trabajo que realizan actualmente en el cargo de dirección, es importante poseer experiencia en el ámbito de la coordinación del centro educativo. Lo mismo ocurre tanto en los centros públicos como en los concertados en los que solo un 15% opinan que no es necesario.

C. Haber ocupado un cargo en cualquier otra institución o empresa:

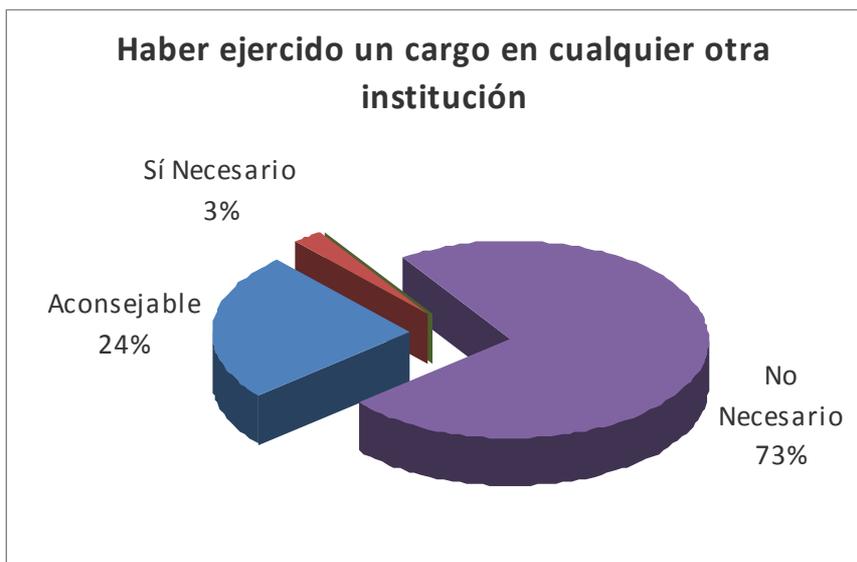


Figura 40. Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Muestra global

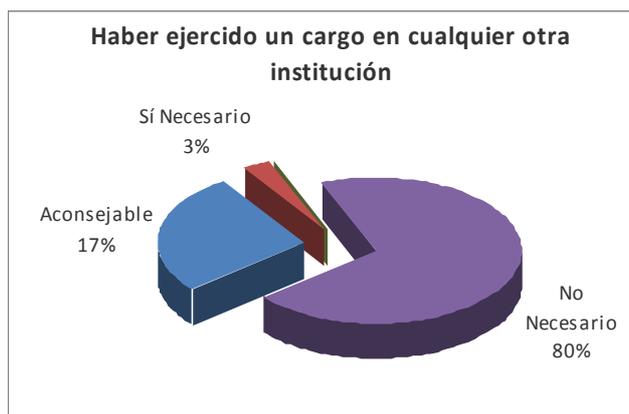


Figura 41. Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Centros públicos.

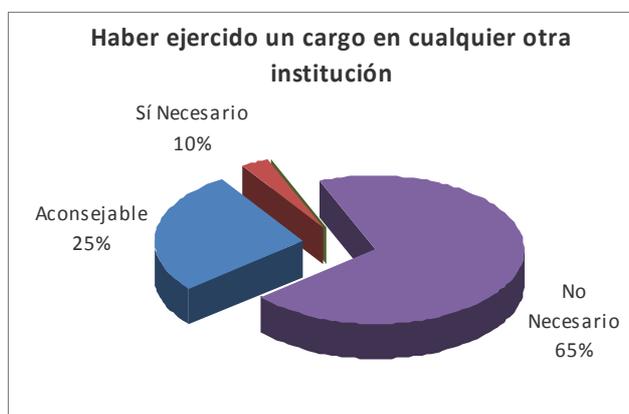


Figura 42. Opinión de las direcciones sobre la trayectoria profesional necesaria para ser director/a. Centros concertados.

Vemos que solo un 3% de la muestra global opinan que sea necesario haber ocupado un cargo directivo en una empresa u otra institución diferente a un centro educativo. Un porcentaje muy elevado, un 73% no creen que sea necesario, ni tan solo aconsejable. Esto se reafirma en la escuela pública donde este porcentaje alcanza el 80%. En cuanto a la concertada, un 10% sí cree que sea necesario y un 25% aconsejable, seguramente debido a que parte de su gestión se asemeja a la de cualquier empresa privada.

V4. Características del centro de trabajo. Definidas como las particularidades de la escuela en la que desarrolla su actividad directiva e identificadas en tres dimensiones: Oferta educativa (primaria, secundaria , primaria+secundaria); la titularidad del centro (pública o privada); población a la que pertenece.

Oferta educativa:

Del total de la muestra, 184 directores/as, el 49%, dirigen centros de primaria, 79 (21%) de secundaria y 112 (30%) dirigen centros donde se imparte tanto primaria como secundaria.

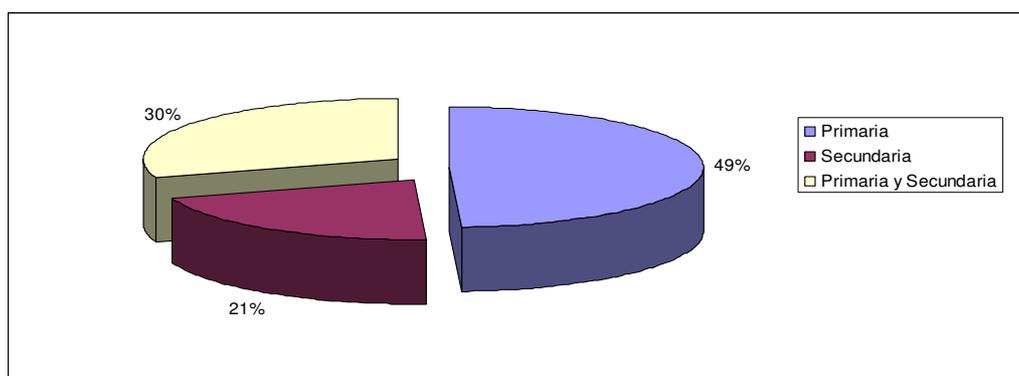


Figura 43. Oferta educativa de los centros de la muestra expresados en porcentajes.

4.3.2. Ejercicio de la función directiva.

Se define como el estilo personal de dirigir el centro educativo.. En esta categoría se considera la siguiente variable:

V5. Estilo de liderazgo. Definida como las formas de actuación personal que asume el director en el desarrollo de su actividad directiva.

A la pregunta del cuestionario, **¿Como definiría el estilo de liderazgo que tiene que seguir el director de uno centro educativo?:**

A los cuatro estilos que ya se identificaron en las entrevistas, facilitador, carismático, distribuido y de gestión, añadimos en base a nuestro marco teórico las opciones de supervisor, representación e innovación.

A. De facilitador. Atendiendo las demandas y sugerimientos.

Según (Duncam y Oates, 1994) es aquel que escucha, observa y facilita el trabajo de los miembros de la comunidad. Atiende demandas y sugerimientos. Para Lara (2012) este líder es aquel que escucha con atención; comparte el poder y la autoridad con los demás; busca activamente las ideas y opiniones de los demás; ayuda al grupo a decidir por consenso y lucha por lograr una situación de ganar-ganar; comprende que los individuos se sienten motivados en formas muy diferentes y está dispuesto a trabajar con ahínco para satisfacer estas necesidades individuales; alienta a los integrantes del grupo a hacerse responsables de los problemas planteados, los temas discutidos, las acciones y los proyectos.

B. Carismático. Negociando y consiguiendo el soporte del resto.

Según Bass (1985) el líder transformacional tiene "carisma", es decir la capacidad para transmitir entusiasmo a la hora de comunicar una visión y conseguir que los miembros de la comunidad se identifiquen con los objetivos. Persuadir y convencer a las personas. Negociar y conseguir de los otros el soporte para desarrollar proyectos.

C. Distribuido. Fomentando el trabajo en equipo y la participación.

El liderazgo colectivo, o compartido equivale, a ampliar la capacidad humana de una organización, con unas relaciones productivas, en torno a una cultura común. “Es una forma de instancia colectiva —comenta Harris— para incorporar las actividades de algunos individuos en una escuela que trabajan por movilizar y guiar a otros profesores en el proceso de mejora de su enseñanza” (Harris, 2004, p. 14). Fomentando el trabajo en equipo y la participación

D. De supervisor. Se centra en el papel de supervisión, organización del grupo.

Sería aquel que sigue un modelo de liderazgo transaccional (Vera & Crossan, 2004, p. 224), se centra en el papel de supervisión, organización y todo el desempeño del grupo. Establece objetivo, expresa acuerdos claros, da a conocer las metas que el líder espera de los miembros de la organización, cómo van a ser recompensados por su esfuerzo y compromiso, y proporciona retroalimentación constructiva para mantener a todos en la tarea.

E. De representación del centro. Actuando de imagen de la institución.

Actuar en representación del centro educativo, siendo la imagen de la institución escolar (Arnau, 2011).

F. De gestión. Organizando y controlando el trabajo de los otros.

Este líder dirige, Organiza y controla el trabajo de los otros,. Gestiona los recursos de manera eficiente. Es un hábil controlador de personas Álvarez y otros (1995) Implica la coordinación de la gente y los recursos para desarrollar las actividades de la organización Bennis y Nanus, 2001.

G. De innovador. Buscando nuevos retos que presentar al resto de profesores.

Buscando nuevos retos y proyectos para presentar al resto del equipo y del claustro (Arnau 2011).

Análisis global de toda la muestra:

De cara a la interpretación de los resultados, tendremos en cuenta que aquellos estilos de liderazgo que estén puntuados por encima de la media (resultado de multiplicar el número de sujetos de la muestra por la mitad de la puntuación máxima, 2,5) son los que los directores/as preguntados consideran más adecuados, en cambio no creen que se deban seguir aquellos estilos puntuados por debajo de dicha media. (vid. figura 48).

Realizados los cálculos pertinentes en base al número de directores/as de la muestra que escogen cada una de las opciones posibles, de los siete estilos de liderazgo sugeridos, cinco han superado la media escalar, 937,5 puntos (375 x 2,5), y tan sólo dos de ellas, han puntuado, aunque sea ligeramente, por debajo de la misma y que han sido: D. De supervisor. Se centra en el papel de supervisión, organización del grupo; E. De representación del centro. Actuando de imagen de la institución.

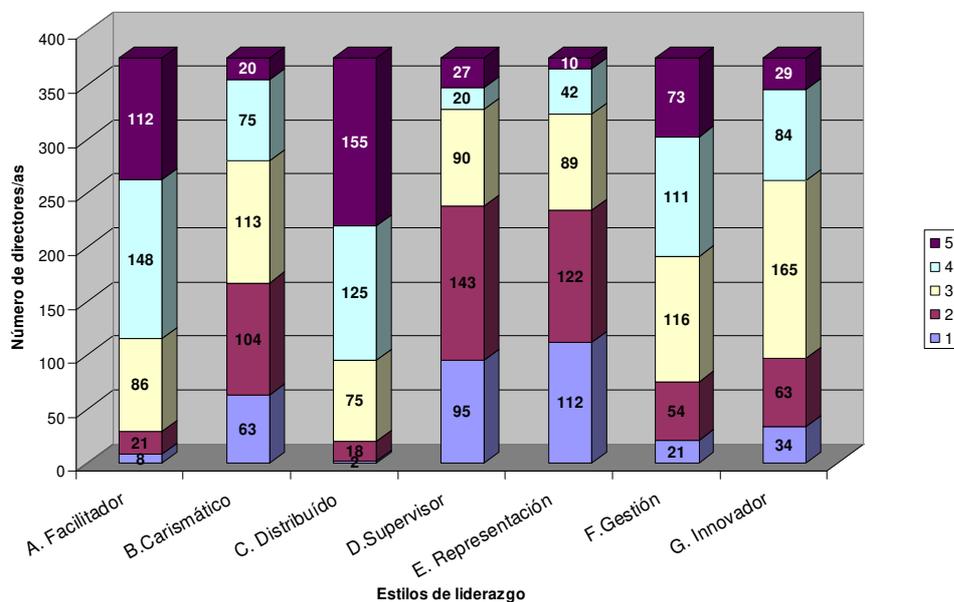


Figura 48. Número de directores de la muestra que seleccionan cada puntuación.

Las cinco propuestas más valoradas han sido, y por este mismo orden, las siguientes (todas ellas han superado la media de las puntuaciones reales, más de 937,5 puntos): 1.ª) C. distribuido. Fomentando el trabajo en equipo y la participación; 2ª) A. De facilitador; Atendiendo las demandas y sugerimientos; 3ª) F. De gestión. Organizando y controlando el trabajo de los otros; 4ª) G. De innovador. Buscando nuevos retos que presentar al resto de profesores; 5ª) B. Carismático. Negociando y consiguiendo el soporte del resto (vid. figura 49).

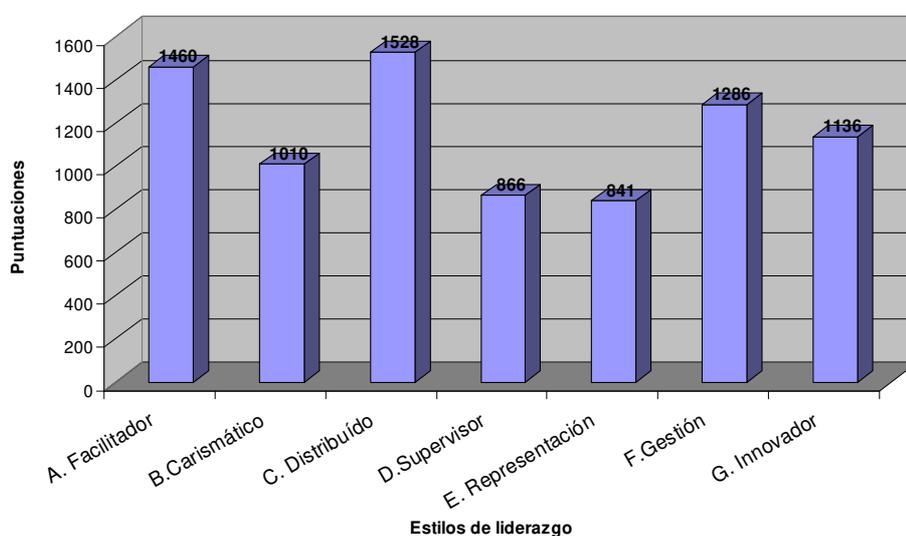


Figura 49. Puntuaciones de los estilos de dirección de la muestra global.

En cuanto a la pregunta: **¿ qué estilo de liderazgo sigue usted en el centro que dirige?,**

En la figura 50 podemos ver el número de directores/as que han escogido cada una de las 5 puntuaciones posibles para cada opción.

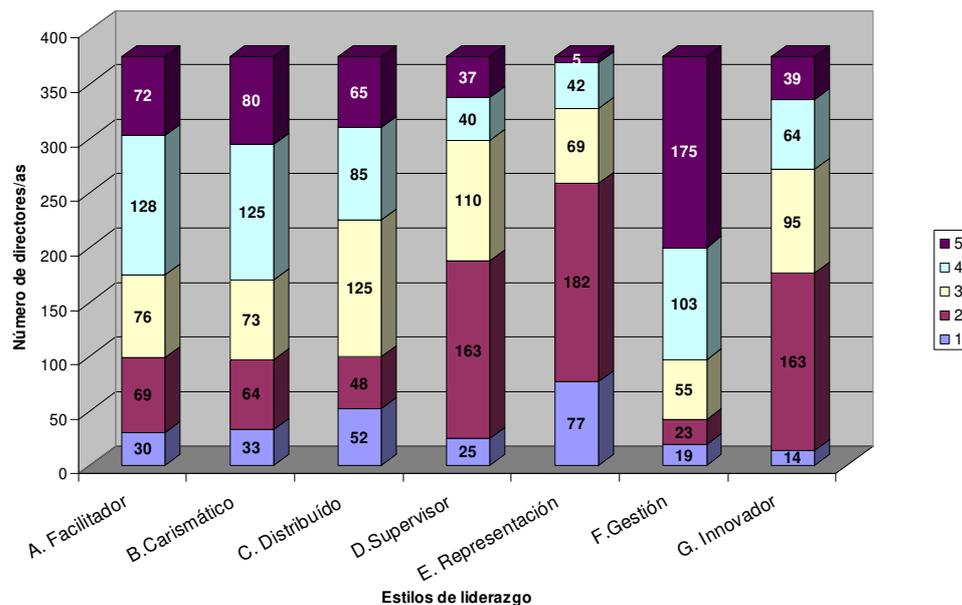


Figura 50. Número de directores de la muestra que seleccionan cada puntuación

Los cálculos muestran que de los siete estilos de liderazgo sugeridos, solo cuatro han superado la media escalar, 937,5 puntos ($375 \times 2,5$), y los otros tres estilos, han puntuado por debajo de la misma y que han sido: G. Innovador. Buscando nuevos retos y cambios; D. De supervisor. Se centra en el papel de supervisión, organización del grupo; E. De representación del centro, actuando de imagen de la institución.

Las cuatro propuestas más valoradas que han superado la media de 937,5 puntos ($375 \times 2,5$) han sido de mayor a menor: 1.^a) F. De gestión. Organizando y controlando el trabajo de los otros 2.^a) B. Carismático. Negociando y consiguiendo el soporte del resto 3.^a) C. distribuido. Fomentando el trabajo en equipo y la participación. 4.^a) A. De facilitador. Atendiendo las demandas y sugerimientos.(vid. figura 51).

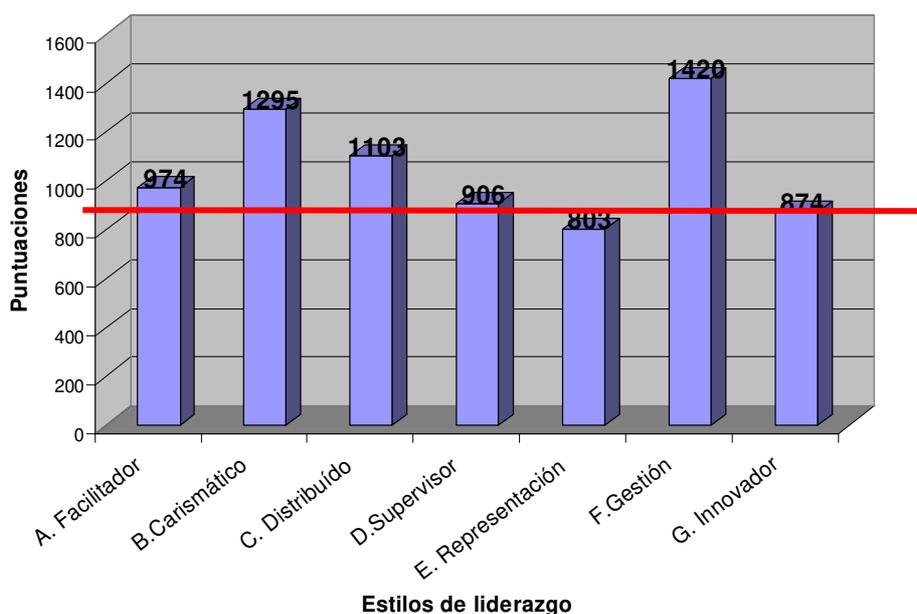


Figura 51. Puntuaciones de los estilos de dirección de la muestra global.

Tal como indican los gráficos, consideran en primer lugar que el director/a de un centro educativo debería tener un estilo colaborador, como la persona que hace participar a todo el mundo en la realización de las actividades y que fomenta el trabajo en equipo, es decir aquel que sigue un liderazgo distribuido. Seguido muy de cerca en importancia, han seleccionado el estilo de liderazgo facilitador, es decir el que escucha, observa y facilita el trabajo de los demás atendiendo a sus demandas y sugerimientos.

A la segunda pregunta sobre el liderazgo que practican realmente observamos claramente que se impone el liderazgo de gestión seguido por el negociador o carismático y descartan como novedad respecto a la pregunta anterior el innovador. Obviamente la realidad y el trabajo diario no les permite llevar a cabo el estilo de liderazgo facilitador y distribuido, que es el que realmente les gustaría ejercer.

4.3.3.- Ejercicio de la práctica directiva.

Definida como las tareas que realiza el director escolar para cumplir con sus funciones. En esta categoría se considera la siguiente variable:

V6 Funciones directivas. Identificadas como las actividades que realiza el director/a en el ejercicio de su cargo. Esta variable consta de las siguientes dimensiones:

- A. Incorporar las familias en la vida del centro
- B. Organizar y planificar el centro
- C. Gestionar las relaciones interpersonales
- D. Mejorar los resultados educativos de los alumnos
- E. Conseguir compromiso e implicación .del profesorado.
- F. Establecer relaciones con el entorno
- G.. Situar el alumnado como protagonistas
- H. Impulsar la innovación educativa
- I. Ejercer la dirección pedagógica del centro
- J. Fomentar espacios de reflexión y formación entre docentes.
- K. Gestionar los recursos humanos y materiales
- L. Conseguir la cohesión social de todos los sectores
- M. Adaptarse a los cambios

En esta categoría contemplamos diversos análisis desde diferentes estratos al objeto de construir conocimiento específico en cada uno de ellos. además, y de cara a la toma de decisiones, parece útil no considerar aquellas funciones a las cuales los directores/as no conceden importancia , así como establecer el correspondiente orden de prioridad en las que sí lo son pensando en las soluciones (relacionamos, por orden de puntuación, los 8 más valorados). Con esta finalidad, vamos a considerar que cada una de los funciones son consideradas importantes a partir de una puntuación media (y que varía en función del número de sujetos de cada estrato), ya que entendemos que a partir de ahí es percibido como función a tener en cuenta, por su nivel de incidencia, en un adecuado ejercicio de la función directiva.

Por tanto, y desde estas coordenadas, analizamos los resultados tanto globalmente a toda la muestra investigada presentando mediante gráficos de barras el número de sujetos que han seleccionado cada uno de las 5 puntuaciones posibles de cada ítem como por estratos mediante gráficos de barras con la puntuación de cada dimensión con el fin de realizar posteriormente un análisis comparativo.

En la figura 52 quedan representados el número de directores y directoras de la muestra que han seleccionado cada una de las 5 puntuaciones posibles:

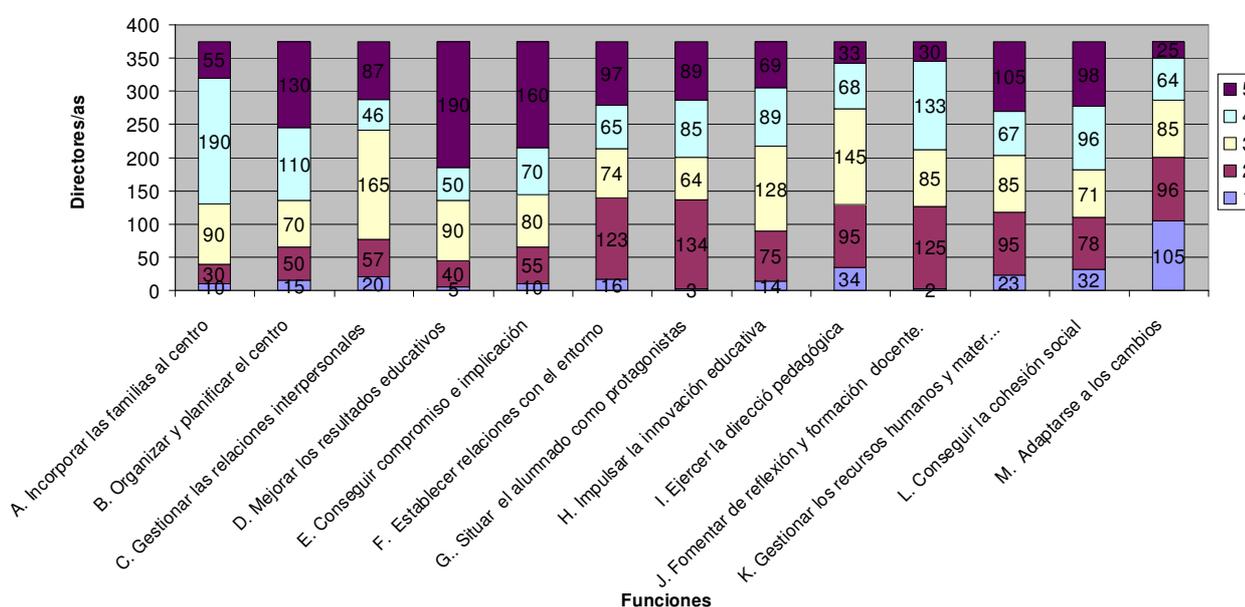


Figura 52. Numero de directores/as de la muestra que seleccionan cada puntuación

Posteriormente tendremos en cuenta que aquellas funciones que estén puntuadas por encima de la media (resultado de multiplicar el número de sujetos de la muestra por la mitad de la puntuación máxima, 2,5) son los que los directores/as preguntados consideran más prioritarias, en cambio no consideran relevantes aquellas funciones puntuadas por debajo de dicha media.

El análisis efectuado nos conduce, para esta categoría, a los siguientes resultados (vid. figura 53).

A) Análisis global de la Muestra: Al operar aquí con la totalidad de la muestra (375 sujetos), hemos de eliminar aquellas funciones valorados por debajo de los 937,5 puntos (375 x 2,5) y que son: Adaptarse a los cambios (ítem M), Establecer relaciones con el entorno (ítem F). Por lo que respecta a las funciones mejor puntuadas, son los siguientes y por este orden:

1.º) Mejorar los resultados educativos de los alumnos (ítem D): centrar la acción educativa en el aprendizaje de los alumnos considerando este como principal protagonista.

Esta función también fue considerada como prioritaria por los directores/as entrevistados.

2.º) Conseguir compromiso e implicación (ítem E): El compromiso e implicación de los/as docentes en el proyecto compartido del centro. El reto es crecer en el compromiso filosófico al creer que actuar conjuntamente, puede ayudar a conseguir mejores resultados.

Esta función tan prioritaria para los directores/as que han respondido al cuestionario, no coincide con la prioridad expresada por los entrevistados que la eligen en el quinto lugar. Mi interpretación al respecto es que a pesar de que se habló durante las entrevistas de la importancia de la implicación para alcanzar los objetivos del centro, la mayoría de ellos ya manifestaron tener el compromiso del claustro y no la consideraron de máxima prioridad.

3.º) Planificar el centro (ítem B): Definir bien la visión y misión del centro, estableciendo los objetivos, estrategias y actividades. Dirigir la acción hacia la consecución de los objetivos. Esta función coincide con la tercera función en prioridad para los directores/as entrevistados.

4.º) Conseguir la cohesión social de todos los sectores i la equidad (ítem L): Trabajar para que todo el mundo se sienta integrado y acogido en el centro.

A pesar de que los sujetos entrevistados no le otorgan demasiada importancia a esta función, sorprende encontrarla en el puesto12 con solo un 25% de referencias. El motivo

principal es que esta función aparece como un objetivo obligado por la administración para todos los centros de Cataluña que tienen un Plan de Autonomía de Centro.

Por lo tanto la no coincidencia de prioridades entre encuestados y entrevistados puede deberse a que estos últimos ya tuvieron un Plan de Autonomía de Centro y por lo tanto es una función que dan por hecha y que a penas se menciona durante las entrevistas, lo cual como ha quedado demostrado con los resultados de la encuesta, no implica que sea importante.

5.º) Incorporar a las familias en la vida del centro (ítem A): Trabajar la relación con las familias, conseguir un clima de confianza y su participación e implicación en el proyecto educativo del centro. En las entrevistas se situó esta función en el cuarto puesto de prioridad, otorgándole por tanto una importancia similar a la de los encuestados.

6.º) Gestionar las relaciones interpersonales (ítem C): de todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, alumnos, familias y personal no docente..Esta función fue valorada como más importante por los entrevistados ocupando la segunda prioridad.

7.º) Impulsar la innovación (Ítem H): Potenciar la innovación; Poner en marcha proyectos. Los directores/as entrevistados eligieron esta función en la octava posición, otorgando por tanto un peso similar al que conceden los encuestados.

8.º) Ejecutar la dirección pedagógica (ítem I): Guiar y orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje del centro. Los directores/as entrevistados situaron esta función en la novena posición, muy similar a los encuestados/as.

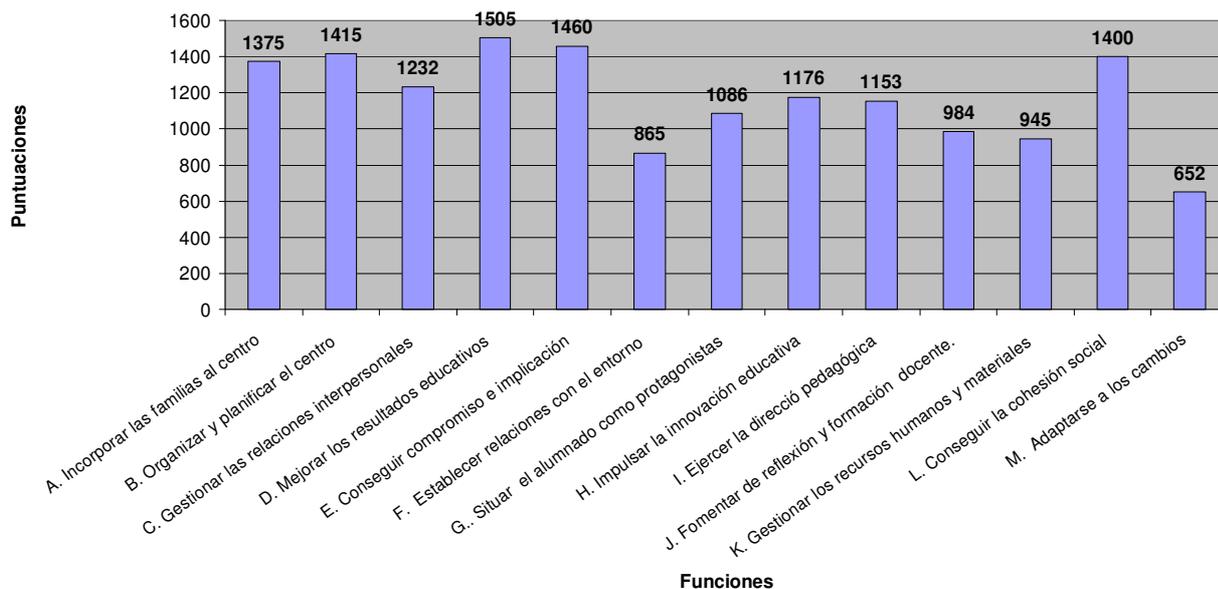


Figura 53. Puntuaciones de la muestra global a las funciones planteadas.

Como vemos, las funciones que los directores/as de la muestra consideran que son las que deben atender prioritariamente para que el centro alcance el éxito son; la de mejorar de resultados de los alumnos en primer lugar, seguido muy de cerca por conseguir el compromiso y la implicación del profesorado, sin los cuales son conscientes que no podrán alcanzar el objetivo de buenos resultados, principal indicador de la calidad de un centro.

Con el propósito de realizar un análisis diferencial, representamos en los siguientes gráficos la suma de las puntuaciones de los estratos directores-directoras, primaria-secundaria-primaria+secundaria, experimentado-novel y centro máxima complejidad-centro complejidad normal.

B) Análisis diferencial: Directoras (vid. figura 54). Compuesto de 159 sujetos. No tendremos en cuenta aquellas funciones que las directoras de la muestra han puntuado globalmente por debajo de la media de puntuación posible, la cual queda establecida en $159 \times 2,5 = 397,5$ puntos y que son: Establecer relaciones con el entorno (ítem F) y Adaptarse a los

cambios (ítem M). Aquellas funciones con las que manifiestan un mayor grado de acuerdo, ordenados de mayor a menor puntuación son:

- 1.º Mejorar los resultados educativos de los alumnos (ítem D)
- 2.º Conseguir compromiso e implicación (ítem E)
- 3.º Gestionar las relaciones interpersonales (ítem C)
- 4.º Conseguir la cohesión social de todos los sectores i la equidad (ítem L):
- 5.º Incorporar a las familias en la vida del centro (ítem A)
- 6.º Ejecutar la dirección pedagógica (ítem I)
- 7.º Fomentar espacios de reflexión y formación entre docentes (ítem J).
- 8.º Planificar el centro (ítem B)

C) Análisis diferencial: Directores (vid. figura 54). Estrato conformado por 216 sujetos, por lo que descartamos aquellas funciones que los directores de la muestra han puntuado globalmente por debajo de la media de puntuación posible, la cual queda establecida en $216 \times 2,5 = 540$ puntos y que son: Fomentar espacios de reflexión y formación entre docentes ítem J) y Adaptarse a los cambios (ítem M). Por el contrario, están por encima de la media por orden de importancia descendente:

- 1.º Mejorar los resultados educativos de los alumnos (ítem D)
- 2.º Conseguir compromiso e implicación (ítem E)
- 3.º Planificar el centro (ítem B)
- 4.º Conseguir la cohesión social de todos los sectores i la equidad (ítem L)
- 5.º Incorporar a las familias en la vida del centro (ítem A)
- 6.º Gestionar las relaciones interpersonales (ítem C)
- 7.º Ejecutar la dirección pedagógica (ítem I)
- 8.º Impulsar la innovación educativa (ítem H)

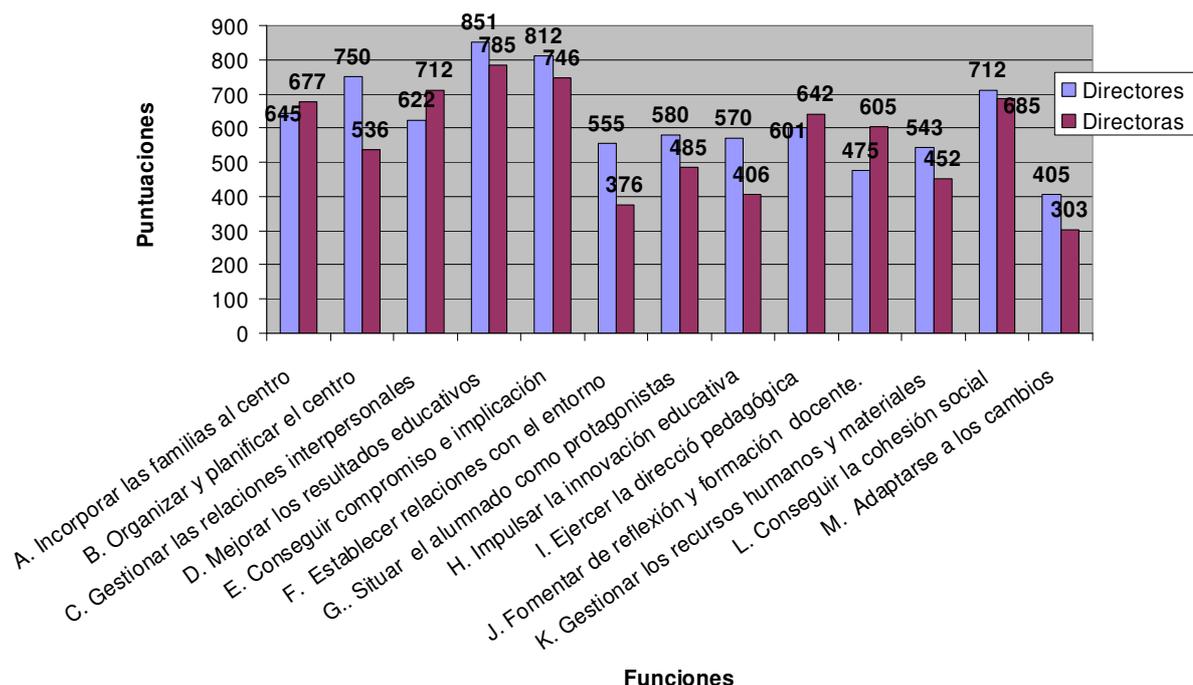


Figura 54. Puntuaciones de los directores y directoras a las funciones planteadas.

