



LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Análisis e Investigación

F. Javier Murillo Torrecilla
Raquel Barrio Hernández
M.ª José Pérez-Albo

Ministerio de Educación y Cultura

CIDE

LA DIRECCIÓN ESCOLAR

Análisis e Investigación

F. Javier Murillo Torrecilla
Raquel Barrio Hernández
M.^a José Pérez-Albo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Número 136
Colección INVESTIGACIÓN



© MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA
Secretaría General de Educación y Formación Profesional
Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)
EDITA: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
Depósito Legal: M-492-1999
NIPO: 176-98-171-0
ISBN: 84-369-3141-6

Impresión: Grupo Industrial de Artes Gráficas
Ibersaf Industrial, S. L.
Huertas, 47 bis (Edif. Cervantes) - 28014 Madrid. Tel.: 91 429 95 34

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. ANÁLISIS DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA Y SU CONTEXTO	9
1.1. Antecedentes: breve historia de la dirección de centros docentes en España	9
1.1.1. <i>Acceso a la dirección</i>	13
1.1.2. <i>Funciones de la dirección</i>	15
1.2. Situación actual de la función directiva en España	20
1.2.1. <i>Marco legislativo general</i>	20
1.2.2. <i>Características específicas de la dirección en las distintas Administraciones educativas autonómicas</i>	35
1.3. La función directiva en Europa	55
1.3.1. <i>Imagen diacrónica de la dirección escolar en Europa</i>	56
1.3.2. <i>Características de la dirección escolar en Europa</i>	58
1.3.3. <i>Síntesis</i>	77
2. LA INVESTIGACIÓN SOBRE DIRECCIÓN ESCOLAR	81
2.1. Paradigmas de investigación y movimientos prácticos relacionados con la dirección escolar	82
2.1.1. <i>La corriente de investigación de eficacia escolar</i>	82
2.1.2. <i>El movimiento de mejora y cambio en las escuelas</i>	86
2.1.3. <i>La reestructuración escolar y la gestión basada en la escuela</i> .	91
2.1.4. <i>La investigación sobre liderazgo</i>	97
2.1.5. <i>Unión de paradigmas y movimientos</i>	107

2.2.	Líneas de investigación sobre dirección escolar	113
2.2.1.	<i>Investigaciones sobre dirección escolar y rendimiento académico del alumnado</i>	114
2.2.2.	<i>Género y dirección escolar</i>	116
2.2.3.	<i>Conductas de los directivos</i>	118
2.2.4.	<i>Tareas de los directivos y su distribución del tiempo</i>	121
2.2.5.	<i>Percepciones de los directivos acerca de su trabajo: satisfacción y problemas encontrados</i>	127
2.2.6.	<i>Análisis de competencias, necesidades de formación y desarrollo profesional de los directivos</i>	132
2.3.	La investigación sobre dirección escolar en España	135
2.3.1.	<i>La dirección en la calidad, eficacia y cambio escolar</i>	138
2.3.2.	<i>Tareas y función directiva</i>	140
2.3.3.	<i>Formación para la dirección escolar</i>	149
2.3.4.	<i>Acceso a la función directiva</i>	153
2.3.5.	<i>Percepción de los directivos acerca de su propio trabajo: satisfacción y problemas encontrados</i>	158
3.	UN ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA	169
3.1.	Fundamentación teórica del estudio	169
3.1.1.	<i>Implicaciones de la estabilidad de los directivos en la dinámica interna del centro docente</i>	169
3.1.2.	<i>El empleo del tiempo de los directivos escolares</i>	175
3.2.	Objetivos	180
3.3.	Metodología	180
3.4.	Resultados	182
3.4.1.	<i>Antigüedad de los directivos en su cargo</i>	182
3.4.2.	<i>Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza Primaria</i>	187
3.5.	Conclusiones	201
4.	PRESENTE Y FUTURO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA	205
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219
	ANEXO: NORMATIVA VIGENTE SOBRE DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA	241

INTRODUCCIÓN

La actividad de los directivos incide, de una manera medible aunque indirecta, sobre el rendimiento académico de los alumnos. Así lo afirma un artículo, recientemente publicado por los profesores Philip Hallinger y Ronald H. Heck (1998), en el que se revisan más de 40 investigaciones que analizaban las relaciones entre dirección y eficacia escolar. Los resultados de tal estudio, coherentes con otras revisiones sobre el mismo tema (Bridges, 1982; Leithwood y Montgomery, 1982; Leithwood *et al.*, 1990), podrían justificar el interés despertado por la figura del director y la propia existencia de este libro. Sin embargo, la dirección de centros docentes es eso y mucho más.

Es, para comenzar, una figura paradigmática en España, ya que simboliza, mejor que ningún otro aspecto, dos de los principios fundamentantes de nuestro sistema educativo: la democracia y la participación de la comunidad educativa.

Es, también, un elemento diferenciador. Como se verá más adelante, España tiene un modelo de dirección propio, distinto al de otros sistemas educativos. Este hecho puede interpretarse en su doble sentido: como una situación que debe ser reconsiderada o como un elemento que nos sitúa a la cabeza del mundo.

Es, por supuesto, un tema conflictivo. Los cambios de trayectoria de la dirección escolar en España a lo largo de la historia, las reformas producidas en diversos países, que lejos de converger divergen, y el encendido debate que mantiene la comunidad educativa en la actualidad sobre estas cuestiones son tres ejemplos claros de la complejidad del tema.

Es, por último, un punto de acuerdo entre investigadores y docentes, que reconocen la importancia de la función directiva. Movimientos aparentemente contrapuestos como la investigación sobre eficacia escolar (paradigma de inves-

tigación teórica que busca los factores que explican la varianza del rendimiento entre las escuelas) y el movimiento de mejora de la escuela (línea de trabajo práctica llevada a cabo por docentes que buscan cambiar la escuela) tienen como uno de sus escasos puntos en común la importancia radical de la dirección escolar.

Estos cinco motivos justifican sobradamente la elección de este tema como objeto de estudio por parte del Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). Además, hay que añadir que prolonga la línea de investigación sobre «eficacia escolar y calidad de la educación», que tuvo como punto de arranque la participación en la investigación internacional auspiciada por la OCDE «*The effectiveness of schooling and of educational resource management*» (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995), se continuó con el apoyo por parte del CIDE a las distintas actuaciones del Ministerio de Educación para mejorar la calidad de la educación, sobre todo mediante convocatorias con líneas prioritarias centradas en estos temas, y tiene como línea de futuro la participación del Área de Estudios del CIDE en la investigación internacional denominada «*Capacity for Change and Adaptation of Schools in the case of Effective School Improvement*», financiada por la IV Convocatoria TSER (*Targeted Socioeconomic Research*) de la Unión Europea y con fecha de finalización prevista para la primavera del año 2001.

La participación del CIDE en esta línea de trabajo es una muestra más del interés que desde hace varios años tiene el actual Ministerio de Educación y Cultura por mejorar la calidad de la educación a través de la optimización de la organización de los centros, reflejado en este momento por la promoción del «Plan de Mejora» de los centros educativos y por la publicación de los materiales para la autoevaluación de centros: «Modelo europeo de gestión de calidad».

El presente volumen refleja de manera fiel gran parte de las tradiciones de trabajo que ha seguido el Área de Estudios e Investigación del CIDE en estos últimos años. Se puede afirmar que se apoya en las fortalezas del Área e intenta superar sus debilidades. Efectivamente, por una parte, supone un trabajo plurimetodológico, ya que se analiza una realidad desde diferentes enfoques metodológicos: se ha estudiado la dirección de centros desde una perspectiva histórica, normativa y comparada, se ha elaborado una revisión de investigaciones para establecer el estado de la cuestión y se ha realizado un estudio empírico. De otro lado, se ha tenido en cuenta el triple público al que van dirigidos los trabajos del CIDE: los responsables políticos, al ser un centro de apoyo a la toma de decisiones en educación; los investigadores, por considerarse un centro coordinador de la investigación; y los docentes, protagonistas netos de toda mejora educativa. Los tres colectivos pueden encontrar aquí elementos interesantes de reflexión.

Este documento se ha estructurado en cuatro capítulos, a los que se añaden las referencias bibliográficas y un anexo con la legislación sobre dirección escolar vigente en cada una de las nueve Administraciones en ejercicio pleno de sus competencias en educación.

En el capítulo 1 se analiza la situación de la dirección escolar en España contextualizada histórica e internacionalmente. Para ello, se ha trabajado desde una triple perspectiva. En primer lugar, se ha realizado un esbozo de los cien años de historia de la dirección escolar en España, desde sus orígenes a finales del pasado siglo, hasta el momento presente. A continuación, se ha descrito la situación actual a partir de la normativa vigente: la LODE, la LOPEG y las más de cien disposiciones normativas que regulan esta función en la actualidad en el conjunto del territorio español. Hay que destacar la recogida exhaustiva de normativa de todas las Comunidades Autónomas en ejercicio de sus competencias. En el último apartado de este capítulo se hace un estudio de la dirección escolar en los países de Europa.

El capítulo 2 ofrece el «estado de la cuestión» de la investigación sobre dirección escolar. En él se recogen tres tipos de informaciones de forma independiente: en primer lugar, una revisión de los paradigmas de investigación y movimientos prácticos relacionados con la dirección escolar y que mutuamente se retroalimentan. En segundo término se estudian las líneas de investigación internacional sobre esta temática. Finaliza el capítulo con una revisión de investigaciones realizadas en España sobre dirección escolar. La revisión ha pretendido ser exhaustiva, pero se ha centrado muy especialmente en los trabajos financiados por el Ministerio de Educación en los 25 últimos años.

En el capítulo 3 se muestran los resultados de una investigación empírica sobre dos aspectos concretos de la función directiva: la estabilidad en el cargo y la dedicación a diferentes tareas, así como la incidencia de estos dos factores en la dinámica del centro docente.

El capítulo 4 supone poner los pies en la tierra de nuevo. Pretende recoger la problemática que rodea a la dirección escolar en España y avanza una visión prospectiva del tema.

Esta introducción no estaría completa sin agradecer a nuestros compañeros del Área de Estudios e Investigación del CIDE su colaboración y apoyo durante el proceso de elaboración de este documento. En primer lugar, es de justicia reconocer que Mercedes Muñoz-Repiso ha sido el *alma mater* de esta obra, su ayuda ha sido fundamental en todo momento. También queremos destacar el trabajo de Jesús Cerdán, Irene Arrimadas y Begoña Arias, que leyeron los borrado-

res y nos aportaron útiles comentarios para nuestro trabajo. Julia Molinuevo, Marta Asensio y Nacho González colaboraron un tiempo en el proyecto, pero los avatares de la vida les han llevado hacia otros rumbos; Lourdes Hernández y Santiago Alonso, recientemente incorporados al equipo, nos han ayudado en los últimos momentos; a todos ellos queremos reconocer su trabajo. Agradecer, por último, al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), por facilitarnos los datos de la investigación de la OCDE que nos permitieron realizar el estudio empírico.

1

ANÁLISIS DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA Y SU CONTEXTO

En este primer capítulo se analiza la situación de la función directiva determinada por tres ejes. En primer lugar, y a modo de introducción, una breve revisión histórica de la evolución de la dirección en España. En segundo término, una panorámica de su situación en la actualidad, centrándose con detalle en los diferentes elementos que la componen. Y, por último, un análisis comparativo de la situación de la dirección en Europa, para situar el modelo español en ese contexto.

1.1. ANTECEDENTES: BREVE HISTORIA DE LA DIRECCIÓN DE CENTROS DOCENTES EN ESPAÑA

Una primera forma de acercarse al conocimiento y a la comprensión de la situación de la función directiva en España es su análisis diacrónico. Esbozar una aproximación histórica de este tema a través del estudio de la normativa que ha regulado la dirección de centros educativos de primaria y de secundaria desde su establecimiento aporta claves fundamentales para entender los puntos fuertes y los problemas de la situación actual. La dirección escolar se ha regulado en varias ocasiones antes de 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 y, como antecedente inmediato de la LODE, la Ley del Estatuto de Centros Escolares, en 1980 (tabla 1.1).

Todos los autores señalan el inicio legal de la dirección escolar en la Educación Primaria en el momento histórico en que la escuela deja de ser un aula única con un profesor al frente para convertirse en un sistema más complejo, con varias clases y profesores. Su origen, por tanto, hay que situarlo en el último cambio de siglo. Hasta el final del siglo XIX, la mayor parte de las escuelas públicas eran unitarias, y es a partir de 1896 cuando se ensaya el modelo de escuela graduada, donde se establece una diferenciación de los alumnos según el nivel

académico o la edad y se encomienda cada grupo a un profesor. Así, con la necesidad de una coordinación entre maestros y de repartir responsabilidades, nace la figura institucional del directivo con unas competencias diferentes a las del docente (Bardisa, 1995). La primera norma referente a esta figura es el Real Decreto de 23 de septiembre de 1898, que regula el funcionamiento de las escuelas graduadas. En la enseñanza secundaria, sin embargo, no es tan nítido el inicio de la figura del director. En cualquier caso, aparece durante la primera mitad del siglo XIX, en los escasos centros donde se impartían estas enseñanzas bajo la responsabilidad de los poderes públicos.

Como ilustración puede servir la siguiente cita de Onsalo y Uroz (1898) que, según el profesor Gairín y su equipo (1995b, p. 243), es la primera referencia que apareció en España sobre la función directiva, en este caso de las escuelas de fundación particular, de Patronato y Normales:

«El gobierno y dirección de la Escuela corresponde al Claustro de Profesores, pero el Director es quien tiene a su inmediato cuidado el orden interior del Establecimiento y quien debe velar porque se sostenga la más severa disciplina entre profesores, alumnos y dependientes; le corresponde ejecutar los acuerdos que tome el Claustro, con el que debe proceder de acuerdo en cuanto se refiere a la dirección de la enseñanza y disposiciones que deben adoptarse para su mejoramiento; la de llevar la correspondencia oficial con las Autoridades, y ha de entenderse con los padres de alumnos en cuanto concierne a la conducta y proceder de éstos, y por último cuidar de la parte económica y de la adquisición del material de enseñanza, debiendo ajustarse al presupuesto que se haya formado.»

Resulta interesante destacar cómo, salvando las lógicas diferencias históricas, la figura del directivo nació con funciones administrativas, organizativas y de relación análogas a las actuales. Pero llama aún más la atención su labor ejecutiva, siempre subordinada a otros cuerpos colegiados (antes el Claustro, ahora el Consejo escolar).

A partir de 1903 se va generalizando la graduación de la enseñanza (el Real Decreto de 22 de mayo de 1905 establece que en todas las enseñanzas públicas de instrucción primaria se establecerá la enseñanza graduada), que se plasma definitivamente en el Reglamento de Escuelas Graduadas de 1918. Surgen entonces 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 Amengual (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).

Tras la contienda civil, la nueva Administración educativa regula la dirección de centros docentes no universitarios en España. 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. Por lo que respecta a la Enseñanza Media, sin haber concluido aún la guerra se aprueba en el bando nacional la Ley de 20 de septiembre de 1938, que la regula y dedica un capítulo (base XII) al gobierno y administración de los centros oficiales. La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 realiza algunos cambios en el acceso y las funciones de la dirección.

En 1967, dos meses después del último retoque de este modelo de dirección (Orden por la que se aprueba el Reglamento de centros estatales de enseñanza primaria), se sentaron las bases para el establecimiento 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.

La Ley General de Educación, junto con un decreto de 1974 que la desarrolla, supone un nuevo hito en la regulación de la dirección: se abandona la concepción directiva profesional al desaparecer el cuerpo de directores y se reglamenta específicamente el ejercicio de la función directiva.

Efectivamente, respecto a los centros de EGB, el artículo 60 afirma:

1. *Todo Centro de Educación General Básica tendrá un Director, que estará asistido por el Claustro de Profesores y por un Consejo Asesor, en el que estarán representados los alumnos. El Director será nombrado, de entre los Profesores titulares del Centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas reglamentarias y oído el Claustro y el Consejo Asesor.*
2. *Corresponderá al Director la orientación y ordenación de las actividades del Centro, así como la coordinación de su profesorado.*

Similares términos se utilizan para los centros de Bachillerato y Formación Profesional en el artículo 62:

1. *Al frente de cada Instituto Nacional de Bachillerato habrá un Director nombrado por el Ministerio de Educación y Ciencia de entre los Catedráticos numerarios de estos Centros, oído el Claustro respectivo.*
2. *El Director deberá elegir, orientar y ordenar todas las actividades del Centro. De una manera especial, asegurará la coordinación y el trabajo en equipo de los Profesores que requiera la actividad formativa unitaria y equilibrada de los alumnos.*

En 1980 se aprueba la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), que representa un primer intento de asumir los planteamientos democráticos recogidos en la Constitución en el funcionamiento de los centros docentes. Finalmente, en 1985 se aprueba la LODE, constituyendo las bases del actual modelo de dirección en España.

Tabla 1.1.
Principales normas reguladoras de la dirección
de centros docentes en España

AÑO	NORMA
1857	Ley de Instrucción pública de 9 de septiembre de 1857 (Ley Moyano)
1905	Real Decreto sobre Régimen de Primera Enseñanza (16-6-1905)
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 en 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 23-9-1938)
1945	Ley de 17 de julio de 1945, sobre Educación Primaria (BOE 18-7-1945)
1947	Decreto de 24 de octubre de 1947, por el que se regula el Estatuto del Magisterio (BOE 17-1-1948)
1953	Ley de 26 de febrero de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media (BOE 27-2-1953)
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 (21-12-1965)
1967	Orden de 10 de febrero de 1967, por la que se aprueba el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria (BOE 20-2-1967)
1967	Decreto 985/1967, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares (BOE 17-5-1967)
1970	Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa —LGE— (BOE 6-8-1970)

Tabla 1.1. (continuación)
Principales normas reguladoras de la dirección
de centros docentes en España

AÑO	NORMA
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 20-9-1974)
1977	Real Decreto 164/1977, de 21 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Bachillerato (BOE 26-2-1977)
1980	Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares —LOECE— (BOE 27-6-1980)
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 29-6-1981)
1985	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación —LODE— (BOE 4-7-1985; c.e. 19-10-1985)
1990	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo —LOGSE— (BOE 4-10-1990)
1995	Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes —LOPEG— (BOE 21-11-1995)

1.1.1. Acceso a la dirección

El sistema de acceso a la dirección ha sufrido importantes cambios en los años de historia de esta figura. En la situación de partida, el director o directora de los centros, tanto de Primaria como de Secundaria, era designado por el Ministerio de Educación sin tener en cuenta la opinión del Claustro. Así, por ejemplo, el Decreto de 25 de febrero de 1911 establece los requisitos para la selección del directivo, que debía llevar diez años de servicio, haber realizado estudios especiales y presentar un proyecto, además de considerarse otros méritos. Igualmente, en la Ley de 20 de septiembre de 1938, por la que se regula la

Enseñanza Media, se establece que «los centros de enseñanza oficial serán gobernados por un Director, designado por el Ministerio, siendo responsable de su gestión ante el mismo. Por el Ministerio se nombrará un Secretario, a quien corresponderá la parte administrativa del centro». Esta normativa, sin embargo, otorga al Claustro algunas funciones de asesoramiento no vinculante: «en asuntos graves deberá el director reunir a los profesores numerarios para pedirles consejo u orientación; pero la gestión gubernativa será siempre de la exclusiva responsabilidad del director».

La Ley de Educación Primaria y el Estatuto del Magisterio de 1947 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, propuestos en terna alfabetizada elevada por el Claustro, con informe del rector del distrito. El Ministerio podía rechazar la propuesta, así como cesar al director designado mediante decreto. El Decreto de agrupaciones escolares de 1962 reforzó este modelo, que se retocó muy ligeramente en el Reglamento de los centros estatales de Educación Primaria de 1967, para el nombramiento de directores accidentales en los casos en que se produjeran vacantes.

Un modelo análogo se estableció para la Enseñanza Media. La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953 reguló la dirección de centros, estableciendo que el directivo fuera nombrado por el Ministerio entre la terna propuesta por los catedráticos del instituto. En esa terna no se debía especificar el número de votos y los nombres debían figurar en orden alfabético. El nombramiento era por tres años, prorrogable por otros tres, y el Ministerio podía decidir en cualquier momento el cese del directivo.

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. 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 y 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 cualesquiera 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 Cobo, 1996).

El cuerpo especial de directores de carácter personal y vitalicio se declaró a extinguir cinco años más tarde, con la promulgación de la Ley General de Educación y su normativa complementaria. 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. El sistema de acceso a la función directiva, como se ha visto, ha tomado muy diversas formas, pero sólo tangencialmente interviene la comunidad educativa, que carece de vías de participación en el gobierno de los centros. La Ley General de Educación, aprobada en 1970, 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. El puesto era temporal y renovable cada cinco años y en su nombramiento participaban de forma consultiva el Claustro y el Consejo asesor.

En 1980 se 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.

En desarrollo de esa ley se publica un año después el Real Decreto por el que se aprueba el Reglamento de Selección y Nombramiento de Directores. En él se estableció un sistema mixto que encomendaba la responsabilidad de la designación al Ministerio, para un mandato de tres años prorrogable por dos periodos más. La selección se realizaba entre profesores del centro con un mínimo de un año de antigüedad y consistía en un concurso de méritos en el que el consejo de dirección de cada centro valoraba la capacidad de los candidatos para desempeñar la función directiva. En la práctica, el Consejo decidía realmente quién no podría acceder al cargo, ya que los candidatos que no alcanzaban una puntuación mínima no podían ser designados por la dirección provincial.

En 1985 se aprueba la LODE, que configura, junto con la LOPEG, las claves del modelo de dirección actual y en la cual se determina que será el Consejo escolar, ahora máximo órgano rector del centro, quien designe al director o directora del mismo.

1.1.2. Funciones de la dirección

A pesar de los cambios tan radicales acaecidos en el sistema de acceso a la dirección, las competencias esenciales de los directivos son similares en los distintos modelos que se han sucedido en este periodo: representar al centro ante

las autoridades y a la Administración en el centro, velar por el cumplimiento de las leyes vigentes, responsabilizarse de la organización y funcionamiento del centro, proponer al resto de los órganos unipersonales de gobierno y ejercer la jefatura del personal. Sólo a partir de 1980 y, sobre todo, en 1985, con la creación de órganos colegiados, el director tiene que ceder parte de sus competencias en favor del Consejo escolar.

Los profesores Jaime Sarramona, Joaquín Gairín y su equipo (Sarramona *et al.*, 1983) elaboraron un interesante estudio donde se analizan las funciones que han ido asumiendo los directivos de centros docentes no universitarios en España a lo largo de la historia. Gairín y su equipo (Gairín, 1995b) resumieron este trabajo para incluirlo en una investigación más amplia. De ésta se ha extraído la información que sirve de base para este subapartado y a partir de la cual se ha elaborado la tabla 1.2.

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 acaecido en estos años. Ambas ideas se presentan indisolublemente asociadas, de manera que la una refiere a la otra. Por tanto, es inevitable afrontar esta cuestión al analizar la evolución de las funciones que han tenido los directivos escolares en España desde su creación.

En cualquier caso, y salvando las anteriores diferencias, la primera conclusión es la ya comentada: no se encuentran grandes disparidades en las funciones atribuidas a los directivos en los diferentes modelos y leyes.

Un análisis más detenido puede mostrar algunas referencias para la reflexión:

1. Hay acuerdo en todas las leyes en considerar la importancia de la dirección en los ámbitos administrativo, ejecutivo-representativo y organizativo.
2. En las últimas leyes se observa cómo la dirección pierde competencias en el ámbito pedagógico en favor del Claustro de profesores y del Consejo escolar.
3. El ámbito disciplinario no siempre ha sido considerado como propio de la dirección. Ni en las primeras leyes ni en las posteriores a la Ley de 1970 se recogen entre sus funciones las relacionadas con la disciplina de los profesores o los alumnos.
4. Es en los últimos años cuando han aparecido otras funciones del directivo más difíciles de encuadrar. Así, a partir de la LGE, el directivo ejerce la función docente, y sólo a partir de la LODE es él quien propone el nombramiento de los otros miembros del equipo.

Por tanto, y como segunda y última conclusión, no se observa una evolución en las funciones de los directivos en España hacia ningún camino concreto. Los pequeños cambios acaecidos no parecen tener una orientación predefinida.

Tabla 1.2.
Funciones de los directivos de centros docentes
en las distintas normativas

ÁMBITO ADMINISTRATIVO	11	13	18	36	45	67	70	74	80
Ordenación económica del centro, realización de compras y ordenación de pagos	x		x						x
Velar por el correcto funcionamiento de los documentos oficiales depositados en el centro y tramitarlos adecuadamente			x		x	x			x
Matriculación de alumnos	x					x			
Informar y tramitar las solicitudes del profesorado que afecten al centro						x			
Facilitar la información a los órganos de la Administración						x			
Llevar, en colaboración con los maestros, un registro antropométrico	x								
ÁMBITO EJECUTIVO-REPRESENTATIVO	11	13	18	36	45	67	70	74	80
Presidir reuniones y juntas	x					x		x	x
Representar al centro	x				x				x
Conceder permisos al profesorado de acuerdo con lo que establece la Ley			x	x		x			
Cumplir y hacer cumplir las leyes y disposiciones que dicten los superiores						x			x
Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro					x				x
Autorizar visitas a la escuela			x						
Autorizar salidas de una clase	x								
Formar parte de tribunales de oposiciones y concursos						x			
Presidir las mesas electorales en las elecciones de órganos colegiados							x		

Tabla 1.2. (continuación)
Funciones de los directivos de centros docentes
en las distintas normativas

ÁMBITO PEDAGÓGICO	11	13	18	36	45	67	70	74	80
Dar orientación y unidad al trabajo de los profesores		x			x	x	x	x	
Realizar, de acuerdo con el profesorado, la promoción y clasificación del alumnado	x		x			x			
Reunir a los profesores para tratar los problemas de la enseñanza	x		x						
Redactar programas de acuerdo con los cuestionarios vigentes y en colaboración con los maestros	x					x			
Visitar las secciones del centro para conseguir la unidad pedagógica	x		x						
Dar cuenta de los trabajos que se hagan y de los resultados obtenidos para proponer mejoras para la enseñanza	x	x							
Seleccionar libros de texto y material didáctico						x			
ÁMBITO ORGANIZATIVO	11	13	18	36	45	67	70	74	80
Organizar el uso del material común	x		x		x				
Organizar visitas a lugares, instituciones y establecimientos de interés educativo	x					x			
Distribuir el tiempo y el trabajo en el centro						x			
Organizar y dirigir instituciones, servicios y actividades complementarias						x			
Organizar el proceso electivo de cargos para los órganos colegiados									x
ÁMBITO DISCIPLINARIO	11	13	18	36	45	67	70	74	80
Realizar las observaciones a los profesores cuando convenga ejercer funciones disciplinarias y proponerlos a la concesión del voto de gracia			x	x	x	x			
Velar por la disciplina general de la escuela			x		x				

Tabla 1.2. (continuación)
Funciones de los directivos de centros docentes
en las distintas normativas

ÁMBITO DISCIPLINARIO (continuación)	11	13	18	36	45	67	70	74	80
Intervenir en el caso de alumnos con más de cinco faltas no justificadas de asistencia a clase			x						
Regañar a los alumnos difíciles enviados por los maestros			x						
ÁMBITO CIRCUMESCOLAR	11	13	18	36	45	67	70	74	80
Cooperar con la familia, asociación de padres y otras instituciones con la escuela	x					x			
Organizar y colaborar en obras circunvescolares y postescolares			x			x			
Coordinar actividades complementarias					x	x			
OTRAS FUNCIONES	11	13	18	36	45	67	70	74	80
Proponer el nombramiento de cargos									x
Desarrollar actividades de investigación y estudio encomendadas por los órganos superiores						x			
Ejercer la función docente							x	x	
Tener la diligencia más estricta en el cuidado del material, mobiliario e instalaciones escolares						x			

Fuente: Elaboración propia a partir de Gairín *et al.* (1995b, pp. 247-250).

11. R. D. 25-2-1911 y R. O. 10-3-1911: Funcionamiento de Escuelas Graduadas.
 13. R. O. 28-3-1913: Transformaciones de escuelas unitarias en graduadas.
 18. R. O. 9-3-1918: Reglamento de Escuelas Graduadas.
 36. D. 14-6-1936: Dirección de Escuelas Graduadas.
 45. Ley 17-7-1945: Ley de Enseñanza Primaria.
 67. D. 4-10-1947: Estatuto del Magisterio.
 70. Ley 4-8-1970: Ley General de Educación (LGE).
 74. D. 30-8-1974: Regulación de la función directiva.
 80. Ley 19-6-1980: Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE).

1.2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN ESPAÑA

Las leyes básicas que regulan en la actualidad la dirección de centros docentes no universitarios en el conjunto del territorio estatal son dos: la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE), de 1985, y la Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEG), de 1995. La primera, en lo que afecta a los centros concertados; y, la segunda, en lo relativo a los centros de titularidad pública.

La actual descentralización en la Administración educativa española hace que sean las Comunidades Autónomas las responsables de desarrollar esas normas básicas establecidas para todo el Estado (función normativa) y de llevar a la práctica tales disposiciones (función ejecutiva). Como es sabido, el Ministerio de Educación y Cultura gestiona provisionalmente la educación en las Comunidades que aún no están ejerciendo plenamente sus competencias, comportándose en este caso como una Comunidad más. Por ello, para dar una imagen del estado actual de la función directiva en España es necesario reflejar lo reglamentado en las diferentes Administraciones educativas que ejercen sus plenas competencias. Esta situación es el motivo de que se haya optado por mostrar, en primer lugar, lo que afecta al Estado en su conjunto (básicamente, lo regulado por estas dos grandes leyes) para, más adelante, detenerse en los aspectos más concretos recogidos en las diferentes normativas autonómicas.

1.2.1. Marco legislativo general

A partir de 1975, la participación y la gestión democrática de la educación se convierten en objetivos fundamentales. Paralelamente a la evolución política y social, la escuela emprendía la democratización de su gestión. Aunque algunas disposiciones de finales de los años setenta mantenían aún ciertos elementos tradicionales en el sistema de acceso a la función directiva, en 1980 se asienta la concepción participativa con la promulgación de la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), como paso previo al giro radical que daría la LODE cinco años después.

En 1985, la **Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación** estableció un modelo de dirección claramente distinto a los anteriores, introduciendo los presupuestos básicos sobre los que luego se desarrollaría la LOPEG. Con dicha Ley se apostaba por un modelo participativo y democrático que encomendaba la gestión de los centros al Consejo escolar e introducía en él representantes de todos los sectores de la comunidad educativa, permitiendo que compartiera las responsabilidades relativas a la organización, el funcionamiento y el gobierno de los centros educativos. La LODE reguló, a través de su Título III, los órganos de gobierno de los centros privados concertados (arts. 54 y siguientes),

así como los de los centros docentes públicos; estos últimos se esbozan a continuación y se desarrollan con detalle más adelante, puesto que actualmente se rigen por la LOPEG.

En el modelo iniciado con la LODE, el director o directora de centros públicos era elegido por el Consejo escolar del centro y nombrado por la Administración educativa para un mandato de tres años (arts. 37 y 46). Este sistema supuso 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 representación¹. Con el nuevo modelo se reconoce la importancia del Consejo escolar del centro en la elección (y con ello, la importancia de la participación de la comunidad escolar), 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.

Según esta Ley, los candidatos debían ser profesores del centro con un mínimo de un año de antigüedad en él y tres en la función docente. No se les exigía formación previa ni requisitos de otro tipo, pero sí se contemplaba la asistencia voluntaria de los directivos a cursos de formación inicial programados por la Administración educativa una vez que se encontraran desempeñando el cargo.

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. 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 1.4 se detallan estas funciones establecidas por la LODE y se realiza su comparación con las competencias determinadas por la LOPEG.

Con la LODE y su normativa complementaria, el director deja de ser el único órgano unipersonal de gobierno y pasa a ser la cabeza de un equipo directivo con funciones delimitadas por la legislación. Sin embargo, en muchos casos no ha quedado definido el ámbito específico de competencias de cada miembro del equipo y se han solapado las funciones de unos y otros como cargo individual y como equipo conjunto. Además, ni la LODE ni las disposiciones que la desarrollan incluyen al equipo directivo como órgano de gobierno unipersonal o colegiado.

Por otro lado, este modelo de dirección había previsto una serie de compensaciones por el desempeño del cargo, centradas en el establecimiento de pun-

¹ La LOECE (1980) concedía al Consejo de dirección atribuciones similares a las que daría luego la LODE al Consejo escolar, pero ese órgano no elegía al director, sólo inflaba con un peso del 25%.

tuciones para concursos de méritos y de traslados posteriores, un complemento económico que dependía del nivel educativo y del tamaño del centro (entre 8.000 y 40.000 pesetas en EGB y alrededor de 35.000-50.000 en Enseñanzas Medias) y la reducción de las horas lectivas a aproximadamente la mitad, para que pudiera destinar parte de su tiempo a las tareas de gestión y administración.

La LODE reguló también los *órganos de gobierno de los centros concertados*. Estas disposiciones, en su esencia básica, siguen aún vigentes, ya que la LOPEG únicamente ha modificado aquellos aspectos que también han variado para los centros públicos (duración del mandato, establecimiento y actualización de las compensaciones económicas y profesionales, etc.). Sin embargo, aunque estas disposiciones son las mismas para ambos tipos de centros, existen varias cuestiones particulares que son exclusivas de los centros concertados y que hacen ciertamente distinta la función directiva que se ejerce en ellos, al menos en cuanto determina la normativa estatal general.

La primera diferencia que se percibe con respecto a los centros públicos es que sólo se establece como obligatorio un órgano unipersonal, el director (art. 54), dejando a criterio del centro la existencia de otros órganos unipersonales, que quedan sujetos a lo que se disponga en el Reglamento de Régimen Interior. Además, la LOPEG establece (disposición final primera, 3) que las Administraciones educativas podrán disponer que los centros de este tipo con más de un nivel o etapa financiado con fondos públicos tengan un único director o directora para todo el centro.

Otra de las cuestiones excepcionales de la dirección de centros docentes concertados se refiere a las condiciones para la designación, ya que el único requisito es un año de permanencia en el centro o, si el candidato procede de un centro distinto, tres años de docencia en otro centro de la misma entidad titular (art. 59). Los directivos de centros concertados están eximidos, por tanto, de la acreditación necesaria para dirigir un centro público, que supone uno de los mayores cambios de la LOPEG.

Tanto la designación del directivo como su cese (que se produce por renuncia o por pérdida de la condición de profesor del centro, las mismas causas que en los centros públicos) se realizan a propuesta del titular y con acuerdo entre éste y el Consejo escolar, que debe aprobar la propuesta por mayoría absoluta. Al igual que hace la LOPEG para los centros públicos, la LODE establece una serie de mecanismos para el caso de que no hubiera acuerdo entre ambos órganos (art. 59.2). Y en cuanto a sus funciones, determina que los directivos de centros docentes concertados tienen las siguientes competencias (art. 54.2):

- Dirigir y coordinar todas las actividades educativas del centro.
- Ejercer la jefatura del personal docente.
- Convocar y presidir los actos académicos y las reuniones de todos los órganos colegiados del centro.
- Visar las certificaciones y documentos académicos.

- Ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados.
- Cuantas otras facultades le atribuya el Reglamento de Régimen Interior en el ámbito académico.

Estas atribuciones son parte de las competencias que asigna la LOPEG al directivo de centros públicos, si bien existen algunas diferencias relevantes. Por un lado, son menos amplias, ya que el titular del centro se reserva determinadas competencias que en los centros públicos corresponden al directivo (tales como la autorización de gastos, el cumplimiento de las leyes, la aplicación del régimen disciplinario...). Por otro lado, algunas de ellas contienen ciertos matices distintos de las funciones establecidas en la nueva Ley: así, por ejemplo, el director de centros concertados dirige y coordina las actividades «educativas» del centro, visa los documentos «académicos», ejerce únicamente la jefatura del «personal docente» y le corresponden cuantas otras facultades establezca el Reglamento de Régimen Interior, pero solamente en el ámbito académico. Tanto en la LOPE como en las disposiciones elaboradas por las Comunidades Autónomas en desarrollo de la LOPEG (ver anexo legislativo) puede observarse, por tanto, que sus funciones se encuentran condicionadas por la importancia que se concede al titular de los centros concertados, y están básicamente centradas en el terreno administrativo y las cuestiones académicas.

Las condiciones laborales de los cargos directivos de centros concertados, por último, son similares a las de quienes ejercen en centros públicos. La LOPEG, que rescata las compensaciones económicas y profesionales establecidas por la LOPE para los directivos de centros públicos, señala también en su disposición adicional séptima la obligación de las Administraciones educativas de apoyar a los directivos de centros docentes concertados posibilitando unas compensaciones análogas, acordes con la responsabilidad y dedicación exigidas al cargo.

En otoño de 1990 se promulgó la **Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**. Aunque es una Ley que, básicamente, regula la estructura del sistema educativo y otros aspectos de carácter curricular, también contiene algunos elementos relativos a la gestión y organización del centro que complementan la LOPE. En este sentido, crea el perfil profesional del «administrador», que asume las tareas del secretario y cambiará algunas de las funciones del directivo, y establece nuevos documentos en el funcionamiento general del centro (proyecto educativo, programación general anual, etc.), modificando las tareas del profesorado y de la dirección y dando un peso específico al equipo directivo. 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.

Tras la aprobación de la LOGSE, y ya en los primeros momentos de su aplicación, los responsables del Ministerio de Educación advirtieron que no era posible reformar el sistema educativo exclusivamente mediante medidas de carácter cu-

ricular, sino que era imprescindible ajustar la organización del sistema y sus componentes (entre ellos, por supuesto, el centro docente) a la nueva situación. 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» (MEC, 1995). 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.

Todos los sectores de la comunidad educativa colaboraron activamente en la discusión y el debate propuestos por la Administración. Los cauces de participación fueron dos: por un lado, los centros educativos (fundamentalmente a través de los profesores, pero también con la intervención de padres, alumnado, órganos colegiados, etc.) tomaron la iniciativa, organizando el debate y haciendo llegar con posterioridad las conclusiones al Ministerio de Educación y Ciencia; por otra parte, desde las direcciones provinciales se organizaron jornadas de trabajo en las que se produjo un intercambio de opiniones entre profesionales de distintos niveles educativos y distintos centros. Las 77 medidas supusieron, pues, la consideración de aportaciones de todos los implicados en la educación, y constituirían poco más tarde una fuente primordial de la que se ha nutrido la LOPEG.

Entre las medidas relativas a la *autonomía de gestión económica* y administrativa de los centros se proponía ampliar las competencias del directivo en la adquisición de bienes y la realización de obras (según Ley 12/1987, de 2 de julio). Asimismo, 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, de modo que, cuando éstas se adopten definitivamente, hayan podido contar con una detallada justificación de las necesidades concretas de cada centro, su importancia y su prioridad. Ambas consideraciones serían recogidas después en la LOPEG.

Por otro lado, algunas de las medidas hacían referencia también al *procedimiento de acceso* a la función directiva. La ausencia de candidatos detectada en los años posteriores a la promulgación de la LODE había provocado que muchos de los directores y directoras fueran designados directamente por la Administración, por lo que varios colectivos (incluido el Ministerio) destacaron la importancia de fomentar la participación del profesorado en la candidatura a la dirección y garantizar que, en la medida de lo posible, el director fuera elegido democráticamente por el Consejo escolar.

A raíz del debate se formularon interesantes sugerencias sobre dicho procedimiento de acceso, algunas de las cuales hicieron modificar las propuestas iniciales del Ministerio. Todos los participantes en el debate coincidieron en de-

mandar la valoración de la experiencia previa en cargos de gobierno y la pertenencia al Consejo escolar como mérito para el acceso a la dirección y, a su vez, la consideración del cargo directivo como mérito para otros cargos de responsabilidad en la Administración, medidas que se han incorporado a la normativa posterior. Otras propuestas, por el contrario, no se incluyeron luego en la Ley; entre éstas se encuentran, por ejemplo, la posibilidad de admitir candidatos de otros centros, así como habilitar medidas para que los directivos puedan ser adscritos temporalmente a otro centro al acabar su mandato.

Una de las sugerencias más controvertidas fue la relativa a la *duración del cargo* de los directivos. Concretamente, se abrió la posibilidad de ampliarlo de tres a cinco años, con el fin de dar estabilidad al centro y al proyecto de dirección. Es posible que esa propuesta tan radical de ampliar el mandato en dos años tuviera como objetivo entrar en una dinámica de debate que concluyera, como medida intermedia, en la *solución de aumentarlo en un único año*. Asimismo, se hacía referencia a la duración máxima del cargo, que quedaría fijada en tres mandatos. Por último, un tercer aspecto se refería a los directivos nombrados directamente por la Administración. La propuesta finalmente aceptada consistió en equiparar la duración de su mandato a la de los directivos elegidos por el Consejo escolar.

La nueva concepción de la función directiva que se reflejaba en las propuestas ministeriales requería irremisiblemente reconsiderar la importancia de la *formación* de los directivos. Por un lado, se destacaba la importancia de asegurar la formación básica de los directores, sobre todo dada la creciente complejidad de las tareas de dirección; pero, por otro, establecer la formación como requisito sería muy costoso y poco rentable, ya que sólo unos pocos de los candidatos accederían luego al cargo. Las opiniones fueron unánimes en cuanto al papel clave que desempeña este factor en el ejercicio de la dirección, si bien continúa habiendo división de opiniones acerca de cómo organizarla.

Otro de los aspectos centrales del debate es el relativo a las *competencias* del director. La mayor autonomía de los centros, los problemas planteados a partir de la LODE y la concepción de la función directiva como factor de eficacia y calidad del centro educativo han originado una intensa preocupación por las funciones que desarrolla el directivo escolar y por definir las responsabilidades que debe asumir. A este respecto, en las «77 medidas» se proponía dejar en manos del director la designación de los miembros del equipo directivo (que antes recaía en el Consejo escolar) y aumentar su responsabilidad en los asuntos de personal, lo que conlleva el arbitrio de medidas para que el directivo tenga competencias en cuanto a las condiciones de trabajo, incentivos, control, etc. A la vez, este refuerzo debería ir acompañado necesariamente de una evaluación rigurosa de la función directiva.

El 20 de noviembre de 1995, y después de varios meses de encendido debate en las dos Cámaras de representación, se aprobó definitivamente la **Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docen-**

tes. Básicamente, y en lo que se refiere a la función directiva, esta Ley respondía a la doble necesidad de renovar la dirección al servicio de la calidad y de resolver los problemas planteados por el modelo anterior. De esta manera, profundiza y trata de mejorar lo dispuesto en la LODE en su concepción participativa y completa la organización y funciones de los órganos de gobierno para ajustarlos a lo establecido por la LOGSE.

Concretamente, la LOPEG nació con unas *intenciones* de muy diversa índole:

- *Contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza*, que se ha convertido en objetivo prioritario tanto en el sistema educativo español como en el de los países de su entorno.
- *Superar las deficiencias detectadas en la LODE*, fundamentalmente en lo que hace referencia a la doble función del directivo como representante de la Administración y de sus compañeros, a su falta de formación, a la exigencia de los requisitos de acceso, a la acotación del poder y del ámbito real de ejercicio de la autoridad, etc.
- *Recoger las intenciones de la reforma*, plasmadas en la LOGSE, que da cabida a la participación de la comunidad educativa en la gestión, administración y gobierno de los centros y plantea la dirección como un factor de calidad de la enseñanza (LOGSE, título IV, art. 55).
- *Responder a las necesidades reales de los directivos* y articular la formación previa necesaria para el cargo, que no se contempla en la LOGSE ni en los reales decretos que la desarrollan.
- *Regular de forma explícita la función directiva*, «garantizando el máximo acierto de la comunidad educativa, de modo que sean seleccionados para el cargo los profesores más adecuados y mejor preparados para realizar las tareas de dirección, al tiempo que se asegura un funcionamiento óptimo de los equipos directivos y el ejercicio eficiente de las competencias que tienen encomendadas» (LOPEG, exposición de motivos).

En torno a estos propósitos, y con el fin de superar las deficiencias del sistema anterior y establecer una dirección eficaz y de calidad, la LOPEG ha tomado una serie de medidas centradas en los siguientes aspectos:

- Para favorecer la calidad de la enseñanza, la nueva Ley ha abordado precisamente los factores de calidad que complementan los que ya habían sido regulados por la LOGSE: la participación, la dirección, la evaluación y la inspección.
- En consonancia con la LOGSE, 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.
- Además, ha introducido la acreditación como condición necesaria para acceder a la función directiva y ha endurecido estos requisitos, con el fin de

garantizar que quienes accedan al cargo estén suficientemente formados y cualificados para la difícil labor que van a realizar.