Observamos que directores y directoras coinciden básicamente al considerar que las dos funciones más importantes para contribuir a que el centro alcance el éxito son contribuir a la mejora de los resultados educativos de los alumnos y conseguir el compromiso y la implicación de todos. La principal diferencia la encontramos en que mientras los directores consideran importante el impulso de la innovación educativa, las directoras priorizan antes el fomentar espacios de reflexión y formación entre docentes, es decir que los varones apuestan más por innovar i las mujeres por el desarrollo profesional de los docentes.

D) Análisis diferencial: Directores/as de Primaria.(vid. figura 55). Del presente estrato forman parte 79 sujetos, por lo que, en función del criterio adoptado hasta ahora, procede desestimar las funciones que han sido valoradas con una puntuación inferior a $197,5 (79 \times 2,5)$ a saber: Establecer relaciones con el entorno (ítem F) y Adaptarse a los cambios (ítem M). Son percibidos como funciones más incidentes:

1.º) Mejorar los resultados educativos de los alumnos (ítem D)

- 2.º Incorporar a las familias en la vida del centro (ítem A)
- 3.º Planificar el centro (ítem B)
- 4.º Conseguir la cohesión social de todos los sectores i la equidad (ítem L):
- 5.º Conseguir compromiso e implicación (ítem E)
- 6.º Gestionar las relaciones interpersonales (ítem C)
- 7.º Fomentar espacios de reflexión y formación entre docentes (ítem J)
- 8.º Ejecutar la dirección pedagógica (ítem I)

E) Análisis diferencial: Directores/as de Secundaria.(vid. figura 55). Estrato compuesto por 184 sujetos, por lo que procede eliminar como problemas los que se valoran con menos de 105 puntos, siendo los que a continuación se relacionan: Del presente estrato forman parte 79 sujetos, por lo que, en función del criterio adoptado hasta ahora, procede desestimar las funciones que han sido valoradas con una puntuación inferior a 197,5 (79 x 2,5) que son: Fomentar espacios de reflexión y formación entre docentes (ítem J); Establecer relaciones con el entorno (ítem F) y Adaptarse a los cambios (ítem M). Son percibidos como funciones más incidentes:

- 1.º Mejorar los resultados educativos de los alumnos (ítem D)
- 2.º Conseguir la cohesión social de todos los sectores i la equidad (ítem L)
- 3.º Planificar el centro (ítem B)
- 4.º Conseguir compromiso e implicación (ítem E)
- 5.º Incorporar a las familias en la vida del centro (ítem A)
- 6.º Gestionar las relaciones interpersonales (ítem C)
- 7.º Impulsar la innovación educativa (ítem H)
- 8.º Situar el alumnado como protagonistas (ítem G)

F) Análisis diferencial: Directores/as de Primaria + Secundaria (vid. figura 55). El tercero de los estratos referidos al nivel educativo dirigido por los directores/as de la muestra

estudiados lo componen 112 sujetos, por lo que eliminamos aquellas funciones que se valoran por debajo de los 280 puntos (112 x 2,5), y que han resultado ser, para este estrato poblacional: Establecer relaciones con el entorno (ítem F); Fomentar espacios de reflexión y formación entre docentes (ítem J); Adaptarse a los cambios (ítem M). Por otra parte, las funciones que más importan a las direcciones de los centros que conviven con estas dos etapas son por orden de incidencia.

- 1.º Conseguir la cohesión social de todos los sectores i la equidad (ítem L):
- 2.º Conseguir compromiso e implicación (ítem E)
- 3.º Gestionar las relaciones interpersonales (ítem C)
- 4.º Mejorar los resultados educativos de los alumnos (ítem D)
- 5.º Incorporar a las familias en la vida del centro (ítem A)
- 6.º Planificar el centro (ítem B)
- 7.º Impulsar la innovación educativa (ítem H)
- 8.º Ejecutar la dirección pedagógica (ítem I)

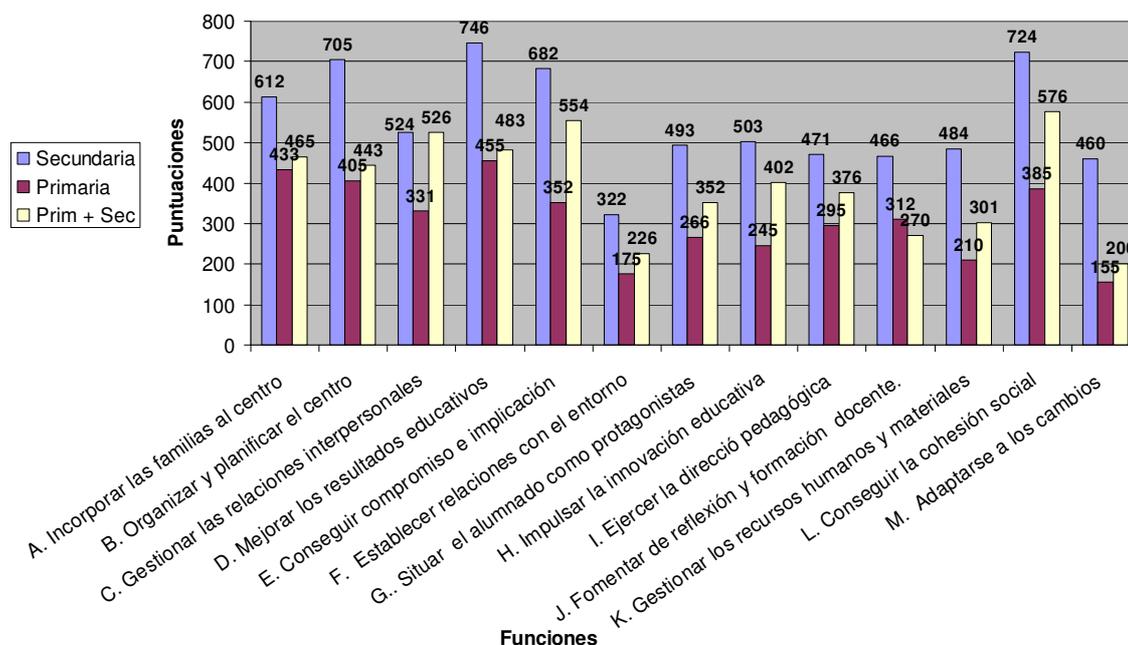


Figura 55. Puntuaciones de las direcciones de Primaria, Secundaria y Primaria + Secundaria a las funciones planteadas.

Podemos apreciar como los directores/as tanto de primaria como de secundaria priorizan la función de mejora de resultados en cambio los de los centros que imparten simultáneamente ambos niveles dan mayor importancia a conseguir la cohesión social de todos los sectores. Una posible explicación sería que deben dedicar mayor esfuerzo a conciliar la vida en el centro tanto de profesores como alumnos de niveles diferentes. La diferencia principal radica en que mientras que las direcciones de secundaria dan importancia a situar al alumnado como protagonista, las de primaria se la dan a fomentar los espacios de reflexión para los docentes.

G) Análisis diferencial. Direcciones Noveles. (vid. figura 56). Este estrato consta de 121 sujetos, y en él despreciamos las funciones valoradas por debajo de los 302,5 puntos (121 x 2,5), siendo éstas: Adaptarse a los cambios (ítem M), Fomentar espacios de reflexión y formación entre docentes (ítem J). Las funciones más valoradas por este colectivo son, y por orden de mayor a menor puntuación, éstas:

- 1.º Mejorar los resultados educativos de los alumnos (ítem D)
- 2.º Conseguir la cohesión social de todos los sectores i la equidad (ítem L):
- 3.º Conseguir compromiso e implicación (ítem E)
- 4.º Planificar el centro (ítem B)
- 5.º Impulsar la innovación educativa (ítem H)
- 6.º Gestionar las relaciones interpersonales (ítem C)
- 7.º Incorporar a las familias en la vida del centro (ítem A)
- 8.º Ejecutar la dirección pedagógica (ítem I)

H) Análisis diferencial: Direcciones Experimentadas. (vid. figura 56). Estrato conformado por 254 sujetos, por lo que descartamos aquellas funciones valoradas por debajo de 635 puntos (254 x 2,5) y que, en este caso, son: Establecer relaciones con el entorno (Ítem

F); Adaptarse a los cambios (ítem M), y constituyendo aspectos percibidos como funciones más importantes tenemos de mayor a menor prioridad los siguientes:

- 1.º Planificar el centro (ítem B)
- 2.º Gestionar los recursos humanos y materiales (ítem k)
- 3.º Conseguir la cohesión social de todos los sectores i la equidad (ítem L)
- 4.º Conseguir compromiso e implicación (ítem E)
- 5.º Incorporar a las familias en la vida del centro (ítem A)
- 6.º Mejorar los resultados educativos de los alumnos (ítem D)
- 7.º Impulsar la innovación educativa (ítem H)
- 8.º Fomentar espacios de reflexión y formación entre docentes (ítem J)

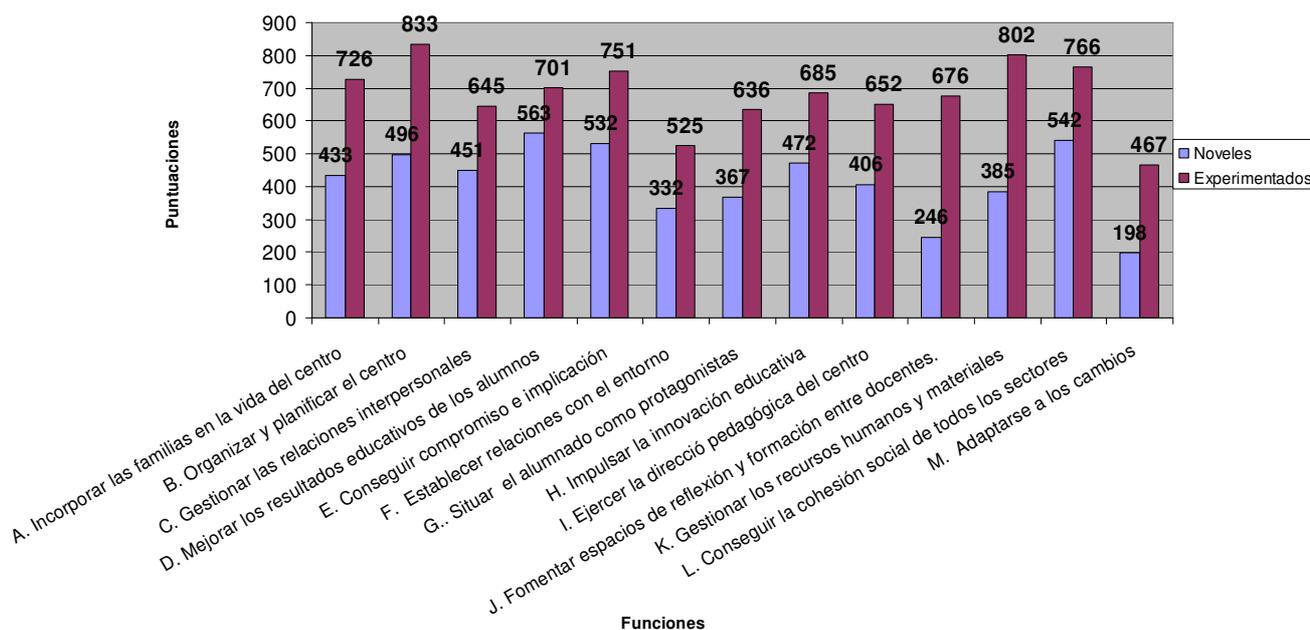


Figura 56. Puntuaciones de las direcciones noveles y experimentadas a las funciones planteadas.

Encontramos una notable diferencia en la selección de las funciones entre las direcciones noveles y expertas. Mientras los directores/as principiantes dan mayor importancia a mejorar los resultados y conseguir la cohesión social, los experimentados se la

dan a la planificación del centro y a la gestión de los recursos humanos y materiales. Una explicación posible sería que los directores que acaban de iniciarse en el cargo se centran en las funciones asociadas a los objetivos que marca la Administración Educativa que justamente coinciden y en cambio las direcciones con más experiencia dan por sentado estas funciones y se centran más en temas de gestión de personal y organización del centro.

I) Análisis diferencial: Direcciones de centros Públicos. (vid. figura 57). Este estrato consta de 240 sujetos, y en él despreciamos las funciones valoradas por debajo de los 600 puntos ($240 \times 2,5$), siendo éstas: Establecer relaciones con el entorno (ítem F); fomentar espacios de reflexión y formación entre docentes (ítem J). Las funciones más valoradas por este colectivo son, y por orden de mayor a menor puntuación, éstas:

- 1.º Conseguir compromiso e implicación (ítem E)
- 2.º Mejorar los resultados educativos de los alumnos (ítem D)
- 3.º Planificar el centro (ítem B)
- 4.º Gestionar las relaciones interpersonales (ítem C)
- 5.º Incorporar a las familias en la vida del centro (ítem A)
- 6.º Situar el alumnado como protagonistas (ítem G)
- 7.º Ejecutar la dirección pedagógica (ítem I)
- 8.º Impulsar la innovación educativa (ítem H)

J) Análisis diferencial: Direcciones de centros concertados (vid. figura 57). Estrato conformado por 135 sujetos, por lo que descartamos como funciones aquellas valorados por debajo de 337'5 puntos ($135 \times 2,5$) y que, en este caso, son: Establecer relaciones con el entorno (ítem F); Adaptarse a los cambios (ítem M); Por lo que respecta a las funciones mejor puntuados son por este orden::

- 1.º Conseguir compromiso e implicación (ítem E)
- 2.º Mejorar los resultados educativos de los alumnos (ítem D)

- 3º) Planificar el centro (ítem B)
- 4º) Gestionar las relaciones interpersonales (ítem C)
- 5.º) fomentar espacios de reflexión y formación entre docentes (ítem J).
- 6.º) Gestionar los recursos humanos y materiales (ítem k)
- 7º) Ejecutar la dirección pedagógica (ítem I)
- 8º) Incorporar a las familias en la vida del centro (ítem A)

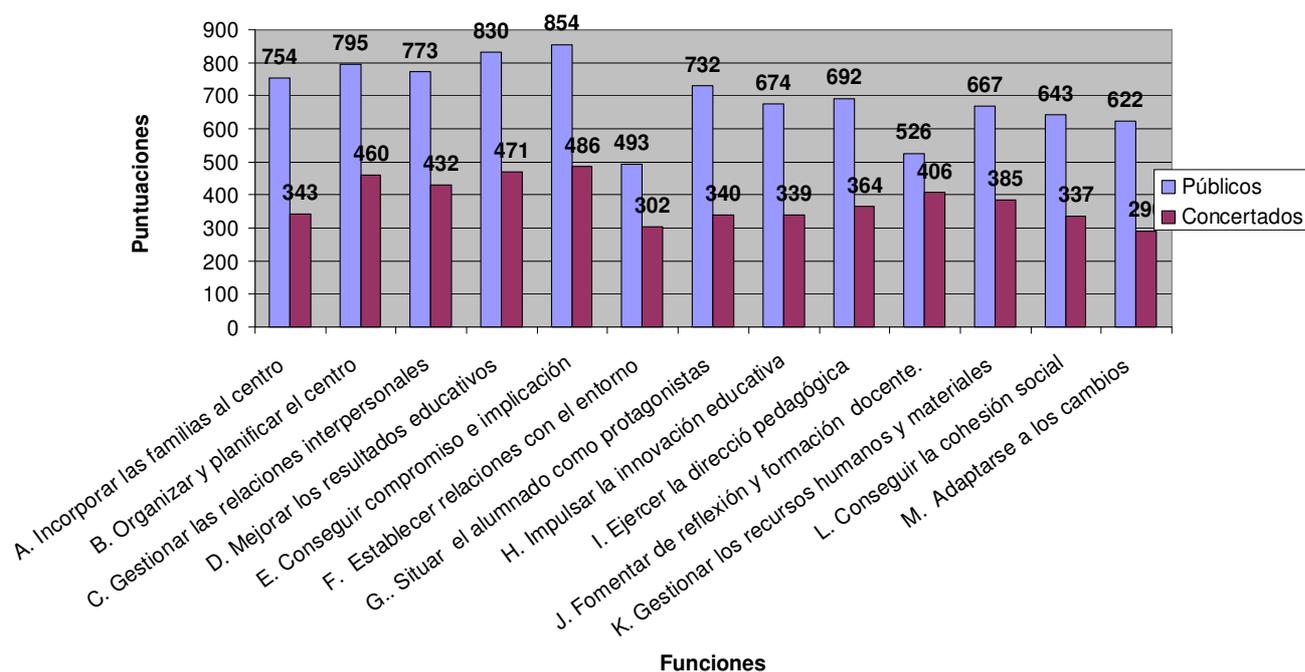


Figura 57. Puntuaciones de las direcciones de centros de máxima públicos y concertados a las funciones planteadas.

Ambos estratos coinciden plenamente en las que consideran las funciones prioritarias para la dirección que son; conseguir la implicación y el compromiso del profesorado, mejorar resultados, organizar y planificar el centro y gestionar las relaciones interpersonales.

Podemos ver que tanto directores públicos como concertados encuentran relevantes aquellas funciones de relación con el profesorado y de gestión tanto del personal a su cargo como del centro en general, dejando de lado funciones como la dirección pedagógica y la

innovación que relegan al séptimo y octavo puesto respectivamente. Creen por tanto que deben tenerse en cuenta pero que las circunstancias les obligan a priorizar otras.

También destaca que entre las funciones importantes para las direcciones de la concertada está el desarrollo profesional del profesorado ocupándose de su formación, en cambio esta función es una de las que descartan en importancia las direcciones de la pública, seguramente porque deja completamente en manos de la Administración la formación de sus docentes.

Como síntesis del análisis diagnóstico correspondiente a esta categoría podemos afirmar que, teniendo en cuenta los diferentes estratos, las funciones más prioritarias para el colectivo que investigamos son las siguientes: (vid. Tabla 43),

Tabla 43

Síntesis ordenada de la valoración de las funciones por estratos

Orden	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Estratos								
GLOBAL	D	E	B	L	A	C	H	I
SECUNDARIA	D	L	B	E	A	C	H	G
PRIMARIA	D	A	B	L	E	C	J	I
PRIM. + SEC.	L	E	C	D	A	B	H	I
DIRECTORAS	D	E	C	L	A	I	J	B
DIRCTORES	D	E	B	L	A	C	I	H
EXPERIMENTADO	B	K	L	E	A	D	H	J
NOVEL	D	L	E	B	H	C	A	I
PÚBLICA	E	D	B	C	A	G	I	H
CONCERTADA	E	D	B	C	J	K	I	A

4.3.4. Dificultades en el ejercicio de la práctica directiva.

Definida como las problemáticas que afectan el desarrollo de la práctica directiva.

V7. Problemas para ejercer la práctica directiva. Se desglosó en las siguientes dimensiones:

- A. Estilo de la dirección anterior
- B. Poco respaldo de la Administración Educativa
- C. Distribución de responsabilidades
- D. Excesiva carga de trabajo
- E. Crear mejor imagen del centro
- F. Relación con las familias
- G. Deficiente formación técnica
- H. Gestión del personal
- I. Inestabilidad e incerteza
- J. Falta de autonomía.
- K. La resistencia de la comunidad educativa
- L. Escasez de recursos económicos
- M. Excesiva burocracia

A través de los ítems de esta categoría pretendemos conocer la opinión de los encuestados sobre las dificultades a las que deben hacer frente en el desempeño de sus funciones directivas. Para ello y siguiendo el procedimiento empleado anteriormente, analizamos los resultados tanto por estratos con el fin de realizar posteriormente un análisis comparativo, como globalmente a toda la muestra investigada presentando mediante gráficos de barras el número de sujetos que han seleccionado cada uno de las 5 puntuaciones posibles de cada ítem.

A continuación y procediendo del modo que venimos haciéndolo, de cara a la toma de decisiones tendremos en cuenta que aquellos problemas que estén puntuados por encima de la

media (resultado de multiplicar el número de sujetos de la muestra por la mitad de la puntuación máxima, 2,5) son los que afectan frecuentemente a las direcciones y entendemos que a partir de ahí son percibidos como problemas a tener en cuenta, por su nivel de incidencia, en un adecuado ejercicio de la función directiva. Igual que hicimos anteriormente relacionamos por orden de puntuación los ocho más valorados. En cambio no se consideran relevantes aquellos problemas puntuados por debajo de dicha media.

Por tanto, y desde estas coordenadas, el análisis efectuado nos conduce, para esta categoría, a los siguientes resultados (véanse figuras 58 y 59):

A) Análisis global de la Muestra (vid. figura 58). Puesto que tratamos con la totalidad de la muestra (375 sujetos), hemos de eliminar aquellos problemas por debajo de los 937,5 puntos ($375 \times 2,5$) y que son estos cuatro: Estilo de la dirección anterior (ítem A); Distribución de responsabilidades (ítem C); Falta de autonomía (ítem J); Crear mejor imagen del centro (ítem E).

Por lo que respecta a las funciones mejor puntuadas, son las siguientes y por este orden:

1.º) Excesiva carga de trabajo (ítem D). La gran variedad y cantidad de trabajo. Esta problemática fue elegida en segunda posición por las direcciones entrevistadas.

2.º) Excesiva burocracia (ítem M). Solicitud reiterativa de demasiada documentación y aplicativos informáticos que rellenar. Este problema no fue considerado tan prioritario por los entrevistados que lo ubicaron en la octava posición.

3.º) Gestión del personal (ítem H). Tener que hacer de jefe de personal sin poder tomar ninguna decisión al respecto: selección de docentes de acuerdo con el proyecto educativo, decisiones disciplinarias, medidas para el personal incompetente, etc. En todas ellas decide la Administración educativa. También le otorgaron mucha importancia en las entrevistas colocándolo en la primera posición.

4°.) Deficiente formación técnica (ítem G). La falta de una formación tanto inicial como continua incrementa las dificultades del ejercicio de la dirección. Esta dificultad representó la séptima en coincidencia entre los entrevistados.

5°.) Relación con las familias (ítem F). Las situaciones conflictivas y la falta de implicación de las familias dificultan la labor de las direcciones. Aproximadamente el mismo nivel de importancia le dieron en las entrevistas al situarlo en la tercera posición.

6°.) Inestabilidad e incerteza (ítem Y). Demasiados cambios continuados en todos los aspectos. Carencia de estabilidad. Durante las entrevistas no se mencionó la inestabilidad como una dificultad.

7°.) Escasez de recursos económicos (ítem L). Baja dotación económica e incertidumbre del presupuesto. La no singularización de los recursos para cada centro. A pesar de que los entrevistados/as hicieron alguna alusión a este aspecto, no le dieron excesiva importancia.

8°.) La resistencia de la comunidad educativa (ítem K). Docentes rebeldes a adaptarse al puesto de trabajo, resistencia al cambio, prácticas inadecuadas por parte de algún docente, carencia de implicación..En las entrevistas situaron este problema en sexta posición, otorgándole una importancia similar.

En las figuras 58 y 59 quedan representados el número de directores y directoras de la muestra que han seleccionado cada una de las 5 puntuaciones posibles así como las puntuaciones obtenidas para cada ítem:

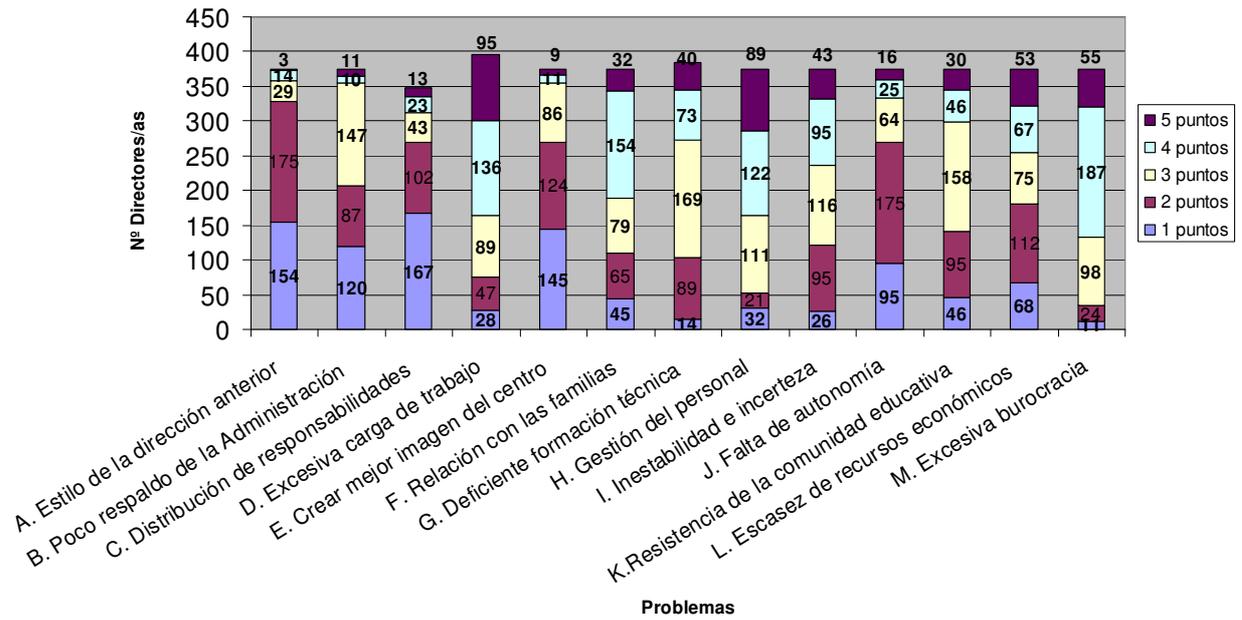


Figura 58: Numero de directores/as de la muestra que seleccionan cada puntuación.

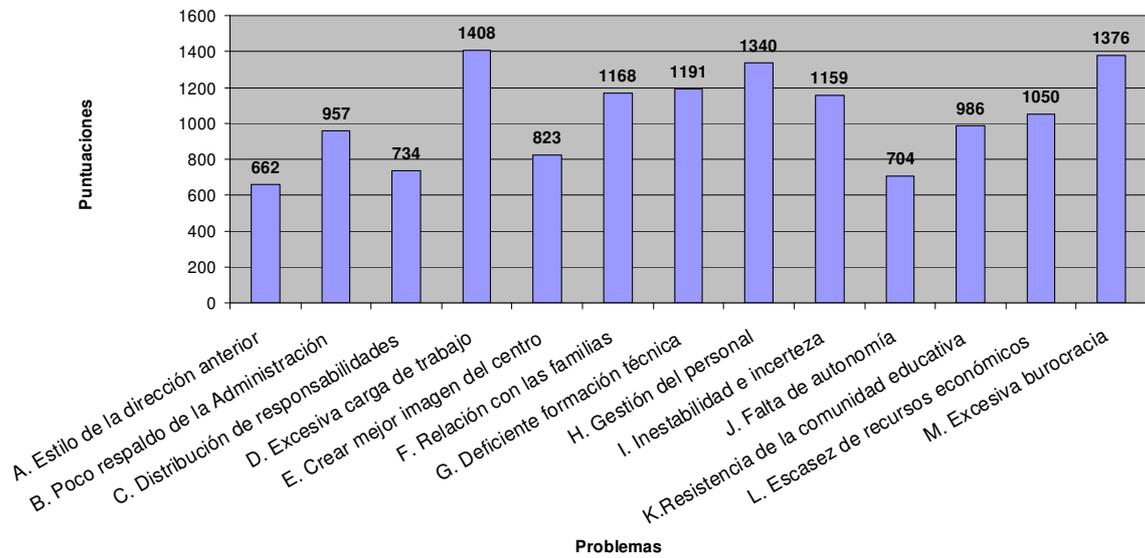


Figura 59. Puntuaciones de la muestra global a los problemas planteados

A la vista de los resultados obtenidos para la totalidad de la muestra apreciamos que los problemas que más les afectan en su quehacer diario en el cargo son la excesiva carga de trabajo ,coincidiendo con los entrevistados en que el enorme volumen de responsabilidades no les permite desconectar del trabajo en todo el día. En segundo lugar y muy en consonancia con el primero, les afecta la excesiva burocracia en forma de aplicativos y documentos diversos a que les somete la Administración educativa y lo peor de todo sin ningún retorno valorativo que pueda ayudar al centro en algún sentido. Muy de cerca en puntuación aparece su tercera preocupación aquellas tareas relacionadas con la gestión del personal del centro en su función de jefe de personal sin realmente tener capacidad real de decisión en selección de docentes, en decisiones disciplinarias hacia docentes, en su rol de director-compañero o "primus inter pares" (Villa y Olalla 2003).

B) Análisis diferencial: Directoras (vid. figura 60). Este estrato está compuesto de 159 sujetos y por tanto no consideramos como dificultades aquellos problemas que las directoras de la muestra han puntuado globalmente por debajo de la media de puntuación posible, la cual queda establecida en $159 \times 2,5 = 397,5$ puntos y que son: Estilo de la dirección anterior (ítem A) y Crear mejor imagen del centro (ítem E).

Por el contrario los problemas más incidentes, ordenados de mayor a menor puntuación son:

- 1.º) Excesiva carga de trabajo (ítem D). La gran variedad y cantidad de trabajo.
- 2.º) Deficiente formación técnica (ítem G). La falta de una formación tanto inicial como continua incrementa las dificultades del ejercicio de la dirección.
- 3.º) Gestión del personal (ítem H). Tener que hacer de jefe de personal sin poder tomar ninguna decisión al respecto puesto que lo hace la Administración educativa.
- 4.º) Excesiva burocracia (ítem M). Solicitud reiterativa de demasiada documentación y aplicativos informáticos que rellenar.

5°.) Escasez de recursos económicos (ítem L). Baja dotación económica e incertidumbre del presupuesto. La no singularización de los recursos para cada centro.

6°.) Distribución de responsabilidades (ítem C). Delegar convenientemente responsabilidades en el ejercicio de un liderazgo distribuido.

7°.) Inestabilidad e incerteza (ítem I). Demasiados cambios continuados en todos los aspectos. Carencia de estabilidad.

8°.) Poco respaldo de la Administración Educativa (ítem B). La falta de reconocimiento y la falta de respuesta y apoyos a demandas del centro.

C) Análisis diferencial: Directores (vid. figura 60). Estrato con 216 sujetos, por lo que descartamos aquellos problemas que los directores de la muestra han puntuado globalmente por debajo de la media de puntuación posible, la cual queda establecida en $216 \times 2,5 = 540$ puntos y que son: Estilo de la dirección anterior (ítem A); Distribución de responsabilidades (ítem C).

Y constituyendo aspectos percibidos como problemas más importantes ordenados de mayor a menor incidencia:

1°.) Gestión del personal (ítem H). Tener que hacer de jefe de personal sin poder tomar ninguna decisión al respecto puesto que lo hace la Administración educativa.

2°.) Excesiva burocracia (ítem M). Solicitud reiterativa de demasiada documentación y aplicativos informáticos que rellenar.

3.º) Excesiva carga de trabajo (ítem D). La gran variedad y cantidad de trabajo.

4°.) Deficiente formación técnica (ítem G). La falta de una formación tanto inicial como continua incrementa las dificultades del ejercicio de la dirección.

5°.) Relación con las familias (ítem F). Las situaciones conflictivas y la falta de implicación de las familias dificultan la labor de las direcciones.

6°.) Inestabilidad e incerteza (ítem I). Demasiados cambios continuados en todos los aspectos. Carencia de estabilidad.

7°.) Escasez de recursos económicos (ítem L). Baja dotación económica incertidumbre del presupuesto. La no singularización de los recursos para cada centro.

8°.) La resistencia de la comunidad educativa (ítem K). Docentes rebeldes a adaptarse al puesto de trabajo, resistencia al cambio, prácticas inadecuadas por parte de algún docente, carencia de implicación.