- Con el objetivo de compensar las dificultades que supone el ejercicio de la dirección, y con la intención de motivar al profesorado, se plantearon medidas para consolidar el complemento específico de los directivos, así como la flexibilización de las condiciones de trabajo para favorecer el acceso de las mujeres a esta función.
- Por otro lado, la nueva Ley otorga nuevas competencias (como la elección del directivo) al Consejo escolar del centro, con el fin de consolidar la participación de la comunidad educativa como «componente sustantivo de la actividad escolar» y asegurar que se realice en óptimas condiciones.

La Ley Orgánica de la Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes procede, pues, de la conjunción del modelo de dirección creado por la LODE con los principios inspiradores de la LOGSE, y constituye el marco que regula los diferentes aspectos relativos a la función directiva y demás órganos de gobierno de centros docentes no universitarios. Esta Ley apenas modifica lo que compete a los centros privados concertados, que siguen rigiéndose por lo establecido en la LODE; sin embargo, derogó el título III de la misma, estableciendo nuevas regulaciones para los centros de titularidad pública (título II).

Así, en el sistema educativo español actual, el directivo de centros docentes públicos es **elegido democráticamente** por los miembros de la comunidad educativa. La LOPEG, en su artículo 17, establece 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. Se intenta consolidar así el principio de participación y autonomía de los centros, dotándoles de potestad para elegir a quienes van a gobernarlos independientemente de la Administración (salvo en casos especiales).

En respuesta a la importancia que se concede a la participación de la comunidad educativa en esta elección, la Ley establece que se realice la votación aunque sólo hubiera un candidato al puesto directivo, para garantizar que obtiene la mayoría absoluta. Únicamente cuando no haya candidatos o si ninguno de ellos obtiene mayoría absoluta, la Administración educativa correspondiente nombrará director a un profesor que reúna los requisitos, independientemente del centro en el que esté destinado (art. 20.1) y por el mismo tiempo que los que han sido elegidos por el Consejo escolar, a fin de ofrecer estabilidad a los centros, reducir los nombramientos provisionales y estimular la participación en el acceso a la función directiva.

Aunque la elección directa la realiza, en la mayoría de los casos, el Consejo escolar de cada centro, es la Administración la que decide cuáles son los **requisitos para acceder al cargo**. La LOPEG establece, en su artículo 18, cuatro requisitos necesarios para ser candidato a la dirección:

- Ser funcionario docente de carrera con una *antigüedad* de al menos cinco años.
- *Haber sido profesor*, durante un período de igual duración, en un centro que imparta enseñanzas del mismo nivel y régimen.
- Tener *destino definitivo en el centro*, con una antigüedad de al menos un curso completo.
- Haber sido *acreditado* por la Administración educativa correspondiente.

Constituyen *excepciones*, según establece el mismo artículo, los centros específicos de Educación Infantil y los centros incompletos de Primaria y Secundaria (con menos de ocho unidades), así como aquellos que impartan enseñanzas de régimen especial. En estos centros, las Administraciones educativas podrán eximir a los candidatos de alguno de los requisitos.

La normativa estipula que los candidatos a la dirección deben ser acreditados por la Administración para poder acceder al cargo. 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, intención que se plasma en la exigencia de los requisitos previos comentados y cuyo máximo exponente es la obligación de poseer esta acreditación específica.

Estos hechos suponen un fuerte cambio frente a la situación definida por la LODE, en la que cualquier profesor con unos requisitos de antigüedad y permanencia en el centro podía ser director. La LOPEG plantea la acreditación como condición imprescindible para poder ser director, modificando sustancialmente el acceso a la función directiva y, de manera indirecta, el perfil del directivo de centros docentes. Para obtenerla es necesario cumplir, por este orden, dos requisitos (art. 19): superar los programas de formación que las Administraciones educativas organicen y obtener una valoración positiva del trabajo desarrollado hasta el momento, ya sea en el ejercicio de la función docente o en cargos de gobierno anteriores.

Como medida provisional, de acuerdo con la disposición transitoria tercera de la LOPEG, las distintas Administraciones educativas competentes están facultadas para disponer en su normativa una serie de *méritos* o de titulaciones que se considerarán *equivalentes* a estos programas durante las dos primeras convocatorias, siempre y cuando su duración y contenido se ajuste a lo indicado. Además, como medida complementaria, la LOPEG establece que el Consejo escolar debe conocer el programa de dirección y los méritos de cada candidato, a fin de garantizar su idoneidad para el puesto y poder realizar una elección fundamentada.

Los resultados de la valoración se remiten con posterioridad a la *comisión de acreditación*, creada específicamente para este procedimiento, que es la encargada de comprobar que los candidatos reúnen los requisitos, de resolver las reclamaciones y los casos de homologación y de emitir una resolución con la relación de candidatos acreditados.

Del proceso para obtener la acreditación están *eximidos* únicamente los directores que hayan ejercido el cargo durante cuatro años, a quienes se concede automáticamente. El hecho de que los directivos en ejercicio no necesiten cumplir el requisito de acreditación ha suscitado multitud de quejas y ha generado una fuerte discusión, a la que se añade el rechazo generalizado a que se valore la labor docente para poder acceder a la función directiva.

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 IV, 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» (art. 58, punto 3). De esta forma, insta a las Administraciones educativas a que se comprometan a poner en marcha una serie de medidas que mejoren tanto la preparación como la actuación de los equipos directivos, declarando explícitamente la importancia que debe concedérsele.

En este sentido, 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, aunque sí estaban previstos cursos voluntarios para los directivos que ya estaban desempeñando el cargo.

Una vez comprobados los requisitos y realizada la elección, la **designación** del cargo recae en la Administración educativa correspondiente, según establece el artículo 20 de la LOPEG, tanto si la elección es realizada por el Consejo escolar como si, en caso de no haber candidatos o de que éstos no obtuvieran mayoría absoluta, es la propia Administración la que le nombra.

La **duración del cargo** así elegido será de cuatro años, y podrá ser renovado en el mismo centro un total de tres periodos (12 años) consecutivos. Se amplía, por tanto, con respecto a lo regulado en la LODE, que estipulaba un mandato de tres años e, igualmente, un máximo de tres periodos (nueve años en total), con el fin de dar mayor estabilidad a los centros, aprovechar la experiencia adquirida por los directivos y rentabilizar el esfuerzo que tanto ellos como las Administraciones han invertido en su formación. Esta duración se reduce a tres años únicamente en centros de nueva creación —tanto de Educación Infantil, como de Primaria y Secundaria—, así como en aquellas circunstancias que añadan o precisen las Comunidades Autónomas en sus respectivos reglamentos orgánicos.

Puede observarse, pues, que la LOPEG ha introducido cambios sustanciales en algunos aspectos del procedimiento de acceso, sobre todo en cuanto a la acreditación. En la tabla 1.3, que muestra los elementos fundamentales de ambas leyes con respecto al acceso a la función directiva, se observan claramente las modificaciones descritas.

Tabla 1.3.
Acceso a la dirección en la LODE (1985) y en la LOPEG (1995)

		LODE	LOPEG
Elección	Sistema general	Consejo escolar	
	Sin mayoría Sin candidatos	Desig. por 1 año	Desig. por 4 años
	Centros de nueva creación		Desig. por 3 años
Nombramiento		Administración	
Requisitos	Docencia	3 años	5 años
	Destino	Al menos un año de destino definitivo en el centro	
	Otros		Acreditación
Acreditación	Antiguos	No es necesaria	Automática con más de 4 años
	Nuevos		Formación previa Valoración actividad profesional
Estabilidad		3 años	4 años, renovable un máximo de tres periodos consecutivos

La LOPEG regula, igualmente, cuestiones relativas al **procedimiento y causas del cese** (art. 22), señalando que «el director del centro cesará en sus funciones al término de su mandato». No obstante, la Administración educativa competente podrá cesarle (y él podrá pedir su renuncia) antes del fin de su mandato si concurre alguna de las circunstancias siguientes:

- *Motivos personales o profesionales* (renuncia, traslado, etc.), puesto que pierde su condición de profesor con destino definitivo en el centro, y con ello uno de los requisitos que se prescriben para acceder a la dirección.
- *Propuesta de revocación del Consejo escolar*, por mayoría de dos tercios². Esta medida pretende reforzar la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa en el gobierno y gestión de los centros docentes, además de evitar la permanencia indefinida del director cuando no responde a los intereses del centro o no cumple las expectativas depositadas en él.
- *Incumplimiento grave de sus funciones*. El proceso para tomar esta determinación parte de abrir un expediente al director, en el que consten las fun-

² De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 11.b, que establece las competencias del Consejo escolar.

ciones incumplidas, solicitar un informe al Consejo escolar y mantener una entrevista con el director, para tomar la decisión de cesarle, suspenderle temporalmente o mantenerle en su cargo, según lo dispuesto en la legislación vigente para los funcionarios públicos.

Las causas que pueden llevar a situaciones que conlleven el cese del directivo se describen en órdenes inferiores de las diferentes Administraciones educativas competentes. En todas las situaciones expuestas, el último paso será nombrar un nuevo director en funciones (cargo que normalmente recae en el jefe de estudios), hasta que se produzcan las siguientes elecciones.

Uno de los ámbitos que ha sufrido modificaciones sustanciales a partir de la LODE han sido las **funciones asignadas a los órganos de gobierno**. Esta Ley encomendaba al directivo tareas semejantes a las que le correspondían en leyes anteriores, pero introdujo variaciones claves en la distribución de competencias, ya que prácticamente dotaba al Consejo escolar y al Claustro de profesores de la responsabilidad última en los asuntos generales y docentes, respectivamente. Dicha distribución generó dificultades en el funcionamiento práctico del centro; por eso, la LOPEG la ha reestructurado y ha añadido 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.

En consonancia con estos motivos y con los indicadores que establece para acreditar a los candidatos, la LOPEG regula, en el artículo 21, las **competencias del director** de centros públicos de niveles no universitarios para todo el territorio estatal. Estas competencias están informadas por unos *principios básicos de actuación* (art. 8) que guían la práctica de la función directiva y son los siguientes:

- Velar porque las actividades de los centros se desarrollen de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, por la efectiva realización de los fines de la educación establecidos en las leyes y por la calidad de la enseñanza.
- Garantizar el ejercicio de los derechos de los alumnos, profesores, padres y personal de administración y servicios, así como el cumplimiento de los deberes correspondientes.
- Favorecer la participación activa de todos los miembros de la comunidad educativa en la gestión, funcionamiento y evaluación del centro.

En torno a estos principios generales se articulan las competencias del directivo, que pueden agruparse en cinco bloques: de coordinación y ejecución, administrativas, de representación, de relación y colaboración y, por último, un apartado de «otras funciones».

En primer lugar se encuentran las **funciones de coordinación y ejecución**. El director o directora se encarga de dirigir y coordinar todas las actividades del centro. Asimismo, 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. Por último, convoca y preside los actos académicos.

cos 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. Igualmente, es quien realiza las contrataciones de obras, servicios y suministros.

Como parte de sus **funciones de representación**, los directores y directoras de centros públicos tienen la doble misión de, por una parte, representar al centro fuera de éste (ante otros centros e instituciones, incluida la Administración), y, por otra, representar a la Administración educativa en el centro. Esta dualidad ha originado algunos problemas en la función directiva, por la dificultad que supone conjugar ambos cometidos.

En estrecha conexión con estas tareas se encuentran las **funciones de relación**. Entre ellas cabe destacar la colaboración con los órganos de la Administración educativa, su labor como elemento dinamizador de la convivencia en el centro y su papel decisivo a la hora de imponer las correcciones que correspondan.

Por último, el director o directora 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). 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 puede observarse, 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.

Las novedades fundamentales que introduce la LOPEG (recogidas en la tabla 1.4) se refieren fundamentalmente a los siguientes aspectos:

- En primer lugar, se incide 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.
- Además, dota al director de nuevas tareas ejecutivas relacionadas con la mayor autonomía del centro en materia de gestión económica.
- 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.

Tabla 1.4.
Competencias del director según la LODE y la LOPEG

LODE (1985)	LOPEG (1995)
FUNCIONES DE REPRESENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Ostentar la representación del centro. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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	
	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros de acuerdo con lo que se establece en el artículo 7.2 de esta Ley.
<ul style="list-style-type: none"> • 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	
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	

Tabla 1.4. (continuación)
Competencias del director según la LODE y la LOPEG

LODE (1985)	LOPEG (1995)
FUNCIONES DE RELACIÓN Y COLABORACIÓN	
	<ul style="list-style-type: none"> • Colaborar con los 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.
OTRAS FUNCIONES	
<ul style="list-style-type: none"> • Proponer el nombramiento de los cargos directivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 a la Administración educativa competente.
<ul style="list-style-type: none"> • Cuantas otras competencias se le atribuyan en los correspondientes reglamentos orgánicos. 	

Para facilitar el desempeño de todas estas tareas, que hacen ciertamente compleja la de por sí conflictiva dirección de un centro, la LOPEG establece una serie de recursos y mecanismos de apoyo a la dirección.

Por un lado, contempla la posibilidad de adscribir a los centros de Secundaria cuya complejidad lo requiera un **administrador** (art. 26) que, sustituyendo al secretario, se encargue de la gestión de los recursos humanos y materiales del centro y libere al director de algunas funciones meramente burocráticas, permitiéndole una mayor dedicación a los asuntos académicos, pedagógicos y de coordinación. Éste es el único miembro del equipo que el director o directora no puede designar.

Otra de las medidas de apoyo a la función directiva se refiere a los mecanismos de *compensación* e incentivo. La LODE había previsto ya unas compensaciones por el desempeño del cargo, tanto económicas como de reducción de la carga lectiva. La LOPEG ha mantenido el mismo criterio, estableciendo una serie de compensaciones económicas y profesionales acordes con la responsabilidad

y dedicación exigidas (art. 25.4). Además, los directivos que hayan ejercido su cargo con valoración positiva durante el período de tiempo que cada Administración educativa determine, mantendrán, mientras permanezcan en situación de activo, la percepción de una parte del complemento retributivo correspondiente (art. 25.5) de acuerdo con el número de años que hayan ejercido el cargo después de la entrada en vigor de la Ley, complemento que será determinado en cada Comunidad Autónoma.

La LOPEG también destaca, en el artículo 25, que «... las Administraciones educativas organizarán programas de formación para mejorar la cualificación de los equipos directivos». Se hace así referencia a la *formación permanente*, garantizando desde las Administraciones la provisión de aquellos programas de formación necesarios para que los equipos directivos estén mejor cualificados.

Pero, además de garantizar la existencia de oportunidades de formación, las Administraciones educativas tienen la obligación de velar por el buen funcionamiento de los centros y por la eficacia de la labor que realizan los directivos en ellos, de manera que contribuyan realmente al cumplimiento de los proyectos educativos y a la mejora de la calidad de la enseñanza. De ahí la importancia de la **evaluación de la labor que realizan los directivos en ejercicio**. Ya con la publicación de la LOGSE, el ámbito de aplicación de la evaluación se había ampliado considerablemente, abarcando todo el sistema educativo (art. 62). La LOPEG concreta un poco más lo regulado por dicha Ley 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.

1.2.2. Características específicas de la dirección en las distintas Administraciones educativas autonómicas

Las disposiciones establecidas en la LOPEG y en la LODE, de carácter general y de obligado cumplimiento para todo el Estado, se ratifican y desarrollan en la normativa específica de cada Comunidad en ejercicio de sus plenas competencias en educación, y en la del Ministerio de Educación y Cultura en los centros situados en las Comunidades que aún no ejercen sus plenas competencias y que provisionalmente gestiona. De esta manera, conocer realmente la situación normativa de la dirección escolar en el conjunto del territorio estatal supone analizar la legislación desarrollada desde nueve fuentes diferentes (los gobiernos de ocho Comunidades más el Ministerio de Educación). La dificultad de obtener informaciones tan diversas, junto con la falta de experiencia en estudiar un sistema educativo descentralizado, con una complejidad creciente, hace que cada día sea más necesario realizar este esfuerzo para tener una imagen global y no parcial de la realidad de todo el Estado.

En este epígrafe se intenta ofrecer una panorámica comprensiva y global de la situación de la dirección de centros docentes no universitarios en todo el Estado. Ello no significa realizar una acción de sumar lo más granado de la normativa de cada Administración, sino buscar factores comunes a todas ellas y recoger las excepciones a la norma general.

Para facilitar el estudio se han separado las distintas aportaciones en tres grupos: acceso a la dirección, funciones de los directivos y formación. En el anexo se ofrece la relación de normas legales de las Comunidades Autónomas y del Ministerio de Educación y Cultura relativas a la dirección de centros docentes no universitarios.

1.2.2.1. Acceso a la dirección

El primer aspecto analizado es el referido al **procedimiento de acceso** a la función directiva. Los reglamentos orgánicos de las escuelas de Educación Infantil y colegios de Educación Primaria y de los institutos de Educación Secundaria de las distintas Administraciones añaden las siguientes precisiones a la normativa estatal:

- La votación se realizará por sufragio directo y secreto.
- En el caso de centros de nueva creación, centros incompletos o que, por otras circunstancias, no puedan nombrar un maestro o profesor que reúna los requisitos establecidos, el director provincial nombrará un director provisional en comisión de servicios.

Asimismo, este tipo de normativa destaca aquellas situaciones especiales que constituyen *excepciones* a los requisitos establecidos por la Ley (centros incompletos, de zonas rurales, educación especial o de adultos...), para los cuales la legislación prevé que dichas exigencias se consideren por este orden: tener destino definitivo en el centro, haber sido profesor en un centro del mismo nivel durante cinco años, ser funcionario docente desde al menos cinco años y, por último, haber sido acreditado por la Administración.

Por tanto, en dichos centros podrán ser candidatos, si no hubiera ninguno que cumpliera todos los requisitos mencionados, los docentes con una antigüedad de cinco años en la función pública y otros tantos de servicio en un centro de igual nivel y régimen que tengan destino definitivo en el centro; en su defecto, aquellos con destino definitivo en el centro que lleven cinco años como profesores; y, si incluso esto no fuese posible, cualquier maestro o profesor (según la etapa educativa) con destino definitivo en el centro.

En cuanto a la **duración** del cargo, los reglamentos orgánicos mantienen los cuatro años establecidos con carácter general por la LOPEG también para los centros específicos de Educación Infantil y los incompletos de Educación Primaria en los que no sea posible el nombramiento de un maestro de otro centro que

reúna los requisitos, asignando una duración de tres años únicamente para los centros de nueva creación o para aquellos que, por otras circunstancias, no dispongan de personal que reúna los requisitos establecidos, en cuyo caso se nombrará a un maestro/profesor de otro centro.

La última salvedad la constituyen los centros que carezcan de candidatos o que no acuerden la mayoría absoluta, en los cuales se nombrará director, en comisión de servicios, a un profesor de ese centro o de cualquier otro perteneciente al ámbito de la Dirección Provincial correspondiente o de la respectiva Delegación Territorial, que haya sido acreditado y lleve cinco años de servicio y siendo docente en un centro de similares características. Los directivos actuales elegidos con arreglo a la convocatoria anterior continuarán desempeñando su cargo hasta finalizar su mandato.

Otro de los elementos que también se incluye en los reglamentos orgánicos de cada Comunidad Autónoma específica *quiénes no pueden presentarse* como candidatos a la función directiva, aun cumpliendo los requisitos mencionados.

- Los maestros o profesores que hayan desempeñado el cargo de director durante tres períodos consecutivos inmediatamente anteriores en el centro en el que se presenta la candidatura, contados a partir de la entrada en vigor de la LOPEG. Es decir, no podrán presentarse como candidatos en un centro quienes hayan sido directores del mismo durante los últimos 12 años.
- Los docentes que, por cualquier causa, no vayan a prestar servicio en el centro en el curso académico siguiente, puesto que dejan de cumplir el requisito de tener destino definitivo en el centro.

Ya se apuntaba en apartados anteriores que el aspecto referente a la **acreditación** merece una especial consideración, por las novedades que introduce. Además de la acreditación automática que se concede a los que hayan ejercido cargos directivos durante cuatro años, están previstos procedimientos de homologación para aquellos que hayan sido acreditados en convocatorias anteriores, por una Administración diferente o con finalidades distintas. Cataluña supone un caso excepcional en este aspecto, pues añade el conocimiento del catalán entre los requisitos necesarios para obtener la acreditación (según Decreto 71/1996, de 5 de marzo, DOGC 8-3-1996).

Por otro lado, diversas órdenes y decretos regulan lo correspondiente al procedimiento y requisitos necesarios para obtener la acreditación:

- El cumplimiento del requisito de formación se ratifica con la posesión de la *titulación* correspondiente o a través de los programas de formación. Se considera válida a estos efectos la licenciatura en Pedagogía, así como los títulos de postgrado cuyo contenido se ajuste a lo previsto en la legislación o los estudios universitarios que incluyan al menos 12 créditos relacionados con la organización, gestión y administración educativas; estos últimos deberán ser valorados por la comisión de acreditación.

El requisito se considera cumplido igualmente con la superación de los *programas de formación*, cuya validez está supeditada a tres características que garantizan una mínima homogeneidad: deben ser organizados por el Ministerio o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas en pleno ejercicio de sus competencias (ya sea directamente o mediante convenios con otras entidades), tener una duración mínima de 70 horas y abordar tres campos de contenido preferentes: el sistema educativo, la organización y funcionamiento de los centros y el papel del equipo directivo en ellos.

Entre las competencias que se atribuyen a las Administraciones educativas se encuentra la capacidad para establecer méritos equivalentes a los programas de formación, entre los que cabe destacar aquellas actividades de formación organizadas por organismos oficiales o instituciones públicas relacionadas (sujetas a la valoración de la Comisión), haber pertenecido al Cuerpo de Directores Escolares y demostrar experiencia en cargos de responsabilidad relacionados con la administración y gestión de centros docentes (tales como director, jefe de estudios, asesor técnico docente o en un CPR, director del equipo de orientación, etc.).

- La *valoración del trabajo desarrollado* puede realizarse en dos sentidos: evaluando la experiencia en cargos de gobierno anteriores o valorando la actuación docente. Solicitar una u otra depende del tiempo durante el cual se haya ejercido el cargo; así, quienes lleven al menos un curso desempeñando un cargo correspondiente a los órganos unipersonales de gobierno podrán solicitar la valoración del trabajo realizado en dicho puesto, y aquellos que lo hayan desempeñado durante un tiempo menor o no se encuentren en esta situación obtendrán la acreditación mediante la valoración de su labor docente. La valoración es, en ambos casos, responsabilidad de la inspección, que tendrá en cuenta tanto la información proporcionada por la comunidad educativa como la expresada por el candidato. En ella se considerarán todas las tareas que conlleve el cargo ocupado, de acuerdo con los indicadores que se establezcan en la legislación. Éstos son determinados por las diferentes Administraciones educativas, que determinan también los apartados considerados en cada uno de ellos y el sistema de puntuaciones con el que realizar la valoración. En la tabla 1.5 se exponen las dimensiones más características presentes en la normativa de todas las Comunidades, si bien algunas de ellas han introducido excepcionalmente otras, tales como el tratamiento de conflictos (Cataluña), la organización de actividades extraescolares (MEC, Navarra, País Vasco y Canarias) o la planificación de objetivos, actuaciones y evaluación de resultados (Galicia, Andalucía y Cataluña).

Tabla 1.5.
Áreas y actuaciones consideradas en todas las Comunidades
para la valoración del trabajo desarrollado por los candidatos a la dirección

	Áreas	Indicadores/Actuaciones
Función directiva	<i>Organización y gestión del centro</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Atención al alumnado y a sus familias. • Gestión de recursos humanos y materiales. • Dinamización de los órganos de gobierno y coordinación y de la participación en ellos.
	<i>Iniciativas de mejora</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades extraescolares. • Colaboración con instituciones y servicios externos. • Programas de innovación y formación.
Labor docente	<i>Actividad en el aula</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Programación. • Atención a la diversidad. • Evaluación e información. • Metodología. • Organización.
	<i>Dedicación al centro</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a las familias y al alumnado. • Participación en órganos colegiados y de coordinación. • Iniciativas para mejorar el uso de los recursos y la práctica y coordinación docentes.

1.2.2.2. Competencias y tareas del directivo

La reestructuración de la función directiva tiene como consecuencia necesaria la modificación de las funciones encomendadas al director escolar. Por eso, la LOPEG establece, en el artículo 8, los principios de actuación que deben inspirar su labor, en cuyo marco surgen las *competencias* básicas que le corresponden (art. 21 de la Ley citada), que son:

- Dirigir y coordinar todas las actividades del centro hacia la consecución del proyecto educativo, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo escolar y al Claustro de profesores.
- Ostentar la representación del centro y representar a la Administración educativa en el centro.
- Cumplir y hacer cumplir las leyes y demás disposiciones vigentes.
- Colaborar con los órganos de la Administración educativa en todo lo relativo al logro de los objetivos del centro.

- Designar a los miembros del equipo directivo.
- Ejercer la jefatura del personal adscrito al centro.
- Favorecer la convivencia en el centro e imponer las correcciones que correspondan.
- 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.
- Autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro.
- Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros.

Por su parte, las Comunidades Autónomas en ejercicio de sus competencias plenas en educación desarrollan estas disposiciones más concretamente, a través de los reglamentos orgánicos de centro. En primer lugar, cada Administración educativa señala unos *principios de actuación* concretos, que destacan lo esencial de los principios establecidos en la LOPEG e inciden en aspectos específicos de cada Comunidad. Así, como norma general, los órganos de gobierno de los centros docentes públicos tienen como misiones fundamentales garantizar los derechos de cada miembro de la comunidad educativa, favorecer su participación en la vida, gestión y evaluación del centro y propiciar la consecución de los fines de la educación y su calidad en el marco de la Constitución. A estos compromisos, Galicia añade el respeto a los estatutos de autonomía y la contribución al desarrollo específico de la escuela de su Comunidad, acción a la que también se suma la Comunidad Valenciana, con miras a la recuperación lingüística y cultural. Esta Comunidad incide además en la protección de los derechos de los alumnos, mientras otras prestan menor atención a este objetivo. Cataluña es la Comunidad que más desarrolla estos principios de actuación, siendo la única que hace hincapié en la investigación e innovación educativas, la autonomía de los centros y la formación del profesorado.

En virtud de estos principios y de las competencias señaladas en la Ley, las distintas Administraciones educativas añaden tareas específicas o matizan algunas de las responsabilidades establecidas como norma básica en la Ley. En las tablas 1.6 y 1.7 se recoge información comparativa de las *competencias* que atribuyen las distintas Comunidades Autónomas al director escolar y al equipo directivo en su conjunto en los Reglamentos Orgánicos³. Se exponen básicamente las competencias que no están incluidas en la LOPEG, pudiendo observarse la coincidencia y divergencia de funciones atribuidas en cada una de las Comunidades. En todo

³ En algunas Comunidades, determinadas competencias del director que no aparecen en el cuadro se le atribuyen en normas de menor rango. Sin embargo, con el fin de unificar el máximo posible, se ha optado por ofrecer únicamente las competencias que señalan los Reglamentos Orgánicos de las distintas Comunidades Autónomas y la Ley de la Escuela Pública Vasca en dicha Comunidad, ya que los centros elaboran su propio reglamento.

caso, aparecen también aquellas que establece la Ley, ya que algunas son matizadas o acentuadas por determinadas Comunidades; de esta forma, se destacan las tareas encomendadas exclusivamente al director o en las que tiene un papel preponderante y aquellas en las que participa conjuntamente con el resto del equipo directivo al mismo nivel que el resto de sus miembros, así como las funciones que comparte con el Consejo escolar o con otros organismos.

Tabla 1.6.
Competencias del director en el MEC y en las Comunidades Autónomas

FUNCIÓN		MEC	ANDALUCÍA	CANARIAS	CATALUÑA	GALECIA	NAVARRA	PAIS VASCO	C. VALENCIANA
Representación	Asumir las competencias del jefe de estudios y del secretario en los centros en los que no existan estos cargos	*	*	x		*			*
	Ostentar la representación oficial del centro y representarlo ante la Administración educativa competente **	x	x	x	x	x	x	x	x
Información	Facilitar información a la comunidad escolar sobre la vida del centro	x	x	x	x	x	x		x
	Proporcionar la información que le sea requerida por las autoridades educativas competentes	x	x	x		x	x		x
	Realizar informes trimestrales de las actividades y situación del centro								x
	Promover el uso vehicular y social de la lengua propia de la comunidad								x
	Elevar al director territorial la memoria anual sobre el centro	x		x	x	x	x		x
Planificación	Proponer actuaciones anuales que desarrollen las líneas básicas de su programa y presentar un informe sobre su realización								x
	Elaborar, con el equipo directivo, el Reglamento del centro		x		x		*		
	Elaborar, con el equipo directivo, la programación anual y el proyecto educativo y la memoria anual	x			x		x	*	

Tabla 1.6. (continuación)
Competencias del director en el MEC y en las Comunidades Autónomas

FUNCIÓN		MEC	ANDALUCÍA	CANARIAS	CATALUÑA	GALICIA	NAVARRA	PAIS VASCO	C. VALENCIANA
Coordinación	Coordinar la elaboración del proyecto educativo y la programación anual		x	x		x			x
	Coordinar y fomentar la participación de la comunidad escolar	x	x	x	x	x	x		x
	Favorecer la convivencia interna en el centro	x	x			x	x		x
Control y evaluación	Cumplir y hacer cumplir las leyes y normas en vigor **	x	x	x	x	x	x	x	x
	Imponer las correcciones que correspondan, aplicar el régimen disciplinario	x	x	x		x	x		x
	Controlar la asistencia al trabajo	x			x		x		
	Colaborar con la Administración en las evaluaciones externas	x	x			x	x		x
	Favorecer la evaluación del proyecto educativo y las actividades del centro	x	x				x		
	Velar por el cumplimiento del R.R.I.		*		x		x		
Dirección	Dirigir y coordinar las actividades del centro **	x	x	x	x	x	x	x	x
	Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro **	x	x	x	x	x	x	x	x
	Designar al resto del equipo directivo y proponer su nombramiento y cese **	x	x	x	x	x	x	x	x
	Nombrar y cesar a los coordinadores de ciclo, tutores, etc.	x	x	x	x	x	x		x
	Convocar, presidir y ejecutar los acuerdos de los órganos colegiados **	x	x	x	x	x	x	x	x
	Asignar al profesorado a los cursos, ciclos y materias				x		x		

Tabla 1.6. (continuación)
Competencias del director en el MEC y en las Comunidades Autónomas

		FUNCIÓN	MEC	ANDALUCÍA	CANARIAS	CATALUÑA	GALICIA	NAVARRA	PAIS VASCO	C. VALENCIANA
Administración y gestión		Supervisar y resolver en los asuntos relativos a la gestión del comedor, el transporte y el uso de las instalaciones del centro						X		
		Gestionar los medios materiales y humanos del centro	X		X		X	X		X
		Visar las certificaciones y documentos oficiales del centro **	X	X	X	X	X		X	X
		Autorizar los gastos y ordenar los pagos **	X	X	X	X	X	X	X	X
		Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros **	X	X		X	X	X	X	X
Relaciones internas y externas		Promover e impulsar las relaciones con las instituciones de su entorno	X	X	X		X	X		X
		Garantizar el derecho de reunión de los distintos sectores	X	X	X		X	X		X
		Dinamizar la comunidad educativa, recoger y canalizar sus intereses y aportaciones y buscar cauces de comunicación y colaboración				X	X			
		Facilitar la coordinación con otros servicios educativos de la zona	X	X	X		X	X		X
		Promover las relaciones con los centros de trabajo y firmar los convenios	X	X	X		X	X		X
		Colaborar con órganos superiores de la Administración en todo lo relativo al logro de los objetivos educativos del centro **	X	X		X	X			X
		Mantener las relaciones con la Administración	X	X		X		X		

(*) Competencias no citadas explícitamente entre las funciones del director, sino comprendidas del texto legal.

(**) Aparecen también en la LOPEG.

Como puede observarse, el papel del director consiste básicamente en coordinar, dinamizar y controlar el centro, aunque se aprecia cierta diversidad entre las Comunidades. Además de las funciones prescritas en la LOPEG, casi todas destacan como competencias del director: la gestión de los medios materiales del centro, el impulso de las relaciones y la participación de la comunidad educativa en la vida del centro, la coordinación con los centros e instituciones de su entorno y la capacidad para dirimir en asuntos disciplinarios, responsabilidades que dan una idea bastante aproximada y global del perfil de la dirección que existe en los centros.

Por otro lado, varias Comunidades Autónomas establecen competencias singulares distintas del resto de las Administraciones. Así, por ejemplo, la Comunidad Valenciana es la única que hace hincapié en que el director debe llevar a cabo propuestas que desarrollen su programa de dirección y en promover el uso de la lengua propia de la Comunidad; Navarra le encarga excepcionalmente los asuntos relativos al comedor y el transporte escolar; Canarias le recuerda específicamente que debe asumir las competencias de otros órganos unipersonales en los centros en los que no existan; y Andalucía y Cataluña incluyen la elaboración del reglamento de régimen interior entre las funciones del directivo. Además, entre las competencias adicionales que se atribuyen a los directores en Cataluña y Navarra destaca la función de asignar los profesores a los cursos, por ser las únicas Comunidades que establecen dicha competencia de forma exclusiva para el director. No obstante, en otras Administraciones (por ejemplo, el territorio MEC y Andalucía) se asigna también esta función a los directores en órdenes de menor rango o en las circulares de principio de curso.

Las competencias asignadas en la Comunidad Autónoma de Galicia no difieren apenas de lo establecido para el territorio MEC, salvo en que da un especial énfasis a la función coordinadora en la elaboración de los distintos documentos del centro y a su papel en la atención y dinamización de la comunidad educativa. E igual ocurre en Andalucía, que destaca las funciones relativas al reglamento interno y (junto con Navarra) a favorecer los procesos de evaluación.

En el País Vasco, por el contrario, únicamente se cita como tarea de coordinación la general del funcionamiento del centro y no se asignan al director funciones de relación en exclusiva. Su especial configuración del equipo directivo (que se analizará con más detalle posteriormente), el elevado lugar que se otorga al Consejo escolar como órgano máximo de representación y decisión, y el hecho de que cada centro tenga competencia para elaborar su propio reglamento de organización y funcionamiento, provocan que muchas de las competencias que otras Comunidades atribuyen específicamente al directivo se asignen de una forma más amplia o en conjunto con el resto del equipo directivo. Por lo tanto, aunque participa claramente en las actividades esenciales de la vida del centro (y, en cualquier caso, goza de las competencias de dirección que le encomienda la LOPEG), su actuación como cargo unipersonal queda bastante diluida en el seno del equipo directivo y del Consejo escolar.

Además de las competencias señaladas en los decretos que concretan el marco legal, órdenes inferiores especifican las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los centros, en las cuales se detallan funciones específicas del directivo y/o de su equipo. Dada la diversidad de normativa existente en cada Administración, que haría extremadamente difícil y poco útil esta tarea, se señalan sólo algunas de las disposiciones, que se encuentran en la normativa de la mayoría de las Comunidades. Los aspectos que abordan se refieren a actuaciones concretas y señalan, en general, cuestiones como las siguientes:

- Al director se le adjudicarán tutorías, en último lugar después del jefe de estudios y del secretario, sólo si es estrictamente necesario.
- El equipo directivo debe controlar la presencia del profesorado en el Centro.

Con respecto a la programación general anual:

- El director del centro establecerá el calendario de actuaciones para la elaboración, por parte del equipo directivo, de la programación general anual.
- El director del centro deberá adoptar las medidas adecuadas para que el proyecto educativo pueda ser conocido y consultado por todos los miembros de la comunidad educativa.
- El equipo directivo elaborará la memoria administrativa que se incorporará a la programación general anual.
- El director iniciará inmediatamente las actuaciones pertinentes en el caso de que alguno de los miembros incumpla lo acordado en la programación general anual.
- El equipo directivo, junto con el Consejo escolar y el Claustro, evaluará la programación general anual y su grado de cumplimiento. Asimismo, recogerá en una memoria las conclusiones más relevantes y la remitirá a la Dirección Provincial para ser analizada por la inspección.

En cuanto al horario y la jornada escolar:

- El equipo directivo, oído el Claustro, propondrá la distribución de la jornada escolar y el horario general al Consejo escolar para su aprobación (no en todas las Comunidades).
- El director comunicará al Director provincial el horario general y la jornada escolar aprobados por el Consejo escolar para el curso siguiente.
- Las horas dedicadas a la docencia se distribuirán según los siguientes criterios:
 - En *Primaria*, los miembros del equipo directivo de centros de Educación Infantil y Primaria impartirán, según las unidades de cada centro y siempre que estén cubiertas las necesidades horarias de su especialidad, las siguientes horas lectivas:

Unidades del centro	N.º horas lectivas (MEC)
De 6 a 8	15
De 9 a 17	12
De 18 a 27	9
28 o más	6

En otras Comunidades se especifican las reducciones horarias para el equipo directivo completo, que debe realizar su distribución. Por ejemplo, en Andalucía:

Unidades del centro	N.º máximo horas lectivas
Hasta 19	20
De 20 a 29	30
De 30 a 39	40
40 o más	46

Además, los miembros del equipo directivo impartirán docencia preferentemente en el último ciclo. En los centros con comedor o transporte escolar se contabilizarán tres de estas horas lectivas a los miembros del equipo directivo para la organización de estos servicios.

- En *Secundaria*, el director impartirá entre seis y nueve períodos lectivos semanales, dependiendo del tamaño y la complejidad organizativa de los centros. En esta etapa, el horario complementario para los miembros del equipo directivo consistirá en horas de despacho y dedicadas a tareas de coordinación.

Por último, el directivo escolar tiene también funciones específicas de *asignación de profesorado*:

- En *Primaria*, el director, a propuesta del jefe de estudios, realizará la asignación de los cursos, grupos de alumnos y áreas al profesorado.
- El director podrá asignar a los maestros adscritos a puestos para los que no estén habilitados, con carácter excepcional y transitorio, actividades docentes correspondientes a otros puestos vacantes o bien permutar con maestros adscritos a otros puestos.
- La dirección del centro deberá fomentar el trabajo en equipo de los maestros de un mismo ciclo y garantizar la coordinación entre los mismos.
- El director podrá encomendar a un maestro la responsabilidad sobre la utilización y el funcionamiento de la biblioteca escolar, y a otro la coordinación de las actividades de nuevas tecnologías y los medios audiovisuales.

- Cuando a juicio del equipo directivo existan razones para no asignar al maestro el mismo grupo que el curso anterior, el director dispondrá la asignación del maestro a otro ciclo, curso, área o actividad docente previo informe motivado al servicio de Inspección Técnica.

En el análisis de la dirección escolar, el **equipo directivo** es una referencia obligada para tener una visión completa del modelo vigente. Esta figura, a la que cada vez se está concediendo más importancia, se ha encontrado en una situación ciertamente ambigua desde su creación. La LODE señalaba (art. 42.1) al Consejo escolar como encargado de designar al equipo directivo, pero hasta la promulgación de la LOPEG no se establece expresamente en una ley orgánica quiénes lo componen. Sin embargo, tampoco esta Ley señala al equipo directivo como órgano de gobierno y, por lo tanto, no señala sus funciones.

En desarrollo de la LODE, el Real Decreto 2.376/1985, de 18 de diciembre, por el que se aprueba el reglamento de los órganos de gobierno de los centros, detallaba la constitución del equipo directivo (art. 4). Sin embargo, en esta Ley no se citan sus competencias explícitamente, sino que se desprenden del texto legal, de las atribuciones establecidas para cada uno de sus componentes: mantener informada a la comunidad educativa de los objetivos, planes y resultados de la enseñanza, animar e impulsar su participación en el funcionamiento del centro, crear las condiciones necesarias para que todos los miembros del centro se identifiquen críticamente con el proyecto educativo del centro, promover las actividades en equipo de profesores y alumnos y participar en ellas, coordinar la actuación de todos los órganos y personas que integran la institución, preparar las reuniones de los órganos colegiados y, por último, evaluar permanente y periódicamente la eficacia del centro y de sus componentes. El equipo directivo es, pues, el responsable directo de la organización y el funcionamiento del centro, de la dirección del profesorado y del resto del personal, de la gestión de recursos y de la administración del presupuesto.

En este momento, una vez que la LOPEG ha explicitado que los órganos *unipersonales conforman* el equipo directivo (art. 25.1), toda la normativa elaborada por las Comunidades Autónomas en desarrollo de esta Ley hace referencia al equipo y a su composición, si bien existen diferencias en cuanto a sus atribuciones. Estas divergencias se deben a la concepción subyacente en cada Administración educativa, y determinan que ciertas Comunidades establezcan las funciones del equipo directivo, mientras que en otras se incluyen en diversos apartados dentro del funcionamiento general del centro. Se apunta, por tanto, hacia la responsabilidad última del director, estando cada miembro del equipo directivo encargado de un ámbito concreto de actuación que gestiona y coordina bajo la conducción del director o directora del centro.

En este aspecto, el País Vasco constituye una excepción, ya que la Ley de la Escuela Pública Vasca (capítulo II del título V) es la única de este rango que establece directamente el equipo directivo como órgano colegiado y no como la

suma de los órganos unipersonales que se comprende en el ámbito estatal⁴. En coherencia con esta concepción, define las competencias del director (art. 34) y del equipo directivo (art. 36); sin embargo, las funciones de la dirección no están estrictamente prescritas (de hecho, se solapan algunas de las funciones del equipo directivo como tal y las de cada uno de sus miembros), sino que tienen un amplio margen de acción para que cada centro, según el modelo de dirección que asuma y partiendo del marco normativo general, asigne las tareas al equipo directivo de forma colegiada o a alguno de sus miembros en concreto. Asimismo, llama la atención la importancia y poderes que confiere al Consejo escolar, de forma que, pese a destacar al equipo directivo como órgano colegiado, no le asigna funciones de representación del centro que, a priori, parecen esenciales en su caracterización. Esta misma situación se produce en Cataluña y en el territorio gestionado por el MEC, que también dejan la representación oficial del centro en manos del director como máxima autoridad.

El territorio de gestión directa del MEC, así como Andalucía, Canarias y Navarra, van siguiendo los pasos de esta Comunidad y establecen de forma explícita funciones para el equipo directivo en sus respectivos reglamentos orgánicos, por primera vez en el marco legislativo actual con ese rango. No obstante, ninguna de ellas cita al equipo como órgano colegiado de gobierno y sus funciones quedan recogidas en el capítulo relativo a los órganos unipersonales, donde sí se especifica que éstos constituyen el equipo directivo y se facilita una descripción más precisa del marco de actuación del equipo como tal. Cataluña y Valencia se encuentran en una situación intermedia a este respecto, ya que ambas otorgan al equipo directivo unas funciones muy generales (favorecer la participación, coordinar, etc.), salvo en lo que afecta a la elaboración del proyecto educativo del centro, que se le encarga directamente.

Y, por último, la Comunidad de Galicia se encuentra en el extremo opuesto, por ser la única en la que las competencias del equipo directivo no se destacan en un solo apartado, debiendo desprenderse de diversos artículos del texto legal. Por este motivo, sus funciones quedan limitadas, inicialmente, a la elaboración de los documentos organizativos del centro y al fomento de la participación de la comunidad educativa en su gestión.

En cuanto a las tareas específicas atribuidas al equipo directivo, es conveniente destacar dos hechos: por un lado, la ambigüedad, ya que algunas de las funciones que se le asignan son un tanto difusas; y, por otro lado, las diferencias entre las distintas Comunidades, que obedecen, básicamente, al grado de importancia que progresivamente le van concediendo, así como a la medida en que se destaca la figura del director por encima del resto de los miembros del

⁴ La LOPEG no señala como órgano de gobierno al equipo directivo; afirma únicamente que los órganos unipersonales constituirán el equipo directivo y, por lo tanto, no define sus funciones (art. 25 de la ley citada).

equipo, como máxima autoridad del centro. Así, por ejemplo, en Canarias se le encomienda excepcionalmente el cumplimiento de la programación anual; en Cataluña, en Andalucía y en Galicia se le responsabiliza de la elaboración del *Reglamento de Régimen Interior*; y en el País Vasco, de la asignación del profesorado a sus actividades, que en la mayoría de las Comunidades corresponde en exclusiva al director.

En cuanto a las funciones de representación, únicamente Canarias y País Vasco encargan a este órgano las relaciones de colaboración con otros centros y con instituciones del entorno (en el resto de las Administraciones sólo tiene capacidad para proponer vías de actuación en este sentido), mientras que en Galicia y Valencia no se regula nada al respecto en los correspondientes reglamentos orgánicos. En cuestiones relativas a la planificación, el equipo directivo participa de manera directa en la elaboración de los proyectos y/o en las programaciones anuales del centro, con la excepción de Canarias y Andalucía, en las que su papel es meramente supervisor.

Éstas y otras particularidades permiten comprobar cómo la concepción subyacente en cada Comunidad Autónoma configura un equipo directivo de características bien distintas, con mayor o menor peso en la coordinación y el establecimiento de criterios generales de actuación (MEC, Andalucía y Navarra), los procesos de toma de decisiones (País Vasco), la evaluación y el control (Cataluña), la representación (Canarias), la elaboración de los documentos oficiales (Valencia y Galicia), etc. En cualquier caso, la tónica general en este momento es (salvo la excepción del País Vasco, ya señalada) considerarlo un órgano esencialmente consultivo y coordinador, encargado de velar por el buen funcionamiento del centro y servir de puente entre el director y el resto de los órganos de gobierno y coordinación.

En la tabla 1.7 se ofrece una visión comparativa de las competencias asignadas al equipo directivo en cada Comunidad Autónoma, de manera que pueda observarse la importancia que se atribuye al equipo directivo y a sus distintas funciones en cada una de ellas.

Tabla 1.7.
Competencias del equipo directivo en el MEC y
en las Comunidades Autónomas

	FUNCIÓN	MEC	ANDALUCÍA	CANARIAS	CATALUÑA	GALICIA	NAVARRA	PAIS VASCO	C. VALENCIANA
Apoyo a la dirección	Asistir al director en la adopción de criterios y decisiones sobre la coordinación, dirección y funcionamiento del centro			x				x	
	Asesorar al director en materias de su competencia				x				x
Evaluación y control	Velar por el buen funcionamiento del centro	x	x				x		
	Colaborar en las evaluaciones externas	x	x				x		x
	Establecer los criterios para la evaluación interna del centro	x			x		x		
	Proponer procedimientos de evaluación de las actividades y proyectos del centro	x	x				x		
	Evaluar el cumplimiento de la programación general anual			x				x	
Coordinación	Facilitar y fomentar la participación de toda la comunidad educativa en la vida del centro	x	x		x	x	x		x
	Adoptar las medidas necesarias para la ejecución coordinada de las decisiones del Consejo escolar y del Claustro	x	x				x		
	Coordinar las actuaciones de los órganos de coordinación				x				x
	Coordinar y supervisar la ejecución de los programas e informar sobre su cumplimiento al órgano máximo de representación							x	
	Coordinar la elaboración del Proyecto Educativo y de la Programación General Anual y responsabilizarse de su redacción		x	x					x

Tabla 1.7. (continuación)
Competencias del equipo directivo en el MEC y
en las Comunidades Autónomas

	FUNCIÓN	MEC	ANDALUCÍA	CANARIAS	CATALUÑA	GAUCIA	NAVARRA	PAIS VASCO	C. VALENCIANA
Planificación	Establecer los criterios para la elaboración del proyecto del presupuesto	x	x				x		
	Elaborar el reglamento interior de funcionamiento del centro		x		x	x		x	
	Elaborar el Proyecto Educativo del Centro, la Programación General Anual y la Memoria de final de curso	x			x	x	x	x	x
	Elaborar el proyecto de gestión, el programa de actividades de formación y el de actividades extraescolares y complementarias							x	
	Organizar los equipos docentes y decidir los criterios conforme a los cuales se adscribirá al profesorado a sus actividades		x					x	
Relaciones internas y externas	Proponer a la comunidad escolar actuaciones de carácter preventivo que favorezcan las relaciones entre los distintos colectivos que la integran y mejoren la convivencia en el centro	x	x				x		
	Colaborar con la Administración educativa en los órganos de participación correspondientes		x						
	Coordinar las relaciones de colaboración del centro con otros centros y con las instituciones de su entorno, y formular propuestas en orden a la suscripción de convenios			x				x	

Fuente: Elaboración propia a partir de la normativa.

1.2.2.3. Formación de los directivos

Pese al reconocimiento cada vez más generalizado de la importancia que tiene la labor del equipo directivo en el logro de una gestión de calidad y, consecuentemente, de la mejora de las escuelas (Gento, 1996; Lorenzo, 1994; Muñoz-

Repiso *et al.*, 1997; Pascual, Villa y Auzmendi, 1993; Villa *et al.*, 1998), la formación de los directivos es una de las cuestiones menos desarrolladas institucionalmente hasta el momento. Además de las ofertas formativas destinadas a lograr la acreditación (Navarra, por ejemplo, ha organizado un curso específico oficial), las diversas Administraciones educativas, las universidades y algunas otras instituciones han ido estructurando y llevando a cabo distintas propuestas e iniciativas de formación. Varias Comunidades han mantenido y/o reorganizado las *propuestas institucionales* existentes antes de la promulgación de la LOPEG, pero en muchos casos no existe todavía una oferta estructurada y completa que dé espacio real al compromiso que tiene la Administración (LOGSE, art. 58.3).

La Junta de Andalucía, los gobiernos de Canarias y del País Vasco, la Generalitat de Catalunya, la Comunidad de Madrid y el Ministerio de Educación han establecido su propia normativa y han desarrollado en los últimos años cursos de formación de directivos bastante consolidados en el momento actual. La mayoría están destinados casi exclusivamente a equipos directivos en ejercicio y se han llevado a cabo en forma de cursos de unas 100 horas de duración, partiendo de supuestos procedentes de modelos de Gestión de Calidad y Calidad Total, en muchos casos procedentes del ámbito empresarial. En general, quienes acuden a estos programas están motivados por la falta de preparación para asumir el cargo, el interés por poder contrastar experiencias y la intención de adquirir técnicas propiamente directivas para llevar a cabo la organización del centro, por lo que las propuestas suelen centrarse en proporcionar información y formación sobre conocimientos, destrezas y técnicas para la organización de recursos, y sobre las funciones y competencias propias del cargo. Además, sus objetivos específicos se dirigen a asumir la importancia del papel que desempeñan, diseñar y evaluar proyectos y propiciar actitudes que contribuyan al ejercicio de la función directiva con un carácter participativo y dinamizador.

En la mayoría de las Comunidades, los contenidos de estos cursos abordan fundamentalmente aspectos formales (estructura del centro, funcionamiento administrativo, tareas, legislación, etc.), siendo pocos los que incorporan cuestiones relativas al clima, los procesos de comunicación, la toma de decisiones o la resolución de conflictos. A todos subyace la pretensión de formar directivos capaces de asumir un liderazgo efectivo, gestionar adecuadamente los recursos del centro, coordinar a los profesionales implicados y organizar el funcionamiento del centro (tanto formal como en cuanto se refiere a procesos y dinámicas organizativas internas). Aunque pocos incorporan materiales y documentación de apoyo, casi todos se apoyan en metodologías que implican la participación activa de los destinatarios (trabajo en grupo, debates, análisis de la propia experiencia, etc.), si bien no suelen partir de los intereses de los participantes, sino del modelo normativo de dirección. En algunos casos se incluyen trabajos prácticos e informes finales para conceder la acreditación del curso, y determinados programas incorporan propuestas de evaluación. La tabla 1.8 ofrece una síntesis de

las diferentes realizaciones formativas surgidas en varias Administraciones educativas. Para una información más completa se remite al análisis realizado por Joaquín Gairín (1995b), en el que se destacan los rasgos específicos y distintivos de cada propuesta, y a la normativa correspondiente.

Tabla 1.8.
La formación de directivos en las distintas Administraciones educativas

Dependencia	Denominación	Duración
Junta de Andalucía Consejería de Educación y Ciencia	Curso de formación para equipos directivos	100 h (1989-1990)
	Curso de formación para equipos directivos (plan de 42 cursos)	30-100 h variables BOJA 19-9-1989
Gobierno de Canarias Consejería de Educación, Cultura y Deportes	Curso de formación de equipos directivos	30 h (1991-1992) BOC 12-5-1992
	Seminarios de Reflexión y Debate sobre la Dirección y Organización de centros públicos	70 h BOC 20-11-1996 y 10-11-1997
Generalitat de Catalunya Departamento de Enseñanza	Curso de formación para equipos directivos	102 h (teoría) y 6 meses (práctica) (1990-1991)
	Curso de directores y directoras (plan de 41 cursos para Primaria y 9 para Secundaria)	60 h (1994-1998)
	Plan de formación de equipos directivos de centros públicos de Secundaria	60 h (1993-1996)
Comunidad de Madrid Consejería de Educación y Cultura	Programa Base del curso de formación de administradores	75 h (1992-1993)
	Curso de formación para el acceso a la función directiva	80 h (1996)
Ministerio de Educación y Cultura	Curso de formación para equipos directivos	100 h (1990-1996)
Gobierno de Navarra Departamento de Educación y FETE-UGT	Curso en materia de formación del profesorado en el ejercicio de tareas de dirección	1997-1998 BON 9-3-1998
Gobierno Vasco Depart. de Educación	La gestión a medida de las comunidades educativas	90-150 h (1990-1991)
Gobierno Vasco Insti. para el Desar. Curr. y la Formación del Profes.	Formación de equipos directivos	96 h y 3-5 meses (1995-1998)

Fuente: Elaboración propia a partir de Gairín (1995b).

Por otro lado, varias *universidades* (entre las que destacan las de Barcelona, Pontificia de Comillas, Complutense, Deusto, Las Palmas, País Vasco, Santiago de Compostela, UNED y Zaragoza) han elaborado cursos de formación propios o en colaboración con la Administración educativa autonómica. Éstos adoptan en muchos casos la forma de master o módulos típicamente universitarios de larga duración (250-500 horas) y suelen estar destinados a diplomados o licenciados, sin que sea estrictamente necesario poseer experiencia en la dirección. Sus objetivos inciden más en cuestiones relacionadas con la transformación de los centros, la renovación pedagógica, la capacidad investigadora y las estructuras de relación. En cuanto a los contenidos, son bastante similares a los de los cursos organizados por las Administraciones, si bien incorporan además temas de innovación curricular y organizativa, psicología social, procesos de comunicación e investigación educativa, de acuerdo con los objetivos planteados. Dado su carácter universitario, la metodología que emplean suele desarrollarse en estructuras modulares, a través de la investigación-acción y del trabajo en grupo, con intervención de especialistas universitarios y con actividades en los centros docentes.

Además de las propuestas señaladas, existen ofertas de *otras instituciones* (centros de profesores, el Instituto Nacional de la Administración Pública, centros asociados de la UNED o de ayuntamientos y fundaciones de diversa índole). De hecho, ya antes de la LOPEG el Ministerio de Educación y Cultura, para su ámbito de gestión directa, establecía que «... los Centros de Profesores son instrumentos preferentes para la formación permanente del personal docente de las enseñanzas de régimen general y especial, excepto el de la educación universitaria, sin perjuicio de la participación en estos procesos de las Universidades, las empresas y otros centros especializados. Así, también se encargarán de fomentar la profesionalidad del profesorado, el desarrollo de actividades de formación pedagógica y la difusión de experiencias educativas. Todo ello orientado a la mejora de la calidad de la enseñanza» (Real Decreto 294/1992, de 27 de marzo, de creación y funcionamiento de los centros de profesores, art. 11). Estas instituciones realizan cursos de menor rango, más variados en cuanto a duración (que puede oscilar entre las 30 y las 100 horas), forma de organización (incluyen sesiones intensivas, jornadas, etc.) y metodología (conferencias, talleres, seminarios, sesiones prácticas, etc.). Los núcleos temáticos que imparten tienen habitualmente un carácter estrictamente monográfico o bien son de formación general, en cuyo caso lo más usual es que sean de corte más empresarial o psicológico e incluyan elementos sobre gestión, utilización de recursos, papel de la dirección y de los centros en la reforma educativa y organización. No obstante, en este tipo de propuestas destaca una mayor presencia de técnicas de resolución de conflictos, dinámica de grupos, contraste de experiencias y procesos de comunicación.

Existen, pues, numerosas ofertas de formación para los directivos escolares. Sin embargo, se mantienen en constante evolución, ya que deben ir adaptándo-

se al modelo de dirección existente y, a la vez, a las nuevas tendencias que van surgiendo en este campo. Quienes estructuran la formación desde la Administración educativa deben, por tanto, dar cauce a las voces que reclaman una dirección basada en el liderazgo (no en el líder) y en las posibilidades de cambio de centros cada vez más autónomos, para lo que se impone un directivo competente y formado no sólo en cuestiones legislativas y formales, sino también en aquellas relativas a la organización interna, la comunicación y la innovación, que permiten la instauración de un clima y de una cultura orientadas al cambio y a la mejora constantes.

Ya se destacaba en apartados anteriores que, en respuesta a la demanda planteada por la LOGSE en 1990, la LOPEG ha impulsado paralelamente la formación y la evaluación del conjunto del sistema educativo, instando a las Administraciones educativas a elaborar un plan de **evaluación de la función directiva** (art. 34). De hecho, en prácticamente todos los reglamentos orgánicos de las distintas Comunidades Autónomas se especifica que es misión de los órganos de gobierno impulsar la realización de la evaluación interna del centro y colaborar con la inspección en la evaluación externa.

Las distintas Administraciones educativas han ido tomando medidas para llevar a cabo esta tarea, creando institutos de evaluación, planes de evaluación de los centros y de la función docente, etc. En concreto, este planteamiento se ha bifurcado en dos vías de actuación. Por un lado, cada Comunidad ha establecido los criterios y dimensiones que informan la valoración necesaria para obtener la acreditación (desarrollados en el epígrafe 1.2.2.1). Pero, además, varias Comunidades han incorporado en su normativa actuaciones destinadas a valorar la actuación de los órganos unipersonales de gobierno. La mayoría ha incluido disposiciones específicas relativas a la evaluación en sus respectivos reglamentos orgánicos y, por ejemplo, tanto el Ministerio de Educación como Andalucía y Canarias han desarrollado ya sus planes de evaluación de centros (tanto interna como externa), en los que se plantea la valoración del director y del resto del equipo directivo dentro de la dimensión referente a la dinámica y el funcionamiento del centro.

1.3. LA FUNCIÓN DIRECTIVA EN EUROPA

Es bien sabido que el actual modelo de dirección en España difiere significativamente del de otros Estados de su entorno. Aunque parezca paradójico, esta diferencia viene acompañada de problemas, dificultades y, por qué no, potencialidades en igual medida. En estos momentos no es posible tener una imagen completa de la dirección de centros docentes en cualquier país del mundo sin referirse a lo que acaece en su entorno geográfico, social y político. Este conocimiento, sin embargo, y a pesar del camino común que está recorriendo una gran

parte de los países del mundo, debe servir exclusivamente como motivo de reflexión. Conocer qué soluciones se han adoptado en otros sistemas educativos frente a problemas parecidos es, sin duda, una primera aproximación en la búsqueda de respuestas personalizadas.

Por tal motivo, en este apartado se continúa analizando la dirección de centros en España, pero en esta ocasión desde una nueva perspectiva, desde la revisión de lo que acontece en los países de la Unión Europea y la AELC/EEE⁵. Está conformado por unos epígrafes análogos al anterior apartado, a los que se han añadido dos novedades: una primera parte que contiene una visión diacrónica de las reformas acaecidas en los últimos años en estos Estados con respecto a la dirección de centros y, como epígrafe final, la discusión de lo visto desde una perspectiva más teórica.

1.3.1. Imagen diacrónica de la dirección escolar en Europa

El perfil actual de la dirección en Europa está en gran medida determinado por dos factores: el modelo organizativo que se desarrolla en el centro y el modo de acceso a la función directiva. Por eso no existe un modelo convergente de dirección, ya que cada sistema educativo hunde sus raíces en la cultura de su país y en la situación previa a las reformas y adopta distintas formas de selección. Sin embargo, en todos ellos se reconoce la importancia del directivo y se van encontrando cauces para diseñar una dirección sólida, eficaz y capaz de afrontar los retos que se le plantean.

En este proceso, todos los países de la Unión Europea y la AELC/EEE han realizado esfuerzos considerables por establecer una gestión democrática en los centros, en respuesta a la progresiva autonomía de decisión en las escuelas que han introducido casi todos los sistemas educativos. Una mayor autonomía de los centros para la toma de decisiones de carácter curricular, administrativo y financiero exige indefectiblemente una dirección mejor preparada para hacer frente a las nuevas tareas. Pero, de igual manera, un incremento de la participación social en el gobierno de los centros obliga a una colegialidad en la toma de decisiones por los miembros de la comunidad educativa que, lógicamente, afecta a los modelos de dirección.

Esas tendencias se han visto traducidas en relación con una cierta evolución en la forma predominante de gobierno de los centros. De hecho, gran parte de los países de la Unión Europea ha realizado modificaciones en este ámbito en los últimos años. El debate sobre la dirección de centros gravita en torno a dos

⁵ Las siglas AELC/EEE corresponden a Asociación Europea de Libre Comercio y Espacio Económico Europeo.

cuestiones: una mayor eficacia en la gestión, que pasa por una mayor especialización del cargo; y una mayor democratización de la gestión, haciendo a los distintos sectores de la comunidad educativa copartícipes de las decisiones que se adopten.

Estas cuestiones establecen un sistema de ejes bidimensionales en el que se puede situar gráficamente el modelo de dirección por el que ha optado cada país y observar hacia dónde llevan los cambios sucedidos en estos años (Eurydice, 1997). Por una parte, y como hipotético eje de ordenadas, hay un debate entre otorgar mayores competencias a la dirección, para que pueda tomar adecuadamente las decisiones ligadas a la autonomía, y limitar su poder para que sea la comunidad educativa, fundamentalmente a través del Consejo escolar como órgano de participación en la gestión de los centros, la que tenga la responsabilidad.

Por otra parte, como hipotético eje de abscisas se sitúa el binomio profesionalización-democratización. Es decir, frente a la opción de hacer a los directores de los centros unos profesionales de la gestión, pertenecientes a un cuerpo específico diferente al de los docentes, con una formación y selección especiales, se observa una tendencia hacia que sea la comunidad educativa la que elija al director, siendo éste un docente que asume tareas de gobierno.

Analizando la situación de los diversos países en el primer eje, las tendencias, aunque no son tan claras como en otros ámbitos, apuntan a que se dote a los directivos de los centros de mayores competencias para poder hacer frente a las nuevas responsabilidades. Esta situación se ha dado en la Comunidad flamenca de Bélgica, Dinamarca, Italia e Inglaterra y Gales. Así, por ejemplo, en Dinamarca, el director asume a partir de 1990 todas las decisiones que afectan al alumno individual y controla y distribuye las tareas de todo el personal. Sin embargo, en algunos países la tendencia es la contraria, tal como sucede en España, que desde 1985 limita las competencias del directivo para convertir al Consejo escolar en el máximo órgano de toma de decisiones en el centro.

Las opciones tomadas por cada país en el segundo eje tampoco son unívocas. Así, mientras en España y Escocia se involucra a la comunidad educativa en la elección del directivo, en otros países se mantiene la figura profesional del director designado por las autoridades locales o regionales. Como ejemplo clave de esta tendencia se encuentra Francia donde, en 1988, se crea un cuerpo de personal reclutado para esta función con un estatuto especial. De nuevo España resulta un caso paradigmático en la opción de democratización, dado que en esta década el directivo ha pasado a ser elegido por el Consejo escolar entre los docentes del centro por un tiempo limitado.

Por otra parte, se está produciendo un movimiento de interés por los modos de dirección de tipo empresarial en la gestión de los centros educativos y, como resultado del proceso de descentralización y autonomía de los centros, algunos países aplican los modelos de dirección de empresas en las escuelas y requie-

ren que sus directores posean un amplio rango de conocimientos de carácter técnico y capacidades de liderazgo y relación interpersonal (Italia, Inglaterra y Gales, Finlandia y, en cierta medida, la Comunidad flamenca de Bélgica).

1.3.2. Características de la dirección escolar en Europa

1.3.2.1. *El acceso a la función directiva*

a) *Dependencia funcional*

La autoridad de la que dependen en última instancia los directivos de los centros docentes varía, fundamentalmente, según el grado de centralización o descentralización del sistema educativo de cada país. De esta forma, pueden identificarse dos grandes estructuras organizativas: la de los países en los que los directores responden ante el poder central, y la de aquellos que conceden plenos poderes a las autoridades locales. En el primer caso, los directivos se encuentran bajo la autoridad de organismos con competencias en materia educativa (es decir, que tienen poder para legislar y establecer la normativa), ya sean los ministerios de educación directamente o las autoridades regionales competentes (como las Comunidades Autónomas, en España, o los *Länder*, en Alemania). En algunos casos, estas autoridades delegan ciertas funciones en agentes del nivel provincial o local, pero que no tienen capacidad de decisión y deben responder ante ellas. En el segundo caso existe una estructura descentralizada, en la que los directivos rinden cuentas directamente ante la administración local.

Por último, algunos países han creado una estructura responsable de la organización del centro distinta del poder público, como es el caso de Bélgica o de Inglaterra.

La importancia de cuál sea la autoridad funcional a la que informan los directores viene dada por las repercusiones que tiene esta dependencia en el funcionamiento real de los centros y en las posibilidades de actuación de sus directores. Como se verá más adelante, normalmente es la misma autoridad la que elige y nombra a los directivos, y de la cual dependen los mismos. Por tanto, el grado de autonomía que se concede a los centros, el poder real que tiene el director en ellos y el nivel de participación de los diferentes miembros de la comunidad educativa en su gobierno y gestión dependen esencialmente de quién ejerza esta autoridad. De tal forma, en muchos casos es la autoridad central la que ostenta todos los poderes; en otros, este poder se centraliza en las autoridades locales, y tan sólo en algunos, los organismos responsables de la organización del centro tienen mayor capacidad de decisión, pero en la mayoría de los países europeos la Administración educativa suele reservarse competencias determinantes (tales como el nombramiento final, la fijación de requisitos o la acre-

ditación previa a la candidatura, cuando no la propia selección) que le atribuyen, en última instancia, el poder decisivo.

Como se ha visto, en España la responsabilidad recae sobre las autoridades específicas de cada Comunidad en aquellas que tienen sus competencias en ejercicio. Este tipo de dependencia existe también en otros países, como Alemania, donde la autoridad es ejercida por los ministerios de educación de cada *Land*; Francia, Italia y Luxemburgo⁶, que responden ante el Estado central; y Grecia, Noruega, Portugal y Austria, que delegan algunas de sus funciones en las autoridades locales (las llamadas *Prefecturas* en Grecia), regionales y federales, respectivamente. En Islandia y Liechtenstein, los directivos de centros de enseñanza secundaria superior responden directamente ante el Ministerio de Educación, mientras los de Primaria están bajo la administración de las autoridades locales (que se encargan del funcionamiento general de los centros escolares) y del Ministerio (que es la máxima autoridad en materia educativa).

En el extremo opuesto se encuentran los países con un alto grado de descentralización, como Dinamarca, Finlandia y Suecia, cuyos directivos responden ante las autoridades educativas locales, y Escocia, que otorga plenos poderes a las autoridades regionales.

La solución adoptada por Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, dentro de un sistema descentralizado, concede un amplio campo de intervención a organismos responsables del centro (denominados *school governing bodies* en Inglaterra y Gales y *boards of governors* en Irlanda del Norte) distintos de los poderes públicos, en quienes éstos han delegado parte de sus funciones. De esta forma, aunque oficialmente sean las autoridades locales (*local education authorities* —LEA— en Inglaterra y Gales y *education and library boards* en Irlanda del Norte) las que contratan al personal docente (en el que se incluye al director), los directivos dependen directamente de los órganos mencionados. En Irlanda se encuentran también bajo la autoridad de estos organismos (*boards of management*), que sirven de enlace entre los centros y el Ministerio de Educación. En este país, el sistema educativo está centralizado (aunque el Ministerio va cediendo competencias progresivamente), pero los centros gozan de un amplio margen de autonomía; la mayoría de ellos son privados y de carácter confesional, y en cada *board of management* está representada la titularidad (normalmente religiosa) del centro, además de los padres y profesores.

El modelo anglosajón se caracteriza, por tanto, por una alta descentralización, gracias al poder que confiere a los órganos responsables de la organización del centro; la diferencia estriba en que las autoridades locales (LEA y *education and library boards*) son competentes en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte y for-

⁶ En Luxemburgo, los centros de Primaria no tienen director propiamente dicho. Por tanto, toda mención a ellos estará haciendo referencia a la Educación Secundaria.

man parte de dichos organismos, mientras que en Irlanda no están incluidas en su composición.

Bélgica y Países Bajos mantienen una situación intermedia, en la que los directivos dependen de organismos públicos y particulares según ejerzan su función en la enseñanza pública o en la privada subvencionada. Así, la autoridad competente (*Bevoegd gezad*) en los Países Bajos es, en el caso de los centros privados subvencionados, el órgano titular responsable de la organización del centro, mientras que los directivos de las escuelas públicas dependen del municipio o de la provincia. El caso de Bélgica tiene aún otro matiz, puesto que está dividida en tres redes con sus respectivas autoridades organizativas (denominadas *Pouvoir organisateur* en la Comunidad francesa e *Inrichtende mach* en la Comunidad flamenca): el ministro para la red comunitaria oficial (centros públicos), la provincia/municipio para los centros subvencionados y la persona u organización titular en los centros privados subvencionados.

b) *Requisitos de acceso*

Los requisitos establecidos para acceder a la función directiva son, fundamentalmente, de tres tipos: titulación específica, formación básica previa y experiencia profesional.

Salvo excepciones, todos los países analizados conceden gran importancia a que el director tenga formación pedagógica y experiencia docente. Las discrepancias aparecen, sobre todo, al considerar el tiempo de experiencia profesional y la formación específica previa que deben poseer los candidatos al cargo (tabla 1.9). Los diversos países miembros de la Unión Europea resuelven de muy diferentes formas estas cuestiones, según la estructura de su sistema educativo y las competencias que cada uno otorga a la dirección. En cualquier caso, la tendencia generalizada va estableciendo un perfil de director que previamente haya sido profesor y con conocimientos sobre administración.

Así ocurre en España, donde los directivos son docentes del nivel al que quieren acceder, con cinco años de experiencia profesional y que han superado, antes de la designación, los cursos de formación correspondientes.

Titulación

La mayoría de los países de la Unión Europea y de la AELC/EEE exigen que los directores tengan la misma titulación requerida para el profesorado del nivel educativo que imparta el centro, es decir, los candidatos a la dirección de centros de Primaria deben ser previamente profesores de dicho nivel para poder acceder al cargo.

Únicamente Suecia no establece este requisito, puesto que sus directivos proceden, sobre todo en los centros de enseñanza secundaria, de otros campos

como la industria o la empresa. Tampoco Finlandia prescribe esta titulación, aunque sí considera necesarios un título de formación pedagógica y, junto con Portugal, una titulación complementaria en Administración escolar. La normativa existente en Países Bajos y Reino Unido es la única que no contempla esta especificación, siendo imprescindible tan sólo ser profesor titulado para acceder a la dirección de un centro. De hecho, en Escocia se puede optar a la función directiva con cualquier titulación universitaria.

Otros países diferencian la titulación necesaria para presentarse al puesto en centros de Primaria y de Secundaria. Así, en Francia los directivos de centros de enseñanza secundaria inferior (*principals*) deben ser funcionarios de categoría A y miembros del cuerpo docente, educativo o de orientación, y tener una posición similar a la de *professeur agrégé* (o serlo) para dirigir centros que impartan enseñanza secundaria superior. Del mismo modo, quienes ejerzan su función en centros de Educación Primaria de Italia deben estar en posesión de un diploma universitario o de un certificado de aptitud pedagógica.

*Formación previa*⁷

Así como la convergencia entre los Estados miembros de la Unión Europea es alta en cuanto a los requisitos de titulación, las disparidades se hacen especialmente patentes en cuanto a la formación previa necesaria. Los sistemas educativos de los diversos países europeos difieren considerablemente no tanto en la necesidad de la formación, como en cuanto a si debe implantarse de forma institucional y obligatoria o no.

El estudio de la tendencia europea actual revela una preocupación creciente por la formación de los responsables de los centros docentes, cuya acción se considera como un factor relevante de mejora del rendimiento y de la calidad de la educación. El esfuerzo que se está realizando en muchos países responde, además, a las múltiples reformas que se han ido sucediendo en la última década (Eurydice, 1997), dirigidas (en lo que afecta a la función directiva) a conceder mayor autonomía y capacidad de decisión a los centros y a los colectivos que los integran, lo cual implica necesariamente formar a las personas que van a estar al frente de su organización.

Sin embargo, además de España, sólo Francia, Portugal y Finlandia establecen la obligatoriedad de una formación básica antes de tomar posesión del cargo, e incluso entre ellos hay diferencias: en Francia se realiza el curso de formación una vez aprobado el concurso, mientras que en Portugal la formación es un requisito previo a la selección (al igual que en España) y en Finlandia deben

⁷ Este apartado se refiere únicamente a la formación previa necesaria para acceder a la función directiva, ya que el tema de la formación (inicial y permanente) se aborda exclusivamente en el apartado 1.3.2.3.

poseer alguna titulación complementaria en Administración escolar para poder concursar.

El resto de los sistemas no contempla la formación específica previa como elemento de obligado cumplimiento, pero en algunos (Bélgica y Austria) se están desarrollando programas voluntarios de formación destinados a los candidatos. Los países integrantes de la AELC/EEE, así como Alemania, Grecia, Luxemburgo y Países Bajos, no prescriben ni ofertan de manera oficial ningún tipo de formación previa al ejercicio del cargo. En muchos casos, tanto la exigencia de formación previa como su oferta por parte de los canales oficiales están supeditadas no sólo a las necesidades formativas teóricas de los directivos, sino a cuestiones prácticas relativas, por ejemplo, al hecho de que el director vaya a tener dedicación docente o no y en qué medida (de hecho, como se aprecia en las tablas 1.9 y 1.11, suele coincidir que, en los países con una oferta menos estructurada de formación previa, los directivos no realizan tareas docentes, o lo hacen únicamente en caso necesario, según el tamaño del centro).

Entre los temas que aborda esta formación, dos se destacan por encima de los demás: los conocimientos sobre administración, gestión y tareas de dirección, y la formación pedagógica. Junto a ellos se encuentran otros temas de interés prioritario en el ámbito europeo, como el desarrollo de habilidades de liderazgo y trabajo en equipo, el conocimiento del sistema educativo, las reformas iniciadas y las directrices ministeriales que lo desarrollan, etc., dependiendo sobre todo de las funciones que cada país encomienda al director. Esta distribución de intereses obedece fundamentalmente a la relevancia que se está otorgando en los últimos años a dos consideraciones: la necesidad de que los directivos tengan conocimientos suficientes de gestión y administración escolar, para que los centros puedan tener más autonomía y ser rentables (ya que es el director quien habitualmente aplica la legislación y distribuye el presupuesto), y la constatación de la importancia de su labor como gestor de recursos humanos y líder pedagógico, que hace necesario incrementar su formación en dirección de grupos, habilidades sociales y comunicativas, capacidad de consenso, trabajo colaborativo, etc., de forma que desarrolle habilidades en este sentido que le capaciten para ejercer su función y pueda contribuir a mejorar el funcionamiento del centro.

Experiencia profesional

La exigencia de **experiencia docente** es un aspecto común entre los requisitos de acceso a la dirección que imponen los Estados miembros de la Unión Europea y de la AELC/EEE; al exigir una titulación como profesor, todos los países establecen implícitamente la experiencia docente como prerrequisito. Pero, si bien hay acuerdo en cuanto a esta necesidad, el tiempo de experiencia requerido es enormemente variable, oscilando entre los dos años que se piden en Islan-

día y los diez que establece la normativa de Bélgica y Escocia. Entre estos dos extremos se encuentran Francia (para Primaria), Noruega y Liechtenstein, que prescriben un mínimo de tres años, y España, Italia, Portugal, Francia (para Educación Secundaria) e Irlanda (para los directivos de Primaria), con un período de cinco años. En Austria y Luxemburgo la experiencia docente necesaria no está legislada, pero sí se requiere en la práctica. Suecia constituye un caso especial, porque sus directivos no tienen que ser necesariamente docentes; sí se les pide competencia pedagógica demostrada, pero los criterios son establecidos por las autoridades de cada municipio. En los restantes países no se especifica el tiempo mínimo de docencia exigible, y tan sólo Finlandia carece de normativa en este sentido.

Además de la experiencia docente, algunos países están abogando por la necesidad de que los directivos tengan **experiencia en el campo administrativo y de gestión**, tal como sucede en Países Bajos, Escocia, Inglaterra y Gales e Irlanda del Norte. Otros, como España y Portugal, han optado por incluir estos conocimientos en los cursos de formación, de manera más o menos sistemática.

Por último, la **experiencia en cargos de responsabilidad** aparece también como requisito para acceder a la dirección de un centro, aunque de momento sólo en Alemania, en la Educación Secundaria de Francia y en los centros de la Comunidad francesa de Bélgica, donde piden que los directivos hayan desempeñado un puesto de responsabilidad durante seis años. A este respecto, también ha dado un paso adelante la LOPEG en España, ya que contempla la experiencia anterior en cargos de responsabilidad como elemento de preferencia a la hora de realizar la selección.

Otros requisitos

Junto a las condiciones explicitadas existen otros elementos que, o bien determinan igualmente el acceso a la función directiva, o bien lo favorecen. Así, por ejemplo, en España los candidatos deben tener un mínimo de un año de destino definitivo en el centro al que opten, además de superar la correspondiente acreditación de la Administración educativa.

Otros países también establecen requisitos en cuanto al tiempo y la calidad del servicio prestado; de esta forma, los candidatos a centros subvencionados en Bélgica deben haber formado parte del personal fijo del centro durante seis años, y en Escocia se requiere llevar dos años de servicio para acceder al puesto, así como estar plenamente incorporado en el Consejo General Docente.

En Alemania, desde otra perspectiva, es necesario poseer un buen nivel en las evaluaciones periódicas realizadas durante los años de servicio anteriores a la presentación de la candidatura.

Algunos países, como se ha comentado, centran más su atención en la exigencia de una formación complementaria; tal es el caso de Portugal y Finlandia

(que se inclinan por la obligatoriedad de una formación específica y de una titulación en cuestiones relacionadas con la Administración escolar, respectivamente), o de Italia, donde los candidatos a centros de Primaria deben estar en posesión de un diploma universitario o de un certificado de aptitud pedagógica.

Por último, en Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte no se especifica el tiempo ni la naturaleza de la formación previa necesaria para acceder al cargo, pero los directivos suelen haber servido previamente como directores adjuntos.

Tabla 1.9.
Requisitos para el acceso a la función directiva en Europa

País	Titulación	Formación previa	Experiencia profesional		
			Años	Tipo	Otros
Bélgica	Profesor del nivel	No oficial Optativa a candidatos	10 6	Docencia Responsabilidad en C. francófona	6 años de destino definitivo en cen- tros subvencio- nados
Dinamarca	Profesor del nivel	No oficial		Docencia	
Alemania	Profesor del nivel			Docencia y cargo de responsabilidad	Evaluación pe- riódica positiva
Grecia	Profesor del nivel			Docencia	
España	Profesor del nivel	Obligatoria	5	Docencia	1 año de destino definitivo y acre- ditación
Francia	Primaria: profesor del nivel Sec. inferior: funcionario cat. A; Sec. superior: profesor agregado	Obligatoria	3 (Prim.) 5 (Sec.)	Docencia Responsabilidad	
Irlanda	Profesor del nivel	Optativa para selec- cionados	5 (Prim.)	Docencia	
Italia	Profesor del nivel	Optativa para selec- cionados	5	Docencia	Diploma univer- sitario para Pri- maria
Luxemburgo	Profesor del nivel			No legislada, pero requerida de hecho	
Países Bajos	Estatus de profesor cualificado			Docencia Administración	
Austria	Profesor del nivel	Optativa		No se especifica, pero es uno de los criterios	

Tabla 1.9. (continuación)
Requisitos para el acceso a la función directiva en Europa

País	Titulación	Formación previa	Experiencia profesional		
			Años	Tipo	Otros
Portugal	Profesor del nivel	Obligatoria	5	Docencia	Formación en Administración
Finlandia	Título de formación pedagógica	Obligatoria			Diplomado en Administración
Suecia			Competencia pedagógica + criterios municipales		
Noruega	Profesor del nivel		3	Docencia	
Reino Unido	E, W, NI Estatus de profesor cualificado			Docencia - Administración	Influye haber sido director adjunto
	SC Licenciado	Optativa para los seleccionados	10	Docencia - Administración	2 años servicio + miembro Consejo General Docente
Islandia	Profesor del nivel		2	Docencia	
Liechtenstein	Profesor del nivel		3	Docencia	

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (1996).

c) Procedimientos de selección y nombramiento

Normalmente, las mismas autoridades y cuerpos de los que dependen los directivos son los que seleccionan a los candidatos y los nombran posteriormente, basándose sobre todo en la evaluación de su competencia profesional, sus méritos (a través del currículum vitae) y su capacidad para desempeñar el cargo. Sin embargo, se aprecian notables diferencias entre unos países y otros cuando se analizan detenidamente los procesos de selección y nombramiento existentes en cada uno de ellos.

En España y Portugal, la elección del director se realiza en cada centro docente por el Consejo escolar, si bien es la Administración la que previamente ha establecido los criterios de selección. En Grecia y Noruega los directivos informan a la autoridad estatal, pero la selección corresponde a las autoridades locales.

Los **procedimientos de selección** utilizados son una importante fuente de variación, a pesar de que la mayoría de los países establecen a priori requisitos se-

mejantes y, por lo tanto, basan la elección en criterios parecidos (descritos anteriormente). Las diferencias surgen, esencialmente, por la conjunción de dos variables: cómo está configurado el puesto de dirección y quién realiza la selección. En este sentido, gran parte de los procedimientos de selección se inician con un anuncio público para un puesto específico tras el cual se realiza la elección, otros convocan un examen a escala nacional o realizan un concurso de méritos que ordena a los aspirantes (como ocurre en Francia y en Italia) y un tercer grupo selecciona directamente a los candidatos que cumplen los requisitos en función de las características establecidas para un puesto concreto (que, en algunos casos, sólo se convoca para cubrir vacantes), proceso que suele incluir la valoración del expediente profesional y una entrevista personal.

El **nombramiento** de los directivos seleccionados corresponde, habitualmente, a una autoridad pública (sea estatal o local), que además suele ser la misma que los ha elegido.

España y Grecia constituyen, una vez más, los casos excepcionales en este aspecto, ya que en ambos países la autoridad que elige al directivo de un centro carece de competencias para nombrarlo y debe remitir su propuesta a una autoridad de mayor nivel, que es la *Prefectura* en el caso de Grecia y el Ministerio o las Comunidades Autónomas en el de España.

También difiere esta situación en los países que han creado estructuras responsables de la organización del centro: en Irlanda, Inglaterra y Gales e Irlanda del Norte, estos organismos intervienen en la designación del director, aunque son las autoridades públicas (el Ministerio de Educación, las *LEA* y los *Education and Library Boards*) las que aprueban definitivamente el cargo; también en Portugal es el mismo Consejo escolar que realiza la selección quien nombra al director, pero está sujeto a la aprobación del director regional de educación. En los centros privados de Bélgica y Países Bajos, la autoridad responsable del centro (*pouvoir organisateur* y *bevoegd gezad*, respectivamente) tiene competencia absoluta en el nombramiento.

d) Estabilidad

La estabilidad de la función directiva ha sido un aspecto ampliamente debatido por los distintos sectores educativos y abordado por casi todos los países europeos. La polémica que ha generado (y que sigue sin resolverse) tiene su origen tanto en convicciones ideológicas como en cuestiones prácticas, en torno a las cuales se argumentan razones de todo tipo que han decantado a los diversos sistemas educativos por una solución u otra (tabla 1.10). De esta forma, es posible encontrarse con planteamientos, la mayoría de tipo administrativo, que consideran la función directiva como una profesión más que como un cargo, en los que la estabilidad del director en su puesto intenta garantizar que se lleven a término los proyectos iniciados en los centros, o cuya preocupación fundamental es

rentabilizar los recursos de aprendizaje y formación que se ponen a disposición de los directivos; junto a ellos existen sistemas con un tinte más político o profesional, que optan por un perfil de dirección profundamente imbricado en la comunidad educativa (que suele ser la que lo elige) y vinculado a un determinado proyecto de gestión, cuya ejecución determina la permanencia en el puesto.

La elección en este sentido obedece a diversas causas, que dependen fundamentalmente de la estructura adoptada por cada país, en especial de cómo esté configurado el proceso de selección de los directivos escolares. A todo este entramado subyace, además, una determinada concepción de la gestión de centros y del papel de la participación (Egido Gálvez, 1992).

Tabla 1.10.
Argumentos fundamentales acerca de la estabilidad

	Limitación temporal	Estabilidad indefinida
Ventajas	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de actualización. • Evaluación periódica. • Mayor participación de la comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rentabilidad de la información. • Procesos de mejora del centro a medio y largo plazo. • Experiencia.
Inconvenientes	<ul style="list-style-type: none"> • Menor rentabilidad. • Reincorporación posterior. • Politización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pérdida en el proceso de democratización del sistema escolar.

Fuente: Elaboración propia.

Como se ha visto, España mantiene una dirección que se renueva cada cuatro años, aunque el director puede permanecer en el cargo dos periodos más. Junto a ella, Grecia, Finlandia y Portugal son los únicos países que establecen una duración fija para el directivo, que ejerce su mandato durante un período de cuatro años, tras el cual es posible la reelección (excepto en Grecia). Entre los países que han implantado un *mandato temporal*, Finlandia es el caso más llamativo, pues no establece directrices generales para el territorio nacional; en este país son las autoridades locales las que determinan la duración del mandato de los directivos de centros docentes, dado que éstos son funcionarios municipales sujetos a la normativa de cada municipio.

Sin embargo, en la mayoría de los países de la Unión Europea, el cargo tiene una *duración indefinida*. Así, por ejemplo, en Francia, Italia y Austria, la estabilidad del cargo responde al hecho de que la selección se realiza por medio de un examen a escala nacional (concurso-oposición, generalmente) tras el cual se

concede la condición de director de manera vitalicia, y en Dinamarca se accede al puesto sólo cuando hay vacantes, por lo que, una vez solicitada la plaza y superado el procedimiento de selección, el puesto es permanente.

Los directivos en Inglaterra y Gales e Irlanda del Norte se encuentran en una situación especial, debido a que no son funcionarios; por tanto, aunque la duración del cargo es indefinida, no tienen garantizada la estabilidad.

Finalmente, Islandia combina la estabilidad permanente y temporal, estableciendo un mandato indefinido para los directores de centros de educación obligatoria y de cinco años para los que prestan servicio en la enseñanza secundaria superior.

1.3.2.2. *Las competencias del directivo escolar en Europa*

En los últimos años ha ido aumentando progresivamente el número de países que, como parte de los procesos de reforma educativa, han concedido mayor autonomía de gestión a los centros docentes. Esta autonomía, unida al incremento de la participación social en el gobierno de los centros, ha provocado cambios sustanciales en la dirección, que se ve obligada a asumir nuevas formas de liderazgo y ve ampliada su capacidad para tomar decisiones. Inevitablemente, estos cambios afectan a las competencias del director.

Uno de los factores que incide directamente en el desempeño general de las funciones del directivo es la **carga lectiva** que asume. La obligación de impartir docencia varía considerablemente entre los diferentes países analizados, estando completamente exentos en algunos, mientras que en otros el número de horas lectivas depende de ciertas variables (tabla 1.12).

En España, el director escolar tiene entre 6 y 12 horas obligatorias de docencia. Su número depende de la cantidad de unidades del centro o de la complejidad organizativa de algunas clases.

En este aspecto coincide con muchos sistemas educativos europeos, en los que los directivos tienen obligaciones docentes, variando su dedicación en función del tamaño del centro o de sus características. Así sucede en Alemania, Dinamarca, Grecia, Finlandia, Países Bajos, Austria, Irlanda (en la Educación Primaria), Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y los países de la AELC/EEE.

En otros países, como Luxemburgo, Escocia y Suecia, y en la Educación Primaria de Bélgica y Francia, los directores y directoras tienen asignadas horas de docencia únicamente si lo requiere el tamaño de la escuela.

Tan sólo en Italia y Portugal, así como en la Educación Secundaria en Francia, Bélgica e Irlanda, no está estructurada la docencia como competencia obligatoria del directivo.

En la tabla 1.12 se aprecian las diferencias entre los países en relación con las competencias docentes asignadas a los directivos.

Tabla 1.11.
El acceso a la función directiva en los países de la Unión Europea

País	Dep. funcional*			Requisitos									Selección*			Nombramiento*			Estabilidad	
	AE	AL	C	Titulación		Formación previa			Experiencia**			AE	AL	C	AE	AL	C	Ind.	Tem.	
				Prof.	Otra	Obl.	Opt.	No	Doc.	Adm.	Resp.									
Bélgica	Públ.	Subv.	Priv.							10		6 Priv.	Públ.	Subv.	Priv.	Públ.	Subv.	Priv.		
Dinamarca																				
Alemania																				
Grecia																				3
España										5										4
Francia				Prim.	Sec.					3-5		Sec.								
Irlanda										5										
Italia										5										
Luxemburgo																				
Países Bajos		Subv.											Públ.	Subv.		Públ.	Subv.			
Austria																				
Portugal										5										4
Finlandia																				***
Suecia																				
Noruega										3								Priv.		
R.U.	E, W, NI																			
	SC									10	10									
Islandia										2			Sec.	Obl.						5 Sec.
Liechtenstein										3										

(*) Dependencia, selección y nombramiento: AE: autoridad estatal; AL: autoridades locales; C: en el centro.