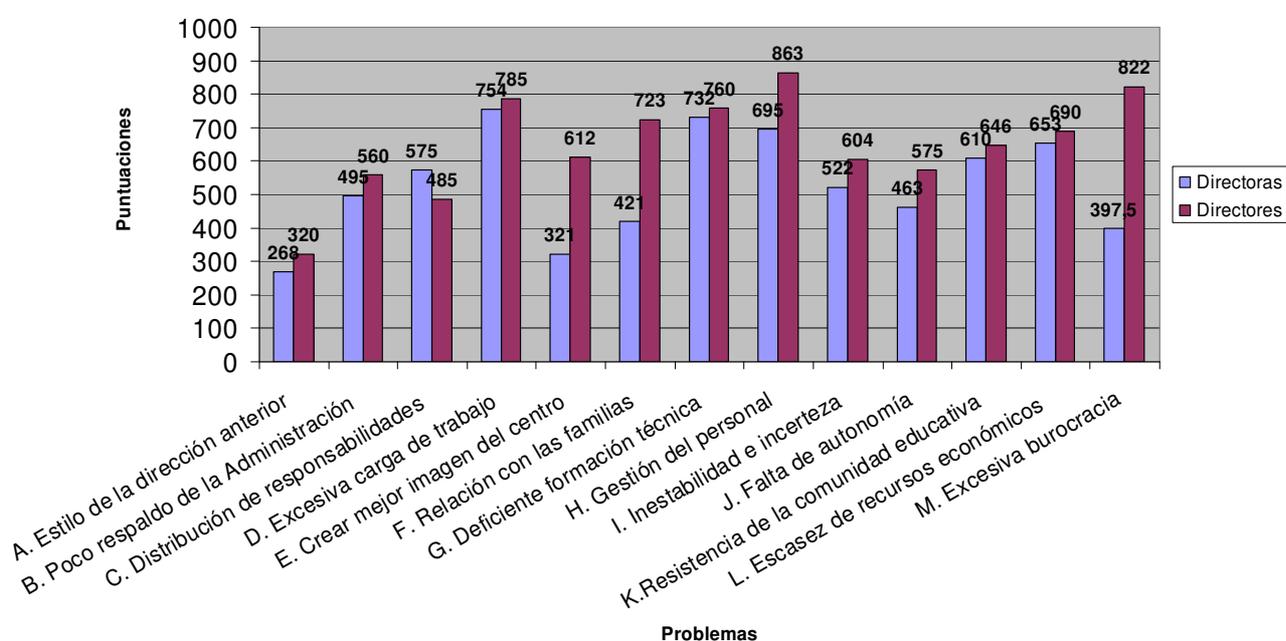


Figura 60. Puntuaciones de directores y directoras a las problemáticas planteadas.

Tanto directores como directoras coinciden al considerar más importante los mismos problemas pero lo hacen en distinto orden, así mientras que para ellas representa mayor dificultad la carga de trabajo, la falta de formación y la gestión de personal, para ellos es más problemático tratar con el personal, la excesiva burocracia en forma de múltiples aplicativos y documentos y la carga de trabajo. Aunque con menos importancia, las directoras se

encuentran poco respaldadas por la administración al contrario de los directores y estos ven una dificultad en la resistencia de la comunidad educativa que ellas no perciben.

D) Análisis diferencial: Directores/as de Primaria (vid. figura 61). Del presente estrato forman parte 79 sujetos, por lo que, en función del criterio adoptado hasta ahora, procede desestimar las funciones que han sido valoradas con una puntuación inferior a $197,5 (79 \times 2,5)$; son los siguientes. Estilo de la dirección anterior (ítem A); Crear mejor imagen del centro (ítem E); Distribución de responsabilidades (ítem C); La resistencia de la comunidad educativa (ítem K); Por otra parte, los problemas que más afectan a directores y directoras de esta etapa son por orden de incidencia.

1º.) Excesiva burocracia (ítem M). Solicitud reiterativa de demasiada documentación y aplicativos informáticos que rellenar.

2º.) Excesiva carga de trabajo (ítem D). La gran variedad y cantidad de trabajo.

3º.) Poco respaldo de la Administración Educativa (ítem B). La falta de reconocimiento y la falta de respuesta y apoyos a demandas del centro

4º.) Deficiente formación técnica (ítem G). La falta de una formación tanto inicial como continua incrementa las dificultades del ejercicio de la dirección.

5º.) Gestión del personal (ítem H). Tener que hacer de jefe de personal sin poder tomar ninguna decisión al respecto puesto que lo hace la Administración educativa.

6º.) Inestabilidad e incerteza (ítem I). Demasiados cambios continuados en todos los aspectos. Carencia de estabilidad.

7º.) Escasez de recursos económicos (ítem L). Baja dotación económica incertidumbre del presupuesto. La no singularización de los recursos para cada centro.

8º.) Relación con las familias (ítem F). Las situaciones conflictivas y la falta de implicación de las familias dificultan la labor de las direcciones.

E) Análisis diferencial: Directores/as de Secundaria (vid. figura 61). Estrato compuesto por 184 sujetos, por lo que procede eliminar como problemas los que se valoran con menos de 460 puntos ($184 \times 2,5$), siendo los que a continuación se relacionan: Estilo de la dirección anterior (ítem A); Distribución de responsabilidades (ítem C); Los directores/as que dirigen centros donde se imparte secundaria exclusivamente, manifiestan tener los siguientes problemas que presentamos por orden descendente:

1º.) La resistencia de la comunidad educativa (ítem K). Docentes rebeldes a adaptarse al puesto de trabajo, resistencia al cambio, prácticas inadecuadas por parte de algún docente, carencia de implicación.

2º.) Relación con las familias (ítem F). Las situaciones conflictivas y la falta de implicación de las familias dificultan la labor de las direcciones.

3º.) Excesiva carga de trabajo (ítem D). La gran variedad y cantidad de trabajo

4º.) Gestión del personal (ítem H). Tener que hacer de jefe de personal sin poder tomar ninguna decisión al respecto puesto que lo hace la Administración educativa.

5º.) Inestabilidad e incerteza (ítem I). Demasiados cambios continuados en todos los aspectos. Carencia de estabilidad.

6º.) Falta de autonomía (ítem J). Poder tener una autonomía real en todos los aspectos: organizativos, de personal, curriculares. Rendir cuentas en lugar de fiscalización y control.

7º.) Excesiva burocracia (ítem M). Solicitud reiterativa de demasiada documentación y aplicativos informáticos que rellenar.

8º.) Deficiente formación técnica (ítem G). La falta de una formación tanto inicial como continua incrementa las dificultades del ejercicio de la dirección.

F) Análisis diferencial: Directores/as de Primaria + Secundaria (vid. figura 61). El tercero de los estratos referidos al nivel educativo dirigido por los directores/as de la muestra estudiados lo componen 112 sujetos, por lo que eliminamos aquellos problemas que se

valoran por debajo de los 280 puntos (112 x 2,5), y que han resultado ser los siguientes: Estilo de la dirección anterior (ítem A); Crear mejor imagen del centro (ítem E); Falta de autonomía (ítem J).

Por otra parte, los problemas que más preocupan a las direcciones de los centros que conviven con estas dos etapas son por orden de incidencia:

1.º) Excesiva carga de trabajo (ítem D). La gran variedad y cantidad de trabajo

2.º) Excesiva burocracia (ítem M). Solicitud reiterativa de demasiada documentación y aplicativos informáticos que rellenar.

3.º) Gestión del personal (ítem H). Tener que hacer de jefe de personal sin poder tomar ninguna decisión al respecto puesto que lo hace la Administración educativa.

4.º) Deficiente formación técnica (ítem G). La falta de una formación tanto inicial como continua incrementa las dificultades del ejercicio de la dirección.

5.º) Relación con las familias (ítem F). Las situaciones conflictivas y la falta de implicación de las familias dificultan la labor de las direcciones.

6.º) Poco respaldo de la Administración Educativa (ítem B). La falta de reconocimiento y la falta de respuesta y apoyos a demandas del centro.

7.º) Inestabilidad e incerteza (ítem I). Demasiados cambios continuados en todos los aspectos. Carencia de estabilidad.

8.º) Distribución de responsabilidades (ítem C). Delegar convenientemente responsabilidades en el ejercicio de un liderazgo distribuido.

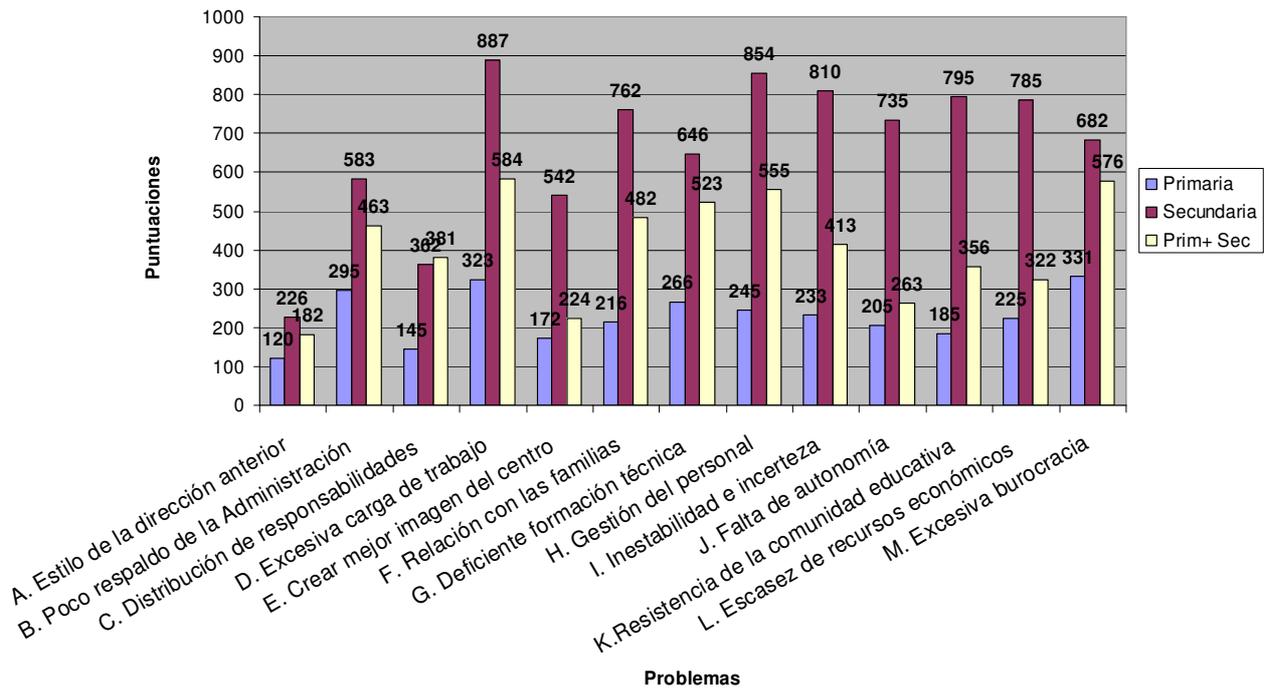


Figura 61. Puntuaciones de directores y directoras de Primaria, Secundaria y Primaria+secundaria a las problemáticas planteadas.

El problema que más preocupa a las direcciones de secundaria es la resistencia que opone la comunidad educativa a las nuevas propuestas y la relación con las familias. En cambio las direcciones de primaria y de los centros que comparten primaria y secundaria encuentran más dificultad en la excesiva cantidad de trabajo y la excesiva burocracia. Para los que dirigen centros donde se imparte primaria representa una dificultad el escaso apoyo de la administración, problema que no seleccionan los directores/as de secundaria entre las ocho primeras preocupaciones.

G) Análisis diferencial: Direcciones Noveles (vid. figura 62). Este estrato consta de 121 sujetos, y en él despreciamos los problemas valorados por debajo de los 302,5 puntos (121 x 2,5), siendo éstos: Estilo de la dirección anterior (ítem A); Crear mejor imagen del centro (ítem E); Falta de autonomía (ítem J); Poco respaldo de la Administración Educativa (ítem B).

Las funciones más valoradas por este colectivo son, y por orden de mayor a menor puntuación, éstas:

1.º) Excesiva carga de trabajo (ítem D). La gran variedad y cantidad de trabajo.

2.º) Excesiva burocracia (ítem M). Solicitud reiterativa de demasiada documentación y aplicativos informáticos que rellenar.

3.º) Deficiente formación técnica (ítem G). La falta de una formación tanto inicial como continua incrementa las dificultades del ejercicio de la dirección.

4.º) La resistencia de la comunidad educativa (ítem K). Docentes rebeldes a adaptarse al puesto de trabajo, resistencia al cambio, prácticas inadecuadas por parte de algún docente, carencia de implicación.

5.º) Gestión del personal (ítem H). Tener que hacer de jefe de personal sin poder tomar ninguna decisión al respecto puesto que lo hace la Administración educativa

6.º) Distribución de responsabilidades (ítem C). Delegar convenientemente responsabilidades en el ejercicio de un liderazgo distribuido.

7.º) Inestabilidad e incerteza (ítem I). Demasiados cambios continuados en todos los aspectos. Carencia de estabilidad.

8.º) Relación con las familias (ítem F). Las situaciones conflictivas y la falta de implicación de las familias dificultan la labor de las direcciones.

H) Análisis diferencial: Direcciones Experimentadas (vid. figura 62). Estrato conformado por 254 sujetos, por lo que descartamos aquellas funciones valoradas por debajo de 635 puntos ($254 \times 2,5$) y que, en este caso, son: Estilo de la dirección anterior (ítem A); Distribución de responsabilidades (ítem C); Crear mejor imagen del centro (ítem E), constituyendo los problemas que entrañan mayor dificultad para los encuestados, tenemos los siguientes:

1º.) Inestabilidad e incerteza (ítem I). Demasiados cambios continuados en todos los aspectos. Carencia de estabilidad.

2º.) Escasez de recursos económicos (ítem L). Baja dotación económica incertidumbre del presupuesto. La no singularización de los recursos para cada centro.

3º.) Gestión del personal (ítem H). Tener que hacer de jefe de personal sin poder tomar ninguna decisión al respecto puesto que lo hace la Administración educativa

4º.) Excesiva burocracia (ítem M). Solicitud reiterativa de demasiada documentación y aplicativos informáticos que rellenar.

5º.) Relación con las familias (ítem F). Las situaciones conflictivas y la falta de implicación de las familias dificultan la labor de las direcciones

6º.) Excesiva carga de trabajo (ítem D). La gran variedad y cantidad de trabajo.

7º.) Falta de autonomía (ítem J). Poder tener una autonomía real en todos los aspectos: organizativos, de personal , curriculares. Rendir cuentas en lugar de fiscalización y control.

8º.) Poco respaldo de la Administración Educativa (ítem B). La falta de reconocimiento y la falta de respuesta y apoyos a demandas del centro.

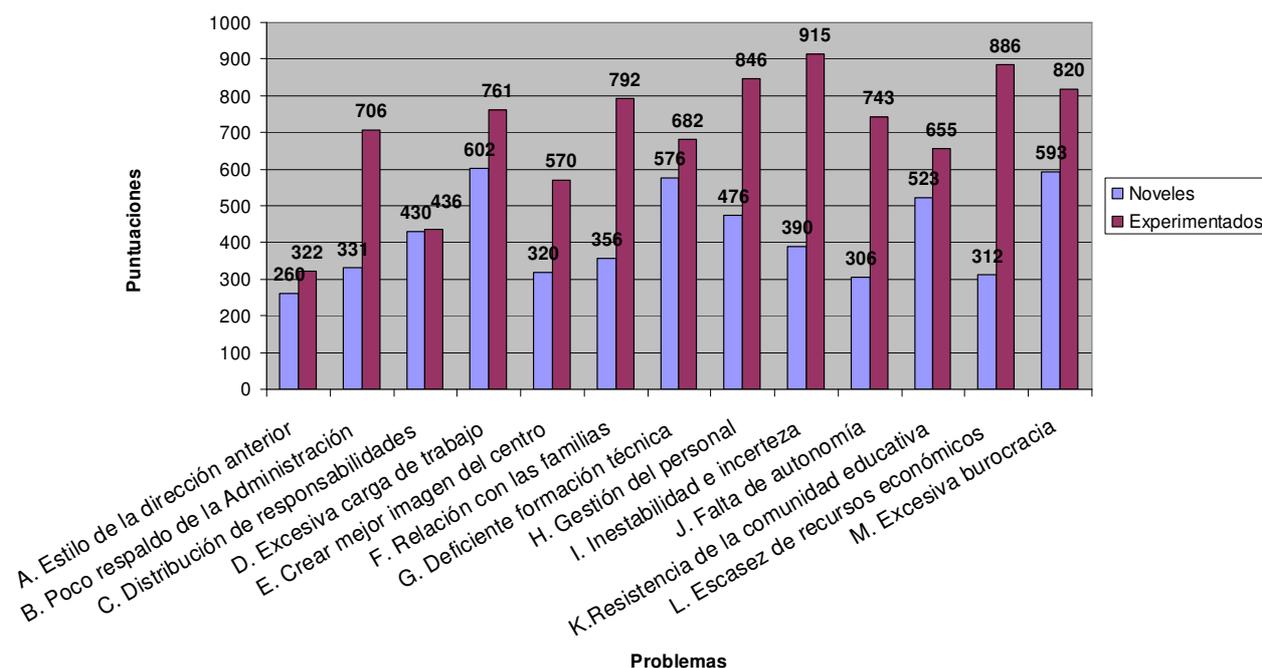


Figura 62. Puntuaciones de directores/as noveles y experimentados a las problemáticas planteadas.

Las diferencias más importantes las encontramos entre estos dos estratos. A las direcciones más inexpertas les preocupa la excesiva carga de trabajo y la excesiva burocracia como a la mayoría de los encuestados excepto a las direcciones más experimentadas a las cuales les supone el mayor problema la inestabilidad que supone la movilidad del profesorado y la escasez de recursos económicos debido seguramente a que al llevar más tiempo en el cargo aumenta la necesidad de recursos para emprender nuevos proyectos o mejorar las instalaciones del centro a diferencia de los directores noveles los cuales tienen bastante con lidiar con la nueva y cuantiosa cantidad de trabajo.

I) Análisis diferencial: Direcciones centros públicos (vid. figura 63). Del presente estrato forman parte 240 sujetos, por lo que, en función del criterio adoptado hasta ahora, procede desestimar los problemas que han sido valorados con una puntuación inferior a 600 (240 x 2,5); son los siguientes. Estilo de la dirección anterior (ítem A); Crear mejor imagen del centro (ítem E).

Por otra parte, los problemas que más afectan a directores y directoras de este tipo de centros son por orden de incidencia:

1º.) Excesiva burocracia (ítem M). Solicitud reiterativa de demasiada documentación y aplicativos informáticos que rellenar.

2º.) Inestabilidad e incerteza(ítem I). Demasiados cambios continuados en todos los aspectos. Carencia de estabilidad.

3º.) Gestión del personal (ítem H). Tener que hacer de jefe de personal sin poder tomar ninguna decisión al respeto puesto que lo hace la Administración educativa.

4.º) Excesiva carga de trabajo (ítem D). La gran variedad y cantidad de trabajo.

5°.) Relación con las familias (ítem F). Las situaciones conflictivas y la falta de implicación de las familias dificultan la labor de las direcciones.

6°.) Escasez de recursos económicos (ítem L). Baja dotación económica e incertidumbre del presupuesto. La no singularización de los recursos para cada centro.

7°.) Poco respaldo de la Administración Educativa (ítem B). La falta de reconocimiento y la falta de respuesta y apoyos a demandas del centro.

8°.) Distribución de responsabilidades (ítem C). Delegar convenientemente responsabilidades en el ejercicio de un liderazgo distribuido.

J) Análisis diferencial: Direcciones centros concertados (vid. figura 63). Este estrato está compuesto por 135 sujetos, por lo que procede eliminar como problemas los que se valoran con menos de 337,5 puntos ($135 \times 2,5$), siendo los que a continuación se relacionan: Estilo de la dirección anterior (ítem A); Distribución de responsabilidades (ítem C); Falta de autonomía (ítem J). Los directores/as de centros concertados manifiestan tener los siguientes problemas que presentamos por orden descendente:

1.°) Excesiva carga de trabajo (ítem D). La gran variedad y cantidad de trabajo

2°.) Escasez de recursos económicos (ítem L). Baja dotación económica e incertidumbre del presupuesto. La no singularización de los recursos para cada centro.

3°.) Excesiva burocracia (ítem M). Solicitud reiterativa de demasiada documentación y aplicativos informáticos que rellenar.

4°.) Deficiente formación técnica (ítem G). La falta de una formación tanto inicial como continua incrementa las dificultades del ejercicio de la dirección.

5°.) Crear mejor imagen del centro (ítem E). Cuidando todos los aspectos del centro para proyectar una buena imagen al exterior.

6°.) Inestabilidad e incerteza (ítem I). Demasiados cambios continuados en todos los aspectos. Carencia de estabilidad.

7°.) Gestión del personal (ítem H). Tener que hacer de jefe de personal sin poder tomar ninguna decisión al respecto puesto que lo hace la Administración educativa.

8°.) Relación con las familias (ítem F). Las situaciones conflictivas y la falta de implicación de las familias dificultan la labor de las direcciones.

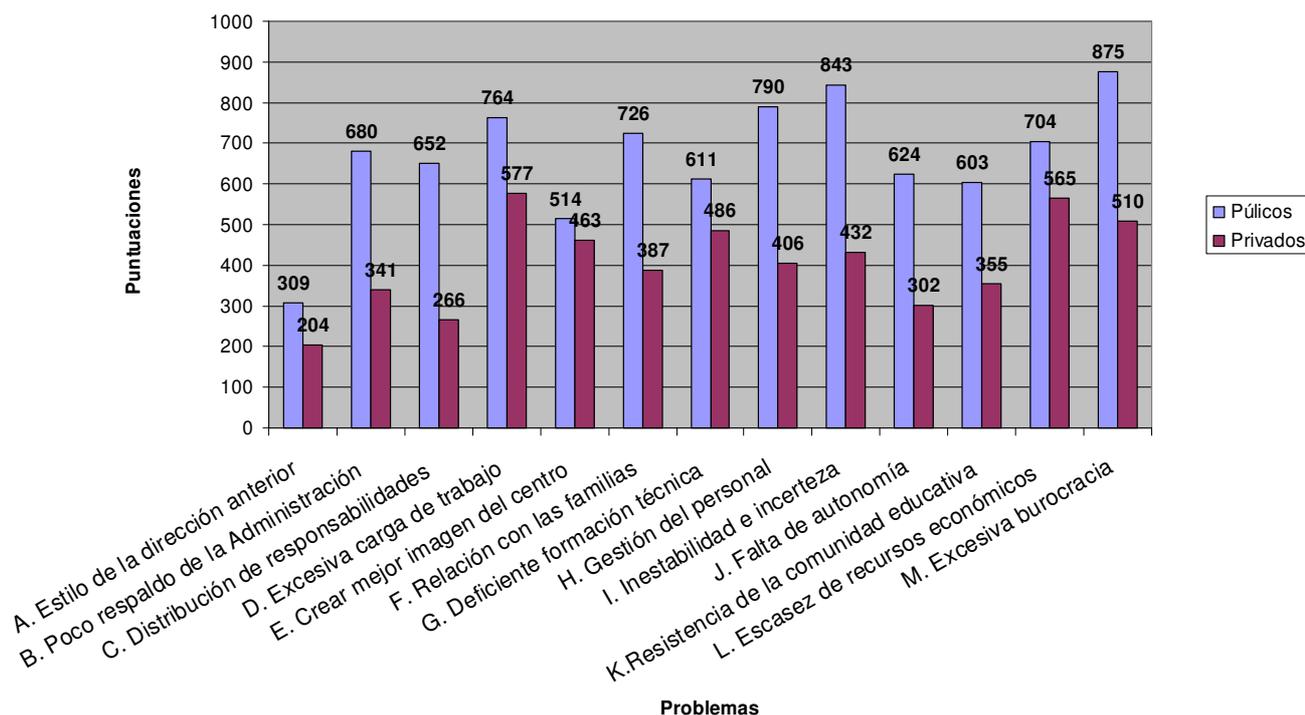


Figura 63. Puntuaciones de directores/as de centros públicos y concertados a las problemáticas planteadas.

Tanto a direcciones de centros concertados como públicos les preocupan también la carga de trabajo y la burocracia respectivamente pero cabe destacar que las siguientes problemáticas para los directores/as de los centros de titularidad pública tienen que ver con la gestión de personal y con la inestabilidad y los continuos cambios en la plantilla lo cual provoca no poder desarrollar proyectos con cierta continuidad, en cambio a las direcciones de centros de titularidad concertada les preocupan más los aspectos económicos. Debemos

pensar que los directores de centros públicos no pueden seleccionar su plantilla la cual les viene asignada por la Administración y ello genera que ante situaciones de incompetencia o incumplimiento laboral de los docentes, los directores/as de centros públicos se sientan impotentes. Puesto que en el caso de los centros concertados es el propio centro quien selecciona a su plantilla docente, tienen menos problemas en gestión de personal y sí en cambio con la gestión de recursos económicos puesto que a diferencia de la pública, la escuela privada-concertada se ha de autofinanciar a partir de las cuotas de sus alumnos.

Como síntesis del análisis diagnóstico correspondiente a esta categoría podemos afirmar que, teniendo en cuenta los diferentes estratos, las problemáticas a las que deben enfrentarse el colectivo que investigamos son los siguientes: (vid. Tabla 44)

Tabla 44

Síntesis ordenada de la valoración de las problemáticas por estratos.

Orden	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
Estratos								
GLOBAL	D	M	H	G	F	I	L	K
SECUNDARIA	K	F	D	H	I	J	M	G
PRIMARIA	M	D	B	G	H	I	L	F
PRIM. + SEC.	D	M	H	G	F	B	I	C
DIRECTORAS	D	G	H	M	L	C	I	B
DIRCTORES	H	M	D	G	F	I	L	K
EXPERIMENTADO	I	L	H	M	F	D	J	B
NOVEL	D	M	G	K	H	C	I	F
PÚBLICA	M	I	H	D	F	L	B	C
CONCERTADA	D	L	M	G	E	I	H	F

4.3.5. Competencias para el ejercicio de la dirección.

Definida como las competencias generales y específicas necesarias para ejercer profesionalmente la práctica directiva. En esta categoría se consideró la variable:

V8. Competencias directivas. Como vimos anteriormente, se desglosó en las siguientes 24 dimensiones (vid. tabla 45).

Tabla 45

Elaboración propia a partir del modelo de competencias de Arnau 2011.

COMPETENCIAS	
Conocimiento personal	
A.- Conocimiento de uno mismo	Conocer los propios recursos, sentimientos, capacidades y limitaciones.
B.- Autoconfianza. Determinación.	Estar convencido/da de las propias capacidades, decisiones, posibilidades y opiniones, especialmente en situaciones difíciles.
Eficacia y dominio personal	
C.- Orientación a los buenos resultados educativos y la calidad	Interesarse para lograr los objetivos planteados, preocuparse por la mejora continua de los resultados de los alumnos.
D.- Iniciativa	Emprender acciones o buscar oportunidades antes de recibir indicaciones o verse forzado por los acontecimientos.
E.- Flexibilidad	Adaptarse a los cambios y modificar las propias posiciones y pautas de conducta cuando aparecen evidencias o datos nuevos.
F.- Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional	La capacidad de mantener la calma y evitar reacciones negativas ante situaciones de provocación, oposición u hostilidad por parte otros o en condiciones de trabajo que provoquen estrés.
G.- Compromiso con el servicio público y el centro educativo	Orientar la propia actuación de acuerdo con los principios, prioridades, necesidades y objetivos del centro educativo donde trabaja.
H.- Innovación	Pensar sin condiciones y adoptar nuevas perspectivas, generando ideas y estimulando la experimentación.
I.- Capacidad de trabajo e Integridad	Es actuar en consonancia con los valores compartidos del centro y predicar con el ejemplo. Es estar dispuesto a actuar honestamente incluso en negociaciones difíciles con los agentes externos.

Competencias sociales

J.- Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal

Escuchar, comprender, e interesarse por las preocupaciones, intereses y emociones de los otros.

K.- Orientación al alumno

Interesarse para ayudar y servir a los alumnos y sus familias mediante la exploración y satisfacción de sus necesidades y expectativas.

Gestión de las relaciones con los otros

L.- Influencia e Impacto

Ser capaz de convencer, persuadir, influir o impresionar a los otros porque contribuyan a lograr los objetivos del proyecto educativo de centro.

LL.- Desarrollo de interrelaciones. Construcción de relaciones

Establecer y mantener relaciones cordiales, recíprocas y cálidas y saber crear y mantener redes de contacto con diferentes personas para lograr las metas de trabajo.

M.- Liderazgo inspirador

Inspirar y guiar a personas y grupos (docentes, alumnos, padres y madres y personal no docente).

N.- Gestión y resolución de conflictos. Negociar y resolver desacuerdos

Capacitado para dar respuesta ante una situación conflictiva actuando con asertividad, objetividad y flexibilidad

Ñ.- Dirección de personas. Asertividad

Definir y comunicar a los otros lo que se tiene que hacer y conseguir que lo hagan utilizando la autoridad reconocida.

O.- El trabajo en equipo

Trabajar con el otro y favorecer la colaboración entre personas diferentes por el logro de objetivos compartidos.

P.- Desarrollo de personas

Detectar el talento y las posibilidades de mejora potencial de otros y promover el crecimiento de sus capacidades.

Q.- Comunicación interna y externa

Capacidad para transmitir información de forma clara, asertiva, fluida, directa y oportuna tanto de manera verbal como no verbal, con las personas de dentro del centro educativo y las del exterior.

Capacidades cognitivas o funcionales

R.- Conocimiento del entorno

Es la capacidad para comprender e interpretar las relaciones de poder en la propia entidad o en otros entornos.

S.- Planificación y organización del trabajo

Capacitado para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción, teniendo en cuenta los recursos necesarios y los sistemas de control.

T.-Pensamiento analítico

Comprender las situaciones y afrontar los problemas separando las partes de que se componen y

reflexionando sobre ellas de una manera lógica y sistemática.

U.-Experto técnico – profesional

Es un experto en su materia y sabe utilizar los conocimientos y habilidades técnicas propias de una determinada tarea o actividad.

V.- Visión estratégica

Implica definir la misión o propósito general del centro, definir los objetivos y planificar las actuaciones necesarias para la consecución de los mismos.

Por último, analizamos los resultados obtenidos a través de los ítems de esta categoría con la finalidad de conocer la opinión de los encuestados a cerca del modelo de competencias propuestas por Arnau (2011) para el ejercicio de la dirección de un centro educativo. Para ello y siguiendo el modo de proceder que venimos llevando a cabo, analizamos los resultados tanto por estratos, con el fin de realizar posteriormente un análisis comparativo, como globalmente a toda la muestra investigada presentando mediante gráficos de barras el número de sujetos que han seleccionado cada una de las 5 puntuaciones posibles para cada ítem.

En la figura 64 quedan representados el número de directores y directoras de la muestra que han seleccionado cada una de las 5 puntuaciones posibles:

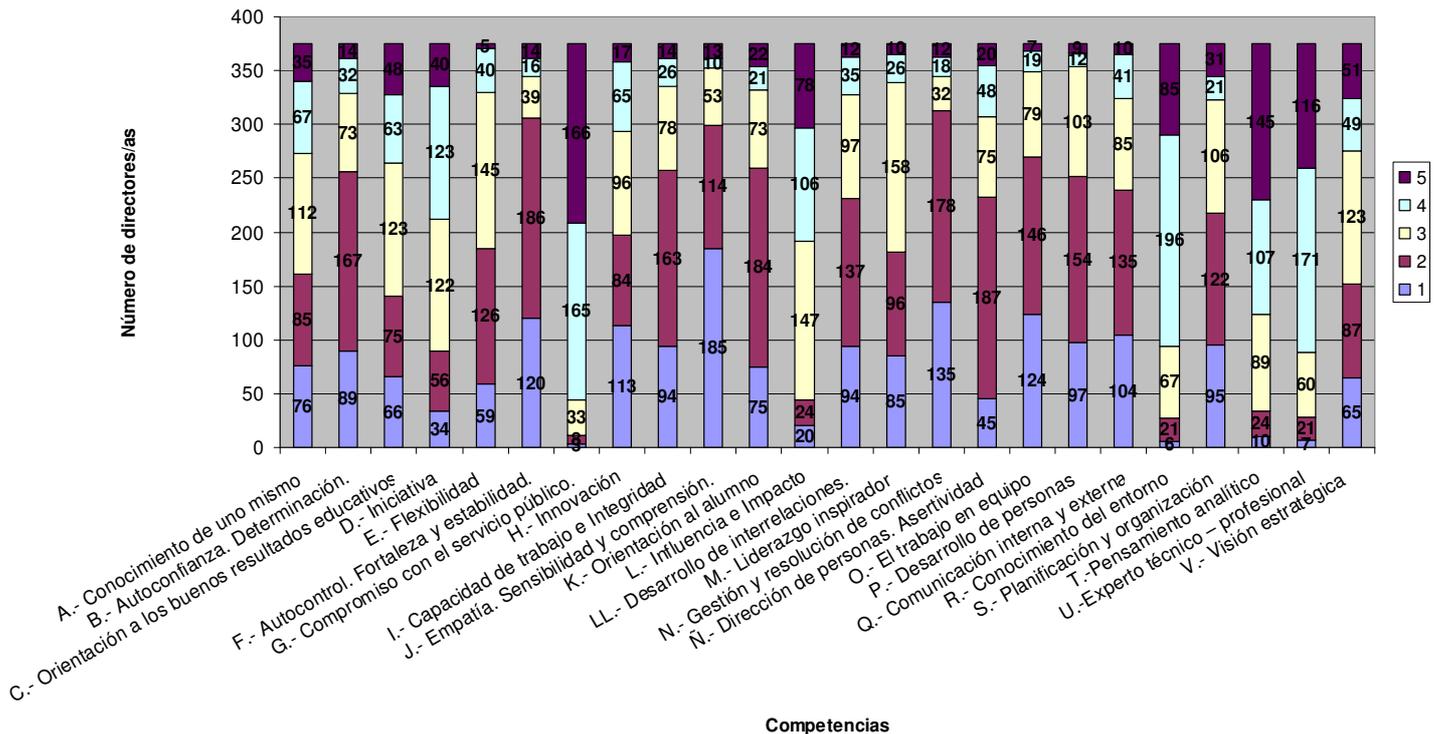


Figura 64. Numero de directores/as de la muestra que seleccionan cada puntuación.

A continuación y como hemos hecho hasta el momento, de cara a la toma de decisiones tendremos en cuenta que aquellas competencias que estén puntuadas por encima de la media (resultado de multiplicar el número de sujetos de la muestra por la mitad de la puntuación máxima, 2,5) son las que las direcciones encuestadas consideran más importantes para el ejercicio del cargo. Igual que hicimos anteriormente relacionamos por orden de puntuación las ocho más valorados. En cambio no se consideran relevantes aquellas competencias puntuadas por debajo de dicha media.