(**) Experiencia docente: se indica el número de años requeridos, en caso de que esté especificado.

(***) Determinada por las autoridades locales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (1996).

Tabla 1.12.
Competencias docentes de los directivos en Europa

País		Ninguna responsabilidad docente	Docencia sólo cuando lo requiere el tamaño del centro	Existe obligación docente	N.º de horas de docencia dependiente del tamaño o de las características del centro
Bélgica	Fr NI	En Secundaria	En Primaria cuando hay menos de 180 alumnos		
Dinamarca				x	x
Alemania				x	x
Grecia				6-20 h Primaria 5-19 Secundaria	
España				6-12 h	
Francia		En Secundaria	En Primaria		
Irlanda			En Secundaria con menos de 60 alumnos	En Primaria	Según número de profesores
Italia		x			
Luxemburgo			x		
Países Bajos				x	x
Austria				x	x
Portugal		x			
Finlandia				x	x
Noruega			x		
Reino Unido	E, W NI			x	x
	SC		Cuando hay menos de 200 alumnos		
Islandia				x	x
Liechtenste				x	x
Suecia				x	x

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (1996).

Además de la docencia, los directivos tienen responsabilidades de varios tipos: administrativas, financieras, pedagógicas y de relaciones del centro, tanto internas como externas (Eurydice, 1996). En general, las diferencias encontradas dependen del grado de autonomía que poseen los centros escolares en cada país. Por otra parte, en función del nivel establecido de participación de la comunidad escolar en la toma de decisiones, las responsabilidades recaen únicamente sobre el directivo o, por el contrario, son compartidas con un órgano colegiado de gobierno en el que existe representación de los profesores, padres y, en ocasiones, del personal no docente y de la administración local (tabla 1.13).

En España, el directivo es la máxima autoridad en casi todos los ámbitos (administrativo, económico, educativo y organizativo), aunque comparte algunas de sus responsabilidades con el Consejo escolar y con el jefe de estudios. En general, sus responsabilidades no difieren demasiado de las que tienen atribuidas los directivos de otros países europeos. Sus competencias fundamentales son:

- Como responsable legal del centro, aplica las decisiones tomadas en niveles superiores de la Administración (Ministerio o Comunidades Autónomas).
- Se encarga de responder del presupuesto ante el Consejo escolar del centro, así como de autorizar los gastos.
- Es el responsable de llevar a cabo las decisiones administrativas que toma el Consejo escolar, así como de dirigir y coordinar el funcionamiento general del centro.
- Dirige al personal y mantiene relaciones con autoridades externas, representándolas en el centro y, a la vez, elevando ante ellas las peticiones que surjan en el mismo.

En casi todos los países analizados, el directivo se encarga de poner en práctica las directrices de las autoridades correspondientes, sean éstas ministeriales o del organismo responsable del funcionamiento del centro.

Su **responsabilidad en materia económica** es bastante reducida. En la mayoría de los casos queda limitada a la administración de los fondos asignados al centro, tarea en la que tienen un cierto margen de acción.

Por otro lado, sus **competencias pedagógicas** son mayores que de ninguna otra clase en muchos de los países. El director suele ser responsable del funcionamiento general del centro y de su proyecto, así como de coordinar la aplicación del currículo y de supervisar el progreso de los alumnos. Es también la última autoridad responsable de las medidas disciplinarias y asume tareas relacionadas con la **formación** y el **control del profesorado**. Liechtenstein es el único país en el que sus responsabilidades pedagógicas son realmente escasas, pues debe acudir a los inspectores de educación en caso de conflicto. En el resto, estas tareas son realizadas por los directivos, con los que colaboran, en mayor o menor medida según los países, otros órganos de gobierno del centro.

Además de este papel coordinador, planificador y de dinamización, en casi todos los países el directivo tiene una función importante de **relaciones públicas**

con los padres y madres, las autoridades educativas, otros centros escolares e, incluso, con centros asociados en el extranjero y con el mundo laboral, en el caso de la Formación Profesional. Este papel también incluye ciertos aspectos de educación en relaciones sociales y humanas y de educación para la salud que, aunque todavía no están legalmente definidos, ocupan un lugar de creciente importancia entre las tareas del directivo y son discutidos en las asociaciones de directores escolares. Esta responsabilidad está descrita con detalle en la legislación sueca, la cual estipula que la dirección es responsable de prevenir cualquier forma de persecución o amenaza entre los alumnos y profesores y de asegurarse de que los alumnos están informados de los peligros del tabaco, narcóticos y otras drogas.

1.3.2.3. *Formación inicial y permanente de los directivos en Europa*

Además de la formación que se exige como requisito previo para acceder a la función directiva, los diversos sistemas nacionales contemplan, en mayor o menor grado, la estructuración de programas de formación inicial y/o permanente (tabla 1.14).

La importancia que va adquiriendo esta cuestión está determinada, en gran parte, por el planteamiento subyacente a la dirección escolar, que se ordena en torno a dos objetivos claves: la función directiva como factor de calidad y mejora de la enseñanza, y el interés por lograr una dirección realmente eficaz. En estrecha relación con estos objetivos, el proceso de descentralización realizado en diversos países en los últimos años ha dotado de mayor autonomía a los centros, hecho que conlleva indefectiblemente la exigencia de una dirección cualificada, formada y preparada para asumir nuevas y complejas tareas y para llevar a cabo un liderazgo efectivo y de calidad.

a) *Formación inicial*

A pesar de que se va consolidando la necesidad de formar a los directivos escolares, como demuestra el hecho de que muchos países europeos oferten algún tipo de formación específica a los directores recién incorporados, casi ninguno lo hace con carácter obligatorio.

España y Finlandia son casos atípicos en este sentido, ya que no contemplan medidas específicas de formación inicial, pero ambos exigen una formación concreta como requisito previo al acceso al cargo en la que se incluyen contenidos semejantes a los que ofertan otros países como formación inicial (ver epígrafe 1.3.2.1).

Tabla 1.13.
Responsabilidades del directivo en Europa

		Selección de profesorado	Administración	Organización de la docencia	Relaciones públicas
Bélgica	Fr		+	+	+
	NI		+	+	+
Dinamarca		Aconseja a las autoridades locales ✕	Con el Consejo escolar ✕	Aconsejado por una comisión pedagógica ✕	+
Alemania			+	Aconsejado por una comisión pedagógica y parcialmente por el Consejo escolar	+
Grecia			En colaboración con el Claustro de profesores ✕	+	+
España			El administrador o el secretario	Junto con el jefe de estudios, el Consejo escolar y el Claustro de profesores ✕	+
Francia			Con el Consejo escolar ✕	+	+
Irlanda			Con el órgano de gobierno ✕	+	Bajo la dirección del órgano de gobierno ✕
Italia			Con el Consejo escolar ✕	+	+
Luxemburgo			Asistido por el Consejo escolar ✕	+	+
Países Bajos		Aconseja a la autoridad competente ✕	Bajo la dirección de la autoridad competente ✕	Bajo la dirección de la autoridad competente ✕	Bajo la dirección de la autoridad competente ✕
Austria			+	Con la comisión pedagógica ✕	+
Portugal			Consejo escolar	El Consejo escolar y la comisión pedagógica	+
Finlandia		Sólo en algunas localidades +	+	+	+
Noruega		+	+	+	+
Reino Unido	E, W,	Con el Consejo de gobierno ✕	Con el Consejo de gobierno ✕	Con el Consejo de gobierno ✕	Con el Consejo de gobierno ✕
	NI	Con el Consejo de gobierno	Con el Consejo de gobierno ✕	Con el Consejo de gobierno ✕	Con el Consejo de gobierno ✕
	SC		Con el Consejo escolar ✕	+	+
Islandia			+	+	+
Liechtenstein			+	+	+
Suecia			Asistido por el Consejo escolar ✕	Asistido por el Consejo escolar ✕	+

+ Responsabilidad del directivo.

✕ Responsabilidad compartida.

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (1996).

Únicamente dos países han estructurado *programas obligatorios* de formación inicial: en Francia, los aspirantes deben realizar un período de formación específica de 20 semanas antes de asumir sus obligaciones, y Portugal ha desarrollado un curso especial sobre administración educativa y gestión de centros.

Otros países (Bélgica y Austria) ofrecen cursos de formación a los *candidatos* como pre-cualificación; y en algunos, como Escocia, Irlanda o Italia, se están organizando programas voluntarios preparatorios para los directivos que ya han sido *seleccionados*, centrados en temas de dirección y administración. Otra opción contempla la formación de los cargos que acaban de ser *nombrados*, destinada a desarrollar habilidades específicas relacionadas con su trabajo y a profundizar en las directrices oficiales (tal es el caso de Inglaterra y Gales y de Suecia, respectivamente).

Por último, ninguno de los países de la AELC/EEE ha organizado todavía su oferta de formación inicial, como tampoco lo han hecho Alemania, Dinamarca, Luxemburgo y Países Bajos.

b) *Formación permanente*

La formación permanente se está estableciendo de forma generalizada en la mayoría de los países de la Unión Europea, aunque no sea considerada como obligatoria. Los temas desarrollados en los programas hacen hincapié en cuestiones relacionadas con las responsabilidades básicas que normalmente asumen los directivos, variando según la importancia que se concede a las mismas en cada contexto y en función de la titulación y experiencia que posean los directores de cada país. Así, la temática de los programas de formación permanente gira habitualmente en torno a elementos de tipo:

- *Pedagógico*: pretende capacitar a los directivos para llevar a cabo investigaciones didácticas, preparar planes educativos, dinamizar la organización del centro, etc.
- *Administrativo y económico*: con la intención de facilitar la asunción de tareas burocráticas y de gestión, en consonancia con las leyes y directrices marcadas por las autoridades y ajustándose al presupuesto establecido.
- *Gestión de recursos humanos*: partiendo del supuesto de que los directivos deben ser, ante todo, líderes de equipo, y con el fin de que tengan recursos suficientes para dirigir al resto del personal y coordinar el centro.

En España existe una oferta de formación permanente en diversas modalidades (cursos monográficos, symposiums, congresos y seminarios, etc.), pero no está sistematizada (no es obligatoria) y no se realiza de forma continua, sino puntual. Esta situación se da en casi todos los países, que proponen diversas vías de formación pero no las consideran de obligado cumplimiento. Así sucede, por ejemplo, en Países Bajos, Italia, Irlanda, Islandia, Grecia, Bélgica, Dinamarca, Austria y Alemania, donde las autoridades educativas ofertan cursos y seminarios de formación permanente. En Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, este tipo de formación se encuentra inmerso en un plan de desarrollo profesional conti-

Tabla 1.14.
Formación de los directivos en Europa

Países	Formación inicial	Formación permanente	
		Existencia	Obligatoriedad
Alemania		X	
Austria	Opcional para candidatos	X	
Bélgica	Opcional para candidatos	X	
Dinamarca		X	
España	Obligatoria X	X	
Finlandia	Obligatoria X	X	X
Francia	Obligatoria X	X	X
Reino Unido	E, W, NI Para recién nombrados	X	
	SC Opcional para seleccionados	X	
Grecia	Directores adjuntos temporales	X	
Irlanda	Opcional para seleccionados	X	
Islandia		X	
Italia	Opcional para seleccionados	X	
Liechtenstein		X	
Luxemburgo		X	
Noruega			
Países Bajos		X	
Portugal	Obligatoria X		
Suecia	Para recién nombrados	X	

Fuente: Elaboración propia a partir de Eurydice (1996).

nuado, y existen algunos países, como es el caso de Liechtenstein y Luxemburgo, en los que las oportunidades de formación permanente no parten de la Administración, sino de instituciones externas.

Francia (que establece varias semanas de formación obligatoria) y Finlandia (que prescribe tres días de formación obligada al año y oferta un amplio abanico de posibilidades) son los únicos que han articulado programas específicos y obligatorios de formación permanente.

Dado que la generalización de la formación permanente es un proceso aún en marcha, algunos países (como Noruega y Portugal) no han estructurado hasta el momento una propuesta concreta. Por otro lado, aunque en Alemania, por ejemplo, no se exige explícitamente una formación permanente obligatoria, los directivos están sometidos a una evaluación periódica en la que se considera específicamente el desarrollo profesional como variable relevante.

A pesar de que la obligatoriedad de la formación inicial sólo aparece contemplada en cuatro países (España, Finlandia, Francia y Portugal) y de que únicamente existen programas obligatorios de formación permanente en dos de ellos (Finlandia y Francia), se observa una tendencia clara hacia el establecimiento de vías de formación de diversa índole a lo largo del desarrollo profesional del directivo, sea con carácter voluntario u obligatorio. Este hecho invita a pensar que se va extendiendo la preocupación porque los directivos reciban algún tipo de formación, debido principalmente a la consolidación del director escolar como un agente esencial para la innovación y mejora educativa y a que los propios directivos manifiestan sus deseos de recibir esta ayuda y de desarrollarse en su labor profesional.

1.3.2.4. *Evaluación de los directores en ejercicio*

En estrecha relación con el problema de la formación permanente se encuentra la evaluación de los directores y directoras en ejercicio. Actualmente, en casi la mitad de los Estados miembros de la Unión Europea, los directivos escolares están sujetos a una evaluación regular, para la que se utiliza una amplia variedad de métodos.

En España, la LOPEG ha incorporado un procedimiento de evaluación, cuyos criterios ya están determinados para el territorio MEC y para otras Comunidades Autónomas con competencias, dentro del proceso de evaluación externa general de los centros que lleva a cabo el inspector de educación. Este sistema se utiliza también en Francia, Irlanda, Austria, Suecia y Reino Unido, en los que no existe un procedimiento institucionalizado concreto para la evaluación de directores, sino que se les evalúa, con una cierta periodicidad, en el marco de la evaluación general del centro. En estos países, además, dicha valoración se traduce en un sistema de puntuaciones que tiene repercusiones en su carrera profesional.

Italia y Portugal también evalúan a los directivos de centros docentes de forma externa y con carácter anual, pero los resultados no tienen incidencia en su carrera salvo que sean completamente negativos.

La situación es distinta en Países Bajos, ya que no existe un sistema formal y la tarea de evaluar al directivo recae sobre el organismo responsable del centro.

Grecia, Dinamarca, Finlandia y Alemania realizan la evaluación de los directivos cada cuatro o cinco años, en el momento de la renovación o de promocionar a puestos superiores, e incluso llevan a cabo una evaluación «inicial» de los directivos seleccionados tras un período de prueba de dos años.

Por último, Luxemburgo, Bélgica y los países de la AELC/EEE no tienen establecido ningún sistema formal de evaluación de los directivos escolares.

1.3.3. Síntesis

El debate sobre la dirección escolar gira en este momento alrededor de dos elementos claves: la eficacia en la gestión y la democratización en la toma de decisiones. Esta situación ha abierto, a su vez, dos vías de discusión, que se perfilaban al inicio de este capítulo. Por una parte, entre conceder poderes más amplios a los directivos para que puedan llevar a la práctica la autonomía de los centros y restringir su poder para permitir la participación de los demás sectores del centro. Por otra, entre hacer del directivo un profesional de la gestión distinto del docente y elegirlo de forma democrática y entre los profesores, planteando el cargo como la asunción temporal de las tareas de gobierno.

A pesar de las diferencias y singularidades de la dirección de cada país, existen elementos comunes (Parkes, 1996):

- Sobre todo en los sistemas que se encuentran en proceso de reforma, las autoridades locales pierden competencias en materia educativa, mientras los centros adquieren mayor poder de decisión.
- Aumentan las instituciones de naturaleza corporativa o semi-autónoma con un presupuesto global.
- Crece el interés por la ideología de mercado y los modelos empresariales de gestión, que se aplican a la educación y a sus instituciones.
- La progresiva descentralización y la autonomía de los centros exigen un esfuerzo por adaptarse a las necesidades locales y a la irrupción de la diversidad cultural, étnica, religiosa y lingüística.
- Aumenta el interés por la evaluación y el control de la calidad, que fomentan la aparición de indicadores internacionales y la articulación de sistemas de evaluación adecuados.
- Disminuyen los recursos del sector público y se imponen esquemas de ahorro y de búsqueda de otras fuentes de financiación.
- Se produce una reestructuración del nivel de participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en la toma de decisiones de la propia escuela.

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. España se encuentra en una situación cambiante (aún está muy reciente la LOPEG) e intermedia con respecto al resto de los países europeos, según la clasificación de Manuel Álvarez (1991).

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 acce-

de 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 la formación, únicamente Francia y la escuela privada católica de Bélgica establecen un sistema de formación permanente de contenidos muy variados.

Por otro lado, en Alemania y Austria, por ejemplo, el director ostenta también un cargo de representación, y además es elegido por su afinidad política. Tanto la selección como la designación son realizadas por las autoridades públicas con competencias, con intervención de las autoridades locales (los *Länder* o autoridades federales).

En cuanto a los países con un sistema totalmente descentralizado, como Inglaterra y Gales, la labor del directivo se encuadra dentro de un modelo de *dirección manager* (modelo gerencial, según Parkes, 1996), 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. En la mayoría de estos países, el acceso a la función directiva se realiza desde las administraciones locales de las que dependen los centros (como las *LEA* en Inglaterra, los *Des Kommun* en Suecia o los sectores en que se divide Países Bajos) y a partir de un perfil profesional previo, y en casi todos los casos (exceptuando Suecia) interviene también el Consejo escolar del centro en alguna de las fases del proceso, aunque es la autoridad que contrata la que decide, en último término. El directivo mantiene normalmente sus obligaciones docentes, que se amplían o reducen en función del tamaño de la escuela, y suele recibir ofertas estructuradas (y en algunos casos obligatorias) de formación.

Por último, España y 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 únicamente en el nombramiento (aunque es la que realiza la acreditación de los candidatos y la que elige en situaciones de conflicto o ante circunstancias especiales). La nueva ley que regula la participación, la evaluación y el gobierno de los centros en España propugna un perfil de dirección más cercano al pedagógico-profesional, integrando lo administrativo con lo pedagógico. En estos países aún no se ha institucionalizado la formación, aunque en España se exige la superación de unos cursos como requisito para el acceso. Además, son los únicos países en los que el directivo procede del mismo centro que dirige y se integra como profesor en el Claustro que ha liderado, una vez finalizado su mandato.

La duración del cargo es indefinida en todos los países, con las salvedades de España, Portugal y Grecia, en los que el mandato es de cuatro años. Otras excepciones las constituyen Finlandia, donde la estabilidad del cargo es determinada por las autoridades locales, e Islandia, que establece la renovación de los directivos de la enseñanza secundaria superior cada cinco años.

La tendencia general de los Estados miembros de la Unión Europea y de la AELC/EEE en cuanto a la función directiva se ordena, como se ha visto, en torno a una serie de factores que constituyen los ejes sobre los que se mueve la concepción de cada país: autonomía, descentralización, democracia y participación. Se tiende hacia un punto intermedio en la tensión **centralización-descentralización**, en el que el Estado se reserva la ordenación general del sistema educativo y los requisitos mínimos que garantizan la homogeneidad territorial, al tiempo que abre vías para que los niveles regionales y locales adquieran una mayor capacidad de decisión que les permita adecuar esos elementos esenciales a las características de su contexto concreto. A la vez, está teniendo lugar un aumento progresivo de la **autonomía de los centros**, en los que se van delegando cada vez más tareas de gestión y responsabilidad, restándole atribuciones a las autoridades públicas en lo relativo a la concreción de las directrices básicas dictadas por las instancias centrales.

Las repercusiones que tiene este proceso en la configuración de la función directiva se han ido perfilando en el análisis realizado a lo largo de los epígrafes precedentes: por un lado, se refuerza la autonomía del directivo, al dotarle de mayores competencias y cederle un alto grado de responsabilidad. Este hecho conlleva necesariamente dos exigencias: el establecimiento de unos requisitos de acceso que garanticen la capacitación del director para tomar las decisiones que le correspondan, y la articulación de cauces adecuados y suficientes de formación de quienes van a acceder al cargo, de forma que estén preparados para asumir sus responsabilidades. Al mismo tiempo, se está incrementando la **participación** de todos los sectores de la **comunidad educativa** (familias, docentes, personal del centro y alumnos) en los organismos responsables del gobierno y la gestión del centro, con lo que se insta al directivo a compartir su capacidad de decisión. Además, frente a la opción de un director profesional perteneciente a un cuerpo específico va tomando fuerza la idea de elegir democráticamente al directivo entre los profesores del centro, así como de involucrar a la comunidad educativa en dicha elección.

Las soluciones adoptadas por los países de la Unión Europea no son unívocas, ya que aún son muchas las cuestiones a resolver: se observa una descentralización creciente, pero las autoridades públicas siguen conservando las decisiones finales en cuanto al nombramiento definitivo; tiende a desaparecer el directivo como profesional de la gestión, pero se le otorgan nuevas responsabilidades para las que, en muchos casos, no está suficientemente preparado; se concede un margen más amplio de autonomía a los centros y, en consecuencia,

se exige una dirección mejor preparada para poder hacer frente a las nuevas tareas, pero al mismo tiempo se promueve la participación social en la toma de decisiones, lo que implica el establecimiento de modelos de dirección colegiada que a menudo resultan difíciles de organizar; tampoco es fácil conjugar las ventajas de una dirección estable con la democratización de la elección, ni ésta con la profesionalización del cargo; e, igualmente, resulta conflictivo compatibilizar la temporalidad de la función directiva con la puesta en práctica de proyectos a medio y largo plazo o con la rentabilidad de la formación previa de los candidatos, a la que, por otra parte, aún le falta mucho camino por recorrer en la mayoría de los países.

Estos y otros binomios configuran actualmente las grandes tendencias europeas en lo que se refiere a la dirección y son los que, poco a poco, van conformando el modelo directivo de cada país y haciendo converger las líneas maestras de los sistemas europeos, con el fin de aproximarlos y lograr una cierta armonía, pero sin perder la individualidad y las peculiaridades de cada uno de ellos.

2

LA INVESTIGACIÓN SOBRE DIRECCIÓN ESCOLAR

La investigación sobre dirección escolar es tan antigua como la propia investigación educativa de carácter empírico; es decir, está cumpliendo su primer siglo de existencia. El crecimiento del número de trabajos es constante año a año, aumento probablemente ligado a la ascendente importancia que la dirección está adquiriendo como factor de calidad de la educación en todo el mundo. De esta forma, se cuenta con un número considerable de trabajos que han analizado prácticamente todos los perfiles de la función directiva. Sin embargo, una de las características definitorias de la investigación en ciencias sociales es la imposibilidad de hallar resultados con validez universal, debiendo buscarla mediante acumulación de resultados parciales. Si se puede considerar cierta la idea de que aún se desconocen la mayoría de los factores implicados en la educación y, por tanto, se ignora cómo mejorar su calidad, aunque se la pueda tachar de pesimista, lo mismo puede afirmarse de los conocimientos que se tienen sobre la función directiva. Sin embargo, es preciso afirmar que se posee una gran cantidad de información válida y capaz de ayudar a la mejora de la educación y que, por ello, debe ser conocida por los actores educativos.

En este capítulo se esboza el estado de la cuestión de la investigación sobre dirección escolar, es decir, las aportaciones de estos 100 años de investigación: pautas para los actuales o futuros directores y directoras, ideas para la modificación del contexto de la dirección y propuestas para posteriores investigaciones.

En un esquema descendente, de lo general a lo particular, se ofrece, en primer lugar, una revisión de los distintos paradigmas teóricos o movimientos prácticos que han servido de base a la investigación sobre dirección escolar y que enmarcan la situación actual y las reformas de la mayoría de los sistemas educativos europeos. Concretamente, se analizan la investigación sobre eficacia escolar (*School Effectiveness*), el movimiento de mejora de la escuela (*School Improvement*), la reestructuración escolar (*School Restructuring*) y la gestión basada en la escuela (*School-Based Management*), así como las teorías del liderazgo (*Leadership*). También se mencionan algunas ideas generadas en los últimos años acerca de la integración de estos movimientos. En todos los casos se intenta describir cada paradigma, su evolución y sus aportaciones a la investigación sobre dirección escolar.

A continuación, se abordan las principales líneas de investigación sobre dirección de centros docentes: dirección y rendimiento de los alumnos, género y

dirección escolar, conductas de los directivos, tareas de los directores y uso del tiempo, y estabilidad en el cargo.

Por último, se revisan las investigaciones realizadas en España, especialmente los trabajos financiados por el Ministerio de Educación en los últimos 25 años.

2.1. PARADIGMAS DE INVESTIGACIÓN Y MOVIMIENTOS PRÁCTICOS RELACIONADOS CON LA DIRECCIÓN ESCOLAR

2.1.1. La corriente de investigación de eficacia escolar

La investigación sobre eficacia escolar apenas tiene veinte años de vida (Scheerens y Bosker, 1997). Antes de esa fecha se habían llevado a cabo trabajos sobre los efectos de la enseñanza y sobre la influencia de los distintos métodos de enseñanza sobre el rendimiento de los alumnos (Gage, 1963; Wittrock, 1986). Igualmente, existía una línea de estudio sobre los beneficios económicos y sociales que conlleva la autonomía escolar y su papel activo sobre los resultados académicos de los alumnos.

El revulsivo inicial que impulsó la aparición de este movimiento fue la publicación del Informe Coleman (Coleman *et al.*, 1966), que abordó el asunto de la igualdad de oportunidades en la educación y cuyos resultados generaron un fuerte debate en el mundo académico y científico. Concluía que la escuela tenía poco o ningún efecto sobre el éxito académico del alumno una vez se controlan las variables familiares, de forma que la intervención de la institución escolar es completamente nula. Esta concepción absolutamente pesimista de la labor de la escuela se sirvió de un lema: «*school doesn't matter*» (Jenks, 1972; Smith, 1972).

Como no podía ser de otra manera, este estudio generó una fuerte reacción en contra por parte de la comunidad de investigadores que, con ello, impulsaron el movimiento que posteriormente adquirió el nombre de *eficacia escolar* o *escuelas eficaces*. En un primer momento, surgieron dos líneas de trabajo: por un lado, se volvieron a analizar los datos del Informe Coleman, intentando descubrir posibles incorrecciones que hubieran provocado tan escandaloso resultado; por otro lado, se realizaron más estudios con nuevos modelos. El modelo utilizado en el Informe Coleman era el denominado de «caja negra», en el que se tiene en cuenta un conjunto de factores de entrada (tipo de centro, características personales y sociales de los alumnos, etc.) considerados como un todo unitario, y un criterio de salida que son los resultados escolares. Las nuevas propuestas comenzaron a incluir variables de proceso atribuibles fundamentalmente a la institución escolar, lo que permite la identificación de los factores clave de eficacia y calidad de la educación.

De esta manera, se inicia la línea de trabajo de *escuelas ejemplares*, que utiliza como principal metodología el estudio de casos y los estudios correlacionales

(Brookover *et al.*, 1979; Edmonds, 1979; Mortimore *et al.*, 1988; Reynolds *et al.*, 1994; Rutter *et al.*, 1979). El resultado de estas primeras investigaciones fue el hallazgo de cinco factores que parecían estar relacionados con la eficacia: un fuerte liderazgo educativo, altas expectativas en cuanto a los resultados académicos de los alumnos, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado y evaluaciones frecuentes del progreso del alumno. En esos momentos ya se empieza a conocer qué es relevante para mejorar la calidad de la escuela.

Un nuevo capítulo de la investigación sobre eficacia escolar se abre a finales de los ochenta. Se caracteriza, básicamente, por utilizar nuevas técnicas estadísticas, como los modelos jerárquico lineales. Aunque muchos trabajos todavía estudiaban un reducido número de escuelas «atípicas», utilizaban técnicas más adecuadas, como la observación en el aula. De esta manera, aumentó la lista de características que definen una escuela eficaz. Destaca, por ejemplo, la investigación de Mortimore y sus colaboradores (1988), donde se estudió el progreso académico y social de 2.000 alumnos durante cuatro años. Sin embargo, muchos resultados que parecían mantenerse estables en determinados trabajos fueron refutados en otros estudios. Esta situación y la rigidez de las propuestas hicieron que se diera un paso más.

Y así, en la actualidad, se ha llegado a la elaboración de *modelos comprensivos* de eficacia escolar. Estos modelos poseen dos características básicas en común: en primer lugar, todos parten de una visión sistémica del centro educativo e incluyen, normalmente, cuatro niveles de análisis —alumno, aula, escuela y contexto—. En segundo lugar, recogen no sólo lo que se sabe como resultado de la investigación empírica, sino también factores hipotéticos aunque aún no se haya comprobado claramente su incidencia. De esta forma, estos modelos tienen una triple utilidad: sirven para explicar la investigación previa, abren nuevos caminos para las investigaciones futuras y proporcionan el abanico de las posibles vías de intervención (Stringfield, 1994).

Entre los modelos de eficacia escolar recientemente propuestos destacan el modelo de efectos de la escuela primaria de Stringfield y Slavin (1992) y los modelos de Scheerens (1992) y Creemers (1991), que tienen en común una serie de factores (Creemers, 1996):

- En el nivel del alumno, cinco elementos inciden directamente en su aprendizaje: aptitud, habilidad para entender lo que se está enseñando, perseverancia, oportunidad y calidad de la enseñanza.
- En el aula son cuatro los factores relacionados: calidad, adecuación, uso de incentivos y tiempo para la enseñanza.
- En el nivel escolar destacan como factores relevantes: metas significativas y comprendidas por todos, atención al funcionamiento académico diario, coordinación entre programas y entre la escuela y los padres, desarrollo del profesorado y organización de la escuela para apoyar el aprendizaje de todos.

- Por último, se encuentran los niveles de mayor alcance que la escuela: la comunidad, el distrito y los gobiernos regionales y estatales. Con referencia a este ámbito, los modelos están poco desarrollados.

El modelo más interesante de los propuestos hasta el momento es el elaborado por el profesor Bert Creemers (1994, 1996). En este modelo, como en los anteriores, se han distinguido cuatro niveles (alumno, aula, escuela y contexto), que se ofrecen en el gráfico 2.1.

La dirección escolar y el liderazgo educativo se destacan, desde la década de los setenta, como uno de los factores clave relacionados con la eficacia escolar por la totalidad de los trabajos. Así, por ejemplo, en la revisión de estudios llevada a cabo por Reid, Hopkins y Holly (1988) destacan el rol de liderazgo del director y del equipo como elemento vital para la eficacia escolar, aunque también señalan que existe poca evidencia empírica que valide tal afirmación en la investigación llevada a cabo a lo largo de los setenta y principios de los ochenta. Otra revisión, realizada por Austin y Reynolds (1990), vuelve a destacar el liderazgo entre los factores clave de eficacia. Según los resultados de su estudio, todas las investigaciones, de una forma u otra, han reconocido la importancia de este componente. También afirman que, si bien la tendencia es centrarse en la figura del director, muchos trabajos reconocen la necesidad de contemplar este aspecto de forma más amplia, implicando a todos los miembros del centro.

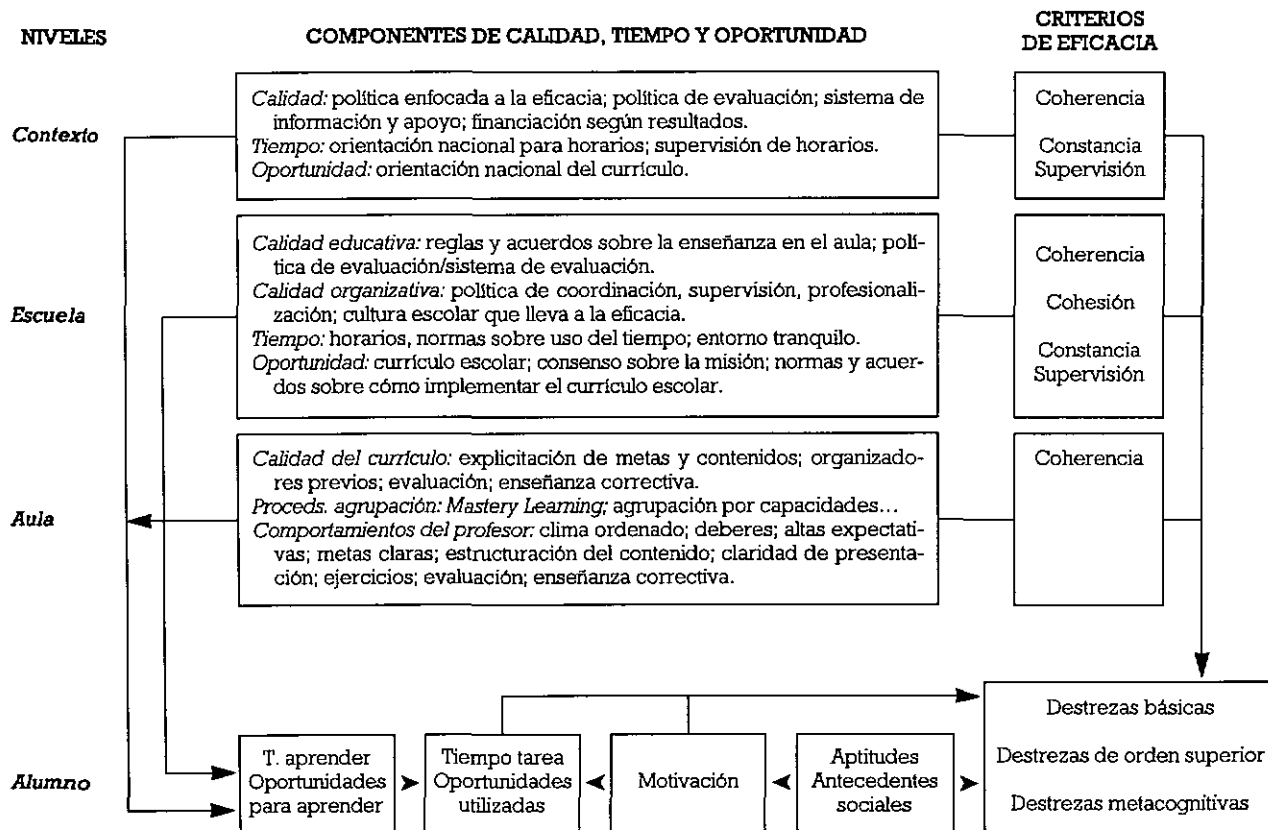
Así, de diferentes trabajos se pueden extraer algunas características de la dirección como factor de eficacia:

1. Liderazgo compartido con el Claustro por parte del director (Mortimore, 1993). Esto ocurre cuando el directivo entiende las necesidades de la escuela, se muestra muy activo pero es capaz de compartir la autoridad con su equipo.
2. Liderazgo estable (Teddlie y Stringfield, 1993).
3. Liderazgo fuerte, lo que implica selección y sustitución adecuadas de docentes, orientación de los disidentes y resolución de conflictos, seguimiento frecuente y personal de las actividades escolares, dedicación de tiempo y energía a acciones de mejora escolar, apoyo a los profesores, etc. (Levine y Lezotte, 1990).
4. Liderazgo de apoyo a los docentes (Rallis y Phelgar, 1990).

Para finalizar la visión de las aportaciones del movimiento de eficacia escolar a la dirección de centros docentes se ofrecen los rasgos que, según la revisión de estudios de Benjamin (1991), tienen los directivos de las escuelas eficaces:

- Toman iniciativas para identificar y articular metas y prioridades en sus escuelas, hacen funcionar sus centros en vez de dejarlos moverse por la fuerza de la costumbre.
- Se conciben a sí mismos y a su personal como responsables de los logros de los estudiantes en habilidades básicas.

Gráfico 2.1.
Modelo de eficacia escolar de Creemers (1994)



- Comprenden los programas educativos por dentro y por fuera. Son líderes educativos más que líderes administrativos. Su prioridad es la educación y así se lo transmiten a su personal.
- Están claramente presentes en las aulas y pasillos del centro.
- Se preocupan más por los avances académicos del centro que por las relaciones humanas con los miembros de su personal.
- Intentan seleccionar cuidadosamente a los miembros de su personal. Presionan a los profesores incompetentes para que abandonen el centro y encuentran medios para recompensar a los profesores sobresalientes.
- Crean una tónica de expectativas altas, tanto para los estudiantes como para el personal.

2.1.2. El movimiento de mejora y cambio de las escuelas

Otro de los paradigmas internacionales que tiene incidencia en la dirección escolar es el llamado movimiento de «mejora de la escuela». Al contrario que el anterior, es un movimiento práctico desarrollado por docentes que deciden cambiar su centro (Hopkins, Ainscow y West, 1994). En España está muy poco desarrollada esta línea de trabajo y, salvo algunas dignas excepciones (por ejemplo, Coronel, 1994a, 1996), el propio término resulta prácticamente desconocido. Sólo muy recientemente el llamado «Plan Anual de Mejora» impulsado por el Ministerio de Educación y Cultura desde el curso 1996-1997 puede hacer recordar este término. Sin embargo, en otros países (básicamente, en Estados Unidos e Inglaterra) ya se posee una larga experiencia al respecto.

Al igual que el movimiento de eficacia escolar, el trabajo de mejora tiene treinta años de existencia (Hopkins y Lagerweij, 1996). En un primer momento, en la década de los sesenta, las escuelas centraron su interés en la adopción de materiales didácticos. Se buscaba la innovación en el currículo mediante la elaboración y difusión de materiales ejemplares que equipos de profesores universitarios y psicólogos habían elaborado y que los docentes debían aplicar. Ese fue el motivo de su fracaso: el papel secundario asignado a los profesores y la falta de formación específica.

En un segundo momento, que coincide con la década de los setenta, se desarrolló la fase de documentación del fracaso del movimiento de reforma para incidir en la práctica. Esa situación de pesimismo hacia los enfoques dirigidos desde arriba tuvo su contrapunto en la tercera fase de este movimiento práctico, denominada período de éxito. Durante estos años se publicaron los primeros estudios de eficacia escolar y se estableció un consenso en cuanto a las características de las escuelas eficaces, lo que contribuyó a que se aprendiera mucho sobre la dinámica del proceso de cambio.

La última fase, iniciada a mediados de los ochenta y todavía en marcha, se puede denominar la gestión del cambio. En ella se observa una fusión entre el conocimiento generado por la investigación y la práctica educativa.

En la tabla 2.1 se ofrece una comparación de los enfoques de mejora escolar en 1960 y 1980 elaborada por Reynolds (1993).

Tabla 2.1.
Características de los enfoques de mejora escolar en 1960 y 1980

Características	1960	1980
Orientación	De arriba a abajo.	De abajo a arriba.
Base de conocimientos	Conocimiento de élite.	Conocimiento de prácticos.
Objetivo	Dirigido a la organización y el currículo.	Dirigido a los procesos.
Resultados	Orientado a los resultados de los alumnos.	Orientado a los procesos escolares.
Metas	Resultados como hechos inmodificables.	Resultados problemáticos, para ser discutidos.
Centros de interés	Centrado en la escuela.	Centrado en el profesor.
Metodología de evaluación	Evaluación cuantitativa «dura».	Evaluación cualitativa, naturalista «blanda».
Lugar	Curso, fuera de la escuela.	Escuela.
Centro de atención	Parte de la escuela.	La escuela en su conjunto.

Fuente: Reynolds (1993, p. 188).

Recientemente, se ha definido la mejora de la escuela según la propuesta de Hopkins: «Un enfoque para el cambio educativo que mejora los resultados de los estudiantes además de fortalecer la capacidad de la escuela para gestionar el cambio» (Hopkins *et al.*, 1994, p. 3). Así, la mejora escolar no es tanto una situación final como un proceso de cambio y se puede considerar como:

- un medio para el cambio educativo planificado (pero teniendo en cuenta a la vez que el cambio educativo es necesario para la mejora de la escuela);
- especialmente apropiada en momentos de sobrecarga de iniciativas e ideas de innovación, cuando hay varias reformas que compiten por implantarse;
- un proceso que requiere habitualmente un apoyo de tipo externo;
- una concepción que enfatiza las estrategias que fortalecen la capacidad de la escuela para gestionar el cambio, al mismo tiempo

- que mejora los resultados de los alumnos (resultados definidos en sentido amplio), mediante
- un enfoque específico sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este proceso de cambio y mejora de la escuela no es lineal, sino que consta de tres fases (iniciación, implementación e institucionalización) que interaccionan entre ellas (Fullan, 1991; Miles, 1986). De hecho, una propuesta más detallada distingue seis pasos en el proceso de mejora (Coronel, 1996):

1. *Valoración o diagnóstico.* Constituye el primer paso de un proceso de aprendizaje de la institución tanto en relación con problemas de tipo técnico o estructural como con dificultades de comunicación, conflictos, prejuicios, etc. (Magendzo y Pavez, 1979). Planteamientos tales como el Desarrollo Organizativo —DO— (Bennis, 1973; Burke, 1988) o la Revisión Basada en la Escuela —RBE— (Area y Yanes, 1990; Holly y Southworth, 1989; Sirotnik, 1994) son estrategias útiles para esta fase del proceso de cambio. Igualmente, el modelo de autoevaluación de centros dentro del «Modelo Europeo de Gestión de Calidad», impulsado por el Ministerio de Educación y Cultura desde el curso 1996-1997, puede constituir el primer paso para el desarrollo de un programa de mejora de la escuela.
2. *Exploración de opiniones.* Una vez realizado el diagnóstico, es necesario considerar las opciones disponibles para trabajar con el problema identificado.
3. *Adopción.* Esta fase es, de hecho, el comienzo real del proceso de cambio. Se entiende como un proceso de elección individual consciente, teniendo en cuenta la estructura de poder institucional y la dinámica particular de relaciones interpersonales como factores que le afectan en gran medida.
4. *Iniciación.* En realidad podría considerarse como la suma de la adopción más la movilidad. Consiste en la decisión de emprender la innovación y desarrollar un compromiso hacia el proceso. Entre los factores asociados con este paso que determinan su éxito se encuentran: la existencia de innovaciones y el acceso a las mismas, la presión desde dentro y desde fuera de la escuela, la disponibilidad de recursos y apoyo por parte de asesores, y la calidad de las condiciones y la organización interna de la escuela.
5. *Implementación.* Es la fase a la que se ha prestado mayor atención en la literatura. Fullan (1982, p. 54) la define como «el proceso de llevar a la práctica una idea, programa o conjunto de actividades, que son nuevas para las personas que intentan realizar el cambio». González y Escudero (1987) reconocen tres enfoques o perspectivas sobre esta fase: lineal, de traslación a la práctica de forma fiel y eficaz; adaptación mutua, del contexto escolar a las exigencias de la innovación y viceversa; y reconstrucción personal, donde el docente reinterpreta el plan y lo adapta a sus necesidades particulares. Las actividades clave consisten en realizar planes de acción,

desarrollar y sostener el compromiso hacia el proyecto, comprobar el progreso y superar los problemas.

6. *Institucionalización*. En esta fase, la innovación y el cambio dejan de ser considerados como algo nuevo y se convierten en el modo habitual de hacer las cosas en la escuela. Hasta hace poco se daba por supuesto que esta fase ocurría automáticamente, pero a menudo supone la transformación de un proyecto pionero en una iniciativa donde toda la escuela participa. Las actividades clave que garantizan el éxito de este subproceso son: asegurar que el cambio sea incorporado a las estructuras de la escuela, a su organización y a sus recursos, eliminar prácticas rivales o contradictorias, establecer vínculos permanentes con otros esfuerzos, con el currículo y con la enseñanza en el aula, asegurar la participación en la escuela y tener un «banco» adecuado de profesionales que faciliten el cambio y/o asesores para la formación en las destrezas necesarias (Miles, 1986).

Un interesante marco para el análisis de mejora de la escuela es el propuesto por Hopkins y Lagerweij (1997), basándose en el de Voogt (1986) y en el de Hopkins (1996b), que ofrece la oportunidad de diferenciar los distintos componentes sin perder de vista la relación entre ellos (gráfico 2.2). Los factores definen la interacción mutua, las capacidades y los resultados de la escuela.

El centro del cuadro lo ocupa la capacidad de la escuela para aprender. Los factores que influyen en el desarrollo de la escuela también determinan la posibilidad del cambio. Éstos son las capacidades de los líderes escolares, la comunicación y toma de decisiones y la planificación y evaluación del proceso. Dentro del cuadro, se produce una interacción dinámica en el que destacan diez factores: la política de innovación de la escuela; las intervenciones del director, apoyo interno y externo; la estructura organizativa de la escuela; la cultura escolar; la organización educativa de la escuela (currículo y pedagogía); los miembros del equipo docente, sus valores y preocupaciones; los alumnos, sus antecedentes y niveles de desarrollo; los resultados de los alumnos; la escuela en el ámbito local y nacional; y las condiciones, medios e instalaciones.

La aportación de este movimiento a la dirección escolar consiste en señalar en todos los estudios al director o al líder escolar como uno de los más importantes ejes del cambio. Diferentes trabajos empíricos indican que uno de los factores que definen más claramente el potencial de cambio de una escuela es la capacidad de los líderes escolares (Hopkins y Lagerweij, 1997). Concretamente, se considera que el director o directora del centro docente debe mostrar su habilidad como líder e innovador, saber cómo se pueden aplicar los cambios a la práctica, determinar el alcance del cambio, la capacidad de apoyo y estímulo y desarrollar las destrezas necesarias para fomentar una organización que asuma el aprendizaje (Louis y Kruse, 1995; Vanderberghe y van der Vegt, 1992).

En todos los modelos de mejora aparece el directivo como un elemento nuclear y las intervenciones del director como un elemento claramente diferencia-

Gráfico 2.2.
Marco para el análisis de la mejora escolar



Fuente: Hopkins y Lagerweij (1997, p. 84).

dor de la capacidad de cambio de la escuela. El movimiento de mejora escolar, por tanto, destaca especialmente las tareas que realiza el directivo y sus aptitudes como un elemento clave en el desarrollo del centro docente.

Así pues, en todo intento de mejorar las escuelas y hacerlas más eficaces es necesario considerar como tema clave de investigación la figura del directivo en los centros docentes.

2.1.3. La reestructuración escolar y la gestión basada en la escuela

En los últimos veinte años se están llevando a cabo numerosas reformas en las escuelas de Estados Unidos, Canadá y Australia con un espíritu común y agrupadas bajo la etiqueta de «reestructuración escolar» (*School Restructuring*). Se trata de una «segunda ola» de estrategias renovadoras basadas en la premisa de que la organización de las escuelas debe ser transformada para reducir el fracaso escolar y satisfacer las exigencias que la sociedad les demanda. Sin embargo, el fenómeno no es nuevo. Por un lado, su trayectoria procede de un movimiento más amplio de reformas que caracteriza la educación en Estados Unidos y Canadá; concretamente, se encuadra en un ciclo de la espiral de intentos de mejora que han tenido lugar aproximadamente en cada década de los últimos cien años (Murphy, 1990). Por otro, algunos elementos de este movimiento tienen su trayectoria particular y existe una amplia literatura específica al respecto.

Probablemente el elemento clave de la reestructuración sea la gestión basada en la escuela. Esta íntima conexión entre los conceptos de reestructuración y gestión basada en la escuela ha hecho que algunos autores lleguen a confundirlos (ver, por ejemplo, Fullan, 1994) y es la razón de que se haya optado por agruparlos bajo un mismo epígrafe, aunque se aborden de forma independiente.

La ausencia de una definición consensuada de lo que implica el movimiento de reestructuración escolar supone un impedimento para aquellos que están interesados en entender las exigencias prácticas y los efectos que conlleva una reforma de este tipo. Esta indefinición puede estar justificada de alguna manera, ya que la conceptualización de términos con un alto grado de abstracción es un método ampliamente reconocido para elaborar el soporte inicial de una idea. La reestructuración es suficientemente vaga e indefinida como para atraer a una amplia gama de defensores cuyos desacuerdos subyacentes les impedirían apoyar un programa de acción más claramente definido (Mitchell y Beach, 1991). Pero también hay que señalar que la reestructuración de las escuelas tiene un carácter muy local y contextualizado, y esto dificulta el establecimiento de criterios comunes.

Existen varias formas de aproximarse al concepto de reestructuración (Murphy, 1993). Por un lado, se puede revisar la investigación acerca de los elementos centrales de esta estrategia de reforma (por ejemplo, el trabajo sobre enfoques cognitivos y constructivistas del aprendizaje). Por otro, las regulaciones, la legislación y los enfoques políticos pueden constituir también una vía de conocimiento acerca de la reestructuración. Una tercera vía consiste en estudiar lo que está realmente ocurriendo en las comunidades, distritos, escuelas y aulas que están involucradas en un replanteamiento de sus rutinas. Esta es la opción escogida por Murphy y Hallinger (1993), quienes realizan un estudio de casos de centros que han llevado a cabo procesos de reestructuración, con el fin de ofrecer un abanico de elementos característicos.

A partir de estos componentes comunes y estrategias que caracterizan las distintas experiencias locales, se puede definir la reestructuración como una serie de «cambios en las tareas, las reglas y las relaciones entre alumnos y profesores, entre profesores y administradores y entre administradores de distintos niveles, desde el edificio de la escuela hasta la oficina del distrito y el nivel del Estado, con el propósito de mejorar los resultados de los alumnos» (Sashkin y Egermeier, 1992, p. 3). Algunos de los elementos mencionados con mayor frecuencia como característicos de esta corriente son los siguientes (Conley, 1992):

- Perspectiva sistémica: unificación de proyectos en una visión.
- Identificación de los resultados que serán evaluados.
- Apoyo activo de la comunidad entendida en sentido amplio: padres, administración y empresas.
- Redefinición del papel de los directivos en un liderazgo facilitador.
- Cambio en las prácticas organizativas básicas para adaptarse a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos.

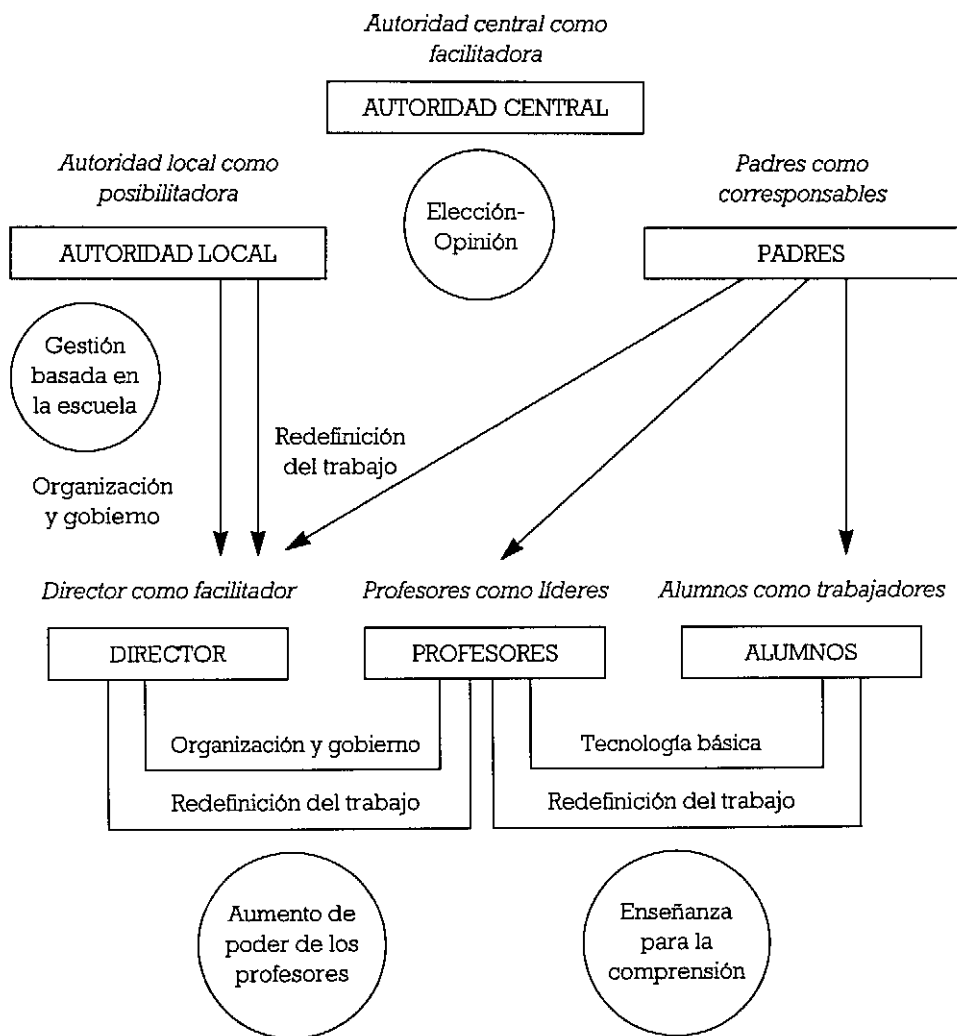
Pero el modelo conceptual más clarificador de la reestructuración escolar es el elaborado por Murphy (1991) a partir del estudio de la práctica de los centros y de otras fuentes que ya se han señalado anteriormente. Se ofrece en el gráfico 2.3.

En este modelo, los rectángulos representan a las personas que juegan un importante papel en el proceso; en cursiva se señala el rol que desempeñan y en círculos las estrategias dominantes empleadas en la reforma y las líneas que conectan las diferentes piezas del modelo representan algunos de los principales cambios que caracterizan el proceso. Los dos temas sobre los que se basa el modelo son la privatización de la educación y la redefinición de los papeles de los protagonistas del proceso educativo, que afecta de especial forma a los encargados de la dirección escolar.

Los cambios que afectan a la dirección de centros son de dos tipos (Murphy, 1993): por un lado, aumenta el número de personas involucradas en la gestión, lo que implica una redefinición de la administración escolar; y, por otra parte, se modifican los roles formales de liderazgo, que afectan a la figura del director. El nuevo contexto derivado de presiones y expectativas externas sugiere que los directivos necesitarán capacidades que vayan más allá de las definidas en la investigación sobre escuelas eficaces de los ochenta (Hallinger y Hausman, 1993). El tipo de liderazgo que propugnaba esta corriente era el «liderazgo instruccional», pero ya no es suficiente para las aspiraciones de esta última ola de reformas, en la que el «liderazgo transformacional» es el más apropiado. Este tipo de liderazgo enfatiza la capacidad del director para implicar a otros como líderes en lugar de dirigir los esfuerzos de los padres y del personal docente.

El llamado «*School-Based Management*» (*SBM*) puede ser definido como una estrategia de cambio consistente en la descentralización de la toma de decisiones al centro docente, estrategia muy extendida en las reformas educativas generadas a partir de 1980 en todo el mundo.

Gráfico 2.3.
Modelo de reestructuración escolar



Fuente: Murphy (1991, p. 8).

La investigación sobre la gestión basada en la escuela se ha centrado en averiguar si esta estrategia es satisfactoria, qué problemas conlleva, qué responsabilidades añadidas tienen los implicados y cuál es el mejor camino para adoptar un sistema SBM.

Un importante conjunto de investigaciones ha estudiado el éxito de este movimiento práctico. Así, a pesar de que autores tales como Anita A. Summers y Amy W. Johnson (1995) concluyen que no hay una evidencia clara de que la gestión basada en la escuela se traduzca en una mejora del rendimiento de los alumnos, existe un acuerdo generalizado en la existencia de una relación entre este modelo de gestión y la eficacia de la escuela (Cheng, 1996; Dimmock, 1993; Dunham, 1995a; Robertson y Briggs, 1998). Esta relación se puede explicar de la siguiente forma:

«(...) los cambios formales de gobierno reflejados en la transición hacia una gestión basada en la escuela deben generar, en primer lugar, mejoras en los procesos de toma de decisiones utilizados en la escuela. Una mejor toma de decisiones posibilitará al centro llevar a cabo los cambios operativos y estratégicos necesarios, y todo esto unido ayudará a construir una cultura escolar eficaz. Una cultura mejor, junto con reformas estratégicas y operativas llevadas a cabo en el centro, conllevará cambios en el comportamiento de los miembros directivos, lo que es necesario para que exista una mejora en diversos resultados que sirvan como indicadores de la calidad escolar». (Robertson y Briggs, 1998, p. 28.)

De forma análoga, Drury y Levin (1994) defienden que la SBM contribuye a cuatro resultados intermedios que tienen potencial para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes: incrementar la eficiencia en el uso de recursos y personal, incrementar la profesionalización de los docentes, desarrollar el currículo y mejorar el compromiso de la comunidad educativa.

Los estudios también han analizado las *dificultades* de la puesta en marcha de la SBM. Así, John Prash (1990) ha encontrado que da más trabajo a los docentes y a los directivos, es menos eficiente, genera desigualdades en los resultados de las escuelas, incrementa las necesidades de formación permanente de los docentes, genera confusión entre nuevas competencias y responsabilidades y produce, indefectiblemente, dificultades de coordinación.

Otro grupo de investigaciones se ha centrado en concretar las *responsabilidades de los implicados* en un proceso de SBM. A pesar de la gran cantidad de variedades de SBM, se han encontrado las siguientes responsabilidades nuevas:

- Centrarse en el desarrollo e implantación de un plan de mejora del aprendizaje de los alumnos. A través de este plan, el Consejo escolar puede asegurar la coherencia y continuidad con otros centros y en el tiempo.
- La palabra clave del papel de las autoridades en un sistema basado en la escuela es: facilitar. Se deben prestar facilidades para el desarrollo de los docentes, crear canales de comunicación, favorecer las innovaciones, aportar los recursos... (David, 1989).

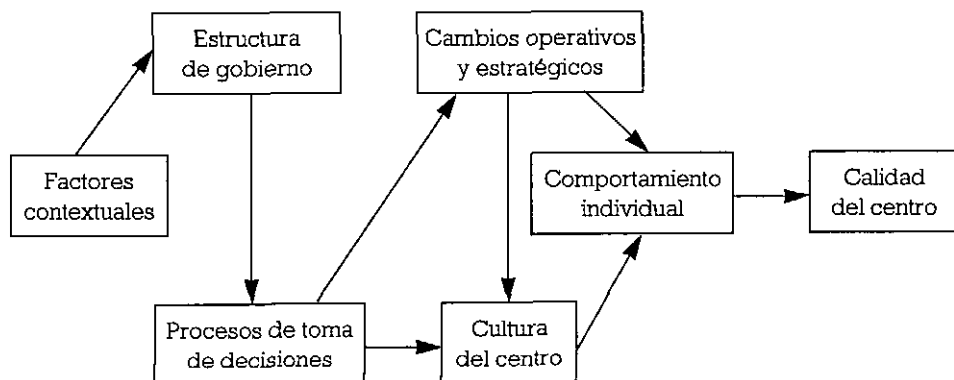
- La figura clave dentro de la escuela es el director. Los directivos no sólo ven incrementadas sus competencias y responsabilidades en el currículo, en la gestión del personal o en la toma de decisiones sobre la organización, sino que también aumenta su poder de control sobre el éxito de los alumnos y los programas. Los directores deben ser excelentes líderes y saber delegar responsabilidades.
- Aumenta la implicación de los profesores en la toma de decisiones mediante su participación en la planificación, desarrollo, seguimiento y mejora de los programas instructivos dentro de la escuela.
- La implicación de los padres es esencial. Dos son los beneficios fundamentales que se extraen de la participación de los padres: mejoran las actitudes de los alumnos hacia la escuela y éstos alcanzan niveles educativos más altos.

Por último, se ha trabajado sobre *la mejor forma de cambiar a un sistema SBM*. Los trabajos han concluido que, para asegurar el éxito del cambio, los implicados han de comprender qué es un SBM y cómo debe ser implementado. Cada participante debe conocer sus nuevas responsabilidades. Las autoridades, los inspectores y los directores deben garantizar que los canales de comunicación se mantengan abiertos.

Uno de los modelos teóricos de gestión basada en la escuela es el elaborado por Robertson y Briggs (1998). Este modelo, apoyado en la investigación, se deriva de teorías de las organizaciones y del cambio organizativo, y explica las dinámicas que generan mejoras en la calidad de la educación a lo largo del tiempo (gráfico 2.4).

Gráfico 2.4.

Modelo teórico de un proceso de cambio con una gestión basada en la escuela



De acuerdo con este modelo, la implantación de la gestión basada en la escuela constituye un cambio formal en la estructura de gobierno del centro. En algunos casos simplemente refleja una descentralización formal de la toma de decisiones, pero a menudo implica la creación de nuevos órganos de decisión y esto modifica toda la estructura del centro. La nueva estructura de gobierno está condicionada, por un lado, por las características del contexto en el que tiene lugar, tanto el entorno físico como la calidad del liderazgo y el apoyo proporcionado por la Administración local; y, por otro, por las razones y los procesos que motivan la introducción de la reforma. Y este contexto influye en factores estructurales, tales como los tipos de decisiones que están descentralizadas hasta el nivel escolar, los elementos que tienen el poder en la toma de decisiones, el equilibrio de poder entre los diferentes miembros y el grado de influencia que tiene cada uno de ellos en las decisiones del centro.

Mientras que la SBM representa un cambio formal en la estructura de gobierno de la escuela, el efecto de su aplicación en el centro depende de la calidad del proceso de toma de decisiones y, por tanto, es el que debe ser analizado. Los aspectos clave en este sentido son la voluntad del director de compartir el poder, una mayor implicación de los padres y profesores, aprender a trabajar y tomar decisiones en equipo y un uso adecuado de los mecanismos de solución de problemas y toma de decisiones.

Pero, además, para que la mejora de la escuela sea duradera y significativa deberán darse cambios en algunas de estas áreas, si no en todas: metas y objetivos (como la visión, prioridades estratégicas, resultados deseados), estructura (por ejemplo, la departamentalización por nivel o materia) y recursos y enfoques curriculares y didácticos (como la colaboración docente, el currículo integrado o la evaluación).

La capacidad de gestionar un centro de manera eficaz no está solamente en función de la autonomía y libertad administrativa y jurídica. Depende también de la cualificación de los líderes y de la naturaleza de la relación entre los líderes y aquellos con los que interactúan en el desempeño de sus tareas directivas. La cuestión planteada en este punto es la siguiente: «en un contexto de cambio político, social, económico y tecnológico, en el que se concede cada vez más énfasis a la eficacia de las escuelas, pero en el que las transformaciones en los modelos de gobierno escolar han conllevado cambios en la toma de decisiones a diferentes niveles del sistema escolar, ¿qué se les exige ahora a aquellas personas responsables del liderazgo pedagógico en los propios centros?» (Chapman, 1993, p. 212). En respuesta se exige un liderazgo creativo e imbuido por la visión, ya que la gestión educativa eficaz requiere un intento deliberado y consciente de integración, enlace y coherencia entre las preocupaciones cualitativas y cuantitativas del centro, la esencia y el proceso, la visión interna y externa y una perspectiva estratégica y operativa al mismo tiempo.

La importancia de la SBM para la dirección de centros docentes viene dada porque la adopción de modelos de gestión basada en la escuela conlleva nuevas funciones y responsabilidades para los directivos. Algunas de ellas, perfiladas a lo largo de este apartado, son la toma de decisiones compartida, el desarrollo profesional de los profesores, el énfasis en el aprendizaje y el currículo, la evaluación regular de los resultados, la implicación de los padres y un fuerte liderazgo pedagógico (Veenman *et al.*, 1998).

2.1.4. La investigación sobre liderazgo

Un cuarto «paradigma» o, más propiamente, movimiento de investigación relacionado con la dirección escolar, es el referido a liderazgo. Sus inicios han de situarse a principios de siglo, y desde ese momento han estado dominados por un enfoque positivista (Coronel, 1996). Como señala Rost (1994), en estos 90 años no han cambiado las ideas básicas sobre el liderazgo, sino que han sido recicladas en la literatura década a década. Los estudios realizados dentro de este movimiento se caracterizan porque liderazgo y gestión han estado íntimamente unidos desde el primer momento y, de hecho, aún lo están.

Siguiendo a Coronel (1996), es posible esbozar la evolución de este movimiento. En un primer momento, en las décadas de los treinta y cuarenta, se desarrolló la *teoría de los rasgos*. Se buscaba la personalidad ideal del líder, partiendo de la premisa de que los líderes nacen, no se hacen. Sin embargo, los estudios realizados no pudieron demostrar tal hipótesis. De hecho, se encontró que no existen características de personalidad, físicas o intelectuales relacionadas con el liderazgo; ni siquiera existe un líder ideal, sino que siempre está ligado al contexto (Watkins, 1989).

A partir de este fracaso en la definición de las características del líder se desarrolló la *teoría conductual* que, como puede imaginarse, define el liderazgo en términos de conducta. Los trabajos realizados al amparo de esta corriente han ofrecido una gran cantidad de conocimientos muy útiles para la comprensión del fenómeno del liderazgo. De ellos, por ejemplo, surgió la clasificación del líder autocrático, democrático y permisivo, tan utilizada y extendida, así como instrumentos para medir el liderazgo. Sin embargo, hay poca consistencia en los resultados de las investigaciones y se ofrece una visión simple y estática del liderazgo, así como de los subordinados y de su papel en el proceso (Watkins, 1989).

Una nueva corriente, a la vista de estas dificultades, pretendió identificar las condiciones específicas que permiten al líder influir sobre el grupo. Aquí se enmarca la *teoría de la contingencia o situacional*, que aspira a prescribir un estilo de liderazgo adecuado, contingente a factores como las relaciones líder-miembros, los miembros o seguidores de sí mismos, el clima o cultura organizativa y otros factores ambientales. Coronel (1996) señala como autores más destacados

de esta corriente a Fiedler (1967), Hersey y Blanchard (1987), House (1977) y Tannenbaum y Schmidt (1958).

La conexión de este movimiento con la dirección escolar se produce automáticamente, desarrollándose un gran número de trabajos sobre liderazgo educativo o pedagógico. En ellos se concibe al directivo escolar, líder pedagógico, como agente transformacional de la cultura organizativa del centro (Bass, 1985), o como elemento facilitador que allana el camino y encauza la acción de los demás (Conley y Goldman, 1994). La idea que subyace al liderazgo pedagógico para muchos autores es aunar dos funciones: la de liderazgo escolar, que ejercen los directivos por el puesto que ocupan, y la de liderazgo curricular, como actor que influye positivamente en la resolución de problemas relacionados con la enseñanza (Goikoetxea, 1997). Se trata no tanto de ejercer poder sobre los demás, como de incidir sobre aquellos elementos determinantes de su actuación.

En muchos casos, las investigaciones realizadas en torno a este tema se han centrado en la figura del director como líder único (o, cuando menos, principal), motor esencial del cambio y la eficacia escolar. Este tipo de trabajos se dirige, pues, a la identificación de *estilos de liderazgo*, de las conductas y del perfil del director. Leithwood, Begley y Cousins (1990) han definido cuatro modelos de práctica directiva a partir de varias investigaciones, estilos que se recogen a continuación.

El estilo de liderazgo A está caracterizado 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 se comportan bajo este modelo creen que estas relaciones son críticas para su éxito general y proporcionan una base necesaria para una actividad más dirigida a tareas determinadas en sus centros.

En el estilo B, el foco de atención está en el rendimiento de los alumnos y en el aumento de su bienestar. Para ello utilizan diversos medios, que incluyen comportamientos típicos de los otros estilos (interpersonal, administrativo y directivo).

Comparado con los estilos A y B, existe menos consistencia en los estudios revisados del tipo de práctica directiva clasificada como C, centrada en los programas. Los directivos que actúan según este modelo, sin embargo, coinciden en su preocupación por la eficacia de los programas, por mejorar la competencia del personal docente y por desarrollar procedimientos para llevar a cabo las tareas que aseguran el éxito de los programas. Comparado con el estilo A, el directivo se orienta más hacia la tarea y considera el desarrollo de buenas relaciones interpersonales como un medio para mejorar los resultados de la actividad escolar. Comparado con el estilo B, hay una mayor tendencia 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.

El estilo D está caracterizado casi exclusivamente por la atención hacia lo que se califica como administrativo (las cuestiones prácticas de la organización y mantenimiento diario del centro). Los directivos que adoptan este estilo, de acuerdo con todos los estudios, 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.

Leithwood, Begley y Cousins (1990) establecen la relación entre cada uno de estos estilos y su contribución a la mejora de la escuela. En este sentido, el que más aporta es el que se centra en el alumnado (B), seguido de la práctica centrada en los programas (C), el liderazgo basado en el clima y las relaciones (A) y, en último lugar, el estilo administrativo (D). Estas diferencias en eficacia se explican por el mayor o menor grado en que se centran en el aprendizaje de los estudiantes, para lo cual también tienen que atender a cuestiones de gestión, clima escolar y programas, pero como medios para lo primero y no como fines.

Estos estilos de liderazgo coinciden con los que aparecen con frecuencia en la literatura sobre el tema, como los establecidos por Sergiovanni (1984). Este autor define algunos aspectos de liderazgo como «fuerzas» que pueden utilizar tanto los directores e inspectores como los profesores, que influyen en la vida de los centros y que constituyen una energía capaz de llevar a una situación de cambio. Son medios para poner en marcha o mantener procesos de mejora escolar. Sergiovanni considera cinco tipos de liderazgo en función del aspecto predominante, similares a los definidos por Leithwood, Begley y Cousins (1990):

- El *líder técnico*: hace hincapié en conceptos como técnicas de planificación y de distribución del tiempo, teorías sobre liderazgo de contingencia y estructuras organizativas. El directivo es el encargado de planificar, organizar, coordinar y establecer el horario de las actividades escolares, de forma que se asegure una eficacia óptima.
- El *líder humano*: concede mayor importancia a las relaciones humanas, a la competencia interpersonal, a las técnicas de motivación instrumental. Se dedica especialmente a apoyar, animar y proporcionar oportunidades de desarrollo profesional a los miembros de la organización. Este tipo de directivo promueve la creación y mantenimiento de una moral de centro y utiliza este proceso para la toma de decisiones participativa.
- El *líder educativo*: utiliza conocimientos y acciones de profesional experto en la medida en que estos se relacionan con la eficacia docente, el desarrollo de programas educativos y la supervisión clínica. Diagnostica problemas educativos, orienta a los profesores, promueve la supervisión, la evaluación y el desarrollo del personal y se preocupa por el desarrollo del currículo.
- El *líder simbólico*: asume el papel de jefe y pone el énfasis en la selección de metas y comportamientos, señalando a los demás lo realmente impor-

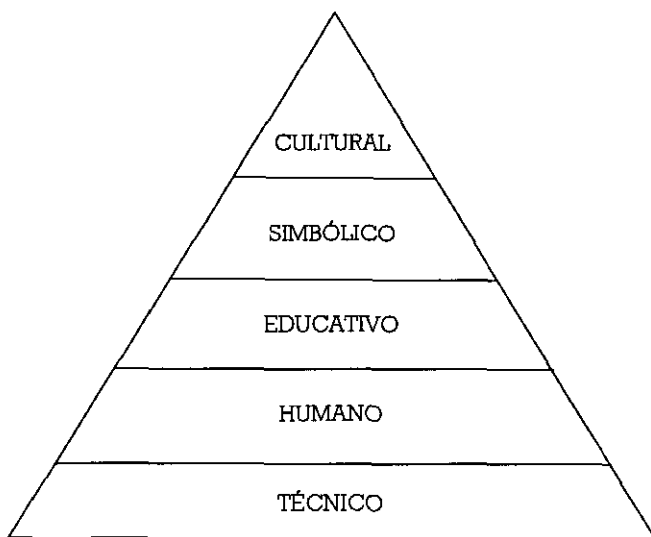
tante. Recorre el centro, visita las aulas, mantiene contacto permanente con los alumnos, da prioridad a los intereses educativos frente a los de gestión, preside ceremonias, rituales y otras ocasiones importantes y proporciona una visión unificada del centro, que transmite hábilmente a través de las palabras y las acciones. 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 acontecimientos que lleven al compromiso entre aquellos que trabajan en la organización.

- Por último, el *líder cultural*, caracterizado por definir, fortalecer y articular aquellos valores, creencias y raíces culturales que dan a la escuela su identidad única. Se encarga de crear un estilo organizativo, lo que define a la escuela como una entidad diferenciada que cuenta con una cultura propia. Las actividades asociadas con más frecuencia a este líder son: articular una misión del centro, socializar a los nuevos miembros a la cultura de la escuela, contar historias y mantener mitos, tradiciones y creencias, explicar cómo funciona el centro, desarrollar y manifestar un sistema de símbolos a lo largo del tiempo, y recompensar a quienes reflejan esta cultura. El efecto global de este tipo de líder es la vinculación y creencia de alumnos, profesores, padres y otros miembros de la comunidad escolar en el trabajo del centro.

Sergiovanni (1984) relaciona y ordena estas «fuerzas» de liderazgo en una jerarquía, tal como aparece en el gráfico 2.5, y destaca los siguientes aspectos:

- Las fuerzas de liderazgo técnico y humanista son genéricas y, por tanto, comparten las mismas cualidades con la gestión y el liderazgo eficaz. Su presencia es importante para conseguir y mantener una competencia escolar cotidiana, pero no es suficiente para alcanzar la excelencia. Su ausencia provoca ineficacia escolar y una moral pobre de centro.
- Los liderazgos educativo, simbólico y cultural son situacionales y contextuales, y su contribución se deriva de temas específicos de educación y escolarización. Estas cualidades diferencian el liderazgo educativo, la supervisión y la administración de la gestión y el liderazgo en general.
- Los aspectos técnicos, humanos y educativos del liderazgo educativo son esenciales para un funcionamiento competente de la escuela, y su falta contribuye a la ineficacia. Su presencia, por sí sola, no es suficiente para alcanzar la excelencia en la escuela.
- Los aspectos cultural y simbólico del liderazgo son esenciales para la eficacia escolar. Su ausencia, sin embargo, no parece afectar negativamente la competencia diaria.
- Cuanto mayor sea la presencia de un aspecto del liderazgo situado más arriba en la jerarquía, menos importantes son los aspectos situados más abajo, siempre que superen unos mínimos.

Gráfico 2.5.
Jerarquía de las fuerzas del liderazgo



Fuente: Sergiovanni (1984, p. 9).

Aunque la mayoría de los trabajos sobre liderazgo en educación tienden a referirse al directivo del centro, muchos autores reconocen la necesidad de contemplar este concepto de forma más amplia, incluyendo a los profesores y a otros miembros del centro que también pueden ser agentes de cambio (Cornel, 1996). De esta necesidad surgen enfoques del liderazgo pedagógico, cercanos a la teoría situacional o inspirados en ella, más centrados en descubrir las tareas y las formas de liderazgo que contribuyen al cambio y a la eficacia.

Un buen número de trabajos han estudiado lo que se ha venido a llamar *liderazgo instruccional*. Este tipo de liderazgo es parte del pedagógico, pero no se identifican, ya que el instructivo se refiere al liderazgo que selecciona un área específica de contenido, disciplina o materia (Sergiovanni, 1984). Está basado en la teoría de competencia situacional antes comentada, y se fundamenta en la integración de la investigación sobre escuelas eficaces, liderazgo pedagógico y enseñanza eficaz. El liderazgo instruccional, en palabras de Duke (1987), ha de ponerse en práctica en situaciones clave en las que es necesario actuar competentemente para que la enseñanza sea lo más eficaz posible, situaciones como: supervisión y desarrollo del profesorado, evaluación de los profesores, gestión y apoyo de la docencia, gestión y apoyo de los recursos, control de la calidad, coordinación y actuación como «apagafuegos».

A partir de los años ochenta se han ido desarrollando algunos instrumentos para medir el liderazgo de los directivos (Andrews, Soder y Jacoby, 1986; Hallinger, 1982, 1984b; Leithwood y Montgomery, 1986; Van der Grift, 1990; Villanova, Gauthier, Proctor y Shoemaker, 1981). Uno de ellos, el PIMRS (*Principal Instructional Management Rating Scale*) elaborado por Hallinger (1984b), mide el liderazgo instruccional de directores de Educación Primaria y Secundaria. Este instrumento considera tres dimensiones del liderazgo pedagógico, cada una de las cuales comprende varias funciones. Los datos obtenidos se utilizan para definir tendencias o modelos de liderazgo de los directores.

Tabla 2.2.
Dimensiones medidas por la escala PIMRS
(*Principal Instructional Management Rating Scale*)

Dimensiones	Funciones
Definición del proyecto del centro.	<ul style="list-style-type: none"> • Determinar los objetivos del centro. • Comunicar dichos objetivos.
Dirección del programa pedagógico.	<ul style="list-style-type: none"> • Supervisar y evaluar la instrucción. • Coordinar el proyecto curricular. • Seguir la evolución de los alumnos.
Promoción de un clima escolar de aprendizaje positivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Proteger el tiempo lectivo. • Promover el desarrollo profesional. • Mantener una visibilidad alta. • Proporcionar incentivos a profesores. • Proporcionar incentivos por el aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de Hallinger y Murphy (1987).

Weber (1989) identificó las cinco funciones principales que caracterizan el liderazgo instruccional: definir la misión del centro, promover un clima positivo de aprendizaje, observar y ofrecer *feed-back* a los profesores, gestionar el currículo y la instrucción, y evaluar el programa docente. Murphy (1990) también realiza esta clarificación de funciones, que se detallan en la tabla 2.3.

Cuando emergió el concepto de liderazgo instruccional al final de la década de los setenta, los directores y directoras se consideraban eficaces si promovían cambios en la escuela generando expectativas claras, manteniendo una disciplina firme y consiguiendo resultados elevados. Esta visión del liderazgo era impli-

Tabla 2.3.
Características del liderazgo instruccional según Murphy

Dimensiones	Actividades
Establecimiento de la misión y metas.	<ul style="list-style-type: none"> • Centrando las metas escolares. • Comunicando las metas escolares.
Gestión de la función de producción educativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Promocionando la calidad en la instrucción. • Supervisando y evaluando la instrucción. • Asignando y protegiendo el tiempo instruccional. • Coordinando el currículo. • Controlando el progreso de los alumnos.
Favorecimiento de un clima académico de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Estableciendo estándares y expectativas positivas. • Manteniendo una alta presencia visible. • Proporcionando incentivos a los profesores y alumnos. • Impulsando el desarrollo profesional.
Desarrollo de un entorno positivo de trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Creando un entorno de aprendizaje ordenado y seguro. • Proporcionando oportunidades para una implicación significativa del estudiante. • Desarrollando la cohesión y colaboración entre el profesorado. • Asegurando recursos externos para ayudar a las metas del centro. • Fraguando vínculos entre el hogar y la escuela.

Fuente: Murphy (1990, p. 169).

citamente jerárquica, dependiente de que los directivos ejercieran firmemente su autoridad sobre los subordinados. Pero, como las escuelas no se transforman fácilmente por simples prescripciones, los investigadores comenzaron a buscar otras concepciones de liderazgo más sofisticadas (Lashway, 1995a). Influidos por las nuevas corrientes empresariales, han puesto cada vez más atención en modelos de *liderazgo transaccional* y *transformacional* (Leithwood, 1994), que enfatizan la colaboración y la distribución del poder. El término «liderazgo transformacional» implica una cualidad personal, una habilidad para inspirar a los miembros de la organización para mirar más allá de sus propios intereses y centrarse en metas de toda la institución.

Otra de las razones por las que se buscaron modelos alternativos de liderazgo fue la insuficiencia del liderazgo instructivo (Veenman, Visser y Wijkamp, 1998). Mientras que los modelos instruccionales se centran en cómo los directivos influyen en los procesos de enseñanza del centro y su impacto en el aprendizaje de los alumnos, el modelo transformacional pone su atención en cómo aumentar la capacidad de la organización de innovar a través del énfasis en la distribución del poder, el liderazgo compartido y el aprendizaje organizativo. Este último modelo sugiere que los efectos de la acción del directivo se logran fomentando metas de grupo, diseñando comportamientos deseados, proporcionando estímulo intelectual y dando un apoyo individualizado, así como concediendo importancia a la implicación del directivo en el aula.

Pero estas nuevas demandas que se plantean al directivo, que dan prioridad a la cultura organizativa sobre las tareas clásicas, dan lugar a un dilema: por un lado, los enfoques más participativos conllevan la promesa de transformar la enseñanza y el aprendizaje en fines últimos; por otro, los directivos se enfrentan a exigencias diarias de acción inmediata. En definitiva, deben elegir entre resultados a corto y largo plazo (Lashway, 1995b).

Sin embargo, Prager (1993) considera que esta elección es una falsa dicotomía y sostiene que la solución óptima consiste en apoyar procesos colegiados y de distribución del poder inspirados por fines educativos. Afirma que, mientras la excelencia de la instrucción se alcanza más probablemente a partir de las características del profesorado, la colegialidad no conlleva automáticamente la mejora del aprendizaje de los alumnos. Los líderes escolares deben ser capaces de transformar la ambigüedad de la colaboración en la claridad de objetivos tangibles pero, en su opinión, la literatura no ha proporcionado todavía modelos comprensivos que integren estos procesos de facilitación con las tareas educativas.

El tipo de liderazgo denominado transformacional, parte de la contribución de los directivos escolares al logro de objetivos vinculados al cambio cultural y a la resolución de problemas organizativos. Se caracteriza, por tanto, por ser un proceso dinámico, variante en función de las situaciones y generador de cambios (Coronel, 1996). Este concepto fue introducido por Bass (1985), sin relacionarse expresamente con el ámbito escolar en un principio. Este autor lo define a partir de las siguientes dimensiones:

- *Carisma*, que consiste en el poder referencial y de influencia. Un líder carismático es capaz de entusiasmar e inspirar confianza e identificación con la organización.
- *Visión* o capacidad de formular una misión en la que los componentes de la organización se impliquen en el cumplimiento de los objetivos con los que han de estar identificados.
- *Consideración individual*, es decir, atención a las diferencias personales y a las necesidades diversas.

- *Estimulación intelectual*, que consiste en la capacidad de proporcionar a los miembros de la organización motivos para cambiar la manera de pensar sobre los problemas técnicos, las relaciones, los valores y las actitudes.
- *Capacidad para motivar*, potenciar las necesidades y proporcionar un apoyo intelectual y emocional.

La aplicación de este tipo de liderazgo a la escuela (Leithwood y Steinbach, 1993) se basa en tres constructos: la habilidad del director para fomentar el funcionamiento colegiado; el desarrollo de metas explícitas, compartidas, moderadamente desafiantes y factibles; y la creación de una zona de desarrollo próximo para el directivo y para su personal. La evidencia de este liderazgo se encuentra, por tanto, en los medios que los directores usan para generar mejores soluciones a los problemas de la escuela, para desarrollar en los profesores compromisos con la puesta en marcha de esas soluciones, y para fomentar el desarrollo del personal (de Vicente *et al.*, 1998). Las actuaciones que permiten lograr esos objetivos y caracterizan el liderazgo transformacional se sintetizan en la tabla 2.4.

Tabla 2.4.
Síntesis del ejercicio del liderazgo transformacional según Leithwood

Dimensiones	Actuaciones
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla una visión que es ampliamente compartida por la escuela. • Establece el consenso en los objetivos y las prioridades de la escuela. • Tiene expectativas de una excelente actuación.
Personas	<ul style="list-style-type: none"> • Presta apoyo individual. • Presta <i>estímulo intelectual</i>. • Ofrece modelos de buen ejercicio profesional.
Estructura	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuye la responsabilidad y comparte la <i>autoridad del liderazgo</i>. • Concede a los profesores (individuales y grupos) autonomía en sus decisiones. • Posibilita tiempo para la planificación colegiada.
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalece la cultura de la escuela. • Favorece el trabajo en colaboración. • Entabla comunicación directa y frecuente. • Comparte la autoridad y la responsabilidad. • Utiliza símbolos y rituales para expresar los valores culturales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Leithwood (1994).

La concepción del liderazgo transformacional ha ido evolucionando y está dando paso a un nuevo modelo denominado *liderazgo facilitador* (Lashway, 1995a, 1995b). La idea central de esta tendencia es ejercer el poder a través de los demás y no sobre ellos, de manera que puede ser definido como «los comportamientos que favorecen la capacidad colectiva de una escuela de adaptarse, resolver problemas y mejorar sus resultados» (Conley y Goldman, 1994). Las estrategias utilizadas para ello son: prever limitaciones de recursos, construir equipos, proporcionar feed-back, coordinar y gestionar conflictos, crear redes de comunicación, practicar políticas de colaboración y definir la visión de la escuela.

A pesar del énfasis que pone en la colegialidad, la facilitación del poder no recae en votaciones o en otros mecanismos formales, sino en la existencia de una estructura, de tal forma que quien hasta ahora tuviera normalmente la autoridad legal de ratificar las decisiones continúe haciéndolo. Pero, frente a la delegación unilateral de tareas por parte del directivo hacia el resto de los miembros de la comunidad educativa, en un ambiente facilitador cualquiera puede iniciar una tarea e implicar a quien sea para participar; el proceso funciona a través de la negociación y la comunicación (Dunlap y Goldman, 1990).

Muchos de los enfoques y variantes del movimiento creado en torno al liderazgo consideran que el director es una de las claves del funcionamiento y de los resultados escolares. Consecuentemente, frente a otras tareas de tipo administrativo que deben delegarse en el ayudante del director (*assistant principal*) o administrador, el directivo debe dar prioridad a funciones de comunicación, de integración y de coordinación. El cambio hacia una escuela más eficaz es a veces difícil por factores de resistencia y de falta de consenso. De hecho, varias investigaciones constatan que los directivos son conscientes de la importancia de este rol de liderazgo y que les gustaría dedicarle más tiempo a aquellos aspectos de su trabajo relacionados con actividades curriculares y pedagógicas. Pero hay varias razones que, de momento, no facilitan este cambio (Villa y Villardón, 1998):

- La falta de formación técnica en ámbitos como el currículo y la enseñanza.
- La naturaleza del currículo y la enseñanza: no hay tradición en los niveles macropolíticos del centro de preocuparse por estas cuestiones, hay una falta de conocimiento sobre cómo aprenden los alumnos y sobre los efectos del profesorado en su aprendizaje, está muy acentuada la autonomía del profesor en el aula y, además, la administración escolar y los departamentos que trabajan aspectos curriculares funcionan con frecuencia en los centros como unidades separadas.
- La profesionalidad que se les supone a los profesores hace pensar que sean ellos quienes toman las decisiones en el ámbito curricular y docente. Se confunde profesionalismo con independencia, y autonomía con aislamiento.

- Si la inspección y las administraciones educativas no conceden importancia a este tipo de tareas, el director se centrará en otros ámbitos que son evaluados de forma preferente (*gestión del personal y del centro en general*).
- La tradición lleva a que se espere del director una mayor dedicación a cuestiones administrativas. Por otro lado, la falta de tiempo y de control produce a veces el desentendimiento de actividades que generan resultados a más largo plazo.

Así pues, aunque el ejercicio de la función directiva conlleva ciertas actividades de gestión, es necesario que el director centre su actuación en aquellas tareas dirigidas a mejorar el aprendizaje de los alumnos y a cumplir el proyecto educativo que determine la comunidad escolar (Findley y Findley, 1992). Es ahí donde puede contribuir a facilitar el proceso, compartiendo las responsabilidades y potenciando las capacidades personales y materiales de los profesores.

2.1.5. Unión de paradigmas y movimientos

Desde principios de los años noventa están surgiendo iniciativas para que estos movimientos confluyan entre sí. Efectivamente, la relación entre el movimiento de mejora de la escuela y de eficacia escolar está generando un nuevo enfoque, que ha adquirido el nombre de «mejora de la eficacia de los centros» —*Effectiveness School Improvement*— (Reynolds, Hopkins y Stoll, 1993; Reynolds *et al.*, 1997; Robertson y Sammons, 1997; Stoll y Fink, 1996; Stoll y Reynolds, 1997). Análogamente, algunos autores coinciden en su intento de integrar la investigación sobre eficacia escolar con la línea de gestión basada en la escuela, partiendo de su estrecha relación (Cheng, 1996; Dimmock, 1993; Dunham, 1995a, Robertson y Briggs, 1998). También el movimiento de reestructuración tiene una estrecha vinculación con el de eficacia escolar, puesto que asume muchas de sus premisas (Murphy, 1992). E, incluso, ya hay propuestas de acercamiento entre varios de estos enfoques conjuntamente: liderazgo, gestión basada en la escuela y eficacia escolar (Chapman, 1993) o gestión basada en la escuela, mejora de la escuela y eficacia escolar (Bolam, 1993).

Escapa al objetivo de este volumen analizar con detalle estas nuevas propuestas. Sin embargo, sí se ha querido ofrecer algunas pinceladas, fundamentalmente por sus interesantes aportaciones a la investigación sobre dirección escolar.