El análisis efectuado nos conduce a los siguientes resultados :

A) Análisis global de la Muestra (vid. figura 65). Puesto que tratamos con la totalidad de la muestra (375 sujetos), hemos de eliminar aquellas competencias por debajo de los 937,5 puntos ($375 \times 2,5$) y que son las siguientes: **G.- Compromiso con el servicio**

público y el centro educativo: Orientar la propia actuación de acuerdo con los principios, prioridades, necesidades y objetivos del centro educativo donde trabaja;. **L.- Influencia e Impacto:** Ser capaz de convencer, persuadir, influir o impresionar los otros porque contribuyan a lograr los objetivos del proyecto educativo de centro;. **T.-Pensamiento analítico:** Comprender las situaciones y afrontar los problemas separando las partes de que se componen y reflexionando sobre ellas de una manera lógica y sistemática;. **U.-Experto técnico – profesional:** Es un experto en su materia y sabe utilizar los conocimientos y habilidades técnicas propias de una determinada tarea o actividad; **R.- Conocimiento del entorno:** Es la capacidad para comprender e interpretar las relaciones de poder en la propia entidad o en otros entornos.

Por lo que respecta a las competencias mejor puntuadas, son las siguientes y por este orden:

1.º) Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal (ítem J).

Escuchar, comprender, e interesarse por las preocupaciones, intereses y emociones de los otros. Esta competencia prioritaria para los directores y directoras que han respondido el cuestionario, no coincide con la prioridad expresada por los entrevistados que la eligen en cuarto lugar.

2.º) Gestión y resolución de conflictos. Negociar y resolver desacuerdos (ítem N).

Capacitado para dar respuesta ante una situación conflictiva actuando con asertividad, objetividad y flexibilidad. Esta competencia aparece en la décima posición para los entrevistados y su frecuencia de aparición durante las entrevistas es únicamente del 50%.

3.º) Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional (ítem F).

La capacidad de mantener la calma y evitar reacciones negativas ante situaciones de provocación, oposición u hostilidad por parte otros o en condiciones de trabajo que provoquen estrés. Esta competencia ocupa el noveno lugar de prioridad en las entrevistas..

4.º Comunicación interna y externa (ítem Q).

Capacidad para transmitir información de forma clara, asertiva, fluida, directa y oportuna tanto de manera verbal como no verbal, con las personas de dentro del centro educativo y las del exterior. A esta competencia sí le dan una prioridad similar encuestados y entrevistados ocupando el quinto lugar para estos últimos

5.º Planificación y organización del trabajo (ítem S).

Capacitado para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción, teniendo en cuenta los recursos necesarios y los sistemas de control. Esta competencia contrasta con la baja frecuencia (40%) de las personas entrevistadas que la han priorizado situándola en puesto 12.

6.º El trabajo en equipo (ítem O)

Trabajar con el otro y favorecer la colaboración entre personas diferentes por el logro de objetivos compartidos. Esta competencia contrasta con la muy baja frecuencia con la que aparece de forma concreta con las personas entrevistadas que la sitúan en la posición 14. A pesar de ello, cabe añadir que aunque no apareció de forma concreta durante las entrevistas, sí lo hizo de forma indirecta y constantemente se hizo referencia al trabajo conjunto.

7.º Autoconfianza. Determinación (ítem B)

Estar convencido/da de las propias capacidades, decisiones, posibilidades y opiniones, especialmente en situaciones difíciles. Ocupa la posición 15 en las entrevistas con una escasa frecuencia de aparición (20%).

8.º Liderazgo inspirador (ítem M)

Inspira y guía a personas y grupos (docentes, alumnos, padres y madres y personal no docente). Esta competencia tampoco es prioritaria para los entrevistados que la ubican en el puesto 15.

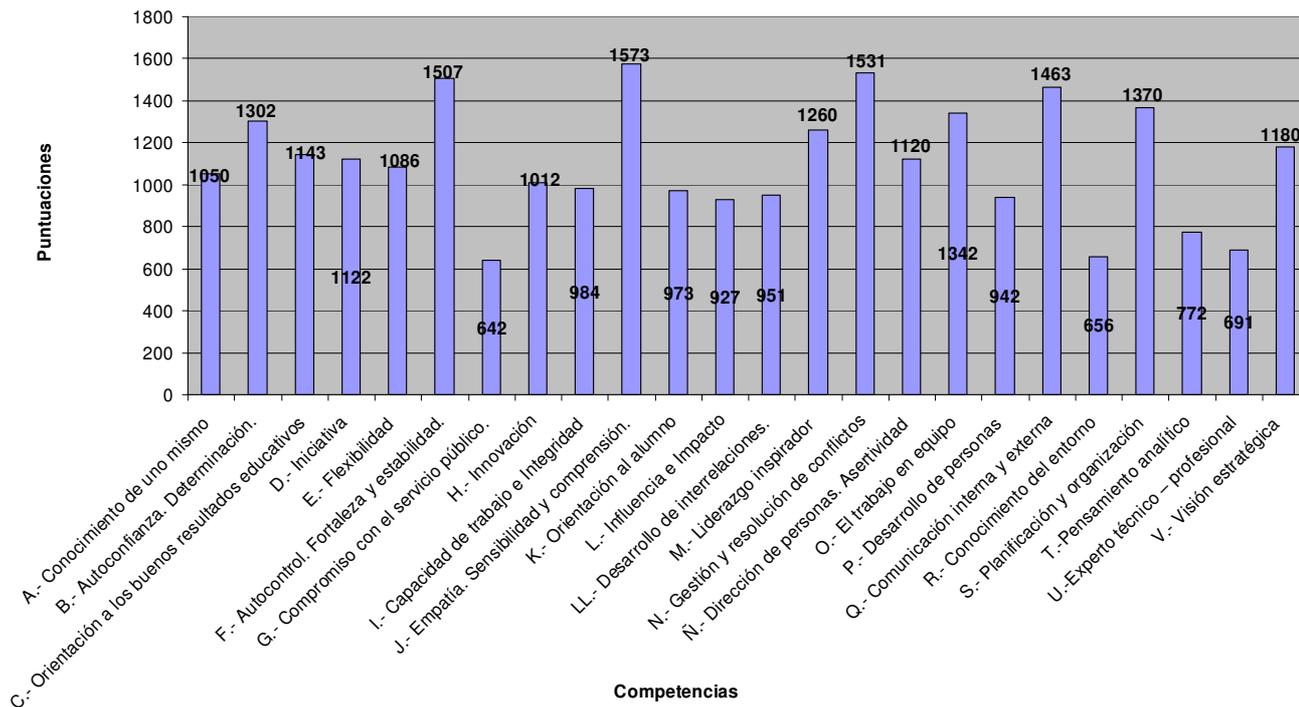


Figura 65. Puntuaciones de directores/as de la muestra global a las competencias planteadas.

Como podemos apreciar, al analizar las prioridades de las competencias de las personas encuestadas y contrastarlas con las de las personas entrevistadas se constata que no coinciden en el orden como hemos venido indicando pero sí que existe plena coincidencia en el conjunto de la selección de las primeras 15 competencias aunque en diferente orden.

B) Análisis diferencial. Direcciones centros públicos (vid. figura 66).

Del presente estrato forman parte 240 sujetos, por lo que, en función del criterio adoptado hasta ahora, procede desestimar las competencias que han sido valorados con una puntuación inferior a 600 ($240 \times 2,5$); son las siguientes; **T.-Pensamiento analítico:** Comprender las situaciones y afrontar los problemas separando las partes de que se componen y reflexionando sobre ellas de una manera lógica y sistemática; **U.-Experto técnico – profesional:** Es un experto en su materia y sabe utilizar los conocimientos y habilidades

técnicas propias de una determinada tarea o actividad; **R.- Conocimiento del entorno:** Es la capacidad para comprender e interpretar las relaciones de poder en la propia entidad o en otros entornos; **D.- Iniciativa:** Empezar acciones o buscar oportunidades antes de recibir indicaciones o verse forzado por los acontecimientos.

Las ocho competencias más valoradas y por tanto que las direcciones de centros públicos consideran más importantes para ejercer el cargo eficazmente son:

1.º Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional (ítem F).

La capacidad de mantener la calma y evitar reacciones negativas ante situaciones de provocación, oposición u hostilidad por parte otros o en condiciones de trabajo que provoquen estrés.

2.º Gestión y resolución de conflictos. Negociar y resolver desacuerdos (ítem N).

Capacitado para dar respuesta ante una situación conflictiva actuando con asertividad, objetividad y flexibilidad.

3.º Planificación y organización del trabajo (ítem S).

Capacitado para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción, teniendo en cuenta los recursos necesarios y los sistemas de control.

4.º Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal (ítem J).

Escuchar, comprender, e interesarse por las preocupaciones, intereses y emociones de los otros.

5.º Autoconfianza. Determinación (ítem B).

Estar convencido/da de las propias capacidades, decisiones, posibilidades y opiniones, especialmente en situaciones difíciles.

6.º Visión estratégica (ítem V).

Implica definir la misión o propósito general del centro, definir los objetivos y planificar las actuaciones necesarias para la consecución de los mismos.

7.º) Compromiso con el servicio público y el centro educativo (ítem G).

Orientar la propia actuación de acuerdo con los principios, prioridades, necesidades y objetivos del centro educativo donde trabaja.

8.º) Liderazgo inspirador (ítem M).

Inspira y guía a personas y grupos (docentes, alumnos, padres y madres y personal no docente).

C) Análisis diferencial: Direcciones centros concertados (vid. figura 67). Este estrato está compuesto por 135 sujetos, por lo que procede eliminar como problemas los que se valoran con menos de 337,5 puntos (135 x 2,5), siendo los que a continuación se relacionan: **L.- Influencia e Impacto:** Ser capaz de convencer, persuadir, influir o impresionar los otros porque contribuyan a lograr los objetivos del proyecto educativo de centro; **T.-Pensamiento analítico:** Comprender las situaciones y afrontar los problemas separando las partes de que se componen y reflexionando sobre ellas de una manera lógica y sistemática; **U.-Experto técnico – profesional:** Es un experto en su materia y sabe utilizar los conocimientos y habilidades técnicas propias de una determinada tarea o actividad **D.- Iniciativa:** Empezar acciones o buscar oportunidades antes de recibir indicaciones o verse forzado por los acontecimientos; **LL.- Desarrollo de interrelaciones. Construcción de relaciones:** Establecer y mantener relaciones cordiales, recíprocas y cálidas y saber crear y mantener redes de contacto con diferentes personas para lograr las metas de trabajo.

En cuanto a las que este sector considera las competencias más importantes han seleccionado por orden de relevancia descendente las siguientes:

1.º) Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal (ítem J).

Escuchar, comprender, e interesarse por las preocupaciones, intereses y emociones de los otros.

2.º) Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional (ítem F).

La capacidad de mantener la calma y evitar reacciones negativas ante situaciones de provocación, oposición u hostilidad por parte otros o en condiciones de trabajo que provoquen estrés.

3.º) Gestión y resolución de conflictos. Negociar y resolver desacuerdos (ítem N).

Capacitado para dar respuesta ante una situación conflictiva actuando con asertividad, objetividad y flexibilidad.

4.º) Orientación a los buenos resultados educativos y la calidad (ítem C).

Interesarse para lograr los objetivos planteados, preocuparse por la mejora continua de los resultados de los alumnos.

5.º) Comunicación interna y externa (ítem Q).

Capacidad para transmitir información de forma clara, asertiva, fluida, directa y oportuna tanto de manera verbal como no verbal, con las personas de dentro del centro educativo y las del exterior.

6.º) Planificación y organización del trabajo (ítem S).

Capacitado para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción, teniendo en cuenta los recursos necesarios y los sistemas de control.

7.º) Autoconfianza. Determinación (ítem B).

Estar convencido/da de las propias capacidades, decisiones, posibilidades y opiniones, especialmente en situaciones difíciles.

8.º) Dirección de personas. Asertividad (ítem Ñ).

Definir y comunicar a los otros lo que se tiene que hacer y conseguir que lo hagan utilizando la autoridad reconocida.

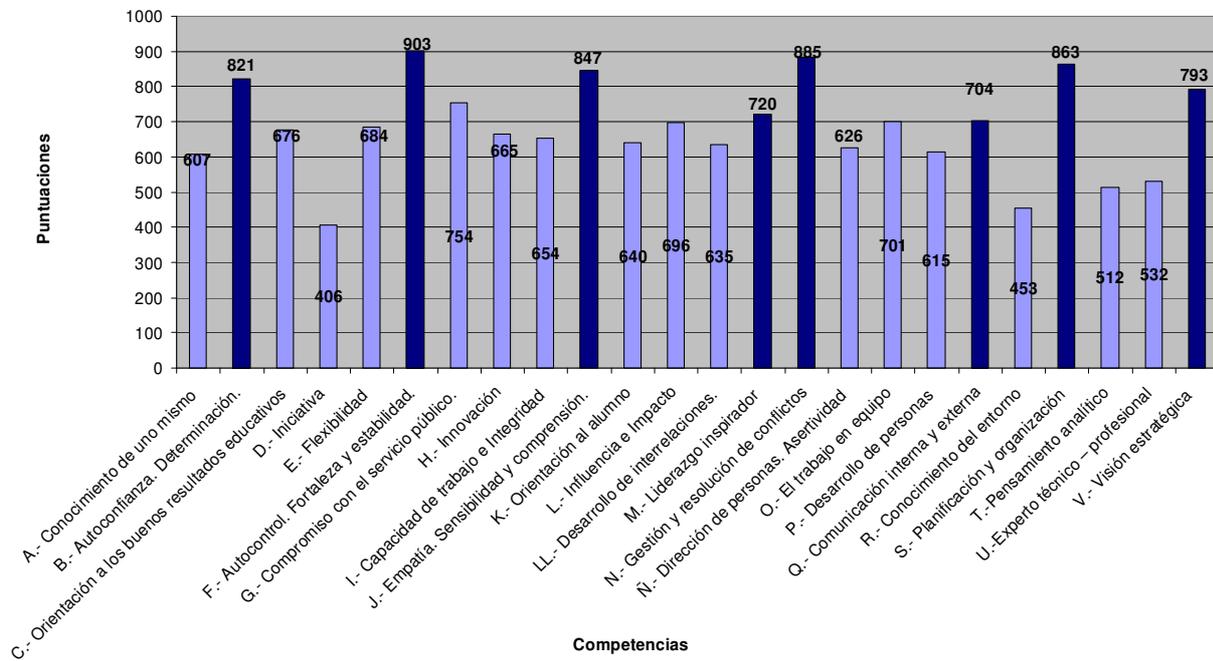


Figura 66. Puntuaciones de directores/as de centros públicos a las competencias planteadas.

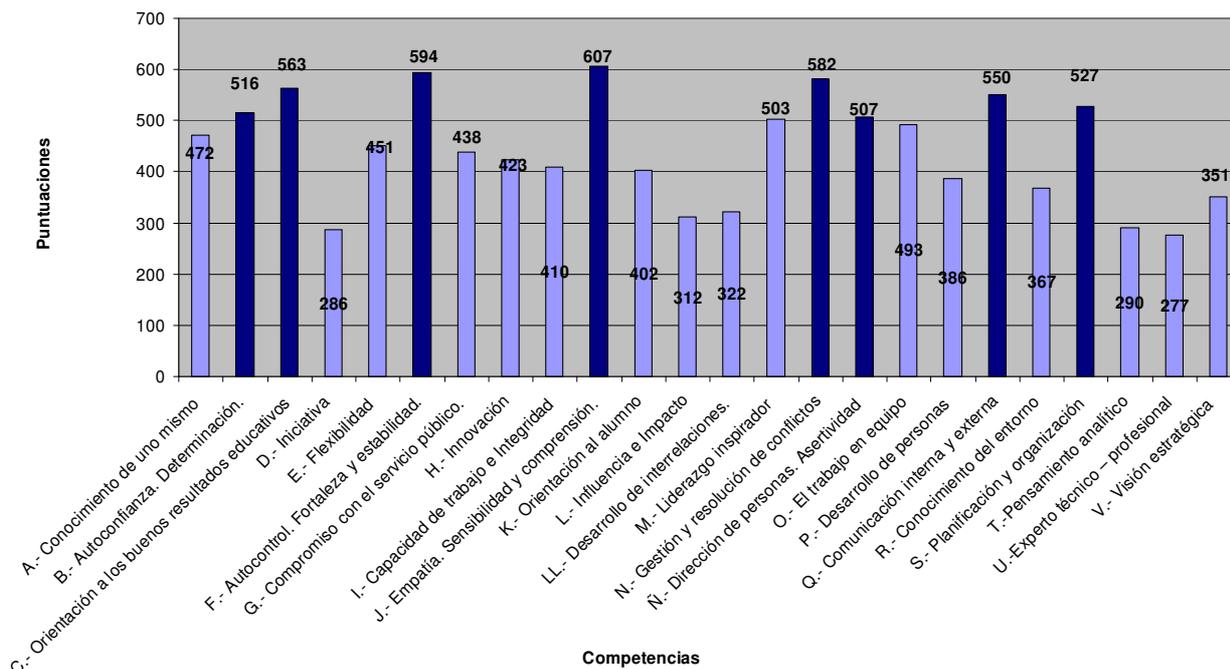


Figura 67. Puntuaciones de directores/as de centros concertados a las competencias planteadas.

A los directores/as de centros públicos les parece prioritaria la competencia de autocontrol y estabilidad emocional y a los de centros concertados la empatía y comprensión interpersonal. Ambos estratos coinciden en dar una gran importancia a la capacidad de gestionar y resolver conflictos. Como principal diferencia, mientras que a los directores/as públicos les parece importante el compromiso con el servicio público los de los centros concertados a pesar de que no la consideran importante, tampoco la descartan del todo (no hay que olvidar que tienen un concierto firmado con la Administración pública).

B) Análisis diferencial. Directoras (vid. figura 68). Este estrato está compuesto de 159 sujetos y por tanto no se tienen en cuenta aquellas competencias que las directoras de la muestra han puntuado globalmente por debajo de la media de puntuación posible, la cual queda establecida en $159 \times 2,5 = 397,5$ puntos y que son: **A.- Conocimiento de uno mismo:** Conocer los propios recursos, sentimientos, capacidades y limitaciones; **T.-Pensamiento**

analítico: Comprender las situaciones y afrontar los problemas separando las partes de que se componen y reflexionando sobre ellas de una manera lógica y sistemática; **U.-Experto**

técnico – profesional: Es un experto en su materia y sabe utilizar los conocimientos y habilidades técnicas propias de una determinada tarea o actividad; **D.- Iniciativa**

Emprender: acciones o buscar oportunidades antes de recibir indicaciones o verse forzado por los acontecimientos.

Por el contrario las competencias que las directoras consideran más relevantes son, ordenados de mayor a menor puntuación :

1.º) Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal (ítem J).

Escuchar, comprender, e interesarse por las preocupaciones, intereses y emociones de los otros.

2.º).- Planificación y organización del trabajo (ítem S).

Capacitado para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción, teniendo en cuenta los recursos necesarios y los sistemas de control.

3.º).- Comunicación interna y externa (ítem Q).

Capacidad para transmitir información de forma clara, asertiva, fluida, directa y oportuna tanto de manera verbal como no verbal, con las personas de dentro del centro educativo y las del exterior.

4.º)- Gestión y resolución de conflictos. Negociar y resolver desacuerdos (ítem N).

Capacitado para dar respuesta ante una situación conflictiva actuando con asertividad, objetividad y flexibilidad.

5.º) Visión estratégica (ítem V).

Implica definir la misión o propósito general del centro, definir los objetivos y planificar las actuaciones necesarias para la consecución de los mismos.

6°.) El trabajo en equipo(ítem O).

Trabajar con el otro y favorecer la colaboración entre personas diferentes por el logro de objetivos compartidos.

7°.) Flexibilidad (ítem E).

Adaptarse a los cambios y modificar las propias posiciones y pautas de conducta cuando aparecen evidencias o datos nuevos.

8.º) Autoconfianza. Determinación (ítem B).

Estar convencido/da de las propias capacidades, decisiones, posibilidades y opiniones, especialmente en situaciones difíciles.

C) Análisis diferencial: Directores (vid. figura 69). Estrato con 216 sujetos, por lo que descartamos aquellas competencias puntuadas por los directores de la muestra globalmente por debajo de la media de puntuación posible, la cual queda establecida en $216 \times 2,5 = 540$ puntos y que son: **L.- Influencia e Impacto:** Ser capaz de convencer, persuadir, influir o impresionar los otros porque contribuyan a lograr los objetivos del proyecto educativo de centro; **A.- Conocimiento de uno mismo:** Conocer los propios recursos, sentimientos, capacidades y limitaciones; **T.-Pensamiento analítico:** Comprender las situaciones y afrontar los problemas separando las partes de que se componen y reflexionando sobre ellas de una manera lógica y sistemática; **R.- Conocimiento del entorno:** Es la capacidad para comprender e interpretar las relaciones de poder en la propia entidad o en otros entornos; **U.-Experto técnico – profesional:** Es un experto en su materia y sabe utilizar los conocimientos y habilidades técnicas propias de una determinada tarea.

Y aquellas competencias a las que han otorgado mayor importancia ordenadas de mayor a menor incidencia son.

1.º) Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional (ítem F).

La capacidad de mantener la calma y evitar reacciones negativas ante situaciones de provocación, oposición u hostilidad por parte otros o en condiciones de trabajo que provoquen estrés.

2.º)- Comunicación interna y externa (ítem Q).

Capacidad para transmitir información de forma clara, asertiva, fluida, directa y oportuna tanto de manera verbal como no verbal, con las personas de dentro del centro educativo y las del exterior.

3.º)- Gestión y resolución de conflictos. Negociar y resolver desacuerdos (ítem N).

Capacitado para dar respuesta ante una situación conflictiva actuando con asertividad, objetividad y flexibilidad.

4.º) Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal (ítem J)

Escuchar, comprender, e interesarse por las preocupaciones, intereses y emociones de los otros.

5.º) Innovación (ítem H).

Pensar sin condiciones y adoptar nuevas perspectivas, generando ideas y estimulando la experimentación.

6.º) El trabajo en equipo (ítem O).

Trabajar con el otro y favorecer la colaboración entre personas diferentes por el logro de objetivos compartidos.

7.º) Autoconfianza. Determinación (ítem B).

Estar convencido/da de las propias capacidades, decisiones, posibilidades y opiniones, especialmente en situaciones difíciles.

8.º)- Planificación y organización del trabajo (ítem S).

Capacitado para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción, teniendo en cuenta los recursos necesarios y los sistemas de control.

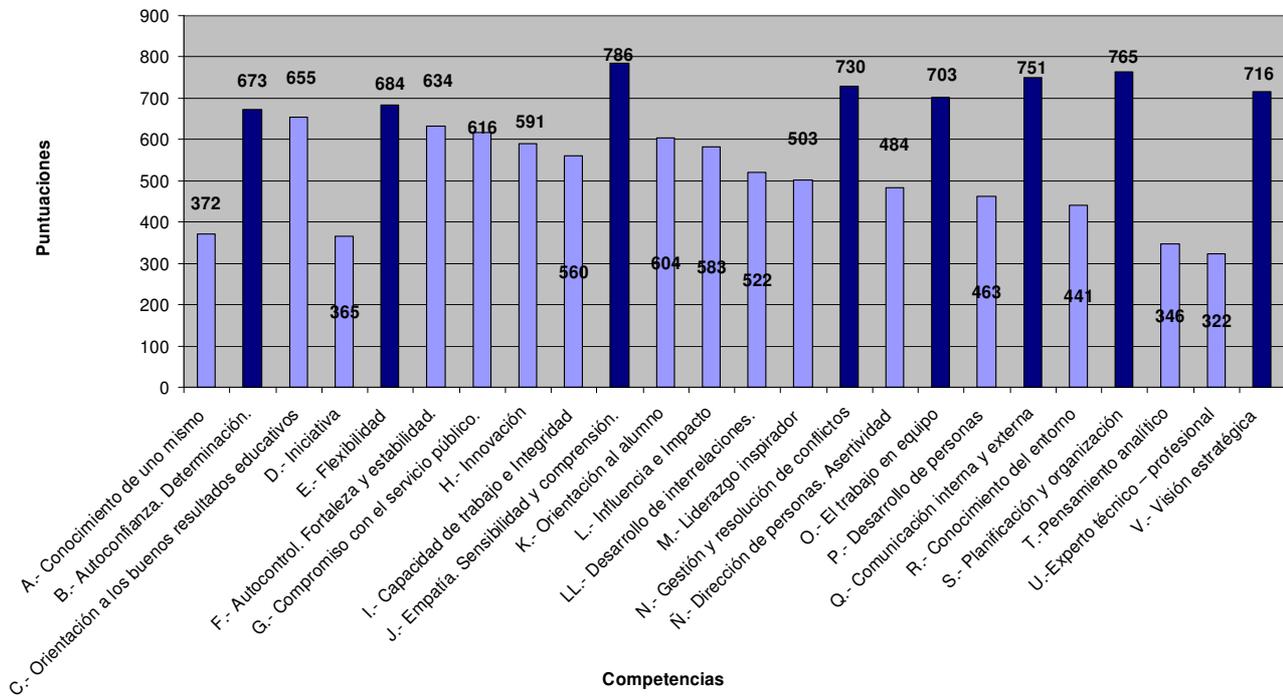


Figura 68. Puntuaciones de las directoras de la muestra a las competencias planteadas.

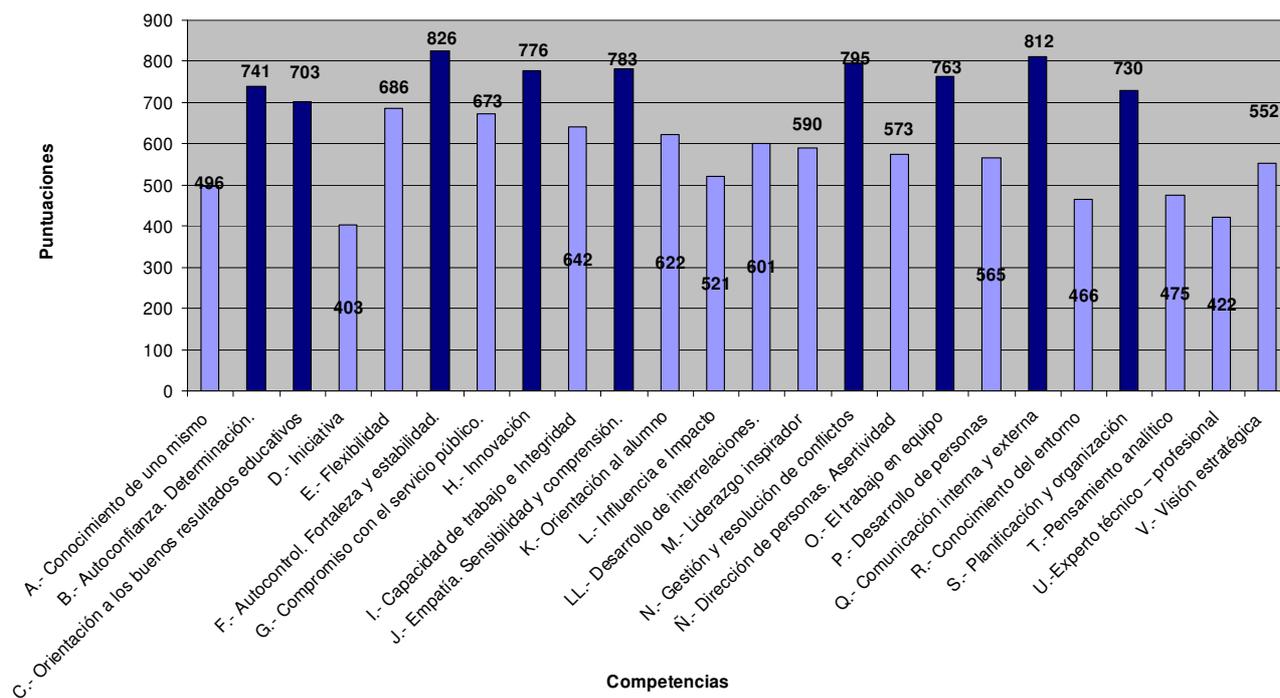


Figura 69. Puntuaciones de los directores de la muestra a las competencias planteadas.

Los directores creen importantes las competencias de Autocontrol y estabilidad emocional así como de Comunicación interna y externa mientras las directoras valoran más la comprensión interpersonal y la planificación y organización del trabajo. Tanto directores como directoras valoran en las primeras posiciones las mismas competencias pero en diferente orden con excepción de la capacidad de innovar, competencia que solo priorizan los directores y la capacidad de mostrarse flexible que solo es valorada por las directoras.

D) Análisis diferencial: Directores/as de Primaria (vid. figura 70). Del presente estrato forman parte 79 sujetos, por lo que, en función del criterio adoptado hasta ahora, procede desestimar las funciones que han sido valoradas con una puntuación inferior a $197,5 (79 \times 2,5)$; son los siguientes: **L.- Influencia e Impacto**: Ser capaz de convencer, persuadir, influir o impresionar los otros porque contribuyan a lograr los objetivos del proyecto

educativo de centro; **T.-Pensamiento analítico:** Comprender las situaciones y afrontar los problemas separando las partes de que se componen y reflexionando sobre ellas de una manera lógica y sistemática; **U.-Experto técnico – profesional:** Es un experto en su materia y sabe utilizar los conocimientos y habilidades técnicas propias de una determinada tarea; **LL.- Desarrollo de interrelaciones:** Construcción de relaciones Establecer y mantener relaciones cordiales, recíprocas y cálidas y saber crear y mantener redes de contacto con diferentes personas para lograr las metas de trabajo; **G.-Compromiso con el servicio público y el centro educativo:** Orientar la propia actuación de acuerdo con los principios, prioridades, necesidades y objetivos del centro educativo donde trabaja; **P.- Desarrollo de personas:** Detectar el talento y las posibilidades de mejora potencial de otros y promover el crecimiento de sus capacidades.

Por otra parte, los problemas que más afectan a directores y directoras de esta etapa son por orden de incidencia:

1.º) Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal (ítem J).

Escuchar, comprender, e interesarse por las preocupaciones, intereses y emociones de los otros.

2.º).- Comunicación interna y externa (ítem Q).

Capacidad para transmitir información de forma clara, asertiva, fluida, directa y oportuna tanto de manera verbal como no verbal, con las personas de dentro del centro educativo y las del exterior.

3.º).- El trabajo en equipo (ítem O).

Trabajar con el otro y favorecer la colaboración entre personas diferentes por el logro de objetivos compartidos.

4.º)- Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional (ítem F).

La capacidad de mantener la calma y evitar reacciones negativas ante situaciones de provocación, oposición u hostilidad por parte otros o en condiciones de trabajo que provoquen estrés.

5.º)- Planificación y organización del trabajo (ítem S).

Capacitado para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción, teniendo en cuenta los recursos necesarios y los sistemas de control.

6.º) Innovación (ítem H).

Pensar sin condiciones y adoptar nuevas perspectivas, generando ideas y estimulando la experimentación

7.º)- Autoconfianza. Determinación (ítem B).

Estar convencido/da de las propias capacidades, decisiones, posibilidades y opiniones, especialmente en situaciones difíciles.

8.º) Flexibilidad (ítem E).

Adaptarse a los cambios y modificar las propias posiciones y pautas de conducta cuando aparecen evidencias o datos nuevos.

E) Análisis diferencial. Directores/as de Secundaria (vid. figura 71). Estrato compuesto por 184 sujetos, por lo que procede eliminar como problemas los que se valoran con menos de 460 puntos (184 x 2,5), siendo los que a continuación se relacionan: **L.- Influencia e Impacto:** Ser capaz de convencer, persuadir, influir o impresionar los otros porque contribuyan a lograr los objetivos del proyecto educativo de centro; **T.-Pensamiento analítico:** Comprender las situaciones y afrontar los problemas separando las partes de que se componen y reflexionando sobre ellas de una manera lógica y sistemática; **LL.- Desarrollo de interrelaciones:** Construcción de relaciones Establecer y mantener relaciones cordiales, recíprocas y cálidas y saber crear y mantener redes de contacto con diferentes personas para

lograr las metas de trabajo; **H.- Innovación:** Pensar sin condiciones y adoptar nuevas perspectivas, generando ideas y estimulando la experimentación; **R.- Conocimiento del entorno:** Es la capacidad para comprender e interpretar las relaciones de poder en la propia entidad o en otros entornos; **D.- Iniciativa.** Empezar acciones o buscar oportunidades antes de recibir indicaciones o verse forzado por los acontecimientos.

Los directores/as que dirigen centros donde se imparte secundaria exclusivamente, dan mayor importancia a las competencias que presentamos por orden descendente de prioridad:

1.º)- Gestión y resolución de conflictos. Negociar y resolver desacuerdos (ítem N).

Capacitado para dar respuesta ante una situación conflictiva actuando con asertividad, objetividad y flexibilidad.

2.º)- Dirección de personas. Asertividad (ítem Ñ).

Definir y comunicar a los otros lo que se tiene que hacer y conseguir que lo hagan utilizando la autoridad reconocida.

3.º)- Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional (ítem F).

La capacidad de mantener la calma y evitar reacciones negativas ante situaciones de provocación, oposición u hostilidad por parte otros o en condiciones de trabajo que provoquen estrés.

4.º)- Comunicación interna y externa (ítem Q).

Capacidad para transmitir información de forma clara, asertiva, fluida, directa y oportuna tanto de manera verbal como no verbal, con las personas de dentro del centro educativo y las del exterior.

5.º)- Planificación y organización del trabajo (ítem S).

Capacitado para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción, teniendo en cuenta los recursos necesarios y los sistemas de control.

6.º)- Autoconfianza. Determinación (ítem B).

Estar convencido/da de las propias capacidades, decisiones, posibilidades y opiniones, especialmente en situaciones difíciles.

7.º)- Orientación a los buenos resultados educativos y la calidad (ítem C).

Interesarse para lograr los objetivos planteados, preocuparse por la mejora continua de los resultados de los alumnos.

8.º)- Liderazgo inspirador (ítem M).

Inspira y guía a personas y grupos (docentes, alumnos, padres y madres y personal no docente).