2.1.5.1. *Eficacia escolar y mejora de la escuela: Effectiveness School Improvement*

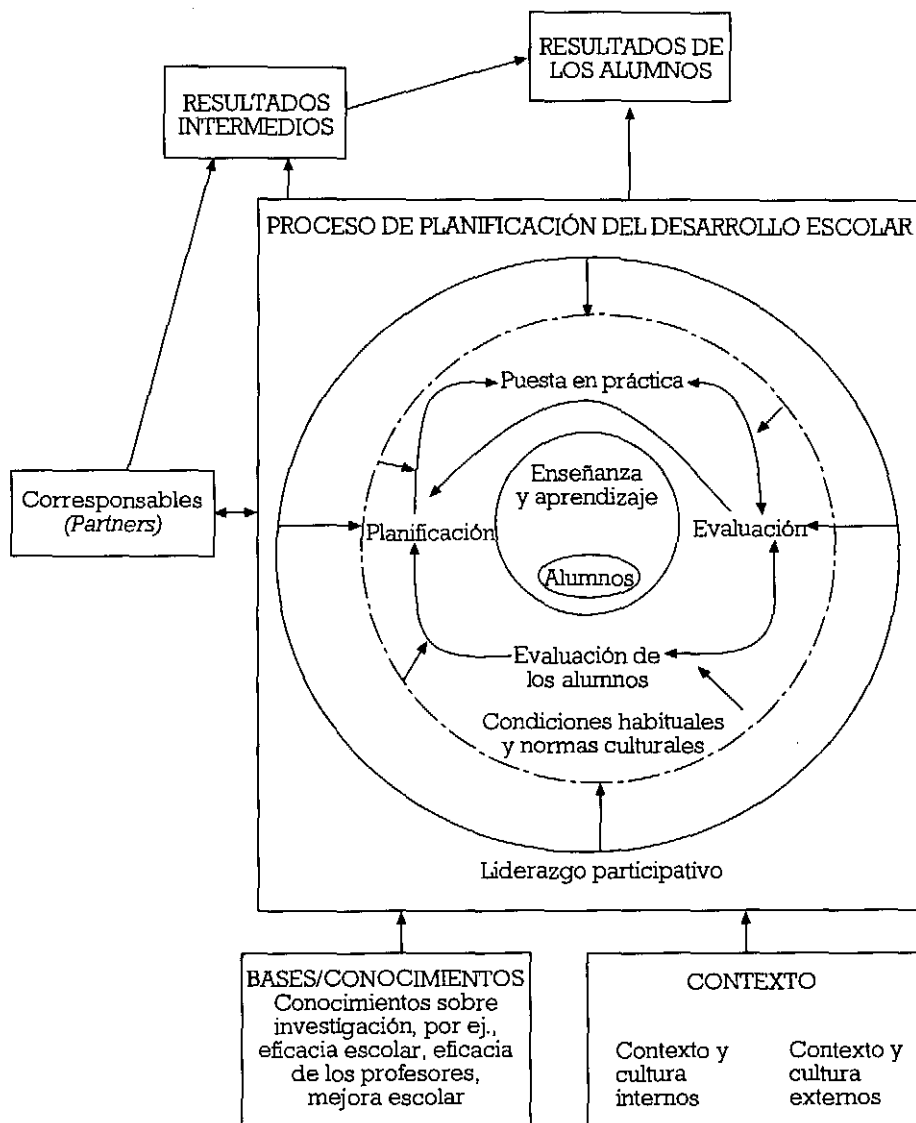
Una de las aportaciones más interesantes y prometedoras de los últimos años en referencia al cambio escolar es la integración de un movimiento práctico, la

mejora de la escuela, con un paradigma teórico, la eficacia escolar, que hasta hace poco estaban de espaldas uno del otro. Más que ofrecer las diferencias entre ambos enfoques, o lo que cada uno puede aprender del otro, se va a ilustrar esta relación presentando un modelo de *Effectiveness School Improvement*, según el nombre que está adquiriendo el nuevo paradigma.

Los profesores Stoll and Fink (1996) han propuesto un modelo teórico que liga la eficacia escolar y la mejora de la escuela a través del proceso de planificación del desarrollo escolar (gráfico 2.6). Los elementos que forman este modelo son:

- *Contexto*, con dos aspectos: el contexto interno, que incluye características que en ocasiones han sido consideradas *inputs* (por ejemplo, la naturaleza de la escuela, su alumnado o su programa), junto con la formación y experiencia del profesorado; y el contexto externo, que recoge la implicación de las autoridades, las tendencias, iniciativas y expectativas sociales, etc.
- *Fundamentos, base de conocimientos*: principalmente, los resultados de la investigación sobre eficacia escolar, eficacia de los docentes, psicología cognitiva y mejora escolar.
- *Proceso de planificación del desarrollo escolar*, que constituye el vehículo de unión de los resultados de investigación de eficacia escolar con el proceso de mejora de la escuela. Incorpora varias capas:
 1. Los alumnos, que no sólo son el producto de la mejora sino también participantes del proceso y deben estar en el corazón de la planificación del desarrollo escolar.
 2. El proceso de enseñanza-aprendizaje.
 3. La tercera capa tiene cuatro fases: valoración (¿dónde estamos?), planificación (¿dónde nos gustaría estar?), puesta en práctica y evaluación (¿cómo evaluamos los cambios que hacemos?).
 4. Las condiciones y las normas culturales.
 5. La dirección participativa.
- *Apoyos o colaboraciones (partners)*, que pueden ser padres, apoyos externos en forma de formación del personal, ayuda, amistad crítica, materiales, investigación, fondos, políticas de mejora, etc.
- *Resultados intermedios*: el éxito de la mejora debe demostrarse a través de un cambio en los docentes y en la organización.
- *Resultados del alumno*, con las siguientes características:
 1. Deben incluirse resultados académicos y sociales.
 2. Debe ponerse énfasis en el progreso, donde se demuestra el valor añadido por la escuela.
 3. Los niveles académicos deben ser los más altos posibles.
 4. Debe estar centrado en la equidad de los estudiantes, el éxito debe ser experimentado por todos los alumnos.
 5. Los niveles deben ser cada vez más exigentes.

Gráfico 2.6.
Modelo de mejora de la eficacia escolar



De la integración de ambos paradigmas se pueden extraer algunas ideas interesantes relativas a la dirección escolar. Así, Robert Bollen (1996) destaca la importancia de la dirección escolar en ambas corrientes y llega a afirmar que «el líder educativo de la escuela parece ser una persona clave en la integración entre eficacia escolar y mejora de la escuela, capaz de poner en marcha la idea de mejora escolar hacia una mayor eficacia» (Bollen, 1996, p. 29). Igualmente, como se desprende del modelo descrito, es posible obtener algunas sugerencias sobre cómo debe ser la dirección. Stoll y Fink (1996), por ejemplo, defienden que el liderazgo debe ser participativo, imprimir al Claustro optimismo y respeto y ser un gestor del cambio, un facilitador, un impulsor del movimiento...

2.1.5.2. *Eficacia escolar y liderazgo del director*

Durante las últimas décadas, los estudios sobre eficacia han mostrado que en manos del directivo descansa una gran responsabilidad con respecto a la mejora de los resultados escolares. Los directivos de escuelas eficaces resultan ser líderes pedagógicos, que quieren implicarse en actividades instruccionales y no solamente en las administrativas porque creen que este rol pedagógico incide en el aprendizaje de los alumnos (Veenman, Visser y Wijkamp, 1998). La mayoría de los trabajos sobre eficacia escolar han demostrado que el liderazgo que ejerce el director en la gestión educativa es un factor crítico en la configuración de los procesos y estructuras organizativas, modelos de interacción social, actitudes y comportamientos de trabajo y creencias de los profesores. Puede influir indirectamente en el aprendizaje enmarcando propuestas y metas claras para el centro que aumenten el compromiso y la comprensión del profesorado, y puede tener también influencia directa a través de visitas a las clases, evaluando las actividades escolares y dando un sentido a lo que tiene lugar en el centro.

2.1.5.3. *Gestión basada en la escuela y eficacia y mejora escolar*

Dimmock (1993) defiende la necesidad de relacionar la dirección basada en la escuela con el conocimiento sobre eficacia y las prácticas de mejora escolar, para obtener una mayor comprensión de los sistemas escolares y de sus reformas. Estas transformaciones se basan en el deseo de mejorar la calidad de la educación, pero la relación entre dicha calidad y la gestión basada en la escuela se puede concebir bajo dos tipos de razonamiento muy diferentes.

Una línea, fundamentada principalmente en la investigación sobre eficacia escolar, sugiere que la mejora en el rendimiento de los alumnos tiende a producirse más en escuelas que son relativamente autónomas, que poseen capacidad para resolver sus propios problemas y en las que es característico un fuerte lide-

razgo, especialmente ejercido por el director. En la misma línea, se habla de un currículo, bajo un enfoque basado en el destinatario, que resalta la toma de decisiones en el propio centro, lo que permite a las escuelas controlar los recursos con los que definir el aprendizaje que más beneficia a los alumnos.

La línea complementaria que apoya la mejora de la calidad de las escuelas lo hace partiendo de imperativos económicos y políticos. Chapman (1990) atribuye esta asociación a la relación percibida por los políticos entre educación, actuaciones económicas y productividad. Frente al estado de alarma de la economía y la fuerte competitividad, los responsables políticos están siendo más estrictos a la hora de asignar recursos para educación y han establecido políticas de arriba hacia abajo, tales como nuevas responsabilidades exigidas por las autoridades centrales y locales, basadas en metas y en resultados esperados, en la evaluación de los alumnos y en la supervisión y evaluación de los resultados del centro. Esta línea está muy relacionada con el movimiento de Gestión por Proyectos o Gestión para la Calidad Total —*Total Quality Management*— (Álvarez y Santos, 1996; Gento, 1995; Mascort, 1987; Murgatroyd y Morgan, 1993). Esta tendencia proviene del mundo empresarial, en el que se ha identificado el funcionamiento mediante proyectos como sinónimo de búsqueda de la excelencia (Álvarez, 1996). Excelencia que, en palabras del autor (p. 12), supone:

- la puesta en evidencia de los valores de la organización como elementos de identificación;
- el desarrollo de la innovación, el espíritu de iniciativa y la creatividad;
- la lucha, el respeto y la atención al cliente;
- los cambios de las estructuras que permiten organizaciones más flexibles; y
- la mejora de la calidad de los resultados apoyándose en la motivación individual de los protagonistas del trabajo.

La autonomía en la gestión del centro es, por tanto, necesaria para mejorar la calidad de las escuelas. Sin embargo, el concepto de gestión basada en la escuela puede aplicarse a diferentes concepciones de organización, cuya distribución, modelo y ejercicio puede variar considerablemente aunque todas ellas consideren la función directiva en el nivel escolar. Como consecuencia, es importante entender los procesos claves y las estructuras de aquellas escuelas que cuentan con las características consideradas críticas para la mejora de la calidad de la educación. Existen relativamente pocos estudios empíricos que se centren en la eficacia de la gestión basada en la escuela y su influencia en la calidad de la educación. Sin embargo, sí existen datos sobre los procesos que se consideran necesarios para una gestión eficaz basada en la escuela.

Estos datos provienen de dos fuentes: la investigación sobre eficacia escolar y las descripciones de los procesos y estructuras de los centros que han logrado con éxito una gestión basada en la escuela. Los elementos comunes a ambas fuentes son los siguientes (Dimmock, 1993):

- autonomía, flexibilidad y sensibilidad;
- planificación por parte del director y de la comunidad educativa;
- asunción de nuevas funciones por parte del director;
- un ambiente escolar de participación;
- colaboración y colegialidad entre el personal; y
- un sentimiento elevado de eficacia personal para los directores y profesores.

En este aspecto, una cuestión esencial es analizar si los procesos característicos de una gestión basada en la escuela coinciden con los elementos fundamentales hallados por la investigación sobre escuelas eficaces. La literatura sobre eficacia identifica ciertos atributos de las escuelas que parecen correlacionar positivamente con resultados de aprendizaje mejores. Entre los atributos relativos a la dirección se encuentran un fuerte liderazgo del director, una buena planificación escolar y la supervisión y evaluación de las actividades escolares. La cuestión clave subsiguiente es comprobar si esos elementos corresponden a una gestión basada en la escuela. En el estudio de Brown (1990), los directivos afirmaban que su capacidad de liderazgo había aumentado al adquirir mayor autonomía en la dirección. Como consecuencia, se realizaba una mayor planificación por parte de los profesores y directores, y estos últimos reconocían tener un mayor control sobre los recursos asignados a la escuela. Algunos centros incorporaron incluso procedimientos de supervisión, bien por evaluación directa de los resultados de aprendizaje o bien a través de medidas de la satisfacción de los padres y estudiantes. La dirección basada en la escuela parece cumplir muchos de los requisitos asociados a la eficacia escolar, aunque no por ello la garantiza ni aumenta necesariamente la calidad del currículo.

Un buen número de estudios sugiere que las escuelas mejoran sus resultados cuando el ambiente en el que funcionan les permite una gran autonomía. Este hecho no es suficiente por sí solo, pero sí lo hace más probable. De tal manera, aunque la autonomía de los centros nunca es completa, pues siempre hay un marco establecido por las autoridades centrales o locales, es importante que esté reforzada por una política local coherente.

Otra característica de la dirección basada en la escuela es la flexibilidad y la sensibilidad al contexto, que aumentan la capacidad para el cambio y la motivación y satisfacción docente. Pero habría que conceder también importancia a que esta flexibilidad responda a las necesidades de los alumnos.

La conexión de este enfoque con la dirección escolar es inmediata, ya que los directores se convierten en coordinadores de varios grupos diferentes con intereses distintos. La doble responsabilidad del director, hacia la comunidad escolar, por un lado, y hacia las autoridades educativas, por otro, le enfrenta a nuevos retos. Trabajar con miembros del Consejo escolar sin experiencia, animar a la toma de decisiones participativa y a compartir el poder constituye un ambiente de trabajo diferente para los directivos. El punto clave es, sin embargo, cómo esas nuevas funciones y responsabilidades inciden en la mejora de la escuela y, por tanto, en la calidad de la educación.

Los profesores experimentan, tanto como los directivos, el reto del cambio cultural que constituye una gestión más autónoma y participativa. Pero es la influencia del director la que es decisiva en la creación, naturaleza y grado de participación del profesorado en la toma de decisiones. Un clima de confianza y participación hace aumentar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, porque promueve la colaboración entre el personal docente y eso beneficia sin duda al currículo. Los directivos más autoritarios, por el contrario, tienden a concentrar el poder en menos personas, lo que conlleva un resentimiento de la comunidad escolar, incluso cuando el centro funciona con estructuras democráticas.

Una última línea de investigación paralela acerca de la relación entre la gestión basada en la escuela y la calidad del currículo procede de la asociación entre participación y colaboración, y colegialidad. Si un ambiente de toma de decisiones participativa conduce a una mayor colegialidad y colaboración entre los profesores, habría que preguntarse si el aprendizaje de los alumnos se beneficia cuando los profesores trabajan juntos. Los resultados de las investigaciones indican que esta colaboración repercute positivamente en el currículo, especialmente en la enseñanza, ya que se rompe el aislamiento profesional que sufren muchos profesores (Little, 1990). El aprendizaje de los alumnos, según este mismo autor, se beneficia de la colaboración entre profesores en cuatro formas:

- cuando los profesores hablan sobre la enseñanza, las complejas relaciones entre sus acciones y el aprendizaje de los alumnos se clarifican;
- la planificación y la preparación de los programas de forma compartida entre los profesores fomenta la consistencia y coherencia de enfoques en el funcionamiento del centro;
- los profesores están más dispuestos a observarse entre ellos en clase y a proporcionar feed-back; y
- los profesores aumentan su disposición para la formación.

Es, por tanto, responsabilidad de los directivos fomentar este clima de participación.

2.2. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE DIRECCIÓN ESCOLAR

En este epígrafe se ofrece una revisión de las investigaciones realizadas en el panorama internacional sobre dirección escolar. Para facilitar el análisis, se ha optado por agrupar los trabajos en seis líneas de investigación: dirección y rendimiento académico; género y dirección escolar; conductas de los directivos; tareas de los directivos y su distribución del tiempo; percepciones de los directivos de su trabajo (satisfacción y problemas encontrados); y, por último, análisis de competencias y desarrollo profesional de los directivos.

No parece necesario detallar las dificultades que conlleva la tarea de agrupar una cantidad ingente de investigaciones mediante un criterio que cumpla las ca-

racterísticas de exclusividad, exhaustividad y, sobre todo, utilidad. La gran multitud de trabajos realizados bajo diferentes enfoques y perspectivas, centrados en cuestiones diversas y con tradiciones de investigación radicalmente distintas, hace que cualquier marco para su análisis se vuelva incompleto. En ese sentido, las líneas que a continuación se ofrecen pretenden, simplemente, recoger los trabajos más interesantes y más útiles para comprender la situación de la dirección escolar.

2.2.1. Investigaciones sobre dirección escolar y rendimiento académico del alumnado

Un importante número de estudios empíricos ha analizado explícitamente la relación entre la actuación de los directivos y los resultados de los estudiantes del centro donde desarrolla sus funciones. Efectivamente, las revisiones de Bridges (1982) o de Leithwood y Montgomery (1982), para el período comprendido entre finales de los sesenta y la década de los setenta; la de Leithwood, Begley y Cousins (1990), para el período entre 1974 y 1988; y la de Hallinger y Heck (1998), para la década de los ochenta y la primera mitad de los noventa, han recogido un buen número de trabajos sobre esta temática.

Los distintos estudios pueden ser clasificados en función del **modelo de análisis** de la incidencia de los directivos sobre el rendimiento. Hallinger y Heck (1998), siguiendo a Pitner (1988), han identificado tres modelos: de efectos directos, de efectos mediatos y de efectos recíprocos.

Los autores que siguen los *modelos de efectos directos* sugieren que las prácticas del directivo inciden automáticamente sobre los resultados escolares. Este enfoque asume que estos efectos pueden ser medidos de manera independiente de otras variables relacionadas (Glasman, 1984; Hunter, 1994; van der Grift, 1990). Al mismo tiempo, reconocen el hecho de que otros factores pueden tener efectos previos en los resultados escolares, lo que lleva a algunos investigadores a considerar otras variables, tales como la situación sociocultural o el rendimiento previo (Cheng, 1994; Ramey, Hillman y Matthews, 1982). Los resultados de estos trabajos son sorprendentemente claros: no se encuentran evidencias consistentes de la incidencia de los directivos sobre el rendimiento del alumnado.

Las investigaciones que se enmarcan en *modelos de efectos mediatos*, por su parte, hipotetizan que la influencia de los directivos en el rendimiento académico se realiza a través de caminos indirectos. La conducta del director afecta a los resultados escolares, pero tal contribución está casi siempre mediatizada por otras personas, hechos, prácticas institucionales o por la cultura escolar (Leithwood, 1994). Los estudios de efectos mediatos ofrecen indicaciones concretas de medios posibles a través de los cuales los directivos pueden tener impacto en el rendimiento del alumnado. Los resultados que ofrecen estos trabajos son

bastante consistentes entre sí y muestran evidencias concluyentes de la relación entre directivos y rendimiento académico (Biester *et al.*, 1984; Heck, 1992; Silins, 1994).

Una tercera aproximación conceptual a los efectos del directivo es el llamado *modelo de efectos recíprocos*. Algunos investigadores han propuesto que las relaciones entre los directivos y las características de la escuela y su entorno son interactivas. Hasta el momento se han llevado a cabo pocos estudios siguiendo este modelo, probablemente por problemas de carácter metodológico (Hallinger, Bickman y Davis, 1996; Heck, Larson y Marcoulides, 1990). Los resultados son más precisos que los generados por investigaciones adscritas a los anteriores modelos, dado que indican qué tipo de directivos tiene incidencia sobre el rendimiento académico y, por ello, se presentan como el camino futuro de trabajo.

En cuanto a los **resultados**, en la revisión de investigaciones realizada por Leithwood, Begley y Cousins (1990) se señalan algunos hallazgos interesantes. Así, por ejemplo, se ha visto que los directivos pueden tener una influencia significativa sobre el rendimiento en destrezas básicas del alumno. Igualmente, son capaces de influir en los profesores para que adopten y utilicen prácticas innovadoras y pueden incidir también en la *satisfacción de los docentes con su trabajo*. Se ha demostrado, asimismo, que los directores eficaces tienen un alto grado de compromiso hacia las metas de la escuela, especialmente hacia las metas de carácter instructivo. La investigación sobre los modelos o estilos de prácticas confirma que los directores eficaces funcionan de diferentes maneras en función del contexto, como también ratifican que no hay modelos eficaces preestablecidos.

Los resultados obtenidos por los estudios analizados en la revisión de Hallinger y Heck (1998) señalan varios ámbitos de la vida escolar en los que la dirección incide considerablemente, aunque más de forma indirecta y mediada que directamente. Por un lado, muestran que la acción de los directivos en el diseño, desarrollo y mantenimiento de *las metas y objetivos* del centro tiene una importante influencia indirecta en los resultados escolares, de forma que los centros cuyos directivos contribuyen a establecer metas elevadas, claras y consensuadas obtienen mejores resultados. Además, todos los estudios destacan la necesidad de que exista *coherencia entre los fines del centro, su visión global y el currículo* que se imparte en él.

El segundo ámbito de influencia de la dirección es el relativo a las *estructuras organizativas y las relaciones interpersonales*. Efectivamente, diversos estudios (entre ellos, Leithwood, 1994) han encontrado que se obtienen mejores resultados en los centros en los que el directivo concede cierta autonomía a los docentes, la toma de decisiones se realiza de forma colegiada y, además, se dedica tiempo a estas actividades y a fomentar la colaboración. Es más, Heck, Larson, Marcoulides (1990) y Goldring y Pasternak (1994) coinciden en que, en las escuelas eficaces, el directivo favorece no sólo el compromiso del profesorado, sino también la implicación de los padres en la vida del centro y en la toma de decisiones.

Para impulsar esta participación y ejercer un liderazgo realmente educativo, parece claro que el director influirá también sobre los *miembros de la comunidad educativa y el personal del centro*. De hecho, éste es uno de los puntos esenciales del modelo de liderazgo transformacional y se confirma en varias investigaciones (Eberts y Stone, 1988; Heck, 1993; Leithwood, 1994), según las cuales el papel del director en la resolución de conflictos, en el apoyo y supervisión de los docentes, en el aumento de sus expectativas y, en definitiva, en el logro de la colaboración y cohesión de la comunidad educativa, es un factor de clara influencia en la mejora del rendimiento.

De los tres ámbitos de influencia descritos hasta ahora se desprende la incidencia indirecta del directivo en *el clima y la cultura del centro*. Aunque es un campo con menos entidad empírica que los tres anteriores, las teorías sobre liderazgo más recientes destacan que la actuación de los líderes afecta al ambiente y la cultura de la organización escolar, y que ésta modela el sentido que los miembros del centro dan a su trabajo y su predisposición hacia el cambio y la mejora (Bolman y Deal, 1992; Leithwood, 1994; Ogawa y Bossert, 1995). De tal forma, los directores influyen en determinados aspectos (procesos de comunicación, formación, expectativas, valores, colaboración, etc.) que permiten modificar la cultura y el clima del centro, el cual, a su vez, incide en la reestructuración y mejora de los resultados de los programas, los profesores y, por supuesto, los alumnos.

2.2.2. Género y dirección escolar

Las mujeres conforman el grupo mayoritario de docentes tanto en enseñanza Primaria como Secundaria. Sin embargo, están claramente subrepresentadas en los puestos de responsabilidad de las instituciones escolares (Bardisa, 1995). Y esta afirmación es verdadera para la práctica totalidad de Estados del mundo. Efectivamente, en un estudio realizado por Smith (1991) se comprueba que en Estados Unidos, donde hay un 60% de mujeres entre el profesorado, sólo el 16% alcanza un puesto de dirección escolar; y en otro llevado a cabo por Ryder (1994) vuelven a aparecer similares porcentajes: de un 67% de mujeres entre los educadores de Estados Unidos, menos del 3% son inspectoras y menos del 11% directoras. En España, la situación es muy similar.

Existe una serie de explicaciones convencionales dominantes en la investigación de las ciencias sociales en las dos últimas décadas que ofrecen razones concluyentes acerca de la falta de participación de la mujer en tareas de liderazgo. Una de esas explicaciones afirma que a las mujeres «no les interesa el éxito ni el poder, no tienen confianza en sí mismas, no tienen iniciativa, poseen un sentimiento de autoestima muy bajo y pecan de falta de dinamismo y agresividad. Además, la mujer muestra una tendencia natural a ser más emotiva, a preocu-

parse de los demás, a ser más intuitiva, a apoyar a los más débiles, a tener mucha paciencia y a relacionarse mejor con los niños» (Santos, 1994). Y esta caracterización masculina del liderazgo se ha adoptado tanto en los estudios basados en la teoría de rasgos, que asume la existencia de una diferencia innata entre el liderazgo masculino y el femenino, como en quienes utilizan los modelos basados en conductas, que parten de que los atributos del liderazgo son comportamientos que se aprenden. De hecho, incluso las recientes teorías situacionales, que conjugan atributos individuales (innatos o aprendidos) con la respuesta que se ofrece ante distintos contextos y situaciones, han ratificado en ocasiones esta visión, pese a que en principio no favorecen un liderazgo ni «masculino» ni «femenino» (Santos, 1994).

Sin embargo, en los últimos años están apareciendo numerosos estudios llevados a cabo por mujeres (por ejemplo, Shakeshaft, 1986) en los que se cuestiona este modelo de liderazgo tradicionalmente consensuado, ligado a ciertos roles definidos como «masculinos» (dinamismo, agresividad, firmeza, competitividad e independencia, entre otros).

Coleman (1996) lleva a cabo un estudio en el que se relacionan estilos «femeninos» de dirección y gestión eficaz, y obtiene de una muestra de mujeres, un modelo de líder «andrógino» capaz de hacer uso de una gran variedad de cualidades. En otro trabajo sobre mujeres directoras de centros de Educación Primaria y Secundaria en Inglaterra y Gales (Hall, 1994) se estudia la forma en que éstas llevan a cabo las tareas directivas, cómo interpretan su comportamiento y valores y cómo sus experiencias infantiles han influido en sus carreras profesionales. Los resultados muestran que las directoras no experimentan un conflicto entre su estilo preferido de liderazgo (colaborativo y consultivo) y un estilo más directivo, y que tampoco perciben la Administración educativa como masculina. Sin embargo, sí expresaron ambivalencia acerca del poder: disfrutaban usándolo para provocar cambios, pero temen su potencial para el abuso.

Quizá la conclusión más interesante sea que la comprensión de las conductas de los directivos debe incluir un análisis de su socialización, familia y experiencias educativas, roles y compromisos personales y familiares. Los resultados demuestran que las mujeres, una vez que han alcanzado cargos directivos, manifiestan comportamientos (por ejemplo, la reacción al estrés) comúnmente asociados tanto a hombres como a mujeres y que no son producto de la polarización de roles laborales y domésticos. Estos resultados acerca de la existencia de estereotipos genéricos como causa de la situación de la mujer en la Administración educativa se confirman también en otros estudios (Fuchs y Hertz-Lazarowitz, 1992; Greyvenstein y van der Westhuizen, 1991).

Por otro lado, la investigación etnográfica ha resultado sumamente útil en el esfuerzo por reconocer el papel valedor de la mujer en roles históricamente asociados a puestos administrativos de prestigio, responsabilidad, nivel económico, etc., en el interior de las organizaciones escolares, que tradicionalmente

ha desempeñado de forma mayoritaria el género masculino (Roman, 1992, 1993; Coronel, 1996). En algunos trabajos de este tipo se destaca la circunstancia de ser precisamente las mujeres las más proclives al desarrollo de políticas descentralizadoras en el proceso de toma de decisiones escolares, como garantía de posteriores cambios en el currículo y en la estructura organizativa (Weiss y Cambone, 1994), o que la dirección ejercida por mujeres tiene efectos positivos sobre las actitudes de los profesores hacia su propio género (Chen y Addi, 1992).

Otros autores hablan del impacto organizativo que tiene el proceso de feminización de la dirección escolar, en particular aludiendo a la emergencia de un clima o ambiente de trabajo más cooperativo, con mayor sentido de la colegialidad y más satisfacción en el trabajo que en aquellos contextos donde la dirección escolar es asumida por hombres. Las mujeres acentúan la cara interpersonal y comunitaria del proceso de cambio, lo que conlleva una atmósfera de apoyo y colaboración en el trabajo que se lleva a cabo en los centros (Goldring y Chen, en prensa). En esta misma línea, Gill (1995) analiza las opiniones de las directoras acerca del liderazgo y la forma en que asumen sus responsabilidades, y encuentra que las encuestadas destacan la importancia de la enseñanza, el trabajo en equipo, la colaboración, la comunicación y la distribución del poder.

A pesar de que la revisión de la literatura al respecto insiste en que los hombres y las mujeres dirigen de maneras distintas, es importante evitar los estereotipos. Por el contrario, deben incorporarse habilidades «femeninas» de liderazgo en la práctica y en los programas administrativos y, sobre todo, poner el énfasis en la variedad de habilidades de liderazgo y en la formación de los miembros del Consejo escolar y de la comunidad educativa en general en lo que se considera liderazgo eficaz, independientemente de la forma «masculina» o «femenina» que tome.

2.2.3. Conductas de los directivos

El profesor José Manuel Coronel (1994b), dentro de una serie de publicaciones fruto de su tesis doctoral, ha realizado una revisión de investigaciones que analizan la conducta de los directivos escolares. Para ello se ha centrado en ocho temas que considera relevantes para construir el panorama sobre el que pueda dibujarse el trabajo de los directores en los centros docentes. En este apartado, siguiendo sus aportaciones, se han analizado los estudios agrupados en cinco tópicos relacionados con las conductas de los directivos: solución de problemas, toma de decisiones, dimensión ética, visión y poder.

En primer lugar, las investigaciones que se encuadran en la línea de **conducta de solución de problemas** estudian los comportamientos de los directivos

ante una situación conflictiva, detectando las principales diferencias entre directores más y menos eficaces y entre novatos y expertos, teniendo también en cuenta el tipo de problema y el contexto en que surge. Se incluyen aquí estudios sobre posibles clasificaciones de problemas a los que se enfrentan los directores (Leithwood y Stager, 1989), las fases de que consta el proceso de su resolución (Leithwood y Steinbach, 1989), las estrategias utilizadas con más frecuencia para resolverlos y la influencia de factores personales y profesionales en ese proceso.

Las estrategias y recursos que parecen determinantes en la resolución de problemas son principalmente: comunicación y participación, conocimiento del sistema escolar y de los recursos externos a la escuela, flexibilidad cognitiva, etc. Así, en un trabajo temprano, Leithwood y Stager (1987) analizaron las diferencias en los procesos de solución de problemas empleados por directivos más y menos eficaces para determinar su naturaleza, sus tipos y componentes y el modo en que los clasifican. Estudiando el comportamiento de 32 directores llegaron a una serie de conclusiones, entre las que destacan que los directivos más eficaces dan más importancia al programa y proporcionan argumentos en apoyo del mismo. Igualmente, tienden a resolver los problemas en colaboración con otros, usan un método deliberativo para su resolución, se esfuerzan por recoger sistemáticamente información relevante para el problema, clarifican los componentes de cada situación y disponen de estructuras organizativas para la solución de problemas en grupo.

En otros trabajos, Leithwood y Steinbach (1989) y Leithwood y Stager (1989) relacionaron los procesos empleados por los directores para resolver problemas individualmente o en grupo y su impacto sobre la escuela, tratando de identificar los elementos centrales de los procesos de solución de problemas de los directores y las diferencias entre expertos y menos expertos.

Otro grupo importante de investigaciones aborda el tema de la **toma de decisiones** de los directores. Se trata de un aspecto primordial en la función del director, que determina en gran parte la eficacia de sus actuaciones. Los aspectos más estudiados en este grupo de investigaciones (Harling, 1984) son las fases del proceso de toma de decisiones y sus componentes: esferas de influencia, grados de autonomía, obstáculos, estrategias y grado de interacción. Este tema está muy relacionado con la función evaluadora que corresponde también a la dirección escolar, necesaria como paso previo a la toma de decisiones.

Según Glasman y Nevo (1988), el estudio de la toma de decisiones directivas en el contexto de las organizaciones educativas comenzó a principios de la década de los cincuenta. Los diferentes trabajos presentaban estados o secuencias en los que situar el proceso de toma de decisiones. Probablemente, la nota más característica sería la que lo presenta como un proceso de evaluación, en el sentido de que ésta puede proporcionar información relevante para la mejora del proceso de toma de decisiones de los directores.

En uno de los trabajos más interesantes, Harling (1984) destaca la existencia de esferas de influencia en la toma de decisión. Los límites de la autonomía en el ejercicio de dicho proceso y el componente de interacción determinan en gran medida la articulación de la conducta de toma de decisiones llevada a cabo en los centros docentes. Norris y Achilles (1988), por su parte, concluyen que los líderes escolares se sitúan en posiciones de mantenimiento y no crean nuevas situaciones donde aspectos como la empatía o la persuasión adquieran más protagonismo. De esta forma, considera que los programas de formación de directores deberían incluir ejercicios de pensamiento creativo y uso de la intuición como parte del proceso de decisión.

En la toma de decisiones se pone de manifiesto especialmente la **dimensión de poder** de los directores, que es otro de los temas en el que han incidido diversos trabajos y constituye una más de las líneas de investigación. Se estudian, entre otros aspectos, los estilos de poder, la naturaleza del poder (Lilly, 1989), la política en la implicación de los padres, la negociación con los grupos de interés, la conducta de poder (influencia-autoridad-coerción) relacionada con variables de eficacia (Kshensky, 1989) y la facilitación del poder mediante determinadas actividades, actitud denominada liderazgo facilitador (Conley y Goldman, 1994).

En un trabajo pionero de Anderson (1990) se describe la ecología en la toma de decisiones de los directores y el rol de legitimación de la realidad organizativa que suelen desempeñar. La conducta de poder ejercida por los directivos exige atender al componente simbólico por el que se expresa y que suele olvidarse con frecuencia. El estudio de la conducta del director exige la observación de ceremonias oficiales, eventos de relaciones públicas, la rutina de la resolución de las quejas, los eventos políticos formales, valoraciones y ocasiones informales, así como la búsqueda del significado simbólico de las estructuras, fronteras, regulaciones y políticas organizativas.

Otros autores (Lilly, 1989) distinguen entre la naturaleza distributiva o colectiva del poder y definen estilos de poder como el conjunto de conductas o grupo de técnicas y estrategias que caracterizan la acción de una persona. Concluyen que es muy importante para los directores poner en práctica y desarrollar un amplio rango de estilos en su repertorio de acciones y conductas.

Dunlap y Goldman (1991), por su parte, señalan cuatro actividades en las que los directores pueden facilitar el poder: ayudar en la promoción de recursos que apoyen las actividades educativas; aglutinar a la gente para que puedan trabajar juntos eficazmente, poniendo atención a las destrezas y personalidades; supervisar y coordinar las actividades sin ejercer control jerárquico, sino favoreciendo el refuerzo y ofreciendo sugerencias; proporcionar contextos para las actividades; y vincular a la gente a los grupos y a éstos entre sí, apoyándolos.

Una cuarta línea de trabajo, centrada en la **visión**, está constituida por aquellos estudios que analizan aspectos tales como la adaptación al medio, el logro

de objetivos, la capacidad de coordinación, los tipos de visión —organizativa, de futuro, personal, y estratégica— (Manasse, 1986), la comunicación (Bolster, 1989; Gougeon, Hutton y McPherson, 1990), las influencias de las características personales y contextuales, etc.

A pesar de que no hay aún consenso sobre lo que el término «visión» significa, sí lo hay en destacar esta idea para la consecución de un liderazgo eficaz. De esta forma, algunas investigaciones se han centrado en resaltar la importancia de este aspecto para la dirección escolar, subrayando la estrecha relación entre la visión del director y el cambio escolar (Bredeson, 1985).

Otros autores (Manasse, 1986) identifican cuatro tipos de visión necesarias en los líderes: organizativa, de futuro, personal y estratégica. La visión estratégica implica la conexión de la realidad presente (visión organizativa) a las posibilidades futuras (visión de futuro) en un sentido particular (visión personal) adecuado para la organización y el líder. Por último, Hutton y McPherson (1990) resaltan la importancia de la comunicación en la visión, fundamentalmente la comunicación de las expectativas organizativas. Se ha encontrado que los factores biográficos y situacionales juegan un papel básico en la determinación de los patrones de control social de la comunicación.

El quinto y último grupo de investigaciones considerado en este apartado y extraído de Coronel (1994b) gira en torno a la **dimensión ética** de los directores escolares. En los trabajos que tratan esta cuestión se contemplan cuestiones como: dilemas éticos de los directores, niveles de razonamiento ético, naturaleza de los valores de los directores, clasificación (valores de principio, valores de consecuencia, valores de consenso y valores de preferencia) y su proyección en la práctica de la dirección (Kirby, Paradise y Protti, 1990; Begley y Leithwood, 1990).

Esta línea de trabajo ha recibido gran atención desde el punto de vista teórico, pero son pocos los trabajos que se han dedicado a recoger las dimensiones éticas implícitas en las acciones de los directores escolares (Kirby, Paradise y Protti, 1990).

2.2.4. Tareas de los directivos y su distribución del tiempo

Los numerosos intentos de clasificar las distintas tareas que realizan los directores y directoras en el ejercicio de sus funciones, recogidos por la literatura sobre el tema, ponen de manifiesto una generalizada ausencia de criterios precisos para realizar esta clasificación. Como afirma Gimeno (1995), son varios los marcos conceptuales y de análisis existentes para la definición de las tareas que pueden, deben o realizan de hecho los directivos escolares. Por un lado, se pueden limitar a describir las funciones que actualmente se desarrollan, definidas por la normativa legal (como se ha hecho en el capítulo 1) o por

tradiciones organizativas. Esta realidad es muy plural y, a través de estudios de casos y de análisis de muestras significativas de directivos, se obtienen diferencias entre directores de sistemas escolares distintos, entre centros según niveles educativos, y dentro del mismo tipo de centros según el estilo que le impriman las personas y las bases de representación en las que se apoyen. Pero «aunque no le demos a la realidad poder normativo, lo que resulta evidente es la necesidad de conocerla, precisamente por el poder que genera como tradición y porque cualquier proyecto de cambio tiene que contar con los hechos y cómo son asumidos por quienes viven dentro de las instituciones» (Gimeno, 1995, p. 136).

Otra alternativa para el estudio de las tareas directivas consiste en fijar lo que se considera que deben hacer los directivos para llegar a una determinada situación ideal. Esta opción se basa en la creencia de que la realidad se puede modificar a partir de la adopción de modelos ideales. Detrás está todo un debate filosófico, político y sociológico acerca del papel que ciertas organizaciones juegan en la sociedad postindustrial, en la que no cabe un modelo único y delimitado sobre la función del directivo, sino que le corresponde un liderazgo flexible que sepa detectar las necesidades de la organización (Bergquist, 1993). Esta perspectiva de considerar modelos alternativos de centros y de comportamientos directivos va asociada a menudo con procesos de reforma educativa, como es el caso de la ola de reformas de los ochenta dirigidas a aumentar la calidad educativa que, bajo el término reestructuración (ver apartado 2.1.3), modifican los roles de los distintos agentes del centro, en especial el director (Murphy, 1991; Murphy y Hallinger, 1993; Conley, 1992).

La tercera propuesta metodológica en la definición de tareas directivas (Gimeno, 1995) es la combinación de las dos anteriores, es decir, «la necesidad de plantear cualquier modelo de puesto de director desde la posibilidad de su realización dentro de los marcos vigentes o de los previstos, pero considerando determinados patrones ideales de referencia sustentados por modelos, ideas y valores que en alguna medida pueden, incluso, estar introyectados en los esquemas de percepción y de valoración de los mismos directores y directoras de centros» (Gimeno, 1995, p. 138). Ésta es la idea de Drake y Roe (1986). Estos autores parten de un concepto tridimensional del director escolar. Una de las tres caras es el listado de competencias asignadas al puesto directivo, la segunda es el esquema de actuación del directivo en un medio social determinado y, por último, el desempeño de la función por la persona concreta en unas condiciones específicas. Utilizando esta misma terminología, se puede hablar de un espacio geométrico profesional de funciones (más o menos reales, más o menos practicadas, que absorben más o menos tiempo) que varían y se concretan según el tipo de enseñanza, la localización y el tamaño de los centros, el público que los frecuenta y los valores, conceptos y metodologías que le sirven de fundamento.

La investigación sobre tareas de los directivos está muy asociada, especialmente hace unas décadas, a la definición de los tipos y rasgos de directores (Kent, 1989; Little, 1982; Rutherford, 1985) y, más recientemente, a los modelos de liderazgo que se vieron en el apartado 2.1.4: liderazgo instructivo (Murphy, 1990), *liderazgo transformacional* (Leithwood, 1994) y *liderazgo facilitador* (Conley y Goldman, 1994; Dunlap y Goldman, 1990), puesto que ejercer uno u otro tipo de liderazgo implica desempeñar con mayor o menor frecuencia determinadas funciones propias de la dirección de centros.

Un estudio que fue pionero en el intento de reunir la complejidad de las tareas directivas, que ha sido frecuentemente citado y que sirvió de referencia a estudios posteriores sobre la función directiva, es el de Mintzberg (1983). Los diez roles que establece se agrupan en tres categorías: interpersonales (cabeza visible, líder, enlace), informativos (monitor, difusor, portavoz) y de decisión (empresario, gestor de anomalías, asignador de recursos, negociador).

En general, y partiendo de la investigación sobre eficacia escolar y sobre teorías del liderazgo pedagógico, se puede afirmar que existen dos grandes grupos de funciones propias de la dirección escolar (Drake y Roe, 1986):

- Las relacionadas con funciones de gestión y administración: adecuado mantenimiento de la documentación, preparación de documentos para la administración, confección y control presupuestario, administración del personal, disciplina de los estudiantes, regulación y control de los horarios, administración del edificio, *gestión de equipamiento* y *gestión de los capítulos* relacionados con los alumnos.
- Las que corresponden al liderazgo educativo y de la enseñanza, es decir, estímulo y apoyo a los que están implicados en las actividades de enseñanza-aprendizaje para conseguir las metas propuestas y lograr un sistema de cohesión social que lo facilite.

Esta concepción dicotómica aparece con frecuencia, y corresponde a la división de la escuela en dos campos: el de la enseñanza o profesional, frente al campo administrativo o burocrático (Peters y Slegers, 1996). El campo administrativo se centra principalmente en las condiciones que requiere el proceso escolar primario, es responsabilidad de la dirección escolar y está regulado por principios burocráticos. El campo de la enseñanza comprende los procesos primarios de las escuelas y proporciona educación, está basado en normas semi-profesionales y es dominio de los profesores. Esta dicotomía ha recibido algunas críticas (Giesbers y Slegers, 1994), puesto que dificulta a las escuelas la adaptación de la política administrativa o burocrática a la política de enseñanza o profesional, y se llega a afirmar que cuanto más en armonía estén estos dos campos, y cuanto más colaboren los profesores con la dirección, más capaces se vuelven las escuelas de autogobernarse. Esto significa que los profesores son principalmente, pero no exclusivamente, responsables del campo de la enseñanza, y que los directivos escolares son primordialmente, pero no en exclusiva, responsables del campo administrativo-burocrático.

Hughes (1976, 1985) distingue dos dimensiones de la función directiva: una de dirección y otra de contenido. La primera indica la orientación interna o externa de las tareas, y la segunda se describe en términos de tareas de dirección administrativa y tareas de dirección educativa. Un liderazgo escolar eficaz requiere un equilibrio entre los aspectos administrativos y educativos en el trabajo de los directivos. Asimismo, define dos tipos de roles en relación con el liderazgo dentro de las instituciones escolares: el rol de «jefe ejecutivo» y el rol de «profesional principal». Cada uno de estos roles comprende tareas de orientación interna y externa, de tal forma que el rol de «jefe ejecutivo», en su orientación interna comprendería tareas como el reparto y división del trabajo y la coordinación de actividades organizativas, y en la externa consistiría en contactar con la comunidad y captar nuevos alumnos. Por su parte, el rol de «profesional principal» comprendería como tareas internas el asesoramiento profesional, la enseñanza y el consejo a padres y alumnos, y como tareas orientadas al exterior la representación de la escuela y la participación en actividades profesionales externas.

A partir de este esquema dimensional, Peters y Slegers (1996) utilizaron para su investigación un inventario de 15 tareas directivas seleccionadas después de un estudio preliminar, que aplicaron sobre una muestra de 162 directivos en Países Bajos. La selección de esas tareas se realizó en función de dos criterios: la importancia percibida por los directores de cada una de las tareas en el estudio preliminar, y la distribución de éstas en las dimensiones de Hughes (1976, 1985). Los objetivos de la investigación fueron, por un lado, comprobar la validez de la estructura dimensional para aplicarla a las tareas directivas y, por otro, detectar cuáles son las tareas que los directivos consideran más importantes en su trabajo.

Tras el análisis de los resultados se ven obligados a reformular la dimensión de contenido de las tareas directivas en función de su cercanía al proceso educativo, rompiendo la dicotomía educativo/administrativo. En la tabla 2.5 se presentan las tareas resultantes de combinar ambas dimensiones. Las tareas en negrita son las consideradas más importantes.

Esta investigación concluye que los directores se encuentran más orientados hacia asuntos administrativos que hacia asuntos educativos, lo que implica que los directores enfatizan su rol ejecutivo. También destaca que los directores se encuentran más orientados internamente, enfatizan la necesidad de establecer eficientemente la organización escolar interna, antes que la de ser capaces de dirigirse externamente. Por último, se señala que el énfasis del rol ejecutivo disminuye su concentración y se armonizan los aspectos administrativos y educativos.