F) Análisis diferencial: Directores/as de Primaria + Secundaria (vid. figura 72). El tercero de los estratos referidos al nivel educativo dirigido por los directores/as de la muestra estudiados lo componen 112 sujetos, por lo que eliminamos aquellas competencias que se valoran por debajo de los 280 puntos (112 x 2,5), y que han resultado ser los siguientes: **T.- Pensamiento analítico:** Comprender las situaciones y afrontar los problemas separando las partes de que se componen y reflexionando sobre ellas de una manera lógica y sistemática; **R.- Conocimiento del entorno:** Es la capacidad para comprender e interpretar las relaciones de poder en la propia entidad o en otros entornos; **D.- Iniciativa. Empezar acciones o buscar oportunidades antes de recibir indicaciones o verse forzado por los acontecimientos;** **U.-Experto técnico – profesional:** Es un experto en su materia y sabe utilizar los conocimientos y habilidades técnicas propias de una determinada tarea; **A.- Conocimiento de uno mismo:** Conocer los propios recursos, sentimientos, capacidades y limitaciones.

Por otra parte, los problemas que más preocupan a las direcciones de los centros que conviven con estas dos etapas son por orden de incidencia:

1.º) Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal (ítem J).

Escuchar, comprender, e interesarse por las preocupaciones, intereses y emociones de los otros.

2.º)- Gestión y resolución de conflictos. Negociar y resolver desacuerdos (ítem N).

Capacitado para dar respuesta ante una situación conflictiva actuando con asertividad, objetividad y flexibilidad.

3.º)- Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional (ítem F).

La capacidad de mantener la calma y evitar reacciones negativas ante situaciones de provocación, oposición u hostilidad por parte otros o en condiciones de trabajo que provoquen estrés.

4.º)- Comunicación interna y externa (ítem Q).

Capacidad para transmitir información de forma clara, asertiva, fluida, directa y oportuna tanto de manera verbal como no verbal, con las personas de dentro del centro educativo y las del exterior.

5.º)- Planificación y organización del trabajo (ítem S).

Capacitado para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción, teniendo en cuenta los recursos necesarios y los sistemas de control.

6.º)- Dirección de personas. Asertividad (ítem Ñ).

Definir y comunicar a los otros lo que se tiene que hacer y conseguir que lo hagan utilizando la autoridad reconocida.

7.º)- Autoconfianza. Determinación (ítem B).

Estar convencido/da de las propias capacidades, decisiones, posibilidades y opiniones, especialmente en situaciones difíciles.

8.º)- El trabajo en equipo (ítem O). Trabajar con el otro y favorecer la colaboración entre personas diferentes por el logro de objetivos compartidos.

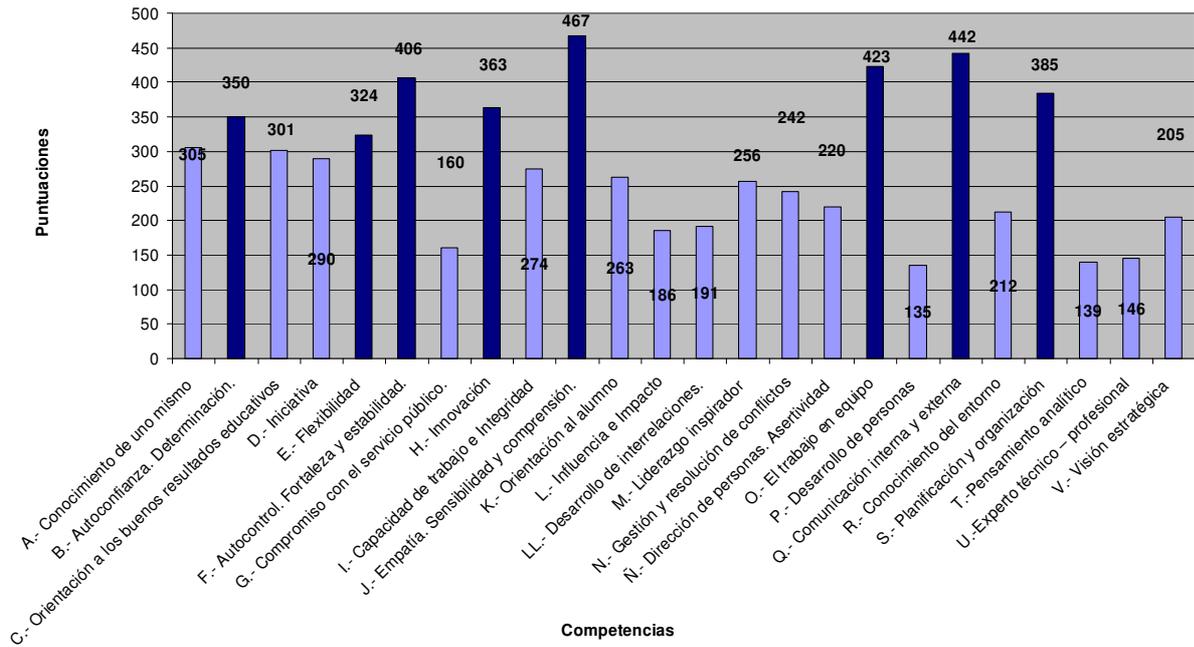


Figura 70. Puntuaciones de los directores/as de primaria a las competencias planteadas.

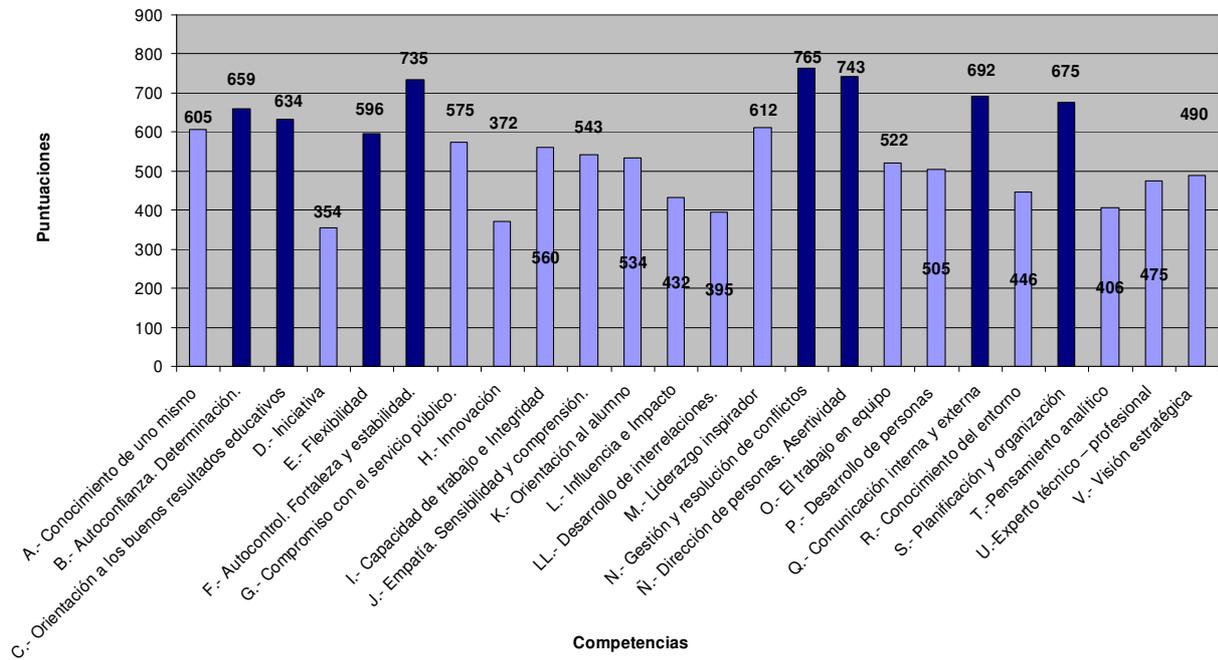


Figura 71. Puntuaciones de los directores/as de secundaria a las competencias planteadas.

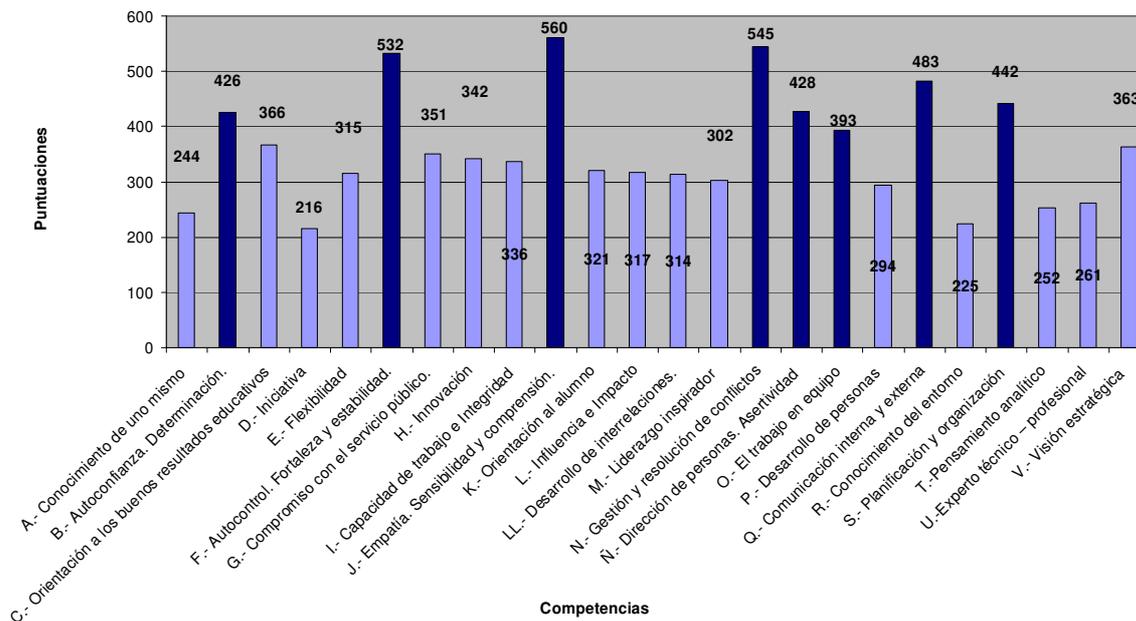


Figura 72. Puntuaciones de los directores/as de primaria + secundaria a las competencias planteadas.

Los directores/as que dirigen centros de primaria valoran como la competencia más importante la comprensión interpersonal y la Comunicación interna y externa a diferencia de los que dirigen centros de secundaria que otorgan mayor relevancia a la resolución de conflictos y a la dirección de personas. Una posible interpretación sería que en los centros de secundaria la edad del alumnado en plena adolescencia genera más conflictividad y por esa razón la habilidad de gestionar conflictos es considerada importante y no tanto en primaria donde la problemática del alumnado no es tan grave.

En un segundo plano, también apreciamos que a diferencia de los directores de secundaria, los de primaria han dado importancia a la competencia de trabajo en equipo. En el resto de competencias coinciden los tres sectores.

G) Análisis diferencial: Direcciones Noveles (vid. figura 73). Este estrato consta de 121 sujetos, y en él despreciamos las competencias valoradas por debajo de los 302,5 puntos

(121 x 2,5), siendo éstas: **L.- Influencia e Impacto:** Ser capaz de convencer, persuadir, influir o impresionar los otros porque contribuyan a lograr los objetivos del proyecto educativo de centro; **T.-Pensamiento analítico:** Comprender las situaciones y afrontar los problemas separando las partes de que se componen y reflexionando sobre ellas de una manera lógica y sistemática; **D.- Iniciativa:** .Emprender acciones o buscar oportunidades antes de recibir indicaciones o verse forzado por los acontecimientos; **A.- Conocimiento de uno mismo:** Conocer los propios recursos, sentimientos, capacidades y limitaciones; **E.- Flexibilidad:** Adaptarse a los cambios y modificar las propias posiciones y pautas de conducta cuando aparecen evidencias o datos nuevos.

Las competencias más valoradas por este colectivo son, por orden de mayor a menor puntuación, las siguientes:

1.º) Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal (ítem J). Escuchar, comprender, e interesarse por las preocupaciones, intereses y emociones de los otros.

2º).- Orientación a los buenos resultados educativos y la calidad (ítem C).

Interesarse para lograr los objetivos planteados, preocuparse por la mejora continua de los resultados de los alumnos.

3.º).- Planificación y organización del trabajo (ítem S).

Capacitado para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción, teniendo en cuenta los recursos necesarios y los sistemas de control.

4.º) Visión estratégica (ítem V).

Implica definir la misión o propósito general del centro, definir los objetivos y planificar las actuaciones necesarias para la consecución de los mismos.

5.º)- Liderazgo inspirador (ítem M).

Inspirar y guiar a personas y grupos (docentes, alumnos, padres y madres y personal no docente).

6.º)- El trabajo en equipo (ítem O).

Trabajar con el otro y favorecer la colaboración entre personas diferentes por el logro de objetivos compartidos.

7.º) Innovación (ítem H).

Pensar sin condiciones y adoptar nuevas perspectivas, generando ideas y estimulando la experimentación

8.º)- Autoconfianza. Determinación (ítem B).

Estar convencido/da de las propias capacidades, decisiones, posibilidades y opiniones, especialmente en situaciones difíciles.

H) Análisis diferencial. Direcciones Experimentadas (vid. figura 74). Estrato conformado por 254 sujetos, por lo que descartamos aquellas competencias valoradas por debajo de 635 puntos (254 x 2,5) y que, en este caso, son; **L.- Influencia e Impacto:** Ser capaz de convencer, persuadir, influir o impresionar los otros porque contribuyan a lograr los objetivos del proyecto educativo de centro; **D.- Iniciativa:** Empezar acciones o buscar oportunidades antes de recibir indicaciones o verse forzado por los acontecimientos; **A.- Conocimiento de uno mismo:** Conocer los propios recursos, sentimientos, capacidades y limitaciones; **E.- Flexibilidad:** Adaptarse a los cambios y modificar las propias posiciones y pautas de conducta cuando aparecen evidencias o datos nuevos; **U.-Experto técnico – profesional:** Es un experto en su materia y sabe utilizar los conocimientos y habilidades técnicas propias de una determinada tarea y constituyendo los problemas que entrañan mayor dificultad para los encuestados, tenemos los siguientes:

1.º)- Planificación y organización del trabajo (ítem S).

Capacitado para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción, teniendo en cuenta los recursos necesarios y los sistemas de control.

2.º)- Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional (ítem F).

La capacidad de mantener la calma y evitar reacciones negativas ante situaciones de provocación, oposición u hostilidad por parte otros o en condiciones de trabajo que provoquen estrés.

3.º)- Comunicación interna y externa (ítem Q).

Capacidad para transmitir información de forma clara, asertiva, fluida, directa y oportuna tanto de manera verbal como no verbal, con las personas de dentro del centro educativo y las del exterior.

4.º) Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal (ítem J).

Escuchar, comprender, e interesarse por las preocupaciones, intereses y emociones de los otros.

5.º)- Orientación a los buenos resultados educativos y la calidad (ítem C).

Interesarse para lograr los objetivos planteados, preocuparse por la mejora continua de los resultados de los alumnos.

6.º)- El trabajo en equipo (ítem O).

Trabajar con el otro y favorecer la colaboración entre personas diferentes por el logro de objetivos compartidos.

7.º)- Dirección de personas. Asertividad (ítem Ñ).

Definir y comunicar a los otros lo que se tiene que hacer y conseguir que lo hagan utilizando la autoridad reconocida.

8.º)- Liderazgo inspirador (ítem M).

Inspirar y guiar a personas y grupos (docentes, alumnos, padres y madres y personal no docente).

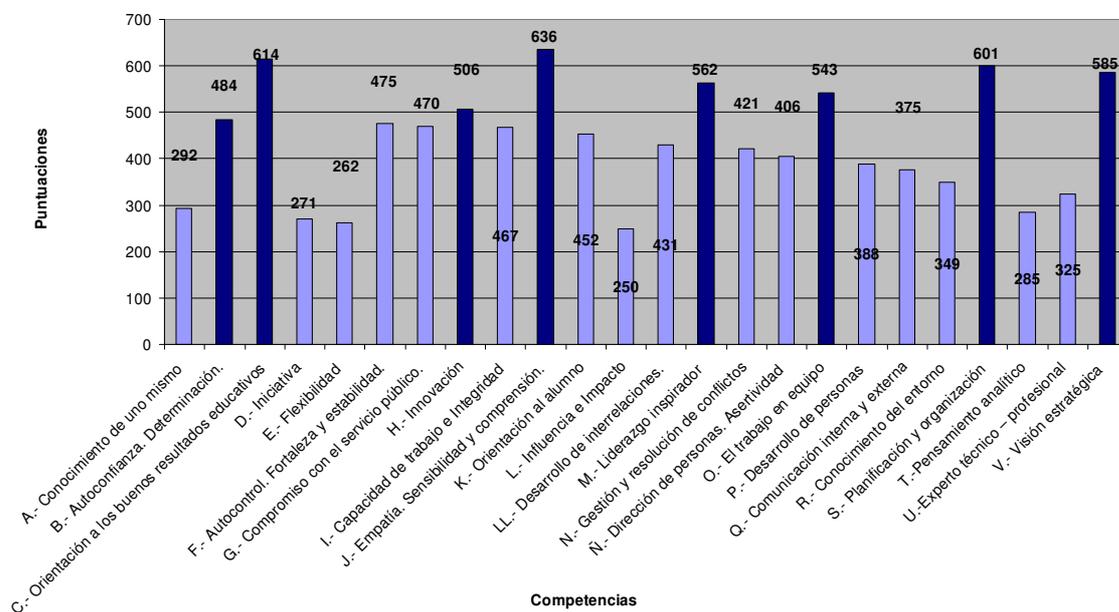


Figura 73. Puntuaciones de los directores/as noveles de la muestra a las competencias planteadas.

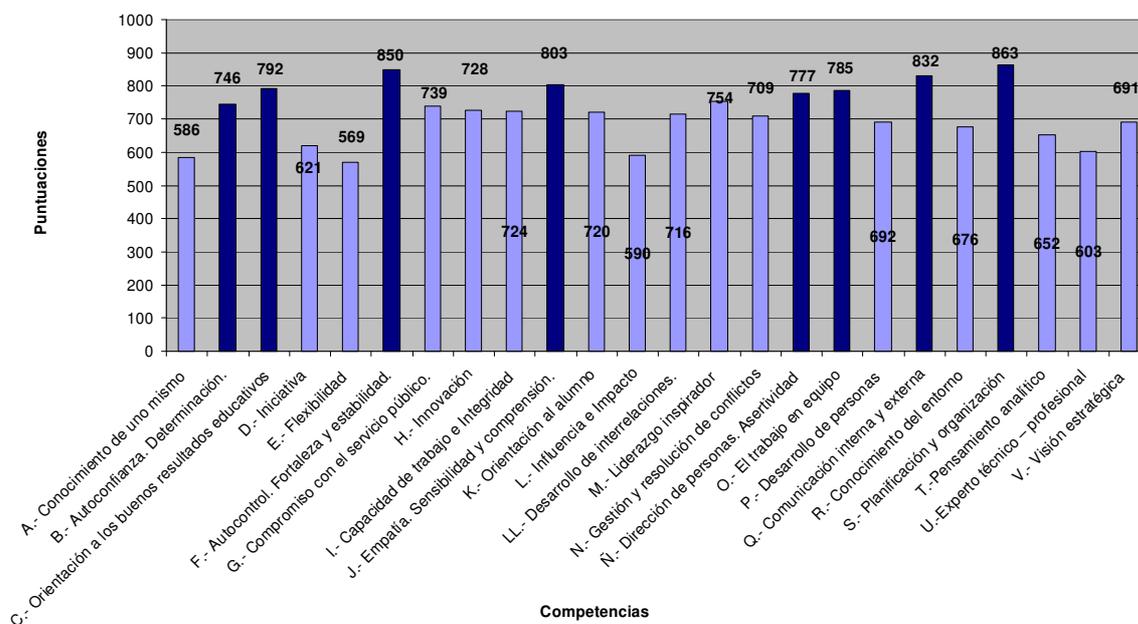


Figura 74. Puntuaciones de los directores/as experimentados/as a las competencias planteadas.

Para las direcciones experimentadas son muy importantes las competencias de Planificación del trabajo y autocontrol y estabilidad emocional mientras que para los noveles son la empatía y la orientación a los buenos resultados, que también aparecen en las seleccionadas por las direcciones experimentadas pero con menos importancia . A parte de estas, apreciamos que hay pocas coincidencias entre las competencias más valoradas por ambos colectivos, estas son el trabajo en equipo y el liderazgo inspirador .

Una posible explicación ante estos resultados podría ser que los directores con más años en el cargo han aprendido a valorar la capacidad de mantener la calma ante situaciones conflictivas a las que todavía no se han enfrentado los principiantes.

También vemos como el colectivo de directores noveles ha sido el único en dar un valor prioritario a la competencia de orientación a los buenos resultados como también lo hizo al valorar las funciones. Esto es debido seguramente a que tanto en la formación inicial a cargo de la Administración como en la evaluación a través de su proyecto de dirección a que le somete la inspección educativa, se les insiste mucho en que el objetivo prioritario que debe alcanzar el centro es la mejora de resultados de sus alumnos.

Como síntesis del análisis diagnóstico correspondiente a esta categoría podemos afirmar que, teniendo en cuenta los diferentes estratos, las competencias directivas más relevantes en el ejercicio de la función directiva para el colectivo que investigamos son las siguientes (vid. Tabla 46):

Tabla 46

Síntesis ordenada de la valoración de las competencias por estratos.

Orden	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
-------	----	----	----	----	----	----	----	----

Estratos								
GLOBAL	J	N	F	Q	S	O	B	M
PÚBLICA	F	N	S	J	B	V	G	M
CONCERTADA	J	F	N	C	Q	S	B	Ñ
DIRCTORES	F	Q	N	J	H	O	B	S
DIRECTORAS	J	S	Q	N	V	O	E	B
SECUNDARIA	N	Ñ	F	Q	S	B	C	M
PRIMARIA	J	Q	O	F	S	H	B	E
PRIM+SEC	J	N	F	Q	S	Ñ	B	O
EXPERIMENTADO	S	F	Q	J	C	O	Ñ	M
NOVEL	J	C	S	V	M	O	H	B

4.4. Grupo de Discusión

Para analizar la información recogida durante la sesión del grupo de discusión hemos realizado un análisis de contenido clasificando las unidades de análisis extraídas en base a las categorías y subcategorías con las que hemos venido trabajando siempre que ha sido posible.

Tras realizar el vaciado hemos podido constatar que existe una gran coincidencia entre las opiniones recogidas en este grupo y los directores/as entrevistados/as y encuestados/as.

Con el fin de no extender excesivamente el tiempo de duración de la sesión, el debate se centró en los cuatro objetivos más importantes de la investigación, estilo de liderazgo, funciones, problemática y especialmente competencias de las direcciones.

A continuación presentamos los resultados obtenidos incluyendo algunas de las transcripciones realizadas:

- **En relación al estilo de liderazgo:**

Ante la cuestión que también se había planteado en las entrevista y a través del cuestionario sobre qué estilo de liderazgo opinan que debería seguir el director/a de un centro educativo, todos en el grupo de discusión coincidieron en que no debía ser autoritario, es decir que descartan el estilo autocrático y están a favor de un estilo de relación con las personas, de saber escuchar, de delegación de responsabilidades, comentan que debería ser democrático y participativo basado en el consenso en la toma de decisiones a partir de una exposición clara de los objetivos a conseguir y de la línea del centro. Por tanto apuestan claramente por una fusión entre el liderazgo distribuido y el facilitador corroborando las opiniones de entrevistados/as y encuestados/as:

"...se debería seguir un liderazgo que se aleje de los autoritarismos", "...imponer las cosas a la fuerza no es el camino en educación...", "...para ser un líder en un centro tienes que compartirlo con el resto y delegar en quien confíes..." "...el líder debería conocer bien a sus profesores, escucharlos y hacer caso de sus ideas", "...tiene que ser democrático con la toma de

decisiones, no imponerlas por decreto, las debe consensuar empezando por su equipo..", "...debería tener la visión del centro muy clara y saber comunicarla muy bien ",

Sí que hubo alguna matización por parte de los directores/as del grupo a que por desgracia no siempre se puede estar consultando todo a todo el mundo y que por cuestiones prácticas acaba tomando el director o parte del equipo directivo muchas de las decisiones sin consultar, es decir que en la práctica se sigue un estilo de liderazgo más orientado a negociar para conseguir los objetivos intentando transmitir entusiasmo. Por tanto más cerca de un estilo carismático y de gestión. Estos son algunos de los comentarios que se hicieron en el grupo de discusión:

"a la hora de la verdad no queda más remedio que decidir sobre la marcha, no se puede consultar todo a todo el claustro". " una cosa es como debería ser, me encantaría atender a las clases de mis profesores....la verdad es que no tienes tiempo y tu estilo lo acaba marcando el día a día". " no queda más remedio que actuar y muchas veces negociar para sacar adelante tus propuestas, ojala solo con explicarlas me hicieran caso...al menos no es mi caso"

- **En relación a las funciones:**

Las funciones que han considerado más importantes los miembros del grupo de discusión son las siguientes:

1. Mejorar los resultados de los alumnos. El grupo coincidió en señalar la relación directa que existe entre el ejercicio de una buena dirección y la obtención de buenos resultados de los alumnos y en que se trata del fin último al que deben converger no solo el director si no todos los miembros del claustro. Los comentarios van orientados a considerar esta función como prioritaria para las direcciones y en la que deben poner más énfasis influyendo indirectamente sobre alumnos y docentes:

" a pesar de que un director no puede entrar a todas las clases de los docentes del centro, sí puede ejercer su influencia para cambiar dinámicas y metodologías....", " los directores deben ocupar la mayor parte de su tiempo a preocuparse por conseguir buenos resultados.....", " el centro solo conseguirá buenos resultados en las pruebas externas si la dirección está encima", " el esfuerzo de las direcciones en que su centro obtenga buenos resultados influye mucho en la imagen que proyecta, el tipo de alumnos que se preinscriben y por tanto en el clima que se respira".

Esta función coincide también con la función seleccionada en primer lugar por los entrevistados y encuestados.

2. Fomentar y promover espacios de reflexión para conseguir los mejores profesionales. Ayuda y formación entre los docentes para conseguir tener buenos profesionales. A lo largo de la sesión, los participantes consideran que las direcciones han de centrar su actividad en conseguir tener los mejores docentes y mejor adaptados a su proyecto educativo:

"sin buenos profesionales no es posible tener un centro de calidad ni buenos resultados", " si los maestros no se forman ni se reciclan, el centro lo acabará notando en sus resultados", "las direcciones deben facilitar la formación de los maestros para que enseñen de la mejor manera posible".

El grupo, y especialmente señalado por los inspectores del grupo, señala la necesidad de disponer de espacios de reflexión de los docentes en los centros para evaluar la práctica docente y proponer mejoras y ofrecer una formación continua a los docentes adaptada al PEC:

"las direcciones deben seleccionar los perfiles profesionales que mejor se adapten a su PEC ahora que la ley lo permite".

Efectivamente, a partir de la resolución ENS/906/2014 se permite a las direcciones seleccionar una parte de la plantilla del centro en función de los objetivos y prioridades

definidos en el proyecto educativo. También en este sentido se permite a las direcciones seleccionar a los docentes sustitutos a partir de su curriculum y una entrevista personal.

3. Conseguir compromiso e implicación de los docentes en el proyecto compartido del centro. Se repiten con una elevada frecuencia de aparición comentarios como:

" fomentar el trabajo en equipo", " motivar la cooperación entre departamentos", " planificar el trabajo colaborativo entre los equipos docentes", " facilitar la compartición de experiencias educativas entre el profesorado".

Destacan la importancia de participar activamente en las decisiones, actividades y proyectos del centro para conseguir los objetivos del centro en común:

"las direcciones deben motivar al profesorado a participar en el centro más allá de las aulas", "la implicación del profesorado en el proyecto del centro es un factor de primer nivel para conseguir un centro de calidad".

4. Incorporar a las familias en la vida del centro consiguiendo un clima de confianza y su implicación. El grupo de discusión ha comentado la necesidad de incrementar la relación escuela-familia en una elevada frecuencia:

" el protagonismo de las familias en la educación de sus hijos es crucial para conseguir el éxito escolar". " la familia debe seguir educando más allá del centro para que sea posible alcanzar el éxito escolar", "no habrá buenos resultados sin una familia detrás del niño que consolide el trabajo hecho en la escuela", " las direcciones pueden ayudar a que se impliquen las familias organizando eventos en los que puedan colaborar".

Esta función también es considerada relevante por los entrevistados que la sitúan en cuarto lugar y para los encuestados que la colocan en quinto. Por tanto vemos en los tres casos una predisposición a considerar esta función como una de las más relevantes.

5. Ejercer la dirección pedagógica. El grupo opina que otra función importante para las direcciones debería ser la del ejercicio del liderazgo pedagógico,

implicándose en tareas de supervisión de la práctica docente, cuestiones metodológicas y tareas evaluativas de los procesos de enseñanza-aprendizaje:

"El director debe supervisar las clases de los profesores para comprobar que se sigue la línea de centro y reconducir la práctica del profesorado", "las direcciones han de dedicar tiempo a evaluar a los nuevos docentes que se incorporan al sistema educativo", " el director debe ser un líder que motive y proponga nuevos retos al resto".

Esta función fue valorada con una frecuencia relativamente baja en las entrevistas (36%) y ocupa el octavo lugar en las encuestas.

Con una frecuencia de aparición más baja, durante la sesión se hace referencia a la gestión de las relaciones interpersonales;

" deben ayudar a conseguir un buen clima de trabajo", " los directores deben ponerse en el sitio del otro y aprender a escuchar.....", " las direcciones tienen que ser capaces de mantener la calma en situaciones de estrés y ante provocaciones....".

Esta función ocupa el segundo lugar en las entrevistas y el sexto en el cuestionario, por tanto también existe una coincidencia a la hora de considerar importante esta función.

- **En relación a las dificultades:**

A partir de los comentarios recogidos del grupo de discusión y tras clasificarlos en base a las categorías y subcategorías que ya habíamos establecido anteriormente, mostramos a continuación aquellas dificultades que los miembros del grupo encuentran más preocupantes:

1. Excesiva carga de trabajo : Con la frecuencia de aparición más elevada, aparecen aquellos comentarios que se refieren a la gran cantidad y diversidad de tareas que acarrea el cargo haciendo hincapié en la excesiva burocracia a la que deben hacer frente.

Así lo ponen de manifiesto en el grupo con comentarios como:

" uno de los mayores inconvenientes de las direcciones es la gestión de 6 o 7 aplicativos informáticos diferentes para la gestión económica, los indicadores de centro, los

datos anuales, etc.", " La problemática de las direcciones actuales radica en la complejidad de las funciones que deben ejercer, en la cantidad de problemas que entran cada día por la puerta del despacho", "la carga de documentos sobrecarga a los directores y los tiene muchas horas en el despacho en vez de en las aulas".

Este problema ocupa la segunda posición para los entrevistados y la primera también para los encuestados.

2.- La gestión del personal. El hecho de tener que ejercer de jefe de personal sin realmente tener capacidad de decisión es uno de los mayores problemas a los que se deben enfrentar los directores según la mayoría de los miembros del grupo excepto los representantes de los centros concertados para los cuales no representa tanta dificultad. El motivo que alegan es que ellos sí pueden seleccionar su propio personal docente mediante entrevistas de trabajo, mientras que en la pública los docentes llegan al centro sin la posible intervención de las direcciones. Algunos comentarios que ilustran estos hechos son: " los directores públicos deben trabajar con los profesores que aterrizan en el centro y si son incompetentes en su trabajo apenas tiene margen de maniobra para prescindir de él", "ante el incumplimiento del profesorado, retardos, faltas, en la pública pone a los directores en el dilema de sancionar a un compañero"

Para los entrevistados, este problema ocupa el primer lugar en importancia y para los encuestados ocupa la tercera posición. Por tanto representa un problema prioritario para todos.

3. La escasa formación de las direcciones, tanto inicial como permanente . Destacan el hecho de lo insuficiente que es el curso de formación inicial de 60 horas que ofrece la administración a las direcciones como requisito de acceso al cargo. Plantean que debería ser un máster de muchas más horas que se ocupe de todos los ámbitos que abarca el cargo: administrativo, liderazgo, económico, gestión, etc. Comentarios como: " con una buena formación se reducirían mucho los problemas del director", " ...no sirve únicamente con el

curso inicial, les ayudaría mucho una formación a lo largo del curso tipo reflexión para poner en común sus problemas".

Mientras que en el grupo de discusión dan importancia a este problema, los entrevistados lo sitúan en séptima posición y los encuestados en cuarta.

Con menos frecuencia de aparición hacen referencia al sistema de acceso al cargo, al poco reconocimiento de su trabajo, y a las escasas salidas al acabar de ejercer el cargo..

- **En relación a las competencias:**

El grupo de discusión coincide en buena parte de las competencias señaladas como importantes por parte de entrevistados y encuestados. Concretamente consideran que las competencias que más debe poseer o dominar un director de un centro educativo son por orden de mayor a menor importancia:

1.-El desarrollo y la construcción de interrelaciones como la habilidad de actuar para establecer y mantener relaciones cordiales, recíprocas y cálidas y saber crear y mantener redes de contacto con diferentes personas para lograr las metas de trabajo. " el director debe tener siempre la puerta del despacho abierta haciéndose visible al resto", " los directores deben ir a buscar a los profesores personalmente y no convocarlos simplemente", " la cercanía al resto de la comunidad", " deben saber escuchar y comprender....".

Esta fue la segunda de las competencias más importantes para los entrevistados.

2.- Liderazgo inspirador de personas y grupos (docentes, alumnos paras y madres y personal no docente), generando ilusión y compromiso. "los directores deben saber liderar grupos de trabajo", " dirigir un centro no solo es gestionarlo, también ejercer el liderazgo de toda la comunidad educativa"." han de saber liderar el cambio en las escuelas".

3.- Autocontrol y estabilidad emocional. Los miembros del grupo en su mayoría coinciden en señalar la importancia que tiene para las direcciones mantener la calma y evitar reacciones negativas ante situaciones de provocación, oposición u hostilidad por parte

otros o en condiciones de trabajo que provoquen estrés. " los directores se enfrentan diariamente a situaciones que se prestan a la provocación, han de ser capaces de mantener el control y dar ejemplo a los demás", " es importante escuchar y no caer en la provocación", "deben ser capaces de no perder los nervios"...

También importantes pero en un segundo plano dan importancia a las siguientes competencias:

4.- *Influencia e impacto* como la habilidad de convencer, persuadir, influir o impresionar a los otros para que contribuyan a lograr los objetivos del proyecto educativo de centro.