De esta forma, los resultados del estudio, según sus autores, confirman los obtenidos en la investigación llevada a cabo en Gran Bretaña, la cual muestra que los directivos se centran en menor medida en los asuntos educativos, debido al incremento de la autonomía de las escuelas. Esto significa que la pretendida libertad que consiguen las escuelas podría conllevar un mayor énfasis del rol ejecutivo.

Tabla 2.5.
Organización de las tareas directivas según Hughes

Orientación interna	
Cercano al proceso educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Establecer objetivos educativos. • Organizar el método de trabajo del año en curso. • Dedicar una parte del tiempo total de enseñanza para ser utilizada por las escuelas como se considere oportuno. • Planificar la renovación de los métodos educativos.
Lejano al proceso educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Llevar a cabo entrevistas evaluativas. • Llevar a cabo entrevistas de selección y despido con la plantilla de profesores. • Asignar tareas a cada profesor. • Llevar a cabo entrevistas de selección y despido con los empleados no relacionados con la enseñanza. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Creación de normas de participación en las juntas. • Contactar con el Consejo en asuntos personales y materiales. • Concertar los permisos del edificio escolar. • Establecer contactos con el Ministerio.
Orientación externa	

Fuente: Peters y Slegers (1996, p. 604).

Mayor interés tienen las investigaciones que no sólo delimitan las tareas, dimensiones o roles de los directivos desde un plano normativo o teórico, sino que analizan la dedicación que reciben por parte de los directivos a través de la estimación del **tiempo empleado** en cada una de ellas (Donaldson, 1991; Drake y Roe, 1986; Gross y Furey, 1987; Hall, Mackay y Morgan, 1986; Helps, 1994; Kmetz y Willower, 1982; Maiden y Harrold, 1988; Osborne y Wiggins, 1989; Pavan y Reid, 1990, 1991; Roney, 1990; Selman, 1991; Vaill, 1986). El objetivo de esta serie de trabajos es contrastar la ocupación real de los directores escolares con las competencias establecidas por la legislación, mediante el estudio del tiempo que dedican a las diferentes tareas. En estas investigaciones, agrupadas bajo el término inglés *time on task* (tiempo en cada tarea), además de realizar una descripción de la distribución del tiempo se relacionan estas medidas reales con las expectativas o deseos que manifiestan los directivos sobre este uso de su tiempo, con otras variables demográficas o profesionales, con el tipo de centro o con el tipo de tareas, y se elaboran modelos de distribución del tiempo. Es en esta línea donde se centrará una parte del estudio empírico del capítulo 3.

La metodología utilizada va desde escalas de observación (Kmetz y Willower, 1982; Gross y Furey, 1987; Maiden y Harrold, 1988; Osborne y Wiggins, 1989) a cuestionarios (Pavan y Reid, 1990, 1991).

Se aprecian algunas diferencias entre los directivos de Primaria y Secundaria, empleando los primeros más tiempo planificando, en actividades docentes y en contactos con los superiores y padres (Kmetz y Willower, 1982). Muchos directores han interiorizado la norma de lograr altas expectativas para sus estudiantes y profesores, mientras que las tareas concernientes a mantener el orden parecen preocuparles menos (Pavan y Reid, 1990). Un resultado bastante generalizado es la discrepancia entre el tiempo real dedicado a determinadas tareas y el considerado deseable (Osborne y Wiggins, 1989).

Drake y Roe (1986) estudian el tiempo invertido en las diferentes tareas, y obtienen que la máxima dedicación corresponde a actividades extracurriculares, supervisión y orientación a los estudiantes, asuntos de profesores, evaluación de profesores y comunicaciones escritas. Por el contrario, la menor dedicación le corresponde a entrevistas sobre asuntos de educación, lecturas especializadas, gestión de contratos y supervisión del personal no docente. En cuanto a los deseos de los directivos respecto al uso de su tiempo, les gustaría dedicarlo más a la evaluación de los profesores, desarrollo del currículo, supervisión de estudiantes, asuntos de los profesores e informes escritos.

Por su parte, Hall, Mackay y Morgan (1986) encontraron una mayor inversión de tiempo en actividades docentes que en la dirección profesional de las materias de enseñanza, así como una mayor inversión de tiempo en «operaciones» y «gestión humana» que en «política educativa».

Como resumen final de esta línea sirven las conclusiones ofrecidas por el profesor Gimeno (1995), extraídas de una interesante revisión de las investigaciones sobre tareas directivas y tiempo empleado en ellas:

- Las principales categorías de tareas utilizadas en las investigaciones son las pertenecientes al ámbito curricular (docencia, programas, etc.), la gestión administrativa (externa e interna) y las relaciones interpersonales (profesores, alumnos, padres).
- La dedicación de los directivos a unas u otras tareas es la reacción ante las presiones ejercidas por los colectivos de profesores, padres, alumnos y Administración.
- Los directivos no parecen demostrar especial interés por implicarse en tareas relacionadas con la administración externa, la conducta de los alumnos o el desarrollo profesional de los profesores. Por el contrario, manifiestan mayor interés en tareas relativas a programas (planificación, desarrollo, evaluación), gestión del personal y burocracia interna.

2.2.5. Percepciones de los directivos acerca de su trabajo: satisfacción y problemas encontrados

Este apartado abarca aquellas investigaciones que estudian la percepción que los directivos de centros docentes tienen de su trabajo, e incluye tanto trabajos sobre las fuentes de satisfacción (Friesen, Holdway, Rice, 1983; Friesen *et al.*, 1984; Gunn y Holdaway, 1986; Heller, 1993; Holdaway y Johnson, 1990; Mercer, 1993), como factores propios de la profesión directiva que generan frustración, estrés y que son percibidos como problemas (Friesen, 1986; Riding y Borg, 1993; Sarros, 1988; Savery y Detiuk, 1986). Asimismo, se analiza en estas investigaciones la forma en que esta percepción del propio trabajo se relaciona con aspectos como el liderazgo eficaz, la eficacia escolar, el sentimiento de realización, el reconocimiento por parte de otros, las actitudes, moral y conducta de profesores y alumnos, la motivación por factores internos frente a la desmotivación por factores externos, y la influencia de la estabilidad en el cargo (Friesen, Holdway y Rice, 1983; Holdway y Johnson, 1990; Knoop, 1987).

Las fuentes de satisfacción de los directivos más citadas por los investigadores son el reconocimiento del estatus, la relación con los profesores, la responsabilidad y la autonomía (Friesen *et al.*, 1984), la relación y afinidad con los profesores y el estado de ánimo del personal docente (Holdaway y Johnson, 1990). Sin duda, la más mencionada y considerada más importante es la relación existente entre los distintos miembros de la comunidad escolar.

En los resultados de las investigaciones existen algunas contradicciones (Bernal, 1995). Por un lado, Heller (1993) concluye que no hay relación significativa entre liderazgo del director y la satisfacción en el trabajo de los profesores; sin embargo, Shreeve *et al.* (1988) afirman que aquellos directores que favorecen sistemas de dirección participativos incrementan los niveles de satisfacción de los profesores y mantienen con mayor facilidad una posición de liderazgo en el centro.

En algunas ocasiones, se ha estudiado la influencia de algunas variables como el tamaño del centro en la satisfacción del personal docente y del directivo (Sparkes y McIntire, 1988), y se ha obtenido que los directores de escuelas pequeñas y medianas en comunidades de poca población tienen una satisfacción menor en su trabajo que los de escuelas grandes en comunidades amplias.

En relación con otras variables y su incidencia en la satisfacción de los directivos, Bernal (1995) concluye que factores como los complementos económicos, sexo, antigüedad en el cargo, liderazgo, etc., no quedan suficientemente contrastados en las investigaciones como para afirmar que son determinantes en la consecución de un alto nivel de satisfacción en el trabajo directivo, aunque su ausencia sí desmotiva y produce cierta frustración.

El término *burnout* aparece a menudo en la literatura de investigación sobre insatisfacción y problemas de los directivos. Puede definirse como un «alto nivel

de estrés y sobrecarga de funciones» (Whitaker, 1995), afecta tanto a la vida personal como profesional y tiene un impacto negativo sobre las relaciones interpersonales. Otras definiciones encontradas son:

- Sentimientos de baja motivación de logro personal, sentimientos fuertes de cansancio emocional y despersonalización (Maslach y Jackson, 1986).
- Un estado de fatiga o frustración producido por una dedicación plena a una causa, forma de vida o relación que ha fracasado en conseguir los resultados esperados (Freudenberger, 1980).
- Un constructo utilizado para explicar el descenso observable con relación a lo habitual en la calidad y cantidad de un trabajo llevado a cabo por una persona en su trabajo (Carroll y White, 1982).
- Una forma extrema de alienación ligada a un rol específico (Dworking, 1987).

Los directivos son especialmente susceptibles a este síndrome, dada la compleja naturaleza de su trabajo. El conflicto y la ambigüedad de las funciones y la sobrecarga de tareas aparecen como los principales problemas de los directivos (Savery y Detiuk, 1986; Murphy, 1994). Algunas causas específicas atribuidas a este desgaste son el aislamiento inherente al puesto, la cantidad de tiempo y esfuerzo empleado en el trabajo directivo y la estructura organizativa del sistema escolar (Welch, Medeiros y Tate, 1982), el agotamiento, la pérdida de la conciencia de sí mismo, la sensación de premura y la falta de preparación (Duke, 1988), el trabajo estresante, la sobrecarga en el trabajo, el deterioro en el estatus y la insatisfacción con las relaciones interpersonales (Sarros, 1988).

Resulta interesante destacar que existe un instrumento, elaborado por Maslach y Jackson (1986), denominado MBI (*Maslach Burnout Inventory*), para medir el grado de estrés de los directivos, operativizado en tres dimensiones: cansancio emocional, actitudes de despersonalización hacia profesores y alumnos, y pérdida de realización personal en el trabajo. En varias investigaciones en las que se ha aplicado este instrumento (Whitaker, 1995; Friesen y Sarros, 1989) se ha obtenido un alto grado de realización personal en el trabajo, pero al mismo tiempo, y esto muestra que no es incompatible, una gran parte de los directivos afirma sentir agotamiento emocional y despersonalización. Algunos resultados interesantes son que el grupo de edad de 35 a 44 años muestra unas puntuaciones significativamente más altas que otros grupos de edad en cansancio emocional y despersonalización (Whitaker, 1995). Para completar la investigación se entrevistó a los directores para analizar los posibles focos que producen el agotamiento emocional y la despersonalización que los directivos afirman sentir, y que en ocasiones conlleva el abandono del puesto directivo. Estos son los principales temas comentados:

- *Aumento de las exigencias* a los directivos: presiones relacionadas con la contabilidad, el aumento de papeleo, la gestión del tiempo y otras novedades que conllevan las reformas.

- *Falta de claridad en las responsabilidades*, debida al cambio en los modelos de gobierno en el que la escuela tiene más autonomía, por un lado, pero aumenta la participación de la comunidad en la toma de decisiones; como consecuencia de ello, no está claro a veces quién debe tomar determinadas decisiones, y la indefinición de roles crea ansiedad.
- *Ausencia de reconocimiento* percibido por los directivos como necesidad de recibir una mayor valoración y reconocimiento, tanto dentro del centro como en el exterior.
- *Pérdida de autonomía*, ya que, a pesar de no oponerse a la toma de decisiones colaborativa, notan el descenso en la autonomía y la autoridad que tenían antes, y esto no siempre se sabe aceptar.

La sensación de eficacia del propio trabajo (autoeficacia) del directivo ante situaciones de cambio, de reformas y de nuevos compromisos puede ser un mediador importante para reducir la ansiedad, el estrés y el «*burnout*» que se ha mencionado anteriormente. Quizá el atributo más influyente en la reacción de los directivos ante el cambio sea su opinión sobre sus propias capacidades para poder ejercer el control sobre su nivel de funcionamiento, en primer lugar, y en segundo, para poder controlar los acontecimientos que afectan a sus vidas y a las de los demás (Dimmock y Hattie, 1996). Esta opinión sobre la capacidad de uno mismo es lo que se ha venido a llamar «autoeficacia». El concepto de autoeficacia proviene de la psicología y ha sido definido como «la confianza que tiene uno mismo en adoptar comportamientos y acciones de manera exitosa que le llevarán a la realización de ciertas metas y resultados» (Bandura, 1986). Una de las premisas de la concepción de autoeficacia de Bandura es su especificidad respecto a una situación y contexto. Aplicado a la figura del directivo, la autoeficacia se relaciona con la creencia de que una acción producirá ciertos resultados y el directivo tiene confianza en que puede estructurar la realización de dicho plan y afrontar las consecuencias.

Dado que una de las conclusiones más frecuentes de la investigación sobre dirección escolar es que el directivo es un agente clave a la hora de cambiar las expectativas tanto de los profesores como de los estudiantes (Rossow, 1990), si el director no genera altos niveles de autoeficacia, el efecto sobre ambos colectivos puede ser dramático (Dimmock y Hattie, 1996).

Las reacciones de los directivos ante las presiones y compromisos propios de las reformas pueden ir desde el entusiasmo por las nuevas oportunidades educativas, hasta un gran desacuerdo con las políticas y fines que conllevan estas reformas. Es lógico asociar a los primeros con altos niveles de autoeficacia puesto que confían en sus capacidades para aprovechar los beneficios del cambio, mientras que aquellos menos entusiastas puede que posean un menor grado de autoeficacia, ya que dudan o son escépticos acerca de las ventajas que les pueden aportar, quizá por no confiar en sus capacidades para sacarles partido.

Para elaborar un instrumento de medida de la autoeficacia de los directivos se realizó un estudio preliminar en el que se trataron de identificar los principales problemas y situaciones a las que se enfrentan los directivos (Dimmock y Hattie, 1996). Se obtuvieron 52 problemas que fueron agrupados en las siguientes categorías: planificación del desarrollo escolar; gestión de la enseñanza, el aprendizaje y el currículo; gestión del personal; distribución del presupuesto; relación con los padres; y relación con el entorno de la escuela. El cuestionario consta de doce situaciones que se le plantean al directivo relacionadas con las dimensiones mencionadas anteriormente, respecto a las que tienen que responder qué grado de confianza muestran en solucionar esa hipotética situación.

Ya se han comentado algunos de los problemas encontrados por los directivos en el desempeño de sus funciones que aparecen con mayor frecuencia en las investigaciones, pero resulta oportuno mencionar la existencia de algunas investigaciones específicas sobre este tema (Dunning, 1996; Leithwood y Montgomery, 1986; Leithwood, Cousin y Smith, 1990; Weindling y Early, 1987).

Leithwood, Cousin y Smith (1990) identifican cuatro categorías de problemas: profesorado, rutinas escolares, estudiantes y padres, mientras que para Weindling y Early (1987) los asuntos relacionados con el personal docente son la fuente de los problemas más serios señalados por los directivos de Secundaria. Sin duda, es Leithwood el autor que más ha estudiado la problemática de los directores y, de hecho, establece como una de sus principales conductas la de «solucionador» de problemas. Los problemas más señalados pertenecen a aspectos no rutinarios (el 20% para Leithwood) y requieren enfoques flexibles y reflexivos y no tanto un repertorio de «recetas».

A modo de síntesis, se presenta la siguiente tabla (2.6) de problemas encontrados por directivos que llevan poco tiempo en el cargo, agrupados en tres bloques (problemas internos, externos y relacionados con el personal) que conforman el cuestionario de investigación utilizado por Dunning (1996).

Las respuestas satisfactorias a estos problemas dependen de cinco factores, que a los directivos nuevos les cuesta encontrar:

- Percepción en términos tanto de una perspectiva holística como detallada (Allison y Allison, 1993).
- Aplicación de habilidades estratégicas y no sólo de niveles básicos.
- Reflexión crítica, como la denominada *profesionalidad amplia* (Hoyle, 1973), *acción reflexiva* (Hodgkinson, 1983) y *reflexión en la acción* (Schön, 1983).
- Capacidad de adquirir perspectiva a partir de errores pasados (Duignan y Macpherson, 1992).
- Capacidad para entender la escuela en términos de contexto social con tres niveles (el de la comunidad, los grupos de interés internos y externos, y los participantes individuales) y evaluar sus operaciones, incluyendo los orígenes, el desarrollo y ramificaciones de los problemas y las decisiones que se toman en el centro (Duignan y Macpherson, 1992).

Tabla 2.6.
Problemas percibidos por los directivos ordenados por importancia
según Dunning

Problemas relacionados con factores internos	Problemas relacionados con factores externos	Problemas relacionados con factores de personal
<ul style="list-style-type: none"> • 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 predecesor. • Manejar la economía escolar. • Dirigir la oficina/secretarías/administración escolar. • Tomar gran número de decisiones. • Mejorar los recursos curriculares. • Establecer mejores niveles de disciplina. • Establecer/mejorar los procesos de toma de decisiones. • Establecer/mejorar las reuniones de equipo. • Enfrentarse a diferentes estilos de enseñanza. • Establecer/mejorar los canales de comunicación. • Establecer/mejorar los procesos de consulta. • Establecer prioridades. • Obtener información sobre las áreas de currículo. • Informarse sobre la rutina diaria del colegio. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • Contactos con las autoridades locales. • Asuntos surgidos de la política local. • Trabajar con los inspectores. • Trabajar con los miembros del Consejo escolar. • Tratar con los medios de comunicación. • Tratar con los padres. • Coordinación con otros colegios en relación al traslado de alumnos. • Promover buenas relaciones con otros colegios. • Trabajar con grupos de la comunidad local. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocuparse de la baja moral de los profesores. • Apoyar/respaldar a los profesores ineficaces. • Redacción frecuente de informes. • Distribución previa de responsabilidades y gratificaciones/recompensas. • Avisar/despedir/reorganizar al personal ineficaz. • Restricciones económicas/administrativas en contrataciones. • Conseguir que los profesores acepten ideas nuevas. • Manejar las reacciones negativas de los profesores. • Promover el desarrollo profesional del personal. • Establecer relaciones positivas con los profesores. • Atraer candidatos suficientemente cualificados para cada empleo. • Asuntos relacionados con el personal no docente. • Apoyo/participación de los profesores en aspectos de gestión. • Enfrentar los despidos de profesores. • Asuntos relacionados con las obligaciones no docentes de los profesores. • Hacer frente a profesores que no se implican. • Obtener información acerca de las virtudes y defectos del personal. • Conflictos con el personal. • Enfrentarse a sindicatos y asociaciones profesionales.

Fuente: Dunning (1996, pp. 116-117).

2.2.6. Análisis de competencias, necesidades de formación y desarrollo profesional de los directivos

Como consecuencia de las últimas reformas generalizadas en la mayoría de los sistemas educativos, los responsables de la dirección escolar se enfrentan a nuevas tareas y funciones que implican unas determinadas competencias y que configuran un perfil directivo nuevo. Ante esta situación se plantean varias opciones: o ser más riguroso en el proceso de selección y nombramiento de los directores, o proporcionar una formación adecuada, tanto inicial como permanente, para que se ajuste a dichas necesidades (Jirasinghe y Lyons, 1995). En ambos casos es necesario realizar evaluaciones de competencias o necesidades de formación, proceso nada sencillo que necesita previamente algunas aclaraciones conceptuales sobre lo que se considera una competencia. Jirasinghe y Lyons (1995) se refieren a ellas como *capacidades personales transferibles*, es decir, se enmarcan en un paradigma de cualidades personales en el que fue pionero Boyatzis (1982), frente a otro enfoque posible basado en *estándares ocupacionales* que no responden a la pregunta de cómo llevan a cabo las tareas los directivos. La definición que Boyatzis ofrece de competencia es «característica subyacente de una persona (puede ser un motivo, rasgo, capacidad, aspectos del autoconcepto y rol social, o tipos de conocimiento del que hace uso) que está ligada en una relación causal a la realización superior del trabajo» (Boyatzis, 1982).

Las competencias se definen a partir del análisis de tareas y han de cumplir una serie de requisitos para tener una aplicación, sea en la formación o en la selección de aspirantes. Estos requisitos son: han de ser mensurables; tienen que correlacionar con los resultados personales y organizativos; las competencias pueden ser demostradas a través del uso de medidas acordadas para discriminar entre ellas y otras competencias; deben tener un significado para el sector educativo; y el ámbito educativo puede y debe aplicarlo de forma constructiva.

A partir de un riguroso análisis de las tareas y responsabilidades de los directores de Inglaterra y Gales, estos autores han formulado una serie de competencias necesarias, y es precisamente este proceso complejo de formular competencias a partir del análisis de tareas, el objeto de su investigación (Jirasinghe y Lyons, 1995). El conjunto de competencias obtenidas consta de tres grupos:

- una serie de competencias propias de la gestión comunes a otros sectores ocupacionales (planificación, motivación, toma de decisiones...);
- competencias propias de la gestión educativa en general (relacionadas con procesos de enseñanza aprendizaje); y
- una serie de competencias que no se definen por ser específicas de la persona que ocupa el cargo o de la organización que dirige.

Esta metodología de análisis de competencias, del que se derivan las necesidades de formación, está muy generalizada en los centros de formación y evaluación de Reino Unido, como el *National Educational Assessment Centre* (Oliver,

1992) o la *Teacher Training Agency* (TTA, 1994), y sus principales usos son el desarrollo individual, la selección y nombramiento, el desarrollo de equipos y la redacción de los informes escolares. En el contexto de este apartado interesa ver la evidencia que muestra el análisis de competencias de una necesidad de formación y desarrollo profesional de los directivos, y la aplicación directa que tiene para el diagnóstico de necesidades específicas y la consiguiente elaboración de planes de formación.

Existen varios estudios empíricos que han abordado el tema de la evaluación de necesidades de formación. Entre los aspectos más trabajados destaca el proceso para definir los criterios con los que establecer las necesidades prioritarias de formación. Ford y Noe (1987), aunque no se centran estrictamente en el campo educativo, encuentran ciertas variables (nivel de responsabilidad, actitud hacia la formación y funciones ejercidas) que influyen de forma determinante en la escala de necesidades prioritarias que elabora cada participante y en las áreas en las que consideran necesario formarse. Foster y Southard (1988), por su parte, estudian los beneficios de establecer las necesidades prioritarias en función de su distancia hasta los cambios o los objetivos perseguidos, y encuentran que, si bien este camino es efectivo para producir una lista de necesidades por orden de prioridad, en muchos casos se desvirtúa el uso de la distancia, eligiéndose cambios que son más probables en vez de aquellos que son más urgentes. También en esta línea está la investigación de Thomas (1987), la diferencia es que en este caso son los profesores quienes valoran las necesidades formativas de los directivos, utilizando para ello la escala Likert (cuestionario de competencias).

Algunos trabajos analizan las necesidades de formación partiendo de las habilidades y competencias necesarias para el ejercicio de la función directiva. Así, por ejemplo, Sheffer y Roscoe (1991) estudian las habilidades básicas utilizadas por los directores escolares, con la particularidad de que enmarcan este análisis en el estudio de las necesidades de todos los profesionales del centro, de forma que puedan elaborarse programas de formación adecuados a la cultura general del centro tanto como a las necesidades específicas de cada profesional en concreto.

Respecto a la valoración de los programas de formación de directivos, es interesante analizar dos revisiones, cada una de ellas perteneciente a contextos geográficos distintos: una en Estados Unidos (Murphy y Hallinger, 1987) y la otra en un contexto europeo (Pascual e Immegart, 1996).

En la revisión sobre una gran variedad de programas de formación de directivos que se llevan a cabo desde hace bastante tiempo en Estados Unidos, Murphy y Hallinger (1987) analizan los principales problemas que presentan, y lo hacen agrupándolos en tres bloques: contenido de los programas, procesos y conexión con la práctica. Dentro de las críticas referidas a las cuestiones de **contenido**, señalan las necesidades siguientes:

- un conocimiento de base más sólido;

- una teoría que refleje la realidad del lugar de trabajo;
- un contenido derivado de la investigación sobre los factores que contribuyen a conseguir los resultados importantes de la organización, especialmente los indicadores del progreso del alumnado;
- un mayor énfasis en técnicas de gestión; y
- una mayor atención a la instrucción basada en capacidades.

Respecto a las posibles mejoras en cuanto al **proceso** de formación de los directivos, destacan:

- debería haber más afinidad entre el proceso de formación y las condiciones y ambiente de trabajo;
- es necesario mejorar la instrucción mediante nuevas técnicas y sobre todo muy relacionadas con la práctica;
- debería concebirse a los directivos como aprendices adultos; y
- los principios sobre cambio eficaz y desarrollo del profesorado deberían imbuir los programas de formación.

Por último, con relación a la necesidad de conectar la teoría con la práctica, señalan que la mayoría de los programas de formación se basan excesivamente en libros, lecturas y exámenes. Las escuelas no se utilizan apenas como «laboratorios» de formación, ni se emplean situaciones y materiales basados en la realidad de la dirección escolar. Los profesores que imparten estos cursos creen y les hacen creer que pueden ser a un mismo tiempo investigadores, desarrollar programas e impartirlos.

Pascual e Immegart (1996) mencionan algunos de los modelos de formación de líderes y directores más frecuentes:

- El modelo de la «realeza».
- El modelo militar.
- El modelo de director de empresa.
- Intervenciones específicas en liderazgo y dirección.
- El modelo «natural».

Afirman estos autores que de todos estos modelos se puede obtener alguna aportación para elaborar un modelo de formación para la dirección escolar. Y tras una revisión de investigaciones sobre formación directiva y de su larga experiencia en el diseño y puesta en marcha de programas formativos, establecen las siguientes conclusiones (Pascual e Immegart, 1996):

- La formación de directivos (líderes y directores) es un proceso complejo, a largo plazo, que requiere muchos recursos, una variedad de actividades e intervenciones y un esfuerzo considerable.
- Las personas pertenecientes a las organizaciones y lugares de trabajo tienen la responsabilidad del desarrollo de líderes y directores (Kotter, 1988).
- La formación del líder y director debe incluir posibilidades de puesta en práctica para poder evaluar las habilidades, conocimientos y capacidad de desarrollo adquiridos.

- La preparación formal y las características del programa tienen una incidencia significativa sobre la eficacia del líder (Leithwood *et al.*, 1995).
- Un aspecto clave en la formación de líderes y directores es la capacidad personal de aprovechar toda la educación y experiencia previa y poder aplicar el conocimiento personal y la capacidad de liderar y dirigir (MacCall, Lombardo y Morrison, 1988).
- La formación debe considerarse en términos de desarrollo progresivo y de compromiso personal (Pascual e Inmegart, 1994; Kotter, 1988).
- Debe ocuparse del desarrollo de la orientación social, de las habilidades sociales, así como de los conocimientos y actitudes sociales (House y Howell, 1992; MacCall, Lombardo y Morrison, 1988).
- Debe tener en cuenta las fuerzas externas, dinámica y cambio, incluyendo el desarrollo y políticas tecnológicas.

Se ha afirmado en ocasiones que la formación inicial de los directivos tiene poca incidencia en la mejora de las tareas (Beck, 1986; Gagne, 1989; MacDonald, 1986; Pokorny, 1985). De esta forma, se concede mayor importancia a la formación en ejercicio de los directivos, que se asocia al reconocimiento profesional, a la participación voluntaria en los programas de formación, a la formación en condiciones protegidas de interrupciones y de la atención de responsabilidades inmediatas, a la máxima diversidad de las actividades utilizadas para la formación; a los programas centrados en contenidos prácticos y en problemas definidos por los propios directivos y a la pluralidad de formatos (Unikel, 1986).

Los procedimientos de formación de los directores en ejercicio más extendidos son el «*peer coaching*» o formación entre iguales (Pogrud, 1989), la formación en internado o «*internship*» (Amaio, 1988), o en centros especializados que a veces son residencias (Glick, 1985; Hammond, 1989). Por otro lado, uno de los enfoques pedagógicos más frecuentes es el aprendizaje basado en problemas (Bridges y Hallinger, 1991).

2.3. LA INVESTIGACIÓN SOBRE DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA

No sería excesivamente arriesgado afirmar que la investigación realizada en España sobre la dirección escolar posee, acentuadas, las mismas limitaciones que el resto de la investigación educativa: hay pocos trabajos empíricos, predominando las discusiones teóricas; la mayoría de las investigaciones son de carácter descriptivo; y, por último, se observa una ausencia de investigación básica frente al monopolio de la investigación aplicada.

Efectivamente, llama la atención la discrepancia entre el **escaso número de trabajos empíricos** realizados sobre dirección escolar en España y la gran importancia dada a esta cuestión por la comunidad educativa. La mayoría de los artículos y libros optan por ofrecer opiniones personales, revisar e interpretar la

normativa y poco más. La mejor tarjeta de presentación de los estudios enmarcados en una metodología científica sobre dirección escolar en España es su propia existencia.

Una forma de ilustrar esta idea es mostrar los trabajos de investigación sobre dirección escolar financiados por el Ministerio de Educación en los últimos 25 años con cargo a las convocatorias públicas que gestiona el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE). En el último cuarto de siglo, desde que la Administración del Estado crea un organismo de coordinación, fomento y financiación de la investigación en España, el CIDE y los organismos que le precedieron han financiado prácticamente mil investigaciones empíricas en el campo educativo. De ellas, apenas un 0,6% tienen como tema básico la dirección de centros escolares (Bardisa, 1995; Bernal y Jiménez, 1992; Gairín, 1995b; Gimeno, 1995; Marquín, 1975; Sobrado, 1978). Sin ser tan estrictos, habría que añadir nueve estudios más que tocan la cuestión de la dirección escolar (Carmena y Regidor, 1980; Elejabeitia, 1988; Ibar, Peñas y Sotomayor, 1978; Isaacs, Fernández Otero y Salvador, 1978; Muñoz Arroyo, 1977; Muñoz-Repiso *et al.*, 1995; Villar Angulo, 1992, 1994; Zubieta, 1991).

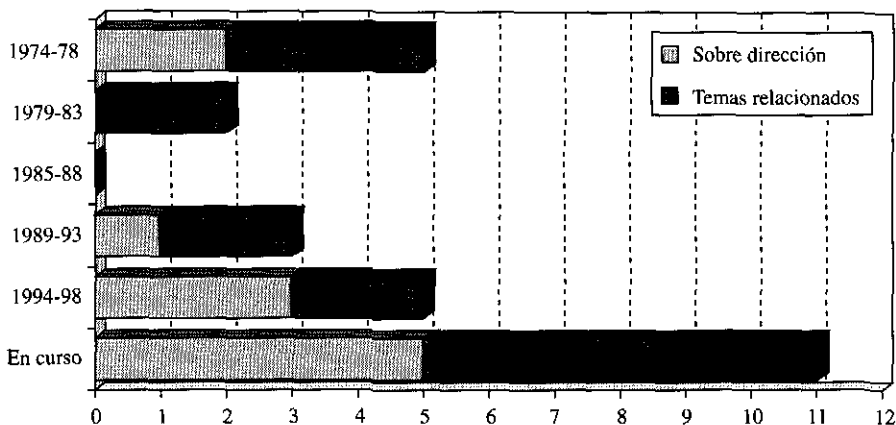
Es cierto que la mayoría de estos trabajos se han llevado a cabo en los últimos años (gráfico 2.7), lo que incita a ser optimistas en el futuro de la investigación, pero no es menos cierto que la Administración estatal lo lleva considerando estos últimos años como tema prioritario de investigación (fue tema prioritario en las Convocatorias de Concurso de investigación educativa de los años 1992, 1995 y 1996), lo que justifica el pequeño crecimiento comentado. También hay que tener en cuenta que un buen número de investigaciones están realizándose en la actualidad, tanto relativas específicamente al tema de la dirección escolar (Bernal, 1998; Gairín y Villa, 1998; Gómez Dacal, 1998; Martínez Rodríguez, 1998; Teixidó, 1998) como a otros afines (Angulo, 1998; Darder, 1998; Estebanranz y Marcelo, 1998; García de Cortázar, 1998; Gento, 1998; Martín Bris, 1998).

Las investigaciones realizadas son mayoritariamente de **carácter descriptivo**, limitándose una gran parte de ellas a recoger las opiniones de los directores en ejercicio y, en algunos casos, de profesores. Son minoritarios aquellos trabajos más analíticos, donde se busca establecer relaciones explicativas de los fenómenos encontrados. De hecho, una gran parte de estudios se limita a recoger las opiniones de los directivos escolares y, a partir de los mismos, sacan las conclusiones pertinentes.

La práctica totalidad de los trabajos se preocupan de **problemas muy prácticos** ligados a la situación actual de la dirección. Ejemplos de esta idea pueden ser los trabajos que analizan las necesidades de formación (Gairín, 1995b) o los motivos que hacen que los docentes no se presenten al cargo directivo (Bardisa, 1995).

Estos tres factores son claros indicadores de la juventud de esta línea de investigación y, por tanto, del largo camino que queda por recorrer. Sin embargo,

Gráfico 2.7.
Número de investigaciones sobre dirección escolar y otros temas relacionados financiados con fondos del Ministerio de Educación en los últimos 25 años, por año de finalización



a pesar de las anteriores notas, quizá algo pesimistas, algunos de los trabajos realizados en el Estado español ofrecen interesantes aportaciones que deberían ser conocidas por responsables administrativos, docentes y sociedad, y que ayudarían a serenar un debate frecuentemente carente de informaciones objetivas y científicamente contrastadas. Este apartado, por tanto, ofrece una revisión de las investigaciones relacionadas con este tema y realizadas en España.

Se pretende establecer el estado de la cuestión de la investigación sobre dirección escolar en España. Desde esa perspectiva, se ha intentado acercarse a la exhaustividad en la revisión de trabajos, por lo que se puede afirmar que se recoge lo más interesante de la investigación empírica sobre este campo en España. Sin embargo, el CIDE se ha planteado también un objetivo secundario: dar a conocer los trabajos financiados por el Ministerio. Algunos de ellos están publicados, por lo que su acceso es fácil; otros, por el contrario, siguen inéditos, pero todos están accesibles al público en la biblioteca del Ministerio que gestiona el CIDE.

Para realizar la revisión de investigaciones, y siguiendo el esquema del apartado precedente, se ha optado por agruparlas según las temáticas que tratan. Ello significa, en muchos casos, tener que trocear los estudios, para reunir sus características y conclusiones con otros trabajos sobre el mismo tema específico. Los temas de investigación son: la dirección en la calidad, eficacia y cambio

escolar; tareas y función directiva; formación para la dirección escolar; acceso a la función directiva; satisfacción de los directivos de centros educativos; y dificultades de los directivos.

2.3.1. La dirección en la calidad, eficacia y cambio escolar

Se ha visto anteriormente que diversas revisiones de investigación (Bridges, 1982; Hallinger y Heck, 1998; Leithwood, Cousins y Smith, 1990; Leithwood y Montgomery, 1982) han demostrado claramente la relación entre dirección y eficacia escolar. Sin embargo, se ha encontrado que la fuerza de esta relación es muy diferente de un país a otro (Creemers, 1997). Así, por ejemplo, mientras que en los estudios británicos la dirección es un factor clave, las investigaciones indican que en Holanda no es así (Vermeulen, 1987; Van der Grift, 1990).

En España se han realizado algunos trabajos que demuestran empíricamente la importancia de la dirección en la eficacia y calidad educativa y en el cambio y mejora de las escuelas (Coronel, 1992; CSIC, 1981; Muñoz-Repiso *et al.*, 1995), lo que indica que, efectivamente, en España la dirección también es un factor clave por su repercusión en el rendimiento académico de los alumnos. Sin embargo, no es posible comparar la fuerza de esta relación frente a la hallada en la investigación llevada a cabo en otros Estados.

En primer lugar, en la investigación de Coronel (1992) se intenta conocer el modo en que se configuran y articulan los procesos de gestión y su relación con la mejora escolar, estudiando el papel del director en la facilitación del cambio. Destaca la importancia del ejercicio del liderazgo educativo como instrumento para facilitar la gestión y mejora de la escuela como organización.

En el trabajo del CIDE (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995), encuadrado en una investigación internacional auspiciada por la OCDE, se elaboran dos modelos empíricos de funcionamiento de centros educativos, uno para centros de Primaria y otro para centros de Secundaria (Murillo, 1996). El modelo de Primaria está conformado por un conjunto de 12 factores relacionados con la eficacia de los centros educativos de Primaria. La mayoría de los mismos son «de proceso», por lo que se puede afirmar que son los aspectos más directamente relacionados con la dinámica escolar los que marcan la eficacia de los centros de Primaria. Así, se encuentra que el número de personas de diferentes sectores de la comunidad educativa que ejercen su derecho al voto en las elecciones al Consejo escolar, la calidad de la metodología docente, el trabajo en equipo de los maestros, la opinión acerca de la gestión económica del centro, la valoración que se hace del equipo directivo y de su trabajo, la coincidencia en afirmar que la socialización es un objetivo de la escuela por todos los colectivos, junto con el clima entre todos los sectores, son los factores relacionados, directa o indirectamente, con el rendimiento de los alumnos y la satisfacción de la comunidad con el funciona-

miento general del centro. Por otro lado, se ha encontrado que los factores externos al centro, los denominados de contexto/entrada, apenas influyen en el «producto» escolar; en el modelo sólo aparecen las variables «tamaño del centro» y «estabilidad del profesorado», entendida como el porcentaje de docentes con destino definitivo.

Muy diferente es el modelo encontrado para centros de Secundaria: son más las variables implicadas, y éstas se relacionan entre sí de manera más compleja. Así, cuatro variables de contexto/entrada se han manifestado relevantes para la eficacia escolar: el nivel socioeconómico del barrio donde está enclavado el centro, su tamaño, la inestabilidad del profesorado (entendida como el porcentaje de miembros del Claustro sin plaza definitiva en el centro) y la calidad de los recursos materiales del centro en opinión de los diferentes sectores de la comunidad educativa. Los factores de proceso implicados son ocho: la participación de la comunidad en las elecciones a Consejo escolar, la valoración positiva de la gestión económica, el trabajo en equipo, el clima escolar, la antigüedad del director, la valoración del equipo directivo, la participación de los miembros del Consejo escolar en el mismo y el acuerdo entre los diferentes sectores en considerar la socialización de los alumnos como un fin que debe buscar el centro educativo. En el modelo aparecen de dos grupos o núcleos de relaciones claramente diferenciados. Por una parte, se encuentran los factores considerados de proceso junto con la variable de producto *satisfacción general* y, por otro lado, los factores de contexto/entrada junto con las dos medidas de rendimiento académico. Ambos grupos están mínimamente conectados.

Lo relevante para la presente investigación es que, tanto en Primaria como en Secundaria, la valoración que hace la comunidad educativa del trabajo del equipo directivo es un factor ligado a la eficacia de los centros y con una relación clara, aunque indirecta, con el rendimiento académico de los alumnos.

Más numerosos son los estudios que, simplemente, consideran la dirección como un factor de calidad de la educación y trabajan con este planteamiento sin verificarlo. Un grupo de investigaciones que pueden ejemplificar esta idea son aquellas propuestas que elaboran modelos de evaluación de centros. Así, por ejemplo, el profesor Muñoz Arroyo (1977) describe los aspectos básicos que deben ser considerados al evaluar un centro educativo y elabora un instrumento para tal fin. Analiza, entre otras, una variable denominada *factor personal* que mide aspectos como las relaciones de los profesores con la dirección y la actualización permanente del director. Otro equipo investigador, esta vez coordinado por Isaacs (1977), trata de elaborar un instrumento de similares características a las argumentadas por Muñoz Arroyo y que permita, entre otros aspectos, llegar a un análisis de la situación respecto a la dirección de los centros docentes. Un tercer ejemplo es el trabajo de Ibar Albifana (1978), que versa sobre modelos de gestión y evaluación de centros docentes; destaca entre sus objetivos la necesidad de ayudar a los directivos y administradores a realizar un análisis siste-

mático de los costos en los propios centros, con vistas a los posibles conciertos económicos con el Estado.

En otra línea de consideración de la figura del director, una investigación financiada por el INCIE (antecesor del CIDE), coordinada por Goya Carmena y J. G. Regidor (1980), describe la situación de la escuela en el medio rural, su entorno, funciones, política, gestión, etc. Uno de los elementos de análisis básico es la dirección.

Otros dos trabajos, curiosamente con resultados contrarios entre sí, relacionan la dirección con la calidad de la educación a través de su incidencia en el profesorado. Carmen Elejabeitia (1987) analiza los diversos aspectos relacionados con la función docente, señalando como un motivo de insatisfacción las relaciones existentes entre el profesorado y la dirección. Sin embargo, el estudio de Zubieta (1991) admite que uno de los factores de satisfacción en el conjunto del profesorado es la relación con la dirección, siempre y cuando haya una ausencia de autoridad.

2.3.2. Tareas y función directiva

La línea de trabajo que analiza las tareas de los directivos de centros escolares es una de las más fructíferas de las desarrolladas en España. De entre ellas, destacan tres financiadas con cargo a las convocatorias públicas de investigación del Ministerio de Educación: son las desarrolladas por Marquínez (1975), Bernal y Jiménez (1992) y, quizá la más relevante, la de Gimeno (1995).

El trabajo de Marquínez (1975) trata de analizar cuáles son los objetivos que los directivos escolares transmiten a sus alumnos, así como las motivaciones que los mueven en su quehacer escolar y las relaciones existentes entre los objetivos y las motivaciones en virtud de la teoría de Maslow. Bernal y Jiménez (1992), por su parte, abordan entre sus objetivos prioritarios la reflexión en torno al papel y los problemas de los equipos directivos de los centros públicos, analizando las opiniones que los distintos miembros de la comunidad educativa muestran respecto a las tareas, sistemas de acceso, necesidades, etc., de los directivos de un centro. Con esta investigación se pretende contribuir a la revalorización de la función directiva en los centros docentes públicos, donde estos equipos tendrán un papel fundamental en la mejora de la calidad de enseñanza. Por último, Gimeno (1995) realiza un estudio empírico de las tareas implicadas en la dirección escolar, así como la valoración que les merece a los profesores y directores la función directiva.

La *metodología* de investigación llevada a cabo por los distintos equipos es bastante similar, centrándose principalmente en información de tipo verbal proporcionada por directores, profesores y otros miembros de la comunidad educativa a partir de cuestionarios, entrevistas, grupos de discusión, estudios de casos, listas de atributos y escalas de objetivos.

Efectivamente, el estudio coordinado por Marqunez (1975) consiste en un trabajo de campo aplicado a una muestra representativa de directores de Primaria y Secundaria. En él se adaptaron dos escalas elaboradas por Downey, en las que los directores debían expresar sus objetivos y motivaciones educativas por orden de preferencia. Los objetivos que se planteó en su trabajo fueron los siguientes: a) conocer cuáles son los objetivos que los directores de EGB, BUP, COU y FP transmiten a sus alumnos; b) estudiar cuáles son las motivaciones que mueven a dichos directores en su quehacer escolar; y c) analizar la adecuación en este estudio de la teoría de las motivaciones de Maslow, estudiando la relación entre el orden de los objetivos y las motivaciones de los directores. Los datos obtenidos se analizaron a partir de tablas de frecuencia según determinadas variables como la edad, la experiencia, el nivel educativo, etc.

Los resultados más interesantes encontrados en este estudio son los siguientes:

- La población de directores escolares es muy homogénea tanto en la manera de concebir los objetivos como en las motivaciones que les animan como docentes.
- Los objetivos que ocupan los primeros puestos para indicar la finalidad que debe tener la escuela en la formación de alumnos son: la creatividad, la ética a nivel social e individual y la salud emocional y mental. Los objetivos que se relegan a los últimos puestos son: la preocupación por las relaciones internacionales, por la propia patria y región, y la preocupación o tendencia al consumismo.
- En el campo de las motivaciones, las aspiraciones mayores se centran en: la cogestión, el salario máximo, el trabajo en equipo, cursos periódicos de perfeccionamiento y reciclaje. Las motivaciones que más se desestiman son: el retiro, la asistencia médica, el seguro de vida, el escalafón y la cátedra a perpetuidad conseguida según los años de servicio.
- La teoría de Maslow parece haberse cumplido en este estudio, por cuanto se ha observado una relación estrecha entre motivación y necesidad insatisfecha, ya que al cruzarse las motivaciones con los objetivos, las motivaciones, más fuertes, logran la clasificación más elevada en el cruce con aquellos objetivos que más pueden satisfacer o que están en relación con la satisfacción, que les sería propia.

En su investigación, el equipo de Gimeno (1995) expone un marco teórico sobre la dirección de centros, estableciendo el rol y el contexto legislativo. Por otra parte, y por medio de entrevistas, estudios de casos, grupos de discusión, etc., en los que participaron distintos miembros de la comunidad escolar y responsables de la Administración, se profundizó en las percepciones y atribuciones que los miembros de los equipos directivos hacen de su tarea. Trata de analizar las tareas de la dirección de centros de Educación Primaria, Bachillerato y Formación Profesional, así como la percepción que de dichas tareas tienen tanto los

equipos directivos como el resto de la comunidad educativa. Por último, se analiza el problema de la formación en tareas directivas y sus posibles dificultades.