" cuando busco implicar al profesorado en algún proyecto procuro hacerlo con mano izquierda, digo las cosas y dejo que hablen, evito la confrontación, no forzar ni obligar es mi lema, para convencer a la gente necesitamos emplear más habilidades humanas que ejecutoras [...] intentamos mantener esa relación personal y no tanto profesional [...] la palabra y el convencimiento son mis mejores armas ".

5.- *Capacidad de trabajo e integridad* considerada como la plena dedicación al centro. Es actuar en consonancia con los valores compartidos del centro y predicar con el ejemplo. Es estar dispuesto a actuar honestamente incluso en negociaciones difíciles con agentes externos. Ser coherente con lo que dices y haces. " tienen que estar dispuestos a trabajar más horas que nadie en el centro", " han de dar ejemplo con sus actuaciones", " los directores tienen que saber sacrificarse por el centro y anteponer la voluntad de todos a la suya propia".

También en el grupo de discusión se hace más énfasis que en las entrevistas y que en los cuestionarios a las competencias siguientes:

- La flexibilidad. Como la habilidad de adaptarse y trabajar eficazmente en diferentes y variadas situaciones y con personas o grupos diversos. Supone entender y valorar posturas

diferentes o puntos de vista encontrados, o bien adaptar el propio enfoque a medida que la situación lo requiera, o bien cambiar o aceptar sin problemas los cambios en la propia entidad o en las responsabilidades del lugar.

- Conocimiento de un mismo. Conocer los propios recursos, sentimientos, capacidades y limitaciones.. Saber cuáles son los propios puntos débiles.

En el cuadro 22 realizamos una comparación entre las opiniones obtenidas de las entrevistas, de las encuestas y del grupo de discusión.

	Entrevistas	Cuestionarios	Grupo de discusión
Funciones	<p>1. Mejorar los resultados educativos de los alumnos (86%).</p> <p>2. Gestionar las relaciones interpersonales (81%)</p> <p>3. Organizar y planificar el centro (72%).</p> <p>4. Incorporar las familias en la vida del centro (66%).</p> <p>5. Conseguir compromiso e implicación (59%).</p> <p>6. Establecer relaciones con el entorno (55%)</p> <p>7. Situar el alumnado como protagonistas (51%)</p>	<p>1. Mejorar los resultados educativos de los alumnos.(1505 puntos)</p> <p>2. Conseguir compromiso e implicación (1460 puntos)</p> <p>3. Planificar el centro (1415)</p> <p>4. Conseguir la cohesión social de todos los sectores i la equidad (1400 puntos)</p> <p>5. Incorporar a las familias en la vida del centro (1375 puntos)</p> <p>6. Gestionar las relaciones interpersonales.(1232puntos)</p> <p>7. Impulsar la innovación (1176 puntos)</p> <p>8. Ejercer la dirección pedagógica (1153 puntos)</p>	<p>1. Mejorar los resultados de los alumnos</p> <p>2. Conseguir los mejores profesionales</p> <p>3. Conseguir compromiso e implicación de los docentes</p> <p>4. Incorporar a las familias en la vida del centro</p> <p>5. Ejercer la dirección pedagógica</p> <p>6. gestión de las relaciones interpersonales</p>
Problemas	<p>1. La gestión de personal (72%).</p> <p>2. Excesiva carga de trabajo (64%).</p> <p>3. Relación con las familias (63%).</p> <p>4. Falta de tiempo (58%).</p> <p>5. Poco respaldo de la administración educativa (57%).</p> <p>6. Las resistencias de la comunidad educativa (56%).</p>	<p>1. Excesiva carga de trabajo (1408 puntos)</p> <p>2. Excesiva burocracia (1376 puntos)</p> <p>3. Gestión del personal.(1340 puntos)</p> <p>4. Deficiente formación técnica.(1191 puntos).</p> <p>5. Relación con las familias (1168 puntos).</p> <p>6. Inestabilidad e incerteza.(1159 puntos)</p> <p>7. Escasez de recursos económicos.(1050 puntos)</p> <p>8. La resistencia de la comunidad (986 puntos)</p>	<p>1. Excesiva carga de trabajo</p> <p>2. La gestión del personal</p> <p>3. La escasa formación de las direcciones</p> <p>Con menos frecuencia de aparición:</p> <p>- poco reconocimiento de la función directiva por parte de la comunidad educativa en general.</p> <p>- escasas salidas al acabar de ejercer el cargo.</p>

Competencias	1. Capacidad de trabajo e Integridad (90%)	1. Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal (1573 puntos)	1. El desarrollo y la construcción de interrelaciones
	2. Desarrollo de interrelaciones. Construcción de relaciones (85%)	2. Gestión y resolución de conflictos. Negociar y resolver desacuerdos (1531)	2. Liderazgo inspirador
	3. Dirección de personas. Asertividad (75%)	3. Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional (1507puntos)	3. Autocontrol y estabilidad emocional
	4. Sensibilidad y comprensión interpersonal (Empatía) (65%)	4. Comunicación interna y externa (1463 puntos)	4. Influencia e impacto
	5. Comunicación interna y externa (65%)	5. Planificación y organización del trabajo (1307puntos)	5. Capacidad de trabajo e integridad
	6. Compromiso con el servicio público y el centro educativo (60%)	6. El trabajo en equipo (1342 puntos)	6. La flexibilidad
	7. Ayudar a las personas en su desarrollo (60%)	7. Autoconfianza. (1302 puntos)	7. Conocimiento de un mismo
	8. Influencia e Impacto (55%)	8. Liderazgo inspirador (1260 puntos)	
	9. Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional propia.(55%)	9. Visión estratégica. (1180 puntos)	
	10. Gestión y resolución de conflictos (50%)	10. Orientación a los buenos resultados (1143 puntos)	

Cuadro 22. Comparación entre las opiniones obtenidas de las entrevistas, de las encuestas y del grupo de discusión.

De cara a extraer posibles conclusiones, hemos marcado en color las competencias señaladas por los entrevistados y los encuestados en función del tipo de gestión al que aluden en base al modelo de referencia para el ejercicio de la dirección pública que propone Mark Moore (1995) y que defiende Longo (2002):

Rojo: Gestión estratégica

Verde: Gestión relacional

Marrón: Gestión operativa

Azul: Dan soporte a más de un tipo de gestión

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Capítulo 5: Conclusiones

5.1. Introducción

A partir del análisis de la teoría que hemos realizado coincidimos con (Viñao, 2004) en cuanto a que la dirección escolar en España se ha movido entre el representante-delegado de la administración (central o regional), responsable ejecutor de la normativa, y el profesional delegado del conjunto del profesorado, lo cual ha generado una discusión entre las ventajas o no del procedimiento electivo y la necesidad o no de incrementar su profesionalización (Montero, 2008).

Efectivamente, hemos visto como en la dirección escolar en España hasta 1970 predomina un modelo jerárquico-burocrático. A partir de 1970 (Ley General de Educación) se postula una dirección participativa y no profesional con el modelo LODE que pronto se torna débil debido principalmente a que a pesar de que tiene un conjunto de competencias claramente asignadas por la administración, la toma de decisiones última y el control dependen del Consejo Escolar. Los intentos posteriores con la LOPEG de 1995 de acercarlo a un modelo más profesional conservando la elección por el Consejo Escolar, no han logrado conjugar debidamente el carácter híbrido entre regulación burocrática (representante de la Administración) y profesional (elegido por sus colegas). En 2002 con la LOCE hubo un intento de alterar la forma de selección y el nombramiento de los directores de los centros, que ha tenido su incidencia en la regulación actual: combinar la profesionalidad de los candidatos (Comisión de Selección) con la participación de la comunidad educativa en el proceso (Montero, 2008). La LOE de 2006, en este aspecto, reequilibra el modelo participativo con un concurso de méritos. El problema, no del todo resuelto, es conjugar el principio de participación con las exigencias de profesionalidad, de modo que los profesionales más adecuados (y comprometidos) sean seleccionados para el ejercicio de la dirección. Finalmente la reforma actual, la LOMCE propone un cambio que se inscribe en el

más amplio de recentralizar el poder político y la administración escolar para dotar de mayor eficacia, primando la función de gestor y administrador-delegado sobre las de liderazgo pedagógico (Bolívar y San Fabián, 2013).

Por tanto, hemos podido constatar que los modelos de gestión se han sucedido de ley en ley, pero en todos se observan los mismos problemas y defectos. No solucionan la problemática de fondo que tiene la función directiva, no dan respuesta a qué tipo de directores queremos, ni a qué modelo de dirección se debe responder. El modelo de dirección actual y la problemática que genera condiciona la forma de llevar a cabo las funciones directivas así como las competencias necesarias para su desempeño.

A continuación presentamos las conclusiones de acuerdo a los objetivos que nos habíamos planteado y a los resultados obtenidos de las entrevistas, el cuestionario y el grupo de discusión.

5.2. En relación al estilo de liderazgo

En nuestro fundamento teórico hemos llegado a la conclusión de que el papel de la dirección ha de ser fundamental en el rol del liderazgo pedagógico pero no ha de ser el único. Al contrario, para ser más eficaz, deberá dotarse de un sistema de liderazgo distribuido que permita ejercer ese liderazgo en corresponsabilidad con un conjunto de docentes.

Las conclusiones que obtenemos a partir de nuestra investigación ante las cuestiones, ¿Cómo definiría el estilo de liderazgo que tiene que seguir el director de un centro educativo? ¿Cuál sigue usted? son las siguientes:

En la entrevista:

A partir de los comentarios extraídos de las entrevistas identificamos en base al fundamento teórico cuatro estilos de liderazgo.

Líder- facilitador: según Duncam y Oates (1994) es aquel que escucha, observa y facilita el trabajo de los miembros de la comunidad. Atiende demandas y sugerimientos.

Carismático: según Bass (1985) el líder transformacional tiene "carisma", es decir la capacidad para transmitir entusiasmo a la hora de comunicar una visión

Distribuido: el liderazgo colectivo, o compartido equivale, a ampliar la capacidad humana de una organización, con unas relaciones productivas, en torno a una cultura común. (Harris, 2004).

De gestión: este líder dirige, organiza y controla el trabajo de los otros,. Gestiona los recursos de manera eficiente. Es un hábil controlador de personas (Álvarez y otros ,1995).

Las direcciones entrevistadas no coinciden en su propia opinión sobre el estilo de liderazgo que se debería seguir y el que en la práctica siguen ellos mismos. Un 80% consideran que se deberían practicar unos estilos de liderazgo distribuido y facilitador, es decir de corte pedagógico, participativo, consensuado, de trabajo en común, de apoyo y solo un 20% creen que se debería seguir un estilo de gestión o carismático.

En cuanto al estilo de liderazgo que practican, un alto porcentaje, el 40% manifiestan que se ven obligados por las circunstancias a dedicarse a la gestión, a la coordinación y a la organización del centro que dirigen apoyando principalmente al jefe de estudio y al coordinador, a tratar la ingente burocracia de documentos y aplicativos, las demandas de la inspección y todo ello les consume la mayoría de su tiempo.

En los cuestionarios:

En la pregunta que hacía referencia al estilo de liderazgo que opinan que debería llevar a cabo el director/a se decantaron al igual que los entrevistados/as por : 1.^a) distribuido. como la persona que hace participar a todo el mundo en la realización de las actividades fomentando el trabajo en equipo. 2.^a) De facilitador. Como el que escucha, observa y facilita el trabajo de los demás atendiendo las demandas y sugerimientos. Es decir un estilo de liderazgo que pondría las bases a la realización de un tipo de liderazgo pedagógico con el fin de conocer y reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el centro reuniéndose con el profesorado y repartiendo responsabilidades.

A la segunda pregunta sobre el liderazgo que practican, las propuestas más valoradas fueron: 1.^a) De gestión. Organizando y controlando el trabajo de los otros 2.^a) Carismático. Negociando y consiguiendo el soporte del resto . Por tanto se impone el liderazgo de gestión seguido por el negociador o carismático y descartan como novedad respecto a la pregunta anterior el innovador.

Obviamente la realidad y el trabajo diario no les permite llevar a cabo el estilo de liderazgo facilitador y distribuido propios de un liderazgo pedagógico, que es el que realmente consideran que se debería llevar a cabo y se convierten en verdaderos gestores.

En el grupo de discusión:

Ante la cuestión, qué estilo de liderazgo opinan que debería seguir el director/a de un centro educativo, todos en el grupo de discusión coincidieron en que debía ser fusión entre el

liderazgo distribuido y el facilitador corroborando las opiniones de entrevistados/as y encuestados/as. Huyendo de los autoritarismos y centrándose en las aulas. De relación con las personas, de saber escuchar, de delegación de responsabilidades democrático y participativo.

En cuanto al estilo que siguen, manifiestan que es el de gestión y el carismático, negociando más que escuchando y consensuando y por cuestiones prácticas tomando el director o parte del equipo directivo muchas de las decisiones sin consultar al resto del claustro.

En síntesis:

En conclusión, existe una coincidencia total entre entrevistados, encuestados y corroborado por el grupo de discusión en considerar que el estilo de liderazgo que debe seguir el director/a de un centro educativo es el distribuido y facilitador como base para practicar un liderazgo pedagógico. Pero en la práctica, el estilo de liderazgo que siguen es el de gestión y negociador o carismático, a causa de la gran cantidad de trabajo, falta de tiempo y limitaciones organizativas.

Esta conclusión coincide plenamente con el último informe de la OECD (2016) sobre el tema, de los cuatro tipos de liderazgo (“integrado”, “inclusivo”, “líder educativo”, y “administrativo”), en el que hemos podido comprobar cómo en el caso español predomina el corte -administrativista-, en la medida que los directivos “pasan una gran parte de su tiempo en la escuela con asuntos de gestión y administración y, en consecuencia, están menos comprometidos en tareas de liderazgo pedagógico y distribuido”. También esta conclusión sería coherente con el modelo de dirección de gestor y administrador-delegado actual impuesto por la LOMCE.

5.3. En relación a las funciones directivas

En cuanto a la pregunta sobre qué funciones y/o tareas consideraban mas relevantes en el ejercicio de su cargo para conseguir el éxito:

En las entrevistas:

Un porcentaje muy elevado de los entrevistados, un 86% consideran que su principal función como director/a de su centro es la de mejorar los resultados de los alumnos centrando la acción educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en segundo lugar gestionar las relaciones interpersonales (81%) de todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, alumnos y familias. Seguido de cerca, en tercer lugar aparece la función de organizar y planificar el centro con un 72% estableciendo los objetivos, estrategias y actividades hacia la consecución de los objetivos.

Esta prioridad de actuar para mejorar los resultados de los alumnos parece incongruente con la escasa importancia que le otorgan al ejercicio del liderazgo pedagógico, solo un 32% la han considerado relevante. Difícilmente podrán mejorar los resultados del alumnado sin practicar un liderazgo pedagógico como hemos recogido en nuestro marco teórico. Una amplia y extensa literatura a nivel internacional (Marzano et al., 2005; Day et al., 2011; Leithwood y Louis, 2011; Robinson, 2011) en las últimas décadas ha puesto en el liderazgo pedagógico una de las claves de las políticas actuales de mejora y concretamente el pedagógico o instruccional es el que más influye en el éxito escolar (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008).

Así mismo, Mulford (2006) recogía las conclusiones de la investigación de Leitwood (2004) y en éstas se ponía de manifiesto que el liderazgo es el segundo factor, después de la instrucción en la clase, que contribuye a lo que aprenden los alumnos.

En los cuestionarios:

Los directores/as de la muestra encuestados consideran que deben atender prioritariamente las funciones de centrar la acción educativa en el aprendizaje de los alumnos para mejorar sus resultados en primer lugar seguido muy de cerca por; conseguir el compromiso y la implicación del profesorado en el proyecto compartido del centro. En tercer lugar priorizan la función de planificar el centro hacia la consecución de los objetivos propuestos.

Se da una coincidencia entre direcciones encuestadas y entrevistadas en cuanto a la importancia que le otorgan a las funciones de mejora de resultados y planificación del centro.

En el análisis por estratos llegamos a las siguientes conclusiones:

Directores y directoras coinciden básicamente al considerar que las dos funciones más importantes para contribuir a que el centro alcance el éxito son contribuir a la mejora de los resultados educativos de los alumnos y conseguir el compromiso y la implicación de todos. La principal diferencia la encontramos en que mientras los directores consideran importante el impulso de la innovación educativa, las directoras priorizan antes el fomentar espacios de reflexión y formación entre docentes, es decir que los varones apuestan más por innovar y las mujeres por el desarrollo profesional de los docentes.

Las direcciones tanto de primaria como de secundaria priorizan la función de mejora de resultados, en cambio los de los centros que imparten simultáneamente ambos niveles dan mayor importancia a conseguir la cohesión social en el centro y a conseguir compromiso e implicación, anteponiéndolas a la mejora de resultados, lo cual tiene sentido debido a que deben dedicar mayor esfuerzo a conciliar la convivencia de muchos más niveles educativos. Es significativo que en los tres casos sitúan el impulso de la innovación educativa en los últimos lugares en importancia.

Las direcciones menos experimentadas de la muestra encuestada encuentran relevantes las funciones de mejorar resultados del alumnado centrando la acción educativa en el proceso

de enseñanza-aprendizaje y en conseguir la cohesión social trabajando para que todo el mundo se sienta integrado y acogido en el centro. Ambas funciones vienen establecidas por la Administración como prioritarias y estas las tienen muy presentes, mientras que las direcciones más experimentadas ya tienen muy asumidas estas dos funciones y se dedican más a cuestiones de gestión de personal y organización del centro. El estrato de directores noveles es el que mejor valora la función de impulsar la innovación y lo hace en quinto lugar.

En el caso de las direcciones públicas y concertadas coinciden plenamente en las que consideran las funciones prioritarias para la dirección que son; conseguir la implicación y el compromiso del profesorado, mejorar resultados, organizar y planificar el centro y gestionar las relaciones interpersonales. Vemos que han situado en primer lugar la función de implicación y compromiso del profesorado por delante de actuar para mejorar los resultados. Entendemos que ambas funciones van de la mano en la consecución de buenos resultados

También destaca que entre las funciones importantes para las direcciones de la concertada está el desarrollo profesional del profesorado ocupándose de su formación, en cambio esta función es una de las que descartan en importancia las direcciones de la pública, seguramente porque deja completamente en manos de la Administración la formación de sus docentes.

En el grupo de discusión:

Las funciones que han considerado más importantes los miembros del grupo de discusión fueron Mejorar los resultados de los alumnos como el fin último del centro, fomentar y promover espacios de reflexión para conseguir los mejores profesionales y conseguir compromiso e implicación de los docentes en el proyecto compartido del centro. Las tres claramente orientadas a conseguir buenos resultados.

En síntesis:

En relación a las funciones, existe una total coincidencia tanto de los directores/as entrevistados como encuestados y ratificado por el grupo de discusión a la hora de considerar que la principal función que debe desempeñar un director/a es trabajar en la mejora de los resultados educativos de los alumnos. En nuestra opinión esta unánime decisión se debe a dos factores; uno a los planes de autonomía de centro a través de los cuales los equipos directivos participantes adquirirían el compromiso de formarse en planificación estratégica y de establecer como objetivos prioritarios del centro la mejora de resultados y la cohesión social. El otro factor se debe a la reciente AVAC (Evaluación de centros) que clasifica a los centros en un nivel de 1 a 4 en función de sus resultados. Si el nivel del centro es óptimo, niveles 3 o 4, sus docentes podrán beneficiarse a la hora de conseguir un estadio docente y por ende un aumento de sueldo.

Las siguientes funciones en importancia y con coincidencia de todos los actores implicados en la investigación son; conseguir compromiso e implicación al creer que actuar conjuntamente puede ayudar a conseguir mejores resultados, seguida de organizar y planificar el centro. Entendemos en vista de las competencias que consideran prioritarias, que esta planificación se refiere a corto plazo y no a una planificación estratégica a medio o largo plazo. Por lo tanto, ambas funciones responden a una gestión operativa del centro lo cual es coherente con la selección de competencias que realizaron.

También coinciden tanto entrevistados como encuestados y como el grupo de discusión en considerar importante la función de incorporar a las familias en la vida del centro para conseguir un clima de confianza y su participación e implicación en el proyecto educativo del centro. Llama la atención la escasa importancia que le otorgan a la función de establecimiento de relaciones con el entorno como administración autonómica, local, entidades del barrio ,etc. que aparece en décimo lugar en las encuestas y que consideramos

que es una función a la que las direcciones deben dedicarse para abrir un enorme abanico de posibilidades para el centro y sus alumnos y docentes.

A pesar de coincidir de modo unánime en que los/as directores/as deben dedicar su trabajo principalmente a la obtención de buenos resultados, ninguna dirección considera importantes las funciones de dirección pedagógica y de innovación que relegan al séptimo y octavo puesto respectivamente tanto en la muestra global como por estratos. Este hecho coincidiría con lo que los directores escolares declaran en Talis (2013) cuando afirman que dedican la mayor parte de su tiempo (41%) a realizar tareas administrativas (gestión de recursos humanos, planificación, informes y cumplimiento de la normativa), el 33% de su tiempo a interactuar con los estudiantes, padres y las autoridades educativas, y el 21% de su tiempo a trabajar en actividades pedagógicas, como planas de estudio o tareas de enseñanza y reuniones.

5.4. En relación a los problemas de las direcciones.

En las entrevistas:

La problemática que coinciden en señalar la mayoría de entrevistados (72%) como la más relevante es la gestión del personal, seguida en igualdad de dificultad por la excesiva carga de trabajo y los conflictos que genera la relación con las familias con un 64% y 63% respectivamente. Estas mismas dificultades ya eran señaladas por otros investigadores anteriormente (Serrano, 2016; Barrios, Camarero, Tierno y Iranzo, 2015; Antúnez 1993).

En los cuestionarios:

Los problemas que más les afectan en su quehacer diario en el cargo son la excesiva carga de trabajo ,coincidiendo con los entrevistados en que el enorme volumen de responsabilidades no les permite desconectar del trabajo en todo el día. En segundo lugar y muy en consonancia con el principal problema, les afecta la excesiva burocracia en forma de aplicativos y documentos diversos a que les somete la Administración educativa y lo peor de todo sin ningún retorno valorativo que pueda ayudar al centro en algún sentido. Muy de cerca en puntuación aparece su tercera preocupación, aquellas tareas relacionadas con la gestión del personal del centro en su función de jefe de personal sin realmente tener capacidad real de decisión en selección de docentes ni en decisiones disciplinarias y con un rol de director-compañero o "primus inter pares" (Villa y Olalla 2003).

En el análisis por estratos llegamos a las siguientes conclusiones:

Tanto a directores como directoras les afectan por igual la excesiva carga de trabajo en forma de burocracia y solicitud reiterativa de documentación y aplicativos informáticos que rellenar. También coinciden ambos en señalar como problema importante la gestión de personal. Aunque con menos importancia, las directoras se encuentran poco respaldadas por la administración al contrario de los directores y estos ven una dificultad en la resistencia de la comunidad educativa que ellas no perciben.

En cuanto a la oferta educativa de los centros si encontramos algunas diferencias importantes. Las direcciones de secundaria encuentran su principal dificultad en la resistencia que opone el profesorado ante propuestas de cambio, de nuevos proyectos y de implicación en general mientras que las direcciones de primaria y de los centros que comparten primaria y secundaria encuentran más dificultad en la excesiva cantidad de trabajo y la excesiva burocracia. También se aprecia que para los que dirigen centros donde se imparte primaria representa una dificultad el escaso apoyo de la administración, problema que no seleccionan los directores/as de secundaria entre las ocho primeras preocupaciones.

Las diferencias más importantes las encontramos entre estos dos estratos. A las direcciones más inexpertas les preocupa la excesiva carga de trabajo y la excesiva burocracia como a la mayoría de los encuestados excepto a las direcciones más experimentadas a las cuales les supone el mayor problema la inestabilidad que supone la movilidad del profesorado y la escasez de recursos económicos debido seguramente a que al llevar más tiempo en el cargo aumenta la necesidad de recursos para emprender nuevos proyectos o mejorar las instalaciones del centro a diferencia de los directores noveles los cuales tienen bastante con lidiar con la nueva y cuantiosa cantidad de trabajo.

Tanto a direcciones de centros concertados como públicos les preocupan también la carga de trabajo y la burocracia respectivamente pero cabe destacar que las siguientes problemáticas para los directores/as de los centros de titularidad pública tienen que ver con la gestión de personal y con la inestabilidad y los continuos cambios en la plantilla lo cual provoca no poder desarrollar proyectos con cierta continuidad, en cambio a las direcciones de centros de titularidad concertada les preocupan más los aspectos económicos. Debemos pensar que los directores de centros públicos no pueden seleccionar su plantilla la cual les viene asignada por la Administración y ello genera que ante situaciones de incompetencia o incumplimiento laboral de los docentes, los directores/as de centros públicos se sienten

impotentes. Puesto que en el caso de los centros concertados es el propio centro quien selecciona a su plantilla docente, tienen menos problemas en gestión de personal y sí en cambio con la gestión de recursos económicos puesto que a diferencia de la pública, la escuela privada-concertada se ha de autofinanciar a partir de las cuotas de sus alumnos. En este sentido vale la pena recordar que el Departamento de Educación de Cataluña a partir del Decreto de Autonomía de 2010 permite a los centros públicos alquilar sus propias instalaciones para conseguir incrementar sus ingresos.

En el grupo de discusión:

Aquellas dificultades que los miembros del grupo encuentran más preocupantes son la excesiva carga de trabajo que afirman los directores y directoras de primaria y secundaria presentes en el grupo, que corroboran los inspectores y que coincide plenamente con la opinión de los encuestados que lo sitúan como principal preocupación y de los entrevistados que la eligen como segunda opción.

La segunda dificultad en importancia que aparece hace referencia a la gestión de personal, faltas injustificadas, docentes que no se adaptan a su puesto, asignar tareas, buscar implicación, sobretodo por parte de los directores/as de centros públicos. También existe coincidencia con entrevistados y encuestados.

En síntesis:

Hemos visto como numerosas investigaciones llevadas a cabo en los últimos años antes de la implantación de la LOMCE, ponen de manifiesto la realidad de la problemática a la que se enfrentan las direcciones escolares como causas principales del estrés que padecen y del desinterés del profesorado por ocupar este cargo. Algunos de estos problemas tenían su origen en las leyes del momento como consecuencia del sistema de acceso, del grado de estabilidad en el cargo, de la escasa formación requerida, del estilo de liderazgo que proponen y de la falta de claridad en las responsabilidades entre otros. Estas leyes dotaban de mayor

autonomía al centro pero al tiempo aumentaban la participación de la comunidad en la toma de decisiones, generando una indefinición en el rol del director, causante de una ausencia de reconocimiento y valoración dentro y fuera del centro y de una pérdida de autoridad.

Las direcciones investigadas coinciden plenamente tanto en las entrevistas como en las encuestas y ratificado por el grupo de discusión, en afirmar que la principal dificultad que deben afrontar en el ejercicio del cargo es la excesiva carga de trabajo a la que le somete la administración en forma de elaboración y actualización de documentos institucionales, la preparación del rendimiento de cuentas ante la inspección, la atención a familias, las labores disciplinarias, informes, obras de reforma del centro, etc. Una problemática que como hemos visto en la fundamentación teórica se ha repetido a lo largo de las diferentes reformas educativas y ya aparece en las investigaciones de Antúnez (1993) y Díez (2004) con la LOGSE en funcionamiento. Cabría discernir en futuras investigaciones si esta problemática es atribuible únicamente a la administración educativa o también a una mala gestión del tiempo y del reparto de responsabilidades por parte de las direcciones.

El segundo problema que más les afecta y en el que también coinciden es la gestión de personal; debiendo de ejercer de jefe de personal sin tener apenas capacidad decisoria, que ya aparecía también en la investigación de Villa (1998) con la LOPEG. El tercer problema más importante para los encuestados y ratificado en los grupos de discusión es la relación con las familias; en cuanto a la resolución de conflictos y a su falta de implicación con el centro en la educación de sus hijos, también este es un problema recurrente y que ya señalaban en anteriores investigaciones Dimmock y Hattie (1996).

El cuarto problema más relevante es la deficiente formación técnica tanto inicial como continua para el ejercicio de la dirección que ya señala Almohalla (1991) con la LODE y que las sucesivas reformas no han solucionado. Esta falta de preparación que el propio director percibe a la hora de enfrentar dificultades es otro de los problemas presentes en casi todas las

investigaciones precedentes y que continúan manifestando los directivos encuestados y entrevistados aquí. De los 375, directores de la muestra, 216, es decir el 72,3% de ellos respondió que había realizado formación en dirección escolar consistente en un único curso de 60 horas. El Departament d'Ensenyament en Catalunya, obliga a los directores que se inician en el cargo a realizar esta formación posterior a su nombramiento impartida por el propio Departament y que como reflejan los resultados, es del todo insuficiente.

La teoría muestra la escasa formación requerida tradicionalmente para el acceso al cargo de director y se corresponde con la pobre formación directiva que manifiestan tener los directores de la muestra estudiada. No parece coherente que las políticas educativas depositen expectativas y responsabilidades tan elevadas en las direcciones sin proponer una formación inicial y continua a través de programas de inducción al cargo. Pero no nos referimos a una acreditación en forma de requisito burocrático al estilo de la LOPEG, como sucede en Catalunya, sino de formaciones que capaciten para responder a las necesidades de cada centro y que el directivo pueda aplicar para solucionar sus dificultades.

Resulta obvio establecer una relación entre la escasa formación directiva que manifiestan haber recibido los directivos tanto inicial como permanente y la dificultad que encuentran al llevar a cabo funciones propias de un liderazgo pedagógico eficaz, el cual solo puede alcanzarse desarrollando las competencias directivas apropiadas mediante las técnicas de formación adecuadas. Ejercer el liderazgo pedagógico supone para las direcciones una doble problemática, por un lado la falta de preparación para desarrollarlo eficazmente y orientarlo a la mejora de procesos y resultados y por otra el desacuerdo de parte del profesorado en que la dirección escolar amplíe sus funciones, asumiendo tareas pedagógicas que puedan llevar a supervisar su labor en el aula.

En sintonía con estos resultados se extrae la necesidad de diseñar formación específica que dote a las direcciones de competencias de liderazgo pedagógico. Esta formación debe

profundizar en las habilidades para promover las relaciones interpersonales y construir un clima de confianza relacional en la comunidad escolar, en los procesos que mejoran la enseñanza de su profesorado, en el fomento del liderazgo distribuido y debe incluir la realidad de los problemas y preocupaciones de los directores. Las técnicas formativas deben estar sustentadas en principios de orientación y acompañamiento como el mentoring, el coaching y el brechmarking.

Por último, las investigaciones que hemos revisado a lo largo de las sucesivas reformas y también la nuestra denotan la continua demanda de profesionalización del cargo directivo. Pensamos que la dirección debe ser, como en la mayoría de países, una rama profesionalizada de la docencia, sólo así podrá superar gran parte de su conflictividad actual reforzando su autoridad. Sin embargo, actualmente ser “director” no es una “profesión” en el sistema educativo español (Lorente, 2012), pero sí un puesto de trabajo diferente al de profesor, y que por lo tanto necesita ser profesionalizado.

5.5. En relación a las competencias de las direcciones

El enfoque competencial cambia el punto de vista y en lugar de centrarse en las funciones que deben desarrollar los directivos escolares, lo hace en las competencias que deben tener quienes las desarrolla. Como señala Teixidó (2008), los directivos pasan de estar subordinados funcionalmente a las tareas a adoptar un papel activo. Dicho enfoque permite identificar cuales son las competencias precisas para ejercer el cargo y además facilita tanto la selección de nuevos aspirantes como el diseño de planes de formación para directivos en ejercicio.

Los líderes nacen, no se hacen, y las competencias pueden aprenderse, aunque sea difícil llegar a ser líderes (Teixidó, 2007). Como cualquier otra competencia profesional, no se adquieren por la mera información en determinados cursos, sino por el ejercicio de buenas prácticas con el apoyo de tutores expertos. Desde la perspectiva formativa, a través del enfoque por competencias, nos proponemos desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes orientados a resolver situaciones nuevas y complejas.

En las entrevistas:

Los/as entrevistados/as en coherencia con las funciones y los problemas que consideraron importantes, han destacado como más relevante la capacidad de trabajo en un 90% de los casos, una capacidad necesaria para afrontar su segunda problemática, la carga de trabajo y todas las tareas que debe desempeñar. En segundo lugar con un 85% destacan la capacidad de desarrollar relaciones interpersonales necesarias para llevar a cabo la segunda de las funciones más importantes, la gestión de las relaciones interpersonales (81%) de todos los miembros de la comunidad educativa: docentes, alumnos, familias y personal no docente. Y seguidos de la Asertividad a la hora de dirigir personas (75%) , la empatía (65%) , la comunicación interna y externa (65%), el compromiso con el servicio público y el centro educativo (60%) y ayudar a las personas en su desarrollo (60%).

En los cuestionarios:

Estos destacan en primer lugar la empatía como la capacidad de escuchar, comprender, e interesarse por las preocupaciones, intereses y emociones de los otros, seguida de la capacidad para dar respuesta ante una situación conflictiva. También consideran importante la habilidad de autocontrol, es decir saber mantener la calma y evitar reacciones negativas ante situaciones de provocación y la capacidad para transmitir información de forma clara, asertiva, fluida, directa y oportuna.

En un segundo plano pero también importantes les resultan las competencias de planificación y organización del trabajo en cuanto a la habilidad para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción y del trabajo en equipo favoreciendo la colaboración entre personas diferentes para el logro de objetivos compartidos.

En el análisis por estratos llegamos a las siguientes conclusiones:

A los directores/as de centros públicos les parece prioritaria la competencia de autocontrol y estabilidad emocional y a los de centros concertados la Empatía y comprensión interpersonal. Ambos estratos coinciden en dar una gran importancia a la capacidad de gestionar y resolver conflictos. Como principal diferencia, mientras que a los directores/as públicos les parece importante el compromiso con el servicio público, los de los centros concertados a pesar de que no la consideran importante, tampoco la descartan del todo (no hay que olvidar que tienen un concierto firmado con la Administración pública).

Los directores creen importantes las competencias de Autocontrol y estabilidad emocional así como de comunicación interna y externa mientras las directoras valoran más la comprensión interpersonal y la planificación y organización del trabajo. Tanto directores como directoras valoran en las primeras posiciones las mismas competencias pero en

diferente orden con excepción de la capacidad de innovar, competencia que solo priorizan los directores y la capacidad de mostrarse flexible que solo es valorada por las directoras.

Los directores/as que dirigen centros de primaria valoran como la competencia más importante la comprensión interpersonal y la comunicación interna y externa a diferencia de los que dirigen centros de secundaria que otorgan mayor relevancia a la resolución de conflictos y a la dirección de personas. Una posible interpretación sería que en los centros de secundaria la edad del alumnado en plena adolescencia genera más conflictividad y por esa razón la habilidad de gestionar conflictos es considerada importante y no tanto en primaria donde la problemática del alumnado no es tan grave. En un segundo plano, también apreciamos que a diferencia de los directores de secundaria, los de primaria han dado importancia a la competencia de trabajo en equipo. En el resto de competencias coinciden los tres sectores.

Para las direcciones experimentadas son muy importantes las competencias de planificación del trabajo y autocontrol y estabilidad emocional mientras que para los noveles son la empatía y la orientación a los buenos resultados, que también aparecen en las seleccionadas por las direcciones experimentadas pero con menos importancia. A parte de estas, apreciamos que hay pocas coincidencias entre las competencias más valoradas por ambos colectivos, estas son el trabajo en equipo y el liderazgo inspirador.

Una posible explicación ante estos resultados podría ser que los directores con más años en el cargo han aprendido a valorar la capacidad de mantener la calma ante situaciones conflictivas a las que todavía no se han enfrentado los principiantes.

También vemos como el colectivo de directores noveles ha sido el único en dar un valor prioritario a la competencia de orientación a los buenos resultados como también lo hizo al valorar las funciones. Esto es debido seguramente a que tanto en la formación inicial a cargo de la Administración como en la evaluación a través de su proyecto de dirección a que

le somete la inspección educativa, se les insiste mucho en que el objetivo prioritario que debe alcanzar el centro es la mejora de resultados de sus alumnos.

En el grupo de discusión:

El grupo de discusión coincide en buena parte de las competencias señaladas como importantes por parte de entrevistados y encuestados. Consideran que las competencias que más relevantes son el desarrollo y la construcción de interrelaciones como la habilidad de actuar para establecer y mantener relaciones cordiales, liderazgo inspirador de personas y grupos generando ilusión y compromiso el autocontrol y estabilidad emocional sabiendo mantener la calma en momentos complicados, la Influencia e impacto como la habilidad de convencer, persuadir, influir o impresionar a los otros para que contribuyan a lograr los objetivos del proyecto educativo de centro y la capacidad de trabajo e integridad considerada como la plena dedicación al centro.

En síntesis:

Tanto entrevistados/as como encuestados/as encuentran muy importantes las capacidades sociales de empatía y comprensión interpersonal es decir de saber escuchar, comprender e interesarse por las preocupaciones, intereses y emociones de los otros y también las competencias de gestión de las relaciones con los otros, concretamente priorizan el desarrollo de interrelaciones sabiendo mantener relaciones cordiales, recíprocas y cálidas y saber crear y mantener redes de contacto con diferentes personas para lograr las metas de trabajo, y la comunicación interna y externa. en cuanto a la capacidad para transmitir información de forma clara, tanto de manera verbal como no verbal, con las personas de dentro del centro educativo y las del exterior.

Estas conclusiones concuerdan con las halladas por Bolívar (2011) el cual tras estudiar las conclusiones de diversos autores sobre las competencias necesarias para un liderazgo

educativo, entre todas adquieren gran importancia las relacionales, poseer la capacidad de inspirar confianza, lograr la adhesión y tratar con la gente.

Observamos que existe una tendencia a priorizar aquellas competencias relacionadas con la gestión operativa como son: la gestión y resolución de conflictos sabiendo negociar y resolver desacuerdos actuando con asertividad, objetividad y flexibilidad, el desarrollo de personas, el trabajo en equipo, e incluso la planificación del trabajo si esta se hace a corto plazo.

Dan importancia principalmente a competencias relacionadas con la eficiencia y el dominio personal como la capacidad de trabajo, el autocontrol y la estabilidad emocional.

Si la problemática principal que exponen es la excesiva carga de trabajo y la gestión del personal del centro, parece coherente que las competencias que consideren importantes para solucionarlos sean las relacionadas con las capacidades sociales y de relación así como la de poseer una gran capacidad de gestionar grandes volúmenes de trabajo.

En general todos los/as investigados/as dejan de lado las competencias relacionadas con la gestión estratégica que suponen el establecimiento de una visión y unos objetivos claros y compartidos . Efectivamente esta afirmación es coherente con el poco peso que dan a las competencias de este ámbito como la planificación del trabajo, la orientación al alumno y la iniciativa. Tampoco consideran relevantes las capacidades cognitivas y funcionales como el pensamiento analítico ni la visión estratégica. Este hecho limita de manera importante el crecimiento del centro y las futuras mejoras. A las direcciones parece preocuparles únicamente las capacidades que tienen que ver con el presente inmediato y la resolución de tareas de forma instantánea y no otorgan importancia a aquellas relacionadas con la definición de una misión, una visión y unos objetivos a largo plazo que aseguren el éxito de la institución.

A pesar de que a partir de la publicación del Decreto 102/2010 de autonomía de los centros educativos por el Departament d'Ensenyament de Catalunya se dejó en manos de los centros la planificación estratégica que hasta el momento venía establecida por ley, las direcciones no opinan que deba ser una de sus mayores competencias reflejando bajo nuestro punto de vista una autopercepción un tanto pobre de su marco de responsabilidades. No tener dominio sobre las capacidades de planificación es una posible causa de dejar el devenir del centro a la improvisación.

Las capacidades que seleccionan como prioritarias describen el perfil de dirección eficiente, orientados a la tarea, muy centrados en el desempeño del trabajo, y sumamente considerados con la personas pero con dificultades para estimular la creatividad e iniciativa entre el profesorado. Con estas capacidades resolverán las tareas y dificultades que se les presenten en el día a día pero no serán capaces de motivar suficientemente al profesorado para que se esfuerce más ya que no valoran la capacidad de influencia necesaria para que se vinculen con el desarrollo del centro. Un centro que quiere avanzar hacia una organización que aprende, deberá tomar conciencia de la importancia de valorar y desarrollar competencias y roles más orientados a las ideas, capaces de estimular intelectualmente a sus miembros y de dirigir el centro hacia un liderazgo pedagógico.

5.6. Discusión y recomendaciones

Hemos comprobado como el modelo de dirección que recoge la normativa vigente en España es fruto de nuestra historia, de dónde venimos. En el modelo actual la profesionalización no se ha producido y el director no deja de ser un mero representante de la administración y en ningún caso la dirección ejerce un verdadero papel de liderazgo pedagógico. El trabajo del director es complejo con una gran carga de tareas, con poca capacidad de decisión y condiciones poco atractivas para el desempeño de esta función.

Creemos que es necesario consensuar un modelo directivo basado en la realidad de nuestros centros. Se trata de definir un perfil fundamentado en la investigación que delimite las competencias básicas para afrontar con eficacia y eficiencia la tarea de dirigir. A continuación se deberá dotar a los directores de un marco donde puedan desarrollarse profesionalmente; esto proporcionándoles una formación inicial y continua. Del mismo dotarles de capacidad de actuación y decisión, y desarrollar dinámicas de reflexión continuada sobre la propia función directiva, con el propósito de lograr la actualización y la adaptación.

Centrándonos en su desarrollo profesional, los programas de formación directiva deberían estar basados principalmente en enseñar aquellas competencias que resultan más importantes para el desempeño de la función directiva, que en nuestro caso han resultado ser: la gestión e intervención en situaciones de conflicto, la empatía y comprensión interpersonal, el desarrollo de interrelaciones y habilidades de comunicación. Pero que también incorpore competencias como la visión estratégica, el liderazgo inspirador y la innovación, que a pesar de no haber considerado prioritarias, son necesarias para ejercer las tareas y funciones que consideraron que deberían llevar a cabo para un desempeño exitoso en el centro como fueron la mejora de resultados de los alumnos desde el ejercicio de un liderazgo pedagógico.

Seguimos con la misma línea del discurso que refrenda lo que ya muchos análisis han puesto sobre la mesa (Gómez Delgado, 2011; Murillo y Gómez, 2006; Teixidó, 2007, 2010,

2011; Vázquez y Bernal, 2008; Vázquez, 2012): los directores valoran como importante en el ejercicio del cargo las tareas relacionadas con su liderazgo y con la gestión de los recursos humanos. Por otro lado, siguen teniendo una consideración de poca relevancia las tareas meramente administrativas que son las que más tiempo les ocupan.

A partir de estos resultados vemos la necesidad de proporcionar a las direcciones de centros educativos formación para dotarles de competencias de liderazgo pedagógico y relaciones sinérgicas con la comunidad. Sin estos recursos, es muy fácil caer en modelos que evitan el ejercicio de esas competencias y se instalan en inercias gerencialistas.

Coincidimos plenamente con la reflexión de Murillo y Gómez (2006) al afirmar que a lo largo de las distintas disposiciones normativas se ha ido recortando la participación de la comunidad escolar en pro de la "profesionalización" de la figura del directivo, dotándole a este último de más autonomía y nuevas competencias que han hecho que se incline la balanza hacia el perfil de director como técnico y gestor, y se alejan más del liderazgo, a pesar que desde los centros sea ésta la demanda, y que desde la investigación se manifieste la necesidad de que las organizaciones educativas dejen de estar supragestionadas e infralideradas.

Las Administraciones educativas tienen que plantearse la necesidad de hacer un cambio en la importancia que dan a las funciones de tipo más administrativo y de gestión de las direcciones de los centros educativos, a funciones de liderazgo pedagógico definiendo con claridad sus responsabilidades.

El Decreto de Autonomía de centros educativos de Cataluña fortalece mucho la gestión operativa dedicando tres capítulos del decreto a la autonomía pedagógica (capítulo 2), organizativa (capítulo 3), y de gestión (capítulo 4), mientras que a la gestión relacional o relaciones con el entorno sólo le dedica 3 artículos y casi no hace referencia a la gestión estratégica o visión y objetivos claros y compartidos.

Es necesario por tanto que proporcionen más formación específica a los directivos para definir la misión y visión de la organización ofreciendo elementos para definir los objetivos y estrategias para llevarlos a cabo para motivar y para innovar siempre de acuerdo a sus necesidades.

En cuanto a la formación por competencias, según Bolívar (2011) el desarrollo de liderazgo necesita verse como un proceso de aprendizaje que dura toda la vida. La mayor parte de la evidencia sobre el impacto de la formación señala que el desarrollo de liderazgo es más amplio que los programas específicos de actividad o intervención. Puede aprenderse y desarrollarse mediante una combinación de procesos formales e informales a lo largo de las diferentes etapas y contextos de las prácticas de liderazgo.

En esta línea que plantea Bolívar (2011) proponemos además de esta formación específica, que las direcciones deban poder integrar nuevos aprendizajes, practicarlos, reflexionar al respecto y mejorar y por tanto es necesaria por un lado una capacitación formal a través de una formación inicial intensiva y de retroalimentación y de una formación continua mientras la dirección ejerce el cargo y por otro lado una informal consistente en el acompañamiento, aprendiendo al lado de un directivo experimentado e interactuando con otros directivos para intercambiar maneras de actuar. Campo (2010), de acuerdo con su experiencia en el Programa de Formación de Equipos Directivos en el País Vasco, señala que «la dieta de cursos por sí sola difícilmente conduce a cambios sustantivos», hacen falta actividades prácticas de aprendizaje experiencial. Al respecto, entre otros, destaca: el Benchmarking la tutorización (mentoring), el entrenamiento (coaching) y el asesoramiento entre iguales (peer coaching).

Se aconseja también a la Administración que de acuerdo con el Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos de Cataluña, realicen un proceso de selección de director/a, objetivo y riguroso pero que además completen la

selección de acuerdo con el perfil profesional de competencias necesarias para que el director/a llegue a ser un buen líder.

6. BIBLIOGRAFÍA

6. Bibliografía

- Adizes, I. (1992). *Ciclos de vida de la organización*. Madrid, España: Díaz de Santos.
- Almohalla (1991): informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares. *Revista de Educación*, 294, 447-482.
- Álvarez, M. (1991). El panorama europeo. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, pp. 16-19.
- Álvarez, M. (1992): La dirección escolar: formación y puesta al día. Forum Europeo de Administradores de la Educación. Madrid, España: Escuela Española.
- Álvarez, M. (1993). *El perfil del Director en el sistema educativo español: Influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de la dirección*. Tesis Doctoral. Documento policopiado.
- Álvarez, M. (1996): El modelo de dirección LOPEGCE . *Organización y Gestión Educativas*, 1 (96), 7-12.
- Álvarez, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid, España: Escuela Española.
- Álvarez, M. (2000): *El Liderazgo y la Calidad Total*. Madrid, España: CISS PRAXIS.
- Álvarez, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y Gestión Educativa*, 1-7.
- Álvarez, M. (2006): La misma dirección para una nueva escuela. *Organización y gestión educativa*, 3, 30-36. Madrid, España: Praxis.
- Álvarez, M. (2007). La dirección escolar que tenemos, la dirección escolar que necesitamos. *Revista tribuna abierta*, 5, 83-92.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Álvarez, E. y Pérez, R. (2011). Liderazgo directivo en los centros educativos de Asturias. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (3), 23-42.

- Álvarez, M (2014). La dirección escolar en la LOMCE. *Organización y Gestión Educativa*, 2, pp. II-III. Álvarez 2013 Álvarez, M. (2013). *Otra alternativa, el liderazgo profesional*. Ponencia presentada en el VI Congreso Internacional sobre Dirección Escolar. Bilbao, España: Deusto.
- Andréu, J. (2001). *Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros escolares*. ICE Universidad de Barcelona-Horsori. Barcelona.
- Antúnez, S. (2000): *La acción directiva en las instituciones escolares*. Barcelona, España: ICEHornori.
- Argos, J, Ezquerro, M. P. y Castro, A. (2010) El Proyecto Educativo como elemento vertebrador de la práctica pedagógica: reflexiones y propuestas para la acción. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 22, 183-205.
- Armas, M. (1996). *Evaluación de la satisfacción, estrés y autoestima de los directivos escolares*. En Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. (pp 419-429). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- Armas, M.y Zabalza, M.A. (1996). Evaluación de funciones, tareas, actitudes y necesidades formativas de los directores escolares en el contexto de la Reforma educativa, en *Dirección participativa y evaluación de centros*. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Escolares. ICE de la Universidad de Deusto, pp. 609-620.
- Arnau, C. (2011). *Competències clau dels agents directius educatius per aconseguir el foment del talent i l'excel·lència educativa*. Memoria de licencia retribuída. Barcelona.

- Arnal, J. (2003). "Metodologies de la investigació educativa". En: J. Mateo; C. Vidal (eds.). *Mètodes d'investigació en educació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Bailey, T. (1992). Desarrollo de la Dirección de Centros y el Papel de la Formación en Ejercicio: Avances recientes en Inglaterra y Gales, en *La dirección, factor clave de la calidad educativa*, Actas del Primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes, ICE-Universidad de Deusto, Bilbao, España: 131-152.
- Balzán, Y. (2008). Acompañamiento pedagógico del supervisor y desempeño docente en III etapa de educación básica. Trabajo especial de grado para optar al título de Magíster en Supervisión Educativa. Universidad de Maracaibo: Venezuela.
- Barber, M. Y Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top, McKinsey & Company, Social Sector Office. Recuperado de http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/best_performing_school.aspx
- Barrios, C., Iranzo, P. y Tierno, J. (2013). Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 371-387.
- Barrios, C.; Iranzo, P.; Tierno, J. y Camarero, M. (2015). Modelos y funciones de dirección escolar en España: el caso de Tarragona. *Revista Iberoamericana de educación*, 67, 89-106.
- Barroso, J. (2011). Direcção de escolas e regulação das políticas: em busca do unicornio. En
- Bass, B. (1985): *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York, EUA: Free-Press.
- Bass, B. (2000). Liderazgo y organizaciones que aprenden, en Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos, ICE Deusto.
- Bass, B. Y Avolio, B. (1994). *Evaluate the impact of transformational leadership*

- Batanaz, L., Álvarez, J. L. (2002). Hacia la profesionalización de la función directiva en España: un estudio basado en las concepciones del profesorado. *Bordón*, 54(1), 19-37.
- Baz, F., Bardisa, T. y Garcia, C. (1994): *La dirección de centros escolares*. Zaragoza, España: Edelvives.
- Beare, L. Caldwell, B. & Millika, R. (1993). Leadership. En Preedy Margaret (edit.). *Managing The Effective School*. London: Open University Press. pp. 141- 161.
- Bell, L.A. (1992). La Formación de Directores de Centros desde la Perspectiva del Reino Unido, en *La dirección, factor clave de la calidad educativa*, Actas del Primer Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes, ICE-Universidad de Deusto, Bilbao, España: 153-176.
- Bennett, N, Wise, C, Woods, P y Harvey, J (2003). Distributed leadership: A review of literature carried out for National Colleague for Shool Leadership (NCSL). Recuperado de <http://www.ncsl.org.uk/media-7b5-79-distributed-leadership-literature-review-summary.pdf>
- Bennis W. & Nanus B. (2001). *Líderes. Estrategias para un liderazgo eficaz*. Barcelona, España: Paidós.
- Bernal, J. L. y Jiménez, L. (1992). El equipo directivo como representante de la administración y de la Comunidad Educativa. En *Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. ICE Universidad de Deusto.
- Bernal, J L. (1995). La satisfacción de los directivos con su trabajo: su autoestima. *Organización y gestión educativa*, 2, 3-7.
- Blasé, J. y Blasé, J. (1988). *Handbook of Instructional Leadership. How Really Good Principals promote. Teaching and Learning*. California, EUA: Corwin Press.

- Blase, J., Blase, J. y Phillips, D.Y.(2010). *Handbook of School Improvement. How highperforming principals create high-performing schools*. Thousand Coaks, CA: Corwin.
- Bolam, R. (1996). Los primeros años de dirección. Estudio comparado de cuatro países: Gran Bretaña, Noruega, España y Holanda. Proyecto de Investigación perteneciente a ENIRDEM (European Network for Improving Research and Development in Educational Management).
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Bristol, United Kingdom: University of Bristol y Departament of Education and Skills.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2006). A liderança educational e a direcção escolar em Espanha: entre a necessidade e a (im)posibilidade. *Administração Educacional*, núm. 6, 76-93.
- Bolívar, A. (2008). «Avances en la gestión e innovación de los centros. En: Villa, A. (coord.). *Innovación y cambio en las organizaciones educativas (V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos)*. Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación, 291-317.
- Bolívar, A. (2010a). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 15-20.
- Bolívar, A. (2010b). La autonomía de los centros educativos en España. *Participación educativa*. Consejo Escolar del Estado, 13 (marzo), 8-25.
- Bolívar, A. (2011). De nuevo, la dirección pedagógica de los centros. *Escuela*, 3920, 37.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona, Málaga: Edc. Aljibe.

- Bolívar, A. (2013). Autonomía y participación en el contexto actual. *Participación educativa*, 2.
- Bolívar, A. y Moreno, J.M. (2006). Between transaction and transformation: The role of school principals as education leaders in Spain. *Journal of Educational Change*, 7 (1-2), 19-31.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Bolívar, A., San Fabián, J. L. (2013). La LOMCE, ¿una nueva ley para mejorar la calidad educativa?. *Organización y Gestión Educativa*, 1, 7-11.
- Bolman, L. y Deal, T. (1991): *Reforming Organizations: Artistry, choice and leadership*. San Francisco: Jossey – Bass.
- Bolman, R. (2004). Liderar comunidades eficaces de aprendizaje profesional. En Aurelio Villa (Coord.). IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. “Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento” (pp. 129-145). Bilbao, España: I.C.E de la Universidad de Deusto.
- Boyatzis, R. (1982). *The Competent Manager*. Nueva York, EUA: Wiley.
- Brugué, Q; Gallego, R. I González, S. (2010). *El lideratge en els centres educatius. Aproximació teòrica i marc legal*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Documents de treball. (paper).
- Burns, J. (1978). *Leadership*. Harper and Row. New York.
- Bush, T. (2003): *Theories of Educational Leadership and Management (3rd ed.)*. London, United Kingdom: SAGE Publications.
- Bycio, P. Hackett, R. & Allen, J. (1995): Further Assessment of Bass Conceptualization of Transactional and Transformational Leadership. *Journal of Applied Psychology*, 80, 4. p. 468 – 478.

- Camacho, A. (2015). Funciones y quehaceres de los inspectores de Educación en Baleares. Un estudio de casos. (Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/134797/ACP_TESI.pdf?sequence=1
- Campo, A. (2004): *Se busca director/a*. Gobierno Vasco, Bilbao, España.
- Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Cantón, I. (2013). Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares. *Participación educativa*, 3, 165-173.
- Cantón, I. y Arias, A.R. (2008). La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad. *Revista de Educación*, 345, 229-254.
- Cardona, J. (2008). Problemática actual del profesorado. Algunas soluciones. *Enseñanza*, 26, 29-56.
- Cardona, P. y Chinchilla, N. (1999): Evaluación y desarrollo de las competencias directivas. *Harvard Deusto Business Review*, 89.
- Cardona, P., Chinchilla, N., & García-Lombardía, P. (2001). Las competencias directivas más valoradas. IESE Business School, Occasional Paper.
- Cásales, J. (1995). Estilos de dirección, liderazgo y productividad grupal. *Revista interamericana de psicología ocupacional*, Colombia, 14(1), 25-53. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S025743221996000200005&script=sci_arttext.
- Castro, D. (2011). Realidad y perspectiva de las competencias para el ejercicio directivo en España. En Gairín, J. y Castro, D. (Coord.) *Competencias para el ejercicio de la dirección de instituciones educativas*. Santiago de Chile, Chile: Universidad ORT Uruguay; AECID; Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://www.redage.org/files/adjuntos/Libro%20Red_AGE%20vd.pdf

- Cheng, Y.C. (2011). Towards the 3rd Wave School Leadership. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 253-275.
- Chiavenato, I. (2000). *Administración de recursos humanos*. México, América: McGraw-Hill.
- Coleman, M. (2000). *Leadership and strategic Management in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Collado, I. (2012). El director escolar: competencias, funciones y características. Propuestas de mejora de centro. (Trabajo final de máster, Valencia).
- Coronel, J. (1996). *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva, España: Universidad.
- Coronel, J.M. y Fernández, M.L. (2002). Is there a way out? A critical analysis of participation,
- Coronel, L. J. (2000). *Gestión escolar. Dirección de centros y aprendizaje organizativo. Dificultades, contradicciones y necesidades*. III Congreso Internacional sobre dirección de centros educativos. ICE. Universidad de Deusto.
- Cuban (1998 Cuban, L. (1988). *The managerial imperative and the practice of leadership in schools*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cuevas, M. & Díaz, F. (2005). El liderazgo educativo en centros de secundaria. Un estudio en el contexto multicultural de Ceuta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (2), 1-18.
- Cuningham, G. (1992): El sistema educativo en Inglaterra y Gales: la dirección, en Álvarez, ,M. (coord.) *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Madrid, España: Escuela Española.
- Day, C. Hall, C. Whitaker, P. (2002): Promoción del liderazgo en la Educación Primaria. Madrid, España: La Muralla.

- Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001): Grounding Knowledge of Schools in stakeholder realities: a multi – perspective study of effective school leaders. *School Leadership and Management*, 21(1), 19 – 42.
- Day, C., Harris, A., Hadfield M., Tolley, H. y Beresford, J. (2000). *Leading Schools in Times of Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Day, C., Sammons, P., Harris, A., Hopkins, D., Leithwood, K., Gu, Q. y Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims for Successful School Leadership in English Schools*. Londres, United Kingdom: National College for Leadership of Schools and Childrens Services (NCSL).
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. & Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. Londres, UK: Open University Press.
- Decreto 102/2010, de 3 de agosto de autonomía de los centros educativos. Disponible en http://dogc.gencat.cat/ca/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?documentId=545262&language=ca_ES&action=fitxa
- Decreto 155/2010, de 2 de noviembre, de la dirección de los centros educativos públicos y del personal directivo profesional docente. Disponible en <https://diario-oficial-generalitat-catalunya.vlex.es/vid/educativos-directivo-profesional-docente-226675631>.
- De Vicente, P. (1996): La problemática de la función directiva y la formación de líderes escolares. *Revista Investigación Educativa*, 14(1), 7-34.
- Debón, S. (1996): La dirección escolar en la Unión Europea y EE.UU: hacia una mayor profesionalización. *Organización y Gestión Educativa*, 2 (96), 8-13.
- Del Arco, M. J. (2007). Los directores de los centros escolares en el sistema educativo. *Participación Educativa*, 5, 19-21.

- Del Pozo, A. (2015). El liderazgo pedagógico del director es fundamental para incidir en la actividad del profesorado, que es el primer factor de mejora educativa de los alumnos. Educaweb. Disponible en <http://www.educaweb.com/noticia/2015/06/09/entrevista-alberto-pozo-monografico-gestion-centros-8892/>
- Del Pozo, A. (2016). Present i futur de la gestió del professorat a Catalunya. *Fòrum. Revista d'organització i gestió educativa*, 5(39), 4-15.
- Delgado, M. (1997). La dirección de los centros educativos como ejercicio del liderazgo pedagógico. *Educación-Acción*, 3, (2). Centro de Profesores y delegación provincial. Granada: España.
- Díaz, F. (2000). Mentoring: Una relación de confianza, *Capital Humano*, 137, 72-74.
- Dimmock, C. y Hattie, J. (1996): *Principals' self-efficacy. School Effectiveness and School Improvement*, 7 (1), 62-75.
- Drath, W (2001) *The Deep Blue Sea. Rethinking the Source of Leadership*. San Francisco: Jossey bass.
- Du Four, R. (2002). The learning-Centered Principal. *Educational Leadership*, 59(8), 12-15.
- 1997 Ducci, M. (1997). *El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional*. Cinterfor/OIT.
- DuKe, D. L. (1987). *School leadership and instructional improvement*. New York: Random House.
- Dunning, G. (1996). Management problems of new primary headteachers. *School Organisation*, 16 (1), 111-128.
- Early, P. and Baker, L. (1989): *The Recruitment, Retention and Motivation of Senior Staff in Schools*. Slough, UK: NFER.
- Early, P., Baker, L. y Weindling, D. (1990): *Keeping the Raft Afloat: Secondary Headship five Years On*. Slough, UK: NFER.

- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile-CAP.
- Escamilla, S. (2006). El director escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional. (Tesis Doctoral de la UAB, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Pedagogía Aplicada). Barcelona.
- Escudero, J. M. (1997). El equipo directivo como dinamizador pedagógico de una escuela cooperativa, en Medina, A. (coord.): *El liderazgo en educación*. UNED, pp. 47-71. Madrid.
- Escudero, J.M. (2010). La dirección pedagógica en España: problemas y propuestas. En C. Manzanares (org.), *Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución* (p. 52-57). Madrid: Wolters Kluwer.
- Estruch, J. (2002). *Dirección profesional y calidad educativa*. Barcelona: Praxis.
- Fernández Díaz, M.J. (2002). *La dirección escolar ante los retos del siglo XXI*. Madrid, España: Síntesis.
- Fernández Serrat, M.L. (2002). Formar para la dirección escolar: por qué, cuándo, cómo... *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6, 1-2, Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev-61COL6.pdf>.
- Fernández Serrat, M^a. L. (2002). Formar para la dirección escolar: Por qué, cuándo, cómo... *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6, 1-2.
- Fernández-Salineró, C. (2008) Modalidades de formación en las organizaciones. E. P. Pineda, (coord.), *La gestión de la formación en las organizaciones* (pp.115-148), Barcelona, España:Ariel.
- Fierro, C. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico*. Tesis de doctorado. México: Departamento de investigaciones Educativas, CINVESTAV.

- Finol, J. (2004). Semiótica y epistemología: diferencia, significación y conocimiento. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 1 (2), 22-32.
- Frederickson, H.G; Smith, K. B. (2003) *The public administration theory primer*. Boulder: Westview Press
- Fry, B.R. (1989). *Mastering public administration. From Max Webwe to Dwight Waldo*. Chatham: Chatham House Publishers.
- Fullan, M. (1998). Breaking the bonds of dependency. *Educational Leadership*, 55 (7), 6-10.
- Fullan, M (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Fullan, M.G. & Stiegelbauer, S. (1997). *El cambio educativo. Guía de planeación para maestros*. México:Trillas.
- Gago, F. (2006). *La dirección pedagógica en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Un estudio sobre liderazgo educacional*. Madrid: CIDE-Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: MEC-CIDE.
- Gairín, J. (1998). La función directiva en el contexto español. En Villa, A. *et al.* (eds.),
- Gairin, J. y Villa, A. (1996). Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica. En A. Villa (Ed.), *Dirección Participativa y Evaluación de centros*. Bilbao, España: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.
- Gairin, J. y Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes*. Bilbao, España: ICE de la Universidad de Deusto - Mensajero.
- García (2014). García Garnica, M.A. (2014). La evolución de la función directiva en España a través de la legislación educativa: un recorrido por más de un siglo de historia. *Aula de Encuentro*, 1(16), 139- 55.

- García Garrido, J.L. (2001). La dirección escolar en la Unión Europea. En *Dirección escolar y la calidad educativa*. Madrid, España: FUEM.
- García Hoz, V. (1979). La calidad de la educación. *Bordón*, 228, 168-173.
- García Hoz, V. (1980): *La educación en la España del siglo XX*. Madrid, España: Rialp.
- García Hoz, V. y Pérez Juste, R. (1984). *La investigación del profesor en el aula*. Madrid, Escuela Española.
- García Olalla, A. (1998). *Análisis del funcionamiento de los equipos directivos de centros educativos en el contexto del estado español*. Bilbao, España: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto.
- García Olalla, A., Poblete, M. y Villa, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *XXI. Revista de Educación*, 8, 3-34.
- Gento, S. (1996). *Instituciones Educativas para la Calidad Total*. Madrid: La Muralla.
- Gento, S. (2001). *La Inspección de Educación en el Marco Español y Europeo como Impulsora de la Calidad Educativa*. Ponencia presentada al Congreso Nacional sobre Liderazgo en el Sistema Educativo Español, Córdoba (España), 28 – 31 de marzo de 2001.
- Gimeno, J. (Coord.) (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid, España: CIDE.
- Giné, N. (2007). *Els grups de discussió o de conversa: recerca educativa per a comprendre la realitat*. Barcelona: ICE-UB.
- Goldring, E., Huff, J., May, H., Camburn, E., (2008). School context and individual characteristics: what influences principal practice?, *Journal of Educational Administration*, 46(3), 332-352, doi: 10.1108/09578230810869275.

- Goleman, D. y Boyatzis R. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. Plaza y Janés: Barcelona.
- Gómez Delgado, A. M. (2011). La descentralización de la formación inicial para la dirección escolar en España. *Profesorado. Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(2),199-217.
- González, M. T. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. *Organización y Gestión educativa*, 11(6), 4-8.
- González, M.T. (2011). Dirección y liderazgo educativo en los centros escolares. En M.T.González (coord.), *Innovaciones en el gobierno y la gestión de los centros escolares* (pp. 163-184). Madrid, España: Síntesis.
- Gordon A. Donaldson, Jr. (2006). *Cultivating Leadership in schools. Connecting people, purpose and practice*. Second edition. Teachers College, Columbia University: New York.
- Gordó, G. (2010). *Centros educativos: ¿islas o nodos? Los centros como organizaciones-red*. Barcelona, España: Graó.
- Greenfield, T. (1984). Theory about Organizations: A New perspectives and its implication for school, en Bush et al, (ed): *Approaches to school management*. London: Harper,154 – 171.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13, (4), 423-451.
- Gronn, P. (2003). *Leadership: Who needs it?* *School Leadership & Management*, 23(3), 267–290.
- Gross, M. (2010). Liderazgo transformador. Disponible en: www.manuelgross.bligoo.com
- Guillen, M. (1994) *Models of management. Work, authority and organization in a comparative perspective*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Hanson, E.M. (1990). School-based Management and Educational Reform in the United States and Spain. *Comparative Educational Review*, november, 523-537.
- Harrington, H.J. (1996). *The complete benchmarking implementation guide: Total benchmarking management*. New York: McGraw Hill.
- Harris, A. (2004). Improving schools through teacher leadership. Londres, UK: Open University Press.
- Harris, A. (2007). Distributed leadership: conceptual confusion and empirical reticence, *International Journal of School Leadership*, 10 (3), 31-325.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades de la escuela*. Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de la Fundación Chile.
- Hernandez, R. (1999): *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hersey, P. Y Blanchard, K. (1993). *Management of organizational behavior: Utilizing human resources*. New Jersey, EUA: Prentice-Hall.
- Hobson, A., Brown, E., Ashby, P., Keys, W., Sharp, C. and Benefield, P. (2003). Issues for early headship. Problems and Support Strategies. National College for School Leadership, Recuperado de <http://www.ncsl.org.uk/media-756-e3-issues-forearlyheadship-problems-and-support-strategies-summary.pdf>
- Horn, A., Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Revista Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104.
- Hoyle, J.; English, F. y Steffy, B. (2002): *Actitudes del directivo de centros docentes*. Madrid, España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043905.pdf>
- Hué, C. (2012). Liderazgo y coaching en la función directiva de los centros: Una metodología para la formación. *Fórum Aragón*, 4, 7-11.

- Immegart, G.L. (1988): Selección y formación de directores escolares en Pascual, R. (Coord.) *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*, II Congreso Mundial Vasco. (pp. 162-176). Madrid, España: Narcea.
- Immegart, G.L. (1991): El acceso al puesto, la formación y el liderazgo de los directores escolares en EE.UU en Pascual, R. y Villa, A. (dir.) *La dirección de centros educativos. Informe sobre la situación actual en diferentes países*. Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria, España: ICE- Universidad de Deusto.
- Immergart, G y Pascual, R. (1995): *Formación de directores de Centros educativos*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Ingvarson, L.C. y Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, 340, 265-298.
- Ingvarson, L., Anderson, M., Gronn, P., & Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership: A critical review of literature*. Acton, Australia: Australian Institute for Teaching and School Leadership.
- Intxaurburu, M.G.; Ochoa, C. y Velasco, E. (2007) *¿Es el benchmarking una herramienta de aprendizaje organizacional?* En Varios, *XX Congreso Anual AEDEM: "Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa"* (pp.18-32). Palma de Mallorca, España: AEDEM.
- Iranzo, P.; Barrios, CH. y Tierno, J. M. (2008). Una experiencia para la mejora de la función directiva en centros inmersos en contextos de dificultad. *Aula de Innovación Educativa*, 171, 38-43.
- Jacobson, S. (2011). Leadership effects on student achievement and sustained school success. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 33-44 doi: 10.1108/09513541111100107.
- Kotter, J. (1990): *El factor liderazgo*. Madrid, España: Díaz de Santos.

- Krichesky, G.J. y Murillo, F.J. (2011). Las comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (1), 65-83.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona. Paidós Ibérica, S.A.
- Krueger, R.A. (1991): *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for School Restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498-518.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?: Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Leithwood, K. & Day, C. (2007). Chapter 1. Starting with that we know. En C. Day & K. Leithwood (Eds), *Studies in Educational Leadership: Vol. 5, Successful Principal Leadership in Times of Change*. (pp. 1-15).
- Leithwood, K. & Riehl, C. (2003). What we know about successful school leadership. Report by Division A of American Educational Research Association [AERA]. NCSL.
- Leithwood, K. y Louis, K.S. (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*: National College for School Leadership. Recuperado de <http://elan.wallacefoundation.org/SiteCollectionDocuments/WF/ELAN/RR800.pdf>
- Leithwood, K. (1996). *Transformational school leadership*. Dordrecht, Kluwer: 785-840.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28 (1), 27-42.

- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*.
Buckingham/Philadelphia: Open University Press.
- Leithwood, K; Begley, P y Cousins, B. (1990). The nature, causes and consequences of principal's practices: an agenda for future research. *Journal of Educational Administration*, 28(4), 5-31.
- Leithwood, K. (2004). *How leadership influences student learning*. Minnessota: Universidad de Minnessota y Universidad de Ontario.
- Levy-Levoyer, Cl. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona, Gestión 2000.
- Ley 14/1970 (LGE), de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Publicado en B.O.E. nº 187 de 6 de agosto.
- Ley Orgánica 5/1980 (LOECE), de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. Publicado en B.O.E. nº 154 de 27 de junio. 52
- Ley Orgánica 8/1985 (LODE), de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Publicado en B.O.E. nº 159, de 4 de Julio.
- Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE), de 3 de Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, Publicado en B.O.E. nº 238, de 21 de Noviembre.
- Ley Orgánica 9/1995 (LOPEG), de 20 de Noviembre, sobre Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, Publicado en B.O.E. nº 278, de 21 de Noviembre.
- Ley Orgánica 10/2002 (LOCE), de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Publicado en B.O.E. nº 307 de 24 de diciembre.
- Ley Orgánica 2/2006 (LOE), de 3 de Mayo, de Educación. Publicado en B.O.E. nº 106, de 4 de Mayo.
- Ley Orgánica 8/2013(LOMCE), de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Publicado en B.O.E. nº 295 de 10 de diciembre.

- Ley 12/2009 (LEC), de 10 de julio, de Educación de Cataluña, publicada en DOGC. núm. 5422, de 16/07/2009.
- Longas J Y Martinez, M (2012). *El bienestar als centres i en el professorat*. Barcelona, España: Fundació Jaume Bofill: Politiques 77.
- Longo, F. (2002): "El desarrollo de competencias directivas en los sistema públicos: una prioridad de fortalecimiento institucional", Panel presentado en *el VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Lisboa Recuperado de <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/CLAD/clad0043905.pdf>
- Longo, F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital Humano*, 226, 84-91.
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta Moebio* 47, 83-94.
- López-Yáñez, J. & Lavié-Martínez, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 71-92.
- Lorente, A. (2012). Apuntes sobre “El desarrollo profesional” de los directores de los centros docentes. *Fórum Aragón*, 5 (pp. 23-27).
- Lorente, A. (2012). Apuntes sobre el desarrollo profesional de los directores de los centros docentes, *Forum Aragón: Revista Digital de FEAE-Aragón sobre Organización y Gestión Educativa*, 5, 23-27.
- Lorenzo, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid, España: La Muralla.
- Lorenzo, M. (1997). El liderazgo para la promoción de calidad en una institución educativa, en Lorenzo, M., y otros (coords): *Organización y dirección de instituciones*

- educativas. Perspectivas actuales*. Actas de las I Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada.
- Lorenzo, M. (2004). El liderazgo educativo en el movimiento Scout. En A. Lucas y otros (coords.): *Educación Scout. Una pedagogía activa y participativa*. Granada, España: COMEDES y ASDE.
- Lorenzo, M. (2005). “El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales”. *Revista Española de Pedagogía*, 232, 267-388.
- Lorenzo, M. (2011). Las comunidades de liderazgo como espacio de cultivo emocional de líderes educacionales. Paper. Congreso RIAICES, Faro, febrero de 2011.
- Losada, C. (2007). Liderar en l' àmbit públic. En Longo, F i Ysa, T. (eds) *Els escenaris de la gestió pública del segle XXI*. Barcelona, España: Escola d' Administració Pública.
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K.L., Anderson., S.E. (2010). *Learning From Leadership: Investigating the Links to Improved Student Learning*. University of Minnesota, Ontario Institute for Studies in Education; and the Wallace Foundation.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). Calidad educativa en tiempos de cambio. Madrid: Alianza
- Martínez, J.M. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14 (1), 71-92.
Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART4.pdf>.
- Martínez, M. y Albaigés, B (2012). *L' estat de l' educació a Catalunya. Anuari 2011*. Barcelona, España: Fundacio Bofill.
- Marzano, R.J., Waters, T. y McNulty, B.A. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Maureira, O. (2006). Dirección y eficacia escolar, una relación fundamental. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio Escolar*, 4, (4). Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art1.pdf>
- Medina, A. y Gómez, R.M. (2012). “La dirección escolar-liderazgo para intervenir en programas de atención a la diversidad y bilingüismo en un centro de Educación Secundaria”. Paper, Congreso Internacional de Organización Educativa, Universidad de Granada, 18-20 de diciembre.
- Medina, C. (2013). *Formación de líderes, inteligencia emocional y formación del talento*. Madrid: Universitas.
- Mella, O.(1998). *Naturaleza y orientaciones teórico – metodológicas de la investigación cualitativa*. Disponible en: <http://www.reduc.cl/reduc/mella.pdf>
- Méndez-Salcido, E. & Torres-Arcadia, C. (2013). The practice of a successful secondary schools principal from an agency perspective. Documento presentado en la reunión anual del American Educational Research Association.
- Mestres (2013). Las competencias de un buen gestor de centro educativo. Educaweb. Recuperado de <http://www.educaweb.com/noticia/2013/11/04/competencias-buen-gestor-centro-educativo-7878/>
- Mintzberg, H. (1983). Rounding out the manager’s job. *Soloam Management Review*, 36 (1), 11-25.
- Montero, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, 347, 275-298.
- Moore, Mark H. (1998) *Gestión estratègica y creación de valor en el sector público*. Barcelona:
- Moos, L., Johansson, O. & Day, C. (2011). New insights: How successful school leadership is sustained. En L. Moos, O. Johansson, & C. Day (Eds). *Studies in Educational*

- Leadership: How school principals sustain success over time*. International perspectives. (pp. 223-230).
- Morales, F. (2012). “Visión positiva del liderazgo y sus fortalezas”. Lección magistral. Madrid. UNED, septiembre de 2012.
- Mulford, B. (2006). El liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 10(1). Muralla.
- Munárriz, B. (Técnicas y métodos en Investigación cualitativa .Universidad del País Vasco.
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? magis, 11-24. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2.pdf>.
- Murillo, F. J. y Gómez, J. C. (2006). Pasado, Presente y Futuro de la Dirección Escolar en España: entre la Profesionalización y la Democratización. *En REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 85-98.
- Murillo, F. J., Barrio, R., y Pérez Albo, M. J. (1999): *Dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid, España: CIDE.
- Murillo, F.J. y Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002). La mejora de la escuela: un cambio de mirada. Barcelona, España: Octaedro.
- Murphy, J. T. (1990). The managerial imperative and the practice of leadership in schools - cuban. *History of Education Quarterly*, 30, (2), 268-269.
- OCDE. (1991): *Escuelas y calidad de enseñanza. Informe internacional*. Barcelona, España: MEC-Paidós.

- OCDE (2000). Proyecto sobre competencias en el contexto de la OCDE. Análisis de fundaciones teóricas y conceptuales (edición en español). OCDE.
- OCDE (2005). La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo. OCDE.
- OCDE. (2009). Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Madrid: Santillana.
- OCDE (2015) Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE. OCDE.
- Ojembarrena, R. (2000). Estudio sobre la dirección en los centros públicos de la CAPV .Consejo escolar de Euskadi. Bilbao: España.
- Olmedo, A. (2013). Policy-makers, market advocates and edu-businesses: new and renewed players in the Spanish education policy arena. *Journal of Education Policy*, 28 (1), 55-76. Paidós.
- Pascual, R., Villa, A., y Auzmendi, E. (1993). *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao, España: Mensajero.
- Perrenoud, PH. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Pittinsky , T. L. (2009). *Crossing the Divide: Intergroup Leadership in a World of Difference*. Boston: Harward Business Press.
- Poblete, M. y García, A. (2004). Análisis y Evaluación del Trabajo en Equipo del alumnado universitario. Propuesta de un modelo de Evaluación de Desarrollo del Equipo. III Symposium Iberoamericano de docencia universitaria. Bilbao.
- Poblete, M. y García, A. (2003). Perfil directivo de competencias para la gestión del cambio en centros educativos. En J. Gairín y otros (coords.): *Propuestas para la formación en las organizaciones*. Barcelona, España: Grupo EDO, Universidad Autónoma.
- Pont. B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership. Volume 1: Policy and practice*. OECD.

- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Improving School Leadership*. OCDE.
Recuperado de www.oecd.org/edu/schoolleadership.
- Pozner, P. (2009). La gestión escolar. En SEP (Ed.), *Antología de gestión escolar. Programa nacional de carrera magisterial* (pp. 31-58) México
- Rincón, J.C. (2005). Relación entre estilo de liderazgo del director y el desempeño docente del Valle de Chumbao de la Provincia de Andahuaylas. Tesis para optar el grado de Magíster en Administración Educativa en la UNMSM. Lima. Perú.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Robinson, V. M. J. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Winmalee, NSW: Australian Council for Educational Leaders
- Robinson, V.M.J. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9 (1), 1-26.
- Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. Wellington, New Zeland, Ministry of Education.
- Robinson, V., Lloyd, C., y Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types Educational. *Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Roca, E. (1996). La función directiva en el sistema educativo español. Evolución reciente y situación actual. En *dirección participativa y evaluación de centros*. Actas del 11 Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbao, España: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 467-488.
- Roca, E. (2011). El lideratge a l'aula. *Escola Catalana*, 468, 28-32.

- Rodríguez, C., García, F., Garcia, I. y Álvarez, J. (2013). La problemática de la función directiva en primaria desde posiciones encontradas. Los directores frente al profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, 421-440.
- Rodríguez, J., Rodríguez, A., Artiles, J., Aguiar, M. y Alemán, J. (2013). El acceso a la dirección escolar: dificultades y necesidades. *EDUCAR*, 49 (1), 105-125.
- Romero, E. Y Pérez, C. (2012). Aproximación al concepto de responsabilidad en Lévinas: implicaciones educativas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 64(4), 99-110.
- Rost, J. (1991). *Leadership for the Twenty-first Century*, Praeger: New York.
- Rotger, B. (1982). *Direcciones escolares: El director como técnico, como líder y como ejecutivo*. Madrid, España: Escuela Española.
- Ruiz Corbella, M.; Escámez, J.; Bernal, A. Y Gil, F. (2011). *Autonomía y responsabilidad en los contextos socioeducativos del siglo XXI*. Ponencia presentada al XXX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, bajo el título "Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación en el siglo XXI". Barcelona. Octubre.
- Ruiz, J.M. (1994): La formación del directivo visto desde la Universidad, *Innovación Educativa*, 3 (94), 135-142.
- Sacristán, J. (Coord.) (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.
- Saenz, O. y Debón, S. (1995). Teorías sobre el deterioro de la dirección escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 193-206.
- Sáenz, O. y Debón, S. (2000): El acceso a la dirección escolar en España. *Bordón*, 52(1), 107-122.
- Salazar, J.M. (2004). Algunas reflexiones sobre la gestión del conocimiento en las empresas. *Intangible Capital*, 1, 1-6.

- Sammons, P., Gu, Q., Day, C. & Ko, J. (2011). Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes: Results from a study of academically improved and effective schools in England. *International Journal of Educational Management*, 25(1), 83-101.
- Sampieri, R. (1997). *Metodología de la Investigación*. 2ª. ed. McGraw-Hill. México, D.F, 52 - 134.
- Saracho, J.M. (1995). Un modelo general de gestión por competencias, Santiago de Chile, Chile: RIL Editores.
- Sarros, C. (1988). Administrator Burnout: endings and future directions. *Journal of Educational Administration*, 26 (2), 184-196.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. & Anderson, S. E. (2010). Learning from leadership: investigating the links to improved student learning. The Wallace Foundation Center for Applied Research and Educational Improvement: University of Minnesota. Recuperado de [http:// www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/ KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Documents/Learning-from-Leadership-Investigating-Links-Final-Report.pdf](http://www.wallacefoundation.org/KnowledgeCenter/KnowledgeTopics/CurrentAreasofFocus/EducationLeadership/Documents/Learning-from-Leadership-Investigating-Links-Final-Report.pdf)
- Sergiovanni, T. J. (1984). Leadership and Excellence in Schooling. *Educational Leadership*, 4-13.
- Sergiovanni, T. (2000). *The lifeworld of leadership*. Londres, UK: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. (2001). *Leadership what's in it for schools?* London, UK: Routledge Falmer.
- Serrano, R. y Martín-Cuadrado, A.M. (2016). Diagnóstico de la problemática actual de las direcciones escolares. *Revista Complutense de Madrid*.(pendiente de publicación).

- Silins, H y Mulford, B. (2004). Schools and learning organizations-effectson teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (4) 443-466.
- Smith, P. & Peterson, M. (1990). *Liderazg, Organización y Cultura: Un Modelo de dirección de Sucesos*. Madrid: Pirámide.
- Sobrado L. M., y Filgueira,. (1996). Diagnóstico psicopedagógico de la satisfacción profesional de los directores de cenbos docentes. En Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del *II Congreso Intemaual sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, 621-630.
- Soler Fíerrez, E. (2013). *La visita de inspección. Encuentro con la realidad educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Southworth, G. (2002): Instructional Leadership in Schools: Reflections and Empirical Evidence. *School Leadership &Management*, 22, 1, pp 73 –91.
- Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993): *Competence at work*. John Wiley and sons, Inc Nueva York.
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J., Halverson, R. Y Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Talis, (2013). Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje - Informe internacional. *Educainee*, 34. Disponible en <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/boletin-talis-informe-internacional-v3.pdf?documentId=0901e72b819dbfd6>
- Teixidó, J. (2007). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. Bases para un modelo de desarrollo profesional de directivos escolares basado en competencias, en XVIII Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación,

Toledo.

Recuperado: http://www.joanteixido.org/doc/comp_direct/Jornadas_Toledo.pdf

Teixidó, J. (2008). Competencias profesionales de los directivos escolares. Identificación y desarrollo. Ponencia al X Congreso Interuniversitario de Organización de instituciones Educativas. Barcelona, España.

Teixidó, J. (2010). Hacia un cambio de modelo directivo: Luces y sombras. En Manzanares, A. (Coord.) *Organizar y dirigir en la complejidad* (pp. 85-103). España: Wolters Kluwer

Teixidó, J., Albert, J. (2006). Percepcions dels directius referides al lideratge de projectes d'innovació als centres educatius de secundària. Informe arran d'una activitat de formació. Documento policopiado.

Tejada, F., J. (1998). *Los agentes de la innovación en los Centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Barcelona, España.

Teles, L.; Alves, D.; Giuliani, A.C.; Oste, G. Y Rueda, V. (2010). Desarrollo del liderazgo y

Tello, C. (2008). Gestionar la escuela en Latinoamérica. Gestión educativa, realidad y política. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (6), 149-156.

Thieme, C. (2005). Liderazgo y eficacia en la educación primaria. El caso de Chile. Tesis doctoral, Depto. Economía de la Empresa. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: http://www.tesisenxarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0621106-000957//cptj1de1.pdf

Tomas, T. (1992). El oficio de dirigir en el sistema educativo francés, en Alvarez, M.(Coord.) *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Madrid, España: Escuela Española.

Towsend, T. (1994). *Effective schooling for the community*. Londres & Nueva York: Routledge.

training at individual, group, organizational and community levels. New York.

- Ulrich, D. (1997). *Recursos Humanos champions*. Buenos Aires, Argentina: Granica. Universidad de Deusto, 999-1008.
- Uribe, M. (2010). Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: Una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1e), 304-322.
- Valiente, P. (1997). Propuesta de sistema de superación para elevar la profesionalidad de los directores de centros docentes. Tesis en opción del título de Máster en Investigación Educativa, ICCP - MINED, La Habana, 19.
- Valle, J. M. y Martínez, C. A. (2010). La dirección de centros escolares en Europa en perspectiva comparada. ¿De los modelos tradicionales a un “supra-modelo” nacional?. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 1 (1), 55-68
- Valle, J.M. (2010). La convergencia europea en la Educación Superior. En A. De la Herrán, F. Pérez, y V. Díaz, (Coords.) (2010). *La formación del profesorado de la Universidad Alfonso X el Sabio ante el reto de Bolonia*. Universidad Alfonso X el Sabio: Fundación UAX.
- Van Dalen, D. B. (1990). *Manual de técnica de la investigación educacional*. México, Paidós.
- Vázquez, R. y Felix Angulo, F. (2006). La Caja de Pandora de la Dirección de Centros Educativos. Aportaciones de una Investigación Cualitativa. En *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 99-112.
- Vázquez, S. y Bernal, J.L. (2008). Competencias formativas asociadas al director: una propuesta desde la comunidad autónoma de Aragón. En A. Villa (Ed.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativa* (999-1008). Bilbao: ICE-Universidad de Deusto.
- Vázquez, S. (2012). *El liderazgo como discurso y práctica educativa*. Alemania: EAE

- Vázquez, S. (2013). El liderazgo en la organización educativa: el perfil del director y/o coordinador como líder educativo. Recuperado de http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/AgenciaCalidadProspectivaUniversitariaAragon/Areas/03_Jornadas/Seminarios%20ACPUA/Materiales%20S Vazquez180113.pdf
- Vázquez, S., Liesa, M. y Gayán, T. (2013). Formación para la función directiva en Aragón. *Fórum Aragón*, 9, 34-37.
- Vázquez, S. y Liesa, M. (2015). Análisis de las competencias de los directivos escolares: La profesionalización del director. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, Enero-Junio, 1-16.
- Vázquez, S., Liesa, M. y Bernal, J.L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 39-54. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.194881>.
- Vázquez, S., Liesa, M. y Bernal, J.L. (2016). El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España. *Perfiles Educativos*, 15(1), 158-174. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13243471010>
- Villa, A. (2013). Competencias de liderazgos en equipos directivos. VI Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Villa, A. (1998). Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio. Estudio de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco. Bilbao, España: I.C.E. - Universidad de Deusto.

- Villa, A. y Poblete, M. (2000): *Análisis y mejora de los equipos directivos de centros educativos: cómo desarrollar el liderazgo*. Curso de Formación para Equipos Directivos. ICE de la Universidad de Deusto.
- Villa, A. y Villardón, L. (1998). El rol del liderazgo en la dirección actual en Villa, A. et al. *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao, España. ICE. Universidad de Deusto, pp. 65-108.
- Viñao, A. (2004). La dirección escolar: un análisis genealógico-cultural. *Educação*, 2(53), 367-415.
- Vroom, V. y Yago, A. (1998). Situation effects and levels of analysis in the study of leadership participation. En Dansereau, F. y Yammarino, F. (eds.). *Leadership: the multiple-level approaches*. Stamford, CT: JAI Press, 145-160.
- Wallace, M. (2002). Modelling distributed leadership and management effectiveness: Primary school senior management teams in England and Wales. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(2), 163-186.
- Walling, D.R. (ed.) (1994). *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
- Weindling, D., y Early, P. (1987). *Secondary Headship: the first years*. Windsor, NFER-Nelson.
- Wertz, F. J., Charmaz, K., & McMullen, L. M. (2011). *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry*. New York: The Guilford Press.
- Whitakekr, S. (1995). Principal Burnout: implications for professional development. *Jornal of personnal Evaluation Education*, 9, pp. 287-296.

7. APÉNDICES

7.1 APÉNDICE 1: Carta de presentación a las direcciones de los centros educativos

Contenido del mensaje enviado por correo electrónico a todos los directores y directoras de los centros públicos y concertados de Primaria y secundaria del Área Metropolitana de Barcelona:

Estimada directora/ Estimado director,

Mi nombre es Ricardo Serrano Albendea, director del Instituto Santa Eulalia de Hospitalet de Llobregat en Barcelona. Actualmente estoy llevando a cabo la elaboración de mi tesis doctoral con el título:

" Competencias clave de los directores escolares para un liderazgo eficaz"

El objetivo principal de este trabajo es priorizar, de entre las muchas competencias directivas necesarias para dirigir con éxito un centro escolar, cuáles de ellas son las más importantes para los directores/as de centros educativos del Área Metropolitana de Barcelona y de este modo poderlas tener en cuenta tanto en el proceso de selección de candidatos al cargo como en el diseño de propuestas de formación directiva.

Una formación más dirigida a nuestra realidad y centrada en perfeccionar aquellas competencias necesarias para desempeñar nuestras funciones directivas con eficacia aliviará sin duda gran parte de la problemática a la que nos enfrentamos diariamente. Por este motivo os agradecería vuestra colaboración y os animo a responder el cuestionario que os adjunto.

Este cuestionario es anónimo y los resultados serán trabajados estadísticamente y después contrastados con las otras herramientas de investigación que he empleado como entrevistas y grupos de discusión. Tanto estos resultados como las conclusiones obtenidas en el trabajo os serán remitidas a todos los que hayáis colaborado.

Cualquier duda o sugerencia podéis remitirla a este mismo correo electrónico.

Muchas Gracias,

Ricardo Serrano Albendea
Director INS Santa Eulalia
rserran3@xtec.cat

7.2. APÉNDICE 2: CUESTIONARIO

22/5/2016

Competencias Clave de las direcciones escolares para un liderazgo eficaz.

Competencias Clave de las direcciones escolares para un liderazgo eficaz

Este cuestionario va dirigido a las direcciones de centros de primaria y secundaria del Área Metropolitana de Barcelona con el objetivo de conocer cuál debe ser el perfil de los directores y directoras de estos centros educativos según el estilo de liderazgo, las funciones realizadas, los problemas que afrontan y las competencias específicas del cargo.

Os agradecería que contestéis a las diferentes cuestiones expresando vuestra opinión siempre desde la experiencia profesional como director o directora del centro que dirigís.

El cuestionario es anónimo y los datos recogidos se harán públicos únicamente de forma estadística.

Muchas gracias por vuestra colaboración,

Categoría 1. Aspectos personales y profesionales.

1.1 Edad

1.2 Sexo

Elige

1.3 Años de antigüedad en el cargo directivo.

1.4 ¿Cuántos cursos de formación directiva ha recibido?

- 1 curso
- 2 cursos
- 3 cursos
- más de 3 cursos

1.5 ¿De cuantas horas constaban estos cursos?

1.6 ¿Cree necesario ser docente para llegar a ser director de un centro educativo?

- Sí
- No

1.7 ¿Cree que se ha de tener experiencia docente previa?

- Sí
- No

1.8 ¿Qué experiencia docente mínima cree que debe ser requerida?

1.9 ¿Qué formación cree que es necesaria tener para realizar las funciones de director de un centro educativo?

1.10 ¿Había ocupado antes algún cargo de dirección escolar?

Sí

No

22/5/2016

Competencias Clave de las direcciones escolares para un liderazgo eficaz

1.11 ¿Había ocupado antes un cargo de coordinación escolar?

Sí

No

En cuanto a la trayectoria profesional previa que debería de desarrollar una persona para ocupar la dirección de un centro educativo:

1.12 ¿Cree que es necesario haber ocupado un cargo directivo en un centro educativo?

Sí es necesario

No es necesario

Es aconsejable

1.13 ¿Cree que es necesario haber ocupado un cargo de coordinación en un centro educativo?

Sí es necesario

No es necesario

Es aconsejable

1.14 ¿Cree necesario haber ocupado un cargo en cualquier otra institución o empresa?

Sí es necesario

No es necesario

Es aconsejable

1.15 ¿Cuál es la oferta educativa del centro que dirige?

- Primaria
- Secundaria
- Primaria y secundaria

1.16 Indique la titularidad del centro que dirige:

- Público
- Concertado

1.17 Indique la población en la que se encuentra el centro que dirige:

Elige

Categoría 2. Ejercicio de la función directiva

En cuanto al estilo personal de dirigir el centro educativo.

2.1 Valore los siguientes estilos de liderazgo según crea que deberían ser ejercidos por el director de un centro educativo para alcanzar el éxito.

A. Facilitador: Escuchando y facilitando el trabajo del resto, atendiendo sus demandas y sugerimientos,

	1	2	3	4	5	
Menos Importante	<input type="radio"/>	Más importante				

B. Carismático: Negociando, persuadiendo, convenciendo para conseguir de los otros su soporte.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

C. Distribuido: Haciendo participar a todos en la realización de las tareas, fomentando el trabajo en equipo.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

D. Supervisión: Estableciendo las metas que se espera del resto y la recompensa por alcanzarlas.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

E. Representación: Actuando en representación del centro y siendo la imagen de la institución escolar.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

F. Gestión: Organizando, dirigiendo y controlando el trabajo de los otros gestionando los recursos de forma eficiente.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

G. Innovación: Buscando continuamente nuevos retos y nuevos proyectos para presentar al resto.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

2.2 Valore los siguientes estilos de dirección según el estilo que ejerce usted actualmente en el centro que dirige.

A. Facilitador: Escuchando y facilitando el trabajo del resto, atendiendo sus demandas y sugerimientos,

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

B. Carismático: Negociando, persuadiendo, convenciendo para conseguir de los otros su soporte.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

C. Distribuido: Haciendo participar a todos en la realización de las tareas, fomentando el trabajo en equipo.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

D. Supervisión: Estableciendo las metas que se espera del resto y la recompensa por alcanzarlas.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

E. Representación: Actuando en representación del centro y siendo la imagen de la institución escolar.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

F. Gestión: Organizando, dirigiendo y controlando el trabajo de los otros gestionando los recursos de forma eficiente.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

G. Innovación: Buscando continuamente nuevos retos y nuevos proyectos para presentar al resto.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

Categoría 3. Ejercicio de la práctica directiva.

Desde su propia experiencia, valore cada una de las siguientes funciones según la importancia que tienen para ejercer su cargo con éxito:

https://docs.google.com/a/xtec.cat/forms/d/e/1FAIpQLSf85qoy7gyluriiBznFwmeEPOuGgJZKf3AE5ACJHYXc0_Msnw/viewform

A. Incorporar a las familias en la vida del centro, consiguiendo un clima de confianza e implicación con el centro.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

B. Organizar y planificar el centro, definiendo claramente la misión y los objetivos del centro.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

C. Gestionar las relaciones interpersonales, consiguiendo un buen clima de trabajo.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

D. Mejorar los resultados educativos de los alumnos consiguiendo lo mejor de ellos.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

E. Conseguir compromiso e implicación de los/as docentes en el proyecto compartido del centro.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

F. Establecer relaciones con el entorno, con el resto de entidades del barrio y del municipio.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

G. Situar al alumnado como protagonistas de su propio aprendizaje

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

H. Impulsar la innovación educativa, poniendo en marcha nuevos proyectos

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

I. Ejercer la dirección pedagógica del centro guiando el proceso de enseñanza y aprendizaje.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

J. Fomentar espacios de reflexión y formación entre docentes para conseguir los mejores profesionales.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

https://docs.google.com/a/xtec.cat/forms/d/e/1FAIpQLSf85qoy7gyIuriiBznFwmeEPOuCgJZKf3AE5ACJHYXc0_Msnw/viewform

K. Gestionar los recursos humanos y materiales

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

L. Conseguir la cohesión social de todos los sectores para que todo el mundo se sienta integrado.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

M. Adaptarse a los cambios tanto legislativos como sociales.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

Categoría 4. Dificultades en el ejercicio de la práctica directiva.

En función de sus vivencias en el desempeño de la profesión directiva manifieste su grado de acuerdo con cada uno de los siguientes problemas según afecten a su trabajo diario en el centro.

A. Estilo de la dirección anterior y los hábitos adquiridos en el centro.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

B. Poco respaldo de la Administración Educativa, falta de reconocimiento y apoyos a demandas del centro.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

C. Distribución de responsabilidades, delegando convenientemente en el ejercicio de un liderazgo distribuido.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

D. Excesiva carga de trabajo tanto en cantidad como en variedad de tareas.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

E. Crear mejor imagen del centro, cuidando todos los aspectos para proyectar una buena imagen al exterior.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

https://docs.google.com/a/xtec.cat/forms/d/e/1FAIpQLSf85qoy7gyLuriiBznFwmeEPOuCGjZKf3AE5ACJHYXc0_Msnw/viewform

F. Relación con las familias, la falta de implicación de las familias dificultan la labor de las direcciones.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

G. Deficiente formación técnica. La falta de una formación tanto inicial como continua incrementa las dificultades del ejercicio de la dirección.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

H. Gestión del personal. Tener que ejercer de jefe de personal sin poder tomar decisiones puesto que lo hace la Administración educativa.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

I. Inestabilidad e incerteza debido a demasiados cambios continuados en todos los aspectos.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

J. Falta de autonomía real en todos los aspectos: organizativos, de personal , curriculares, etc.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

K. La resistencia de la comunidad educativa; docentes rebeldes a adaptarse al puesto de trabajo, resistencia al cambio, prácticas inadecuadas.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

L. Escasez de recursos económicos. Baja dotación económica e incertidumbre del presupuesto.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

M. Excesiva burocracia. Solicitud reiterativa de documentación y aplicativos informáticos que cumplimentar.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

Categoría 5. Competencias para el ejercicio de la dirección.

De las siguientes competencias , entendiéndolas como aquel conjunto de comportamientos, habilidades, conocimientos y actitudes que favorecen el correcto desempeño en el ejercicio de la dirección de un centro educativo, valore cada una de ellas según el grado de importancia de acuerdo a su experiencia en el cargo.

A.- Conocimiento de uno mismo. Conocer los propios recursos, sentimientos, capacidades y limitaciones.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

B.- Autoconfianza y determinación. Estar convencido/da de las propias capacidades y decisiones especialmente en situaciones difíciles.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

C.- Orientación a los buenos resultados educativos interesándose por lograr los objetivos planteados.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

D.- Iniciativa. Emprender acciones o buscar oportunidades antes de recibir indicaciones o verse forzado por los acontecimientos.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

E.- Flexibilidad. Adaptarse a los cambios y modificar las propias posiciones y pautas de conducta cuando aparecen evidencias o datos nuevos.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

F.- Autocontrol. Fortaleza y estabilidad emocional La capacidad de mantener la calma y evitar reacciones negativas ante situaciones de provocación, oposición u hostilidad.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

G.- Compromiso con el servicio público y el centro educativo, orientando la propia actuación con los principios y objetivos del centro educativo donde trabaja.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

H.- Innovación. Pensar sin condiciones y adoptar nuevas perspectivas, generando ideas y estimulando la experimentación.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

I.- Capacidad de trabajo e Integridad. Es actuar en consonancia con los valores compartidos del centro y predicar con el ejemplo.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

J.- Empatía. Sensibilidad y comprensión interpersonal. Escuchar, comprender, e interesarse por las preocupaciones, intereses y emociones de los otros.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

K.- Orientación al alumno. Interesarse para ayudar y servir a los alumnos y sus familias mediante la exploración y satisfacción de sus necesidades y expectativas.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

L.- Influencia e Impacto. Ser capaz de convencer, persuadir, influir o impresionar a los otros para que contribuyan a lograr los objetivos del centro.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

LL.- Desarrollo de interrelaciones. Establecer y mantener relaciones cordiales, recíprocas y cálidas y saber crear y mantener redes de contacto con diferentes personas para lograr las metas de trabajo.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

M.- Liderazgo inspirador. Inspirar y guiar a personas y grupos (docentes, alumnos, padres y madres y personal no docente).

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

N.- Gestión y resolución de conflictos. Negociar y resolver desacuerdos. Capacitado para dar respuesta ante una situación conflictiva actuando con asertividad, objetividad y flexibilidad.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

Ñ.- Dirección de personas. Definir y comunicar a los otros lo que se tiene que hacer y conseguir que lo hagan utilizando la autoridad reconocida.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

O.- El trabajo en equipo. Trabajar con el otro y favorecer la colaboración entre personas diferentes por el logro de objetivos compartidos.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

P.- Desarrollo de personas. Detectar el talento y las posibilidades de mejora potencial de otros y promover el crecimiento de sus capacidades.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

Q.- Comunicación interna y externa. Capacidad para transmitir información de forma clara, asertiva, fluida, directa y oportuna

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

R.- Conocimiento del entorno. Es la capacidad para comprender e interpretar las relaciones de poder en la propia entidad o en otros entornos.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

S.- Planificación y organización del trabajo. Capacitado para determinar objetivos, fases, etapas y prioridades para la consecución de objetivos, mediante el desarrollo de planes de acción.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

T.-Pensamiento analítico. Comprender las situaciones y afrontar los problemas separando las partes de que se componen y re exionando sobre ellas de una manera lógica y sistemática.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

U.-Experto técnico – profesional. Es un experto en su materia y sabe utilizar los conocimientos y habilidades técnicas propias de una determinada tarea o actividad.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

V.- Visión estratégica. Implica definir la misión o propósito general del centro, definir los objetivos y planificar las actuaciones necesarias para la consecución de los mismos.

	1	2	3	4	5	
Menos importante	<input type="radio"/>	Más importante				