Además de una descripción de las posturas actuales sobre dirección escolar y su desarrollo legislativo en España, el estudio concluyó que existen demandas contradictorias en la comunidad educativa en cuanto a las exigencias hacia la labor de dirección. En cualquier caso, parece que tanto los equipos directivos como el resto del profesorado coinciden básicamente en la identificación de una cultura sobre el liderazgo escolar. Por otra parte, se vio que existe cierta confusión en el momento actual sobre el papel de la dirección y las posibilidades de ejercicio.

En cuanto a las *conclusiones* encontradas en el conjunto de estas investigaciones, destaca la necesidad de formación para llevar a cabo las distintas tareas que componen las funciones de dirección de los centros escolares. Los directivos demandan mayor preparación en lo referente a evaluación de centros, resolución de problemas, técnicas de gestión, relaciones personales, innovación y trabajo en equipo. Marquínez (1975) destaca entre sus conclusiones cómo los cursos de perfeccionamiento y reciclaje son algunas de las aspiraciones que guían las labores de dirección. Gimeno (1995) coincide en esta afirmación al 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.

A continuación se analiza más en profundidad la investigación realizada por Gimeno, por tratar de forma específica este tema y por ser una de las más relevantes en el conjunto de investigaciones sobre dirección escolar financiadas por el CIDE. A partir de diferentes perspectivas de investigación, considerando distintos contextos educativos y contando con la configuración del puesto de trabajo en la realidad educativa española, elaboran un listado de tareas que desarrollan o pueden desarrollar los directores (tabla 2.7).

Estas tareas se someten a la valoración de los directivos y profesores en las siguientes dimensiones:

- En primer lugar, la *pertinencia*, que hace referencia a la valoración que los directores y profesores conceden a cada actividad o tarea según se considere que el ejercicio de esas actividades incumben plenamente o no al puesto.
- El *buen funcionamiento del centro* se refiere a la opinión de los encuestados acerca de la relación entre esa actividad y la buena marcha del centro.
- La *frecuencia de la práctica*, que consiste en la estimación del grado en que dichas actividades forman parte del ejercicio real de la función directiva.
- Por último, la *conflictividad* que provoca la práctica de las diferentes actividades.

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que la muestra consultada de directores y profesores considera bastante pertinente el conjunto de actividades sugeridas como componentes de las funciones de la dirección de centros. Las respuestas (tabla 2.8) oscilan entre 100 y 300.

Tabla 2.7.
Clasificación de las actividades directivas sometidas a valoración
por los directores y profesores

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/a. • 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/a. • Indicar al/a la profesor/a la necesidad de apoyar a alumnos con dificultades escolares, suspensos, etc. • Dar a los/as profesores/as sugerencias sobre el trato a dispensar a los estudiantes.
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/as profesores/as. Estimular las conexiones y coordinación entre profesores/as de diferentes áreas o signaturas. • Vigilar que todos los/as profesores/as planteen un nivel de exigencia parecido. • Evitar que unos/as profesores/as sobrecarguen mucho más que otros/as a los alumnos 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/a cuando hay conflictos entre el/la profesor/a y sus alumnos/as. • Favorecer el buen clima y las relaciones entre profesores/as. • Ayudar a profesores/as en problemas de carácter personal si se lo solicitan. • Ayudar a profesores/as en problemas de carácter profesional. • Estimular y tener reuniones con estudiantes. • Ocuparse de integrar mejor a chicos y chicas, a algún alumno de otra raza y cultura, etc. • Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los/as padres/madres. • Estimular la participación y el compromiso de los estudiantes en el centro.
De control	<ul style="list-style-type: none"> • Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes. • Procurar y vigilar la disciplina en los lugares de uso común: pasillos, patios, etc. • Ocuparse de que cada profesor/a cumpla con sus obligaciones: asistencia a clase, horarios, etc. • 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 sus actividades, resultados, etc.

Tabla 2.7 (continuación)
Clasificación de las actividades directivas sometidas a valoración
por los directores y profesores

Funciones	Actividades
De difusión de información	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer llegar a cada profesor/a la información que se recibe en el centro: disposiciones, leyes, etc. • Informar y sugerir posibilidades de perfeccionamiento: cursos, libros, revistas interesantes a leer. • Transmitir información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc.
De gestión	<ul style="list-style-type: none"> • Ocuparse de la gestión económica. • Preocuparse de que esté «al día» la documentación, tareas de secretaría, etc. • Preocuparse por el logro de los recursos, aparte de los que concede la Administración. • Ocuparse de ver qué necesidades tienen los/as profesores/as de recursos y materiales para desarrollar mejor las clases. • Preocuparse por el cuidado del centro: edificio, decoración, etc.
De representación	<ul style="list-style-type: none"> • Ocuparse de representar bien al centro en el exterior. • Procurar la captación de alumnos para el centro en el que trabaja. • Estar pendiente de mantener contactos con la Administración (Inspección, Dirección Provincial, etc.). • Procurar la relación con otros centros del mismo o de distinto nivel. • Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás. • Mantener relaciones como director/a con los Centros de Profesores.

Fuente: Gimeno (1995, pp. 151-153).

Tabla 2.8.
Valoración de las funciones directivas por dimensiones

Tipo de función	Pertinencia	Buen funcionamiento	Frecuencia	Conflictividad
Representación	256,20	227,09	218,83	27,87
Gestión	269,16	264,77	255,53	142,65
Información	272,21	258,35	250,44	27,86
Control	260,51	265,78	228,27	181,17
Clima	269,68	264,36	220,58	156,26
Coordinación	249,40	248,55	214,17	61,84
Pedagógicas	200,00	218,95	172,00	180,40

Fuente: Elaboración propia a partir de Gimeno (1995).

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 más 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.

Respecto a las *funciones pedagógicas*, cabe destacar que su práctica está por debajo tanto de la pertinencia al puesto de director que se le concede como de la importancia que se le atribuye en su relación con el buen funcionamiento del centro. La actividad más 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. Respecto a esta tarea, se aprecia cierta conflictividad en la muestra de profesores.

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. La valoración de la frecuencia también está por debajo de lo considerado pertinente y fundamental para el buen funcionamiento del centro, a excepción de las actividades culturales y extraescolares, cuya frecuencia de realización supera a la importancia concedida en relación a la calidad del centro. La *coordinación pedagógica* de las prácticas de los profesores resulta ser la más conflictiva en este grupo de tareas, especialmente lo referido a los niveles de exigencia planteados por ellos.

En cuanto a la *facilitación de un clima social*, destacan tres aspectos. Por un lado, se repite el hecho de que la frecuencia esté por debajo de la pertinencia y de la importancia para la calidad del centro. En segundo lugar, todas las actividades se consideran poco conflictivas a excepción de la mediación entre los profesores y alumnos en caso de conflicto. Y, por último, existe una alta correspondencia entre la valoración de cada una de las actividades en relación a su pertinencia a la función directiva y a su importancia como determinantes de la calidad del centro. La actividad considerada menos pertinente es que los directores ayuden a los profesores en sus problemas personales si lo solicitan. Entre las valoraciones de los directores y profesores se manifiesta una mayor discordancia en el mantenimiento de relaciones fluidas con los padres, papel mucho más asumido por los directores que por los profesores.

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.

Las *funciones de gestión* están entre las consideradas más pertinentes del puesto directivo, tanto en las valoraciones de los profesores como de los directivos. En este grupo de tareas no hay mucha diferencia entre las valoraciones de pertinencia, relación con el buen funcionamiento y la práctica real, y la conflictividad es baja. Cabe comentar un dato curioso, y es que la actividad relativa a la gestión económica es ponderada como más pertinente por los profesores que por los directivos. La actividad que más preocupa a los directivos en esta dimensión es la obtención de recursos adicionales para el centro.

Respecto a las *funciones de información* y de *representación*, el único comentario que cabe hacer es la baja conflictividad que despiertan. Respecto al último grupo de tareas, destaca la poca valoración recibida por la captación de alumnos y el mantenimiento de relaciones con los centros de profesores.

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 en su tesis doctoral (1991), 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 2.9 se ofrece un resumen de los resultados del análisis de tareas.

Hay quienes relacionan la reforma educativa con un modelo emergente de director que ha de desempeñar nuevas tareas (Armas y Zabalza, 1996) que, agrupadas en roles y ordenadas por la valoración que reciben por parte de los directivos, son las siguientes: 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.

Otra serie de conclusiones que se expresan en estas investigaciones a partir del análisis de los resultados obtenidos en cada una de ellas son:

- La mayoría de los directivos se consideran representantes al mismo tiempo de la comunidad escolar y de la Administración educativa, aunque en caso de conflicto entre ambos, creen que deben apoyar a la comunidad educativa. Los padres y profesores creen mayoritariamente que los directivos representan al profesorado (Bernal y Jiménez, 1992).

Tabla 2.9.
Análisis de las funciones de los directivos

Funciones clásicas	Roles	Tareas
Personal	1. Dirección de sí mismo	<ul style="list-style-type: none"> • Autodirección • Uso racional del tiempo • Reflexión sobre la práctica • Formación permanente personal
Inter-personales	2. Cabeza visible	<ul style="list-style-type: none"> • Representación del centro • Firma de documentos • Convocatoria de reuniones • Representación de la Admón. • Desempeño funciones de jefe de personal
	3. Líder	<ul style="list-style-type: none"> • Motivación de personal • Creación de equipo • Estimulación, relación afectivo-positiva con los miembros • Trabajo hacia el logro de objetivos personales con los del centro • Conducción del grupo • Creación de clima positivo • Resolución de conflictos • Desarrollo y crecimiento del equipo
Relaciones externas	4. Enlace formal	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Actuaciones para pedir recursos • Negociador con el profesorado
Información y comunicación	6. Gestor de información	<ul style="list-style-type: none"> • Recepción-transmisión de información
Actividades centrales de la organización	7. Técnico en organización y gestión	<ul style="list-style-type: none"> • 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	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración y desarrollo del Proyecto Curricular
	9. Profesor	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención directa con los alumnos • Elaboración, aplicación y evaluación del currículo • Relación directa con los padres • Actuaciones propias de un componente del Claustro, ciclo, departamento, etc. • Tareas complementarias
	10. Evaluador	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación del Proyecto curricular • Presentación de alternativas y acciones de mejora-rectificación • Evaluación del profesorado y la eficacia docente
Gestión de recursos	11. Materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyos a las actividades de supervisión, seguridad y mantenimiento de infraestructuras
	12. Económicos	<ul style="list-style-type: none"> • Ejecución del presupuesto • Control financiero

Tabla 2.9 (continuación)
Análisis de las funciones de los directivos

Funciones clásicas	Roles	Tareas
Innovación	13. Promotor del cambio	<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda, generación y promoción de nuevas ideas para el centro • Adaptación a los cambios y nuevas condiciones • Iniciación de planes específicos de innovación
	14. Promotor de la cultura corporativa	<ul style="list-style-type: none"> • Crear, mantener y mejorar la imagen de la organización
Contingencia	15. Gestor de anomalías e imprevistos	
	16. Subalterno administrativo	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenimiento de la organización más allá de lo instructivo, formativo, orientador

Fuente: Antúñez (1991, p. 624).

- Todos los sectores de la comunidad escolar piensan que la Administración no apoya la labor de los equipos directivos ni proporciona información suficiente sobre sus competencias. De ellos se piensa que tienen mucha influencia en los centros (Bernal y Jiménez, 1992 y Gimeno, 1995), a pesar de considerarse como insuficiente el grado de autoridad que les es concedido en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) a los órganos unipersonales de gobierno de los centros. No obstante, a pesar de la carencia de tiempo para desarrollar sus tareas y relacionarse con el resto de la comunidad escolar, un 50% de los directivos se siente satisfecho con su trabajo y considera que el sistema de acceso a la dirección reflejado en la LODE y la duración del mandato son bastante adecuados (Bernal y Jiménez, 1992).
- Existe cierta confusión actual sobre el papel de la dirección y las posibilidades de ejercicio. Para ello, Gimeno (1995), una vez detectadas las necesidades y problemas de las tareas de dirección, analiza las actividades que componen la función directiva (asesoramiento pedagógico, información, gestión, control, coordinación, representación y clima social) y los modelos de dirección. En sus conclusiones finales propone alternativas para llevar a cabo esta labor.
- La representación mental de la figura del director ideal que tienen los profesores se concentra principalmente en los rasgos de personalidad considerados deseables, en lugar de hacerlo en torno a las funciones propias del cargo. El director es percibido como un administrador cuyas competencias se circunscriben casi exclusivamente al interior del centro y que,

como un enlace, vincula la organización escolar con otras instituciones y servicios externos al propio centro. La distancia entre la figura real del director y la ideal es claramente representativa (Bardisa, 1995).

2.3.3. Formación para la dirección escolar

El interés de los investigadores por analizar las características de la formación de directivos en España y proponer pautas para su desarrollo es muy reciente. Sin embargo, no es fácil encontrar estudios empíricos que lo aborden, siendo la mayoría de los trabajos de carácter teórico (Antúnez, 1991; Borrell, 1994; Immegart, Pascual e Immegart, 1995; Lorenzo Delgado, 1994). De las investigaciones realizadas, y si se exceptúa un temprano trabajo del profesor Sobrado (1978), los dos trabajos más interesantes realizados en España que se centran en el tema han sido finalizados en 1995. Son la tesis doctoral del profesor Armas Castro (1995) y la excelente investigación del profesor Joaquín Gairín (1995b). Además hay que señalar la tesis doctoral de Manuel Álvarez (1994b) y los trabajos de Teresa Bardisa (1995), Gimeno (1995), Villardón (1996) y Villardón y Villa (1996) que, aunque no tratan monográficamente esta cuestión, sí que la abordan en su trabajo.

La finalidad de la investigación de Sobrado (1978) era doble. Por un lado, pretendía detectar las necesidades reales en materia de formación de directivos en los diversos centros de EGB de Galicia; y, por otro, experimentar programas modelos donde se ofrezcan soluciones alternativas al problema de la formación y perfeccionamiento de los directivos gallegos para los cinco años siguientes. Toma como muestra a 150 directivos, representantes de diversos centros de Galicia, tanto públicos como privados, rurales, semirurales, suburbiales y urbanos. La información fue recogida a través de cuestionarios de diagnóstico de necesidades y de evaluación de resultados, entrevistas sistematizadas, observación sistemática e instrumentos técnicos para analizar la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Las conclusiones principales obtenidas en el estudio son las siguientes:

- Hay una acusada deficiencia en la capacitación básica del directivo del centro docente, frente a la gran complejidad y significación de los problemas de toda índole a abordar en su gestión: administrativos, pedagógicos, relaciones humanas, etc.
- Se detecta la necesidad de un enfoque teórico-práctico y de trabajo en equipo en la metodología de los cursos de formación de directivos.
- El programa de formación seguido por los directivos supuso una mejora en capacidad de escucha y comprensión y en las relaciones humanas para la mayoría de los participantes.
- Los seminarios formativos considerados de más utilidad son los que tienden a satisfacer los intereses de los directivos en cuanto a potenciar las re-

laciones humanas, facilitar el trabajo del equipo directivo y desarrollar una mayor eficacia en la organización y control técnico de los centros.

Un trabajo mucho más reciente es la tesis doctoral de Manuel Armas Castro (1995). El objetivo de la misma es detectar las necesidades formativas de los directores escolares en Galicia para ser eficaces en sus funciones, para posteriormente hacer propuestas de intervención contextualizadas para mejorar la formación directiva. Metodológicamente, combina enfoques cualitativos y cuantitativos en un proceso de triangulación secuencial con tres fases: la revisión bibliográfica, que aporta el marco teórico y metodológica, así como el conocimiento de las necesidades formativas expresadas, y dos estudios empíricos. El primero, mediante un panel de expertos, analiza las necesidades formativas desde una perspectiva comparada. El segundo estudio empírico evalúa las necesidades formativas desde las perspectivas sentida y normativa mediante la aplicación de una serie de cuestionarios a inspectores y directores de centros.

Entre las conclusiones más interesantes de este trabajo, hay que señalar la idea de que las necesidades formativas más importantes se refieren a funciones o roles directivos considerados como muy importantes (contextualización del currículo, dinamización de la reforma, clima favorable de aprendizaje). Las necesidades menos importantes se centran en roles directivos valorados como menos importantes (gestión de contingencias y gestión de recursos). También señala que los directores mantienen actitudes muy favorables hacia la innovación, la participación, la autonomía, la necesidad de mayor formación directiva, así como un fuerte sentimiento de aceptación y apoyo de la comunidad educativa. Manifiestan actitudes poco favorables hacia expectativas profesionales fuera de la escuela. Por último, formula una planificación para la formación de directores.

Sin duda, la mejor investigación realizada en España sobre formación de directores es la dirigida por el profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona, Joaquín Gairín Sallán (1995b), financiada y publicada por el CIDE. El punto de partida es la aclaración del término necesidad como «la existencia de una condición no satisfecha e imprescindible que permita al individuo funcionar en condiciones normales y realizar o alcanzar sus objetivos» (Gairín, 1995b, p. 30). Después pasa a analizar los diferentes modelos de formación, el rol y las funciones de los equipos directivos a partir de un estudio de casos y recurre, para obtener información, a documentos legales, opiniones de responsables de la Administración, evaluación de cursos de directivos impartidos en el territorio MEC, Cataluña y el País Vasco, cuestionarios a componentes de equipos directivos y opiniones de expertos del ámbito nacional e internacional.

En líneas generales, este estudio intenta sistematizar las necesidades normativas, expresadas, percibidas y comparativas respecto a la formación de los directivos escolares. Desde esta perspectiva, la investigación trata de analizar las modalidades de formación de directivos existentes en la actualidad, valorar la utilidad de los modelos de formación desarrollados y su adecuación a las necesi-

dades y expectativas detectadas y, por último, confeccionar un esquema de referencia con los resultados, que sirva de guía y marco comparativo para la planificación y desarrollo de futuras acciones formativas. Entre los datos más relevantes presentados, además de un completo desarrollo teórico sobre la evaluación de necesidades y la formación de directivos, se destaca la importancia que los directivos dan a la formación para desarrollar su labor. Respecto a la organización de esta formación, el estudio señala la identificación de problemas como fuente principal para establecer las necesidades de formación, necesidades que varían con el tiempo. Las estrategias de formación ensayadas han sido pobres en aplicaciones concretas y en proporcionar habilidades prácticas a los directivos. La formación posibilita a los directivos un mayor conocimiento de su realidad y sus problemas y debe combinar aspectos conceptuales sobre la escuela y su organización con el conocimiento y uso de estrategias sobre la dirección de sí mismo, el currículo, las relaciones personales y la innovación. Entre las conclusiones que presenta Gairín destacan su insistencia en la necesidad de que exista coherencia entre el modelo de formación y el modelo de dirección, así como entre éste y el modelo de organización del centro. También señala que lo que los directores hacen es bastante más de lo que sugieren las teorías clásicas cuando hablan de planificar, organizar, coordinar y controlar. El trabajo directivo se caracteriza por ser fragmentado, variado, breve y poco formalizado. Por tanto, una formación que sea coherente con estos aspectos debe considerar la necesidad de una preparación específica y diferenciada de la docente; debe estar centrada en aquellos roles considerados como más difíciles: líder, técnico, etc.; tiene que permitir desarrollar estrategias para llevar a cabo el trabajo directivo con éxito; y, por último, debe considerar la existencia de un modelo de dirección participativo.

Una vez presentadas las conclusiones más relevantes del estudio, Gairín y su equipo realizan una serie de interesantes propuestas para elaborar los planes de formación en España. Se ofrecen en la tabla 2.10.

Además de estos trabajos, otras tres investigaciones abordan de forma secundaria la cuestión de la problemática de la formación. En un rápido resumen, las tres abordan las dificultades de la dirección y las tres concluyen que la formación es uno de los problemas más destacados.

La primera de ellas es la titulada «La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades», dirigida por Teresa Bardisa (1995). De los resultados de esta investigación que atañen al tema de la formación se puede destacar la idea de que la representación mental de la figura del director ideal que tienen los profesores se concentra principalmente en los rasgos de personalidad considerados deseables, en lugar de hacerlo en torno a las competencias y funciones propias del cargo. El énfasis se ha puesto en destacar los rasgos de personalidad (rasgos generales de carácter cognoscitivo, lingüístico, social y habilidades interpersonales) como primer con-

Tabla 2.10.

Propuestas para mejorar la formación de directivos en España según Gairín

Dimensiones	Propuestas
Valor y sentido de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • La especificidad de las tareas directivas y su diferenciación de las docentes justifica la organización de una formación específica. • El modelo de formación de directivos queda enmarcado por los modelos de Centro Educativo y de Dirección que se haya definido. • Una autonomía institucional respetuosa con las características de cada centro educativo hace improcedente la realización exclusiva de programas de formación generalizados. • La formación básica para el ejercicio de cargos directivos debe ser obligatoria. • La formación continua debe ser voluntaria e incentivada. • La formación debe incidir en la carrera profesional.
Modelo y diseño de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • El modelo de formación debe ser global e integrar tres niveles: formación inicial, formación para la función y formación en la función directiva. • La formación para y en la función directiva ha de servir para reforzar las vinculaciones que se establecen entre los directivos en formación, fomentando así el intercambio de experiencias y favoreciendo ayudas a posibles colaboraciones posteriores. • El modelo de formación ha de dar prioridad a los programas continuos y evitar las actividades de formación aislada, sin continuidad y en espacios muy cortos de tiempo. • El diseño de los cursos debe ser flexible y permitir adaptaciones en función de las necesidades que plantea cada contexto. • La definición de los elementos del diseño formativo (los objetivos, temáticas, metodologías y sistemas de evaluación) debe superar los enfoques exclusivamente administrativistas y potenciar más dimensiones relacionadas con la gestión de los recursos humanos y con el papel de los directivos como promotores del cambio.
Organización de la formación	<ul style="list-style-type: none"> • Manteniendo la coherencia con el modelo de dirección establecido, debe permitirse la elaboración de programas que contemplen diferentes fases, metodologías y modalidades de intervención. • El diseño, desarrollo y evaluación de programas debería hacerse de manera colaborativa entre investigadores y prácticos de la dirección. • Mejorar las conexiones que se establecen entre diferentes instituciones implicadas en la formación de directivos. • Reforzar y potenciar el papel de las universidades. • Impulsar la formación de especialistas.
Análisis de nuevas perspectivas	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar el modelo de detección de necesidades utilizado a nuevas situaciones. Delimitar modelos de detección de necesidades de formación en centros. • Apoyar procesos de evaluación sobre el desarrollo y resultados de experiencias de formación de directivos que a título experimental se están realizando. • Apoyar la experimentación de nuevas propuestas y modelos de formación. • Incluir en los proyectos de centro el apartado de gestión institucional. • Replicar periódicamente el modelo de detección definido y sus resultados en función de nuevos desarrollos normativos. • Estructurar programas de formación de directivos que contemplen su extensión a personas interesadas, aunque no ocupen cargos directivos.

Fuente: Elaboración propia a partir de Gairín (1995b, pp. 651-661).

junto de condiciones relativas a las funciones o competencias específicas de la dirección o incluso de las relacionadas con la formación previa o en servicio que podría exigirse a los directores. La visión del director ideal está mucho más cerca de la de un líder natural (carismático, dinamizador...) que de la de un responsable administrativo y de gestión (líder administrativo o formal). Encuentra esta investigadora que la razón principal de por qué el profesorado no se presenta a la elección de director se encuentra en el conjunto de motivos categorizado como complejidad del rol directivo, destacando sobre todo el exceso de responsabilidad, de tiempo y de trabajo que el cargo de dirección exige. Cuando se pregunta, en cambio, sobre las razones individuales por las que no se presentan, indican que se debe a su falta de capacidad. Las compensaciones económicas, la falta de formación específica y la dificultad de constituir un equipo directivo ocupan un lugar secundario entre las razones aducidas.

Otra investigación que también se acerca a este tema es «La dirección de centros: análisis de tareas», de Gimeno (1995). Varias son las conclusiones obtenidas que hacen referencia a la formación de directores. Por un lado, se pone de manifiesto la existencia de una percepción clara sobre las necesidades de formación en tareas directivas. Pero, por otro, se destaca que la preparación de los directores no va a satisfacer los déficits de calidad, ya que la formación de directores, si bien es un problema pendiente ya que no existe un modelo de formación que se pueda recomendar, no resolverá el problema de la dirección. Asimismo, también se defiende la idea de que la formación directiva de calidad debe asentarse en dos supuestos básicos: es necesario formar profesores que sepan captar las respuestas que desde los centros pueden plantearse para resolver situaciones cambiantes y es necesario dotar a los directores de capacidades que les permitan enjuiciar situaciones, tratar conflictos y adecuar estrategias.

Finalmente, Villardón y Villa (1996) presentan una investigación realizada en el País Vasco que forma parte de un proyecto internacional diseñado para conocer los principales problemas y necesidades de los directores en los primeros años del ejercicio del cargo, con el objetivo de diseñar un plan de formación que parta de las necesidades sentidas por los propios implicados. Entre los problemas encontrados aparece la falta de formación. Los profesores se sienten aislados, y este aislamiento es producido por el insuficiente contacto con los compañeros y la falta de preparación.

2.3.4. Acceso a la función directiva

Especialmente interesantes para la situación del sistema educativo español son las investigaciones relativas al acceso y a la estabilidad de los directivos. El procedimiento de acceso a la función directiva resulta bastante polémico y, si siempre ha sido un tema candente, cobra actualidad de nuevo por algunas modi-

ficaciones que ha introducido la LOPEG. La polémica se debe principalmente a dos posiciones enfrentadas: la que defiende una dirección más profesional, similar a la existente en otros países europeos, y la partidaria de mantener el actual sistema de elección democrática por parte del Consejo escolar del centro. En ese dilema, la ausencia de candidatos, la acreditación que se les exige para acceder a la dirección, su formación previa y la duración del cargo, por citar los más relevantes, son elementos que han suscitado numerosas investigaciones, tal como se ha apuntado en otros apartados.

En realidad, apenas existen investigaciones monográficas que hayan tratado únicamente el problema del acceso a la función directiva; la mayoría, aunque centradas en un aspecto específico, inciden necesariamente en los demás, porque se hallan profundamente interrelacionados. Por eso, muchas de las investigaciones que aquí se citan aparecen también en otros apartados (formación, satisfacción, etc.) a los que hay que hacer referencia obligada para comprender en su conjunto la problemática del procedimiento de acceso y las conclusiones de estos trabajos.

«La función directiva en España conlleva grandes dificultades en su ejercicio por falta de formación, motivación y preparación profesional. Al mismo tiempo genera insatisfacción personal que conduce a la ausencia de candidatos a la elección de los consejos escolares» (Álvarez, 1996, p. 54). Esta hipótesis condensa la opinión de numerosos autores sobre la problemática de la dirección, en general, y sobre el procedimiento de acceso para llegar a ella, en particular.

Así pues, los problemas de la función directiva no parecen proceder tanto del *sistema democrático de elección* en sí como de otras variables asociadas a él. De hecho, son varios los trabajos que concluyen de manera contundente el apoyo a que el Claustro de profesores, a través de su presencia mayoritaria en el Consejo escolar, intervenga en la elección del director (Álvarez, 1992; Bernal y Jiménez, 1992; Gairín, 1988).

Uno de los temas abordados en el diagnóstico del sistema educativo realizado en el curso 1997-1998 por el INCE es el funcionamiento de los centros. En el correspondiente informe (INCE 1998), elaborado por la Comisión 4 dirigida por el profesor Álvaro Buj, se analiza la opinión de los distintos sectores de la comunidad educativa acerca de diversas cuestiones relacionadas con la dirección, destacando el procedimiento de acceso en primer lugar. Constituyen la muestra 600 centros públicos y privados concertados que completaron un cuestionario de 51 ítems agrupados en cuatro bloques (opinión acerca de la función directiva, valoración de las funciones del director, participación de la comunidad educativa y convivencia en el centro), además de dos partes introductorias de identificación y caracterización. En este trabajo se ratifica la apuesta de la comunidad escolar y, sobre todo, del profesorado, por la elección democrática del director (tabla 2.11).

Tabla 2.11.
Opinión de todos los colectivos respecto al mejor procedimiento de designación de los directivos en España

Procedimiento de designación	Total	C. públicos	C. privados
Elección por Consejo escolar	45%	53%	27%
Elección por Claustro de profesores	34%	38%	26%
Designación directa de la Admón.	5%	5%	4%
Designación directa del titular	13%	0%	39%
Ninguna de las anteriores	4%	3%	4%

Fuente: INCE (1998, p. 27).

De forma complementaria, las conclusiones expuestas en estos estudios (Álvarez, 1992; Bernal y Jiménez, 1992; Gairín, 1988; INCE, 1998) muestran la existencia de bastantes reticencias a que la Administración intervenga en la designación, sea directa o indirectamente, y plantean algunas sugerencias realizadas por el profesorado y por equipos directivos que han vuelto al aula sobre los aspectos más problemáticos de la designación del directivo: incorporar la consideración de un perfil previo, que supone tener en cuenta la preparación, el *currículum vitae* y el proyecto de dirección del candidato (elemento que ya ha sido modificado por la LOPEG y que, por tanto, sería interesante volver a analizar); tener en cuenta en ciertos casos la posibilidad de elegir candidatos procedentes de otros centros de la misma zona; y ofrecer y garantizar más formación en aspectos específicos, sobre todo en lo que se refiere a gestión administrativa y económica y a gestión del personal y dinámica de grupos.

Este debate sobre la forma de acceso a la función directiva lleva inevitablemente a la consideración de otros dos aspectos claves: la ausencia de candidatos y la profesionalización de la dirección.

De hecho, una de las grandes contradicciones del actual sistema, que ha suscitado diversos estudios, es la *ausencia de candidatos* a ejercer la función directiva, que se reitera tanto en los datos del Consejo Escolar del Estado como en los de las investigaciones realizadas al respecto, al menos hasta 1996.

Para Álvarez (1992), la explicación puede darse a partir de las opiniones expresadas por los profesores entrevistados, ya que, en palabras suyas:

«(...) opinan en coherencia con el modelo organizativo del que son deudores. Es decir, el profesorado, pensando como profesor, aunque temporalmente desempeñe el oficio de director, tenderá lógicamente más hacia modelos integradores y se identificará mucho más con perfiles de mantenimiento, sobre todo cuando el modelo or-

ganizativo que lo sustenta como estructura es el sociocomunicacional. Cuando se plantea la posibilidad de asumir la función directiva, que supone gestionar recursos escasos, coordinar un grupo humano sólo con la autoridad que proporciona el rol y responsabilizarse del funcionamiento del centro, lo cual supone asumir perfiles más ejecutivos, se le agolpan las contradicciones, pone en cuestión el modelo que defendiera como profesor y desea un modelo más eficaz y operativo. Con frecuencia, los profesores que aspiran a la dirección esperan que los compañeros de Claustro se lo pidan por aclamación o se lo sugiera la propia Inspección, lo cual les justifica frente al Claustro y se sienten seguros ante la autoridad administrativa que los propone y nombra». (Álvarez, 1992, p. 64).

De hecho, uno de los argumentos más extendidos en cuanto a la ausencia de candidatos a la dirección y al abandono de la misma es la problemática doble función que ejercen los directivos escolares como representantes a la vez de la Administración y del centro, hecho que han estudiado, entre otros, Bardisa (1995), Bernal y Jiménez (1992) y Teixidó (1996), destacando su importante papel en la decisión de no presentarse al cargo.

Varios autores (Almohalla *et al.*, 1991; Álvarez, 1990; Antúnez, 1994; Villa y Gairín, 1996), centrados en el perfil directivo y su función, recogen en sus investigaciones la opinión de los propios directores respecto a la ausencia de candidatos, analizando las causas por las que los docentes no se presentan a la dirección. Y resulta interesante comprobar cómo, en mayores o menores porcentajes, todos los estudios señalan las siguientes razones: el excesivo y complejo trabajo que supone, las insuficientes compensaciones que se reciben por su desempeño, el hecho de que sea un rol poco aceptado por los compañeros, la falta de poder real y de atribuciones para tomar decisiones y llevarlo a cabo, la escasez de formación específica para ejercer el cargo, el poco apoyo que se recibe de la Administración, el ser una función con un reconocimiento social y profesional mínimo y la falta de autonomía.

El segundo elemento relacionado con el modo de acceso a la dirección es la profesionalización de esta función. Manuel Álvarez concluye, en su tesis doctoral (1994b), que ciertas variables como el modo de elección y nombramiento influyen significativamente sobre el perfil del director y que, junto con los diferentes modelos organizativos que definen las leyes (sociotécnico, anarquía organizada, sociocomunicacional y sistémico), condicionan el estilo de dirección que se desarrolla en los centros. En otra investigación anterior, este mismo autor (Álvarez, 1992) estudia la opinión de 120 directivos del territorio MEC, de todos los niveles educativos y de centros tanto públicos como privados, acerca del modelo de elección. Los datos que obtiene reflejan un generalizado rechazo a cualquier modelo similar al cuerpo de directores con carácter vitalicio, que se identifica con el «director profesional».

Análogos resultados obtienen los estudios de Bernal y Jiménez (1992) y Gairín (1995b), donde se concluye que los directivos desean ser considerados

como profesionales pero sin pertenecer a un cuerpo profesional. No están de acuerdo con la existencia de un cuerpo de directores específico como el creado con la Ley de 1970, y rechazan la dirección vitalicia sin posibilidad de volver al cuerpo docente de donde se procede y al que se quiere pertenecer. Tampoco consideran necesaria la autonomía del especialista que exige el dominio de técnicas específicas propias del profesional cualificado. Sí están de acuerdo en ser evaluados periódicamente, pero no sólo como elementos importantes del sistema educativo, sino personalmente como directivos. Los directivos consultados identifican profesionalización con más y mejor formación, que les dote de las capacidades de gestión necesarias para ejercer sus funciones sin un coste personal tan alto, de forma que se reduzcan las cotas de frustración y ansiedad laboral que actualmente conlleva el ejercicio de la dirección escolar (Álvarez, 1992).

Otro de los aspectos conflictivos que camina enmarañado con el tema del acceso a la dirección es la *duración* de los directivos en el cargo, a la que se dedica gran parte del capítulo 3. Pese a que no existen en España trabajos dedicados exclusivamente a esta cuestión, existen algunas investigaciones que se han detenido en este tema al analizar diversos elementos de la función directiva. Según los datos del INCE (1998), una amplia mayoría de los directivos (78%) opina que la actual limitación del cargo a cuatro años es adecuada, tan sólo un 3% de la muestra se manifiesta a favor de la duración permanente del director y en torno al 10% opina que debería ser de menor o mayor duración. Esta opinión se ratifica también en los estudios realizados por Bernal y Jiménez (1992) y Gairín (1995b), así como en el de Bardisa (1995), ya que la mayoría de los directores consultados no considera la provisionalidad de la función directiva como un motivo que induzca a los profesores a no presentarse al cargo.

Sin embargo, el trabajo de Gimeno (1995), aunque llega a los mismos resultados, es más cauto en sus conclusiones, pues casi un tercio de la muestra cree conveniente disponer de más tiempo. Por otra parte, algunas investigaciones destacan la necesidad de aumentar la duración del mandato para poder llevar a cabo los proyectos de gestión, e incluso proponen que la dirección no tenga un límite de tiempo preestablecido, sino que se someta a la evaluación objetiva de la gestión realizada (Antúnez, 1997; Gómez Dacal, 1992).

Algunos trabajos abordan el tema de la estabilidad en función de su incidencia en el funcionamiento del centro y de su valor como factor de eficacia para el mismo. Villa y Gairín (1996), por ejemplo, destacan el clima que se establece en el centro como un factor claro de eficacia y encuentran que la inestabilidad del equipo directivo afecta de forma considerable y negativa a esta variable. Por el contrario, la investigación llevada a cabo por el CIDE (Muñoz-Repiso *et al.*, 1995) concluye que los centros cuya dirección lleva más tiempo en el cargo son precisamente los que tienen un peor clima.

En otra línea de trabajo, Armas (1997) analiza la duración del cargo según su influencia en la evolución profesional del director. Su tesis es que el poco tiempo

medio que los directores permanecen en el cargo, unido a la propia complejidad de la función directiva, enlentece su evolución profesional y provoca que se mantengan demasiado tiempo ejerciendo un liderazgo básicamente administrativo centrado en la gestión y el control del estrés y de los conflictos, en vez de evolucionar hacia el liderazgo pedagógico que debería caracterizar su función.

Un último aspecto importante relacionado con el acceso a la función directiva, del que ya se daban algunas pinceladas en el epígrafe 2.2.2, es la existencia del escaso número de *mujeres* que ejercen funciones directivas. En España podemos destacar dos estudios relevantes (Sobrado, 1978 y Bardisa, 1995) que abordan esta cuestión entre sus puntos de análisis.

La profesora Teresa Bardisa (1995) construyó para su investigación cinco protocolos abiertos que fueron respondidos por una amplia muestra de profesores y directores de la Comunidad de Madrid. De esta forma, conseguía listas de atributos «propios» del perfil del director escolar. La información obtenida se sometió a un análisis de contenido por parte de cinco jueces, con el fin de extraer una serie de descriptores y confeccionar una plantilla de evaluación. Con los datos se ha realizado un análisis cualitativo detallado de cada uno de los protocolos y un análisis comparado entre algunos de ellos, así como un análisis factorial y de componentes principales, cruzando estas variables con las respuestas.

Tanto en 1978 como en 1995, años en que concluyen estas investigaciones, se aprecia un claro predominio de varones que ejercen la función directiva con respecto a las mujeres (72% frente a 28%, en el trabajo de Sobrado Fernández, y similares porcentajes en el de Bardisa años después); curiosamente, la proporción es inversa a lo que sucede en la función docente.

Ambos trabajos argumentan la ausencia de mujeres directoras por motivaciones de índole cultural y actitudinal y no por razones de tipo aptitudinal, las mismas que argumentaban la mayoría de los estudios internacionales relativos a este campo de investigación. Parece, pues, que el fuerte estereotipo sexual asociado a todo cargo de dirección es el motivo esencial por el que apenas se presentan mujeres al cargo, pese a estar capacitadas para el ejercicio de la dirección. Bardisa (1995) señala, asimismo, que esta situación también es debida al llamado «doble turno» o «doble jornada» que las mujeres han de desempeñar en su vida cotidiana.

2.3.5. Percepción de los directivos acerca de su propio trabajo: satisfacción y problemas encontrados

Una gran cantidad de investigaciones realizadas en España enmarcadas en el tema de la dirección escolar versan sobre las opiniones y actitudes de los profesores y directivos hacia la función directiva. Se pueden diferenciar dos tendencias al respecto: unas se dirigen más a las fuentes de satisfacción de la ocupa-

ción del cargo, y otras se centran principalmente en las dificultades y problemas que perciben los directivos en el desempeño de sus tareas.

El tema de la satisfacción en el trabajo es de gran importancia, puesto que es uno de los indicadores más relevantes para medir la eficacia de las organizaciones sociales (Gruneberg, 1986). La satisfacción en el desempeño de la labor directiva es tratada en varias investigaciones (Almohalla *et al.*, 1991; Álvarez, 1992; Armas, 1996; Bernal, 1995; Bernal y Jiménez, 1992; Gairín, 1988; Pascual, Villa y Auzmendi, 1993; Sobrado y Filgueira, 1996); sin embargo, en comparación con la atención que ha recibido el tema del malestar docente, la satisfacción y estrés de los profesores, se puede afirmar que son pocas las referidas a los directivos.

De la muestra analizada por Álvarez en el territorio gestionado por el MEC a la que se ha aludido anteriormente, sólo un 3% de los encuestados siente que su trabajo le gratifica, un 53% afirma sentirse muy poco gratificado y a un 12% le resulta frustrante (Álvarez 1992). En las otras dos muestras analizadas (Bernal y Jiménez, 1992; Gairín, 1988), los resultados respecto a la satisfacción son algo menos pesimistas: en la primera, realizada en Aragón, se sienten satisfechos un 9%, el 49% muy satisfechos y un 42% poco o muy poco satisfechos; y en la realizada en Cataluña, el porcentaje de directivos satisfechos asciende a 46% y los insatisfechos constituyen un 53%.

La principal conclusión que se obtiene de la investigación (Almohalla, 1991) es que la función directiva sigue teniendo ciertos aspectos atractivos para los profesores de centros a pesar de las dificultades, 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. Otros resultados obtenidos son:

- Una mayoría significativa de directivos está a favor de introducir innovaciones en el sistema educativo y estaría de acuerdo con una reforma del mismo, que le dotara de mayor eficacia y calidad.
- 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. Esto no ocurre en otros puestos de responsabilidad de la Administración, en los que siempre figuran con perfiles definidos.
- Falta una verdadera conciencia profesional tanto en los docentes como 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, ni tampoco se asume la función de líder institucional, en la medida en que éste se define como representante de la Administración de la que dependen los centros educativos.

- Los directivos no se sienten bien remunerados, y la mayoría del profesorado no consideraría injusto ni discriminatorio que los directivos estuviesen porcentualmente mejor remunerados que los docentes.
- El equipo directivo debería asumir la función de animar y apoyar la formación del profesorado a su cargo.

El profesor Armas (1996) evalúa el nivel de satisfacción, estrés y autoestima de los directivos escolares en una muestra de 172 miembros de equipos directivos de centros públicos de enseñanza Primaria y Secundaria pertenecientes a cuatro provincias gallegas. Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario. Concluye que el nivel de satisfacción y estrés de los directivos, dentro de un modelo de evaluación sistémico, se relaciona con variables personales, actuaciones profesionales, comportamientos de los demás miembros de la comunidad educativa y el funcionamiento de la organización. Los directivos están más satisfechos y sienten menos estrés con su trabajo como profesores que con sus tareas directivas. Perciben como estresante el rol directivo por los conflictos de funciones que entraña y la falta de tiempo para desarrollarlas. Respecto a los diferentes miembros del equipo directivo, el director es el menos satisfecho tanto en el cargo directivo como en sus tareas docentes, el jefe de estudios es el más gratificado con su trabajo como directivo y el secretario el más satisfecho con su trabajo docente. En cuanto al estrés, también es el director quien más lo sufre, seguido del jefe de estudios, y el secretario el que menos.

En un análisis factorial realizado se obtiene que la satisfacción profesional se relaciona prioritariamente con el sentimiento de apoyo recibido por el equipo directivo, y a su vez respaldado por la comunidad educativa y la Administración. Por otro lado, las fuentes principales de estrés de los directivos son, por orden de importancia: la sensación de *no estar formado para el cargo*, los *conflictos* y la *toma de decisiones*, la falta de tiempo y la evaluación del centro, los nuevos planteamientos de la reforma, los trámites burocráticos, la falta de recursos económicos y las relaciones personales con alumnos, padres, personal no docente y administraciones.

Sobrado y Filgueira (1996) se proponen como objetivos determinar la satisfacción profesional de los directores escolares y los aspectos que intervienen en ella (materiales, personales, sociales, formativos, profesionales, etc.). El cuestionario empleado fue una adaptación de los empleados por Gunn y Holdaway (1985, 1986) y por Johnson (1988). De los 80 ítems de que consta el cuestionario, destacan los promedios de los correspondientes a relaciones de trabajo del director con el inspector de educación, con el profesorado y con el alumnado. Entre los factores resultantes del análisis factorial, los siete primeros (que explican un 73,2% de varianza) son profesión directiva, relaciones con el personal docente, relaciones con la Administración educativa, relaciones con el alumnado, rol del director, servicios de apoyo y condiciones laborales.

Villa, Auzmendi y Villardón (1996), en un estudio acerca de las creencias, actitudes y conductas de los directivos ante el uso de la evaluación, analizan si

están relacionadas con la satisfacción y la eficacia percibida como equipo directivo. Los ítems que utilizan para medir estas dos variables son el grado de eficacia con que se valora como miembro del equipo directivo, por un lado, y por otro la eficacia lograda por el equipo directivo y por el centro en su globalidad, y el grado de satisfacción que siente como miembro del equipo directivo y la que siente el profesorado con el equipo directivo. Obtienen que las creencias de los directivos ante la evaluación no correlacionan con las medidas de eficacia percibida del equipo directivo, pero sí se asocian, aunque de forma muy baja, con la eficacia del centro y con la satisfacción personal y la atribuida a los profesores. Mayor es la correlación de la satisfacción y eficacia con las conductas sobre evaluación. En una segunda parte del estudio comparan resultados obtenidos en tres Comunidades Autónomas (Canarias, Navarra y País Vasco) y, respecto a las diferencias en eficacia percibida y satisfacción, concluyen que los directivos de centros canarios perciben un nivel más elevado de eficacia como miembros de sus equipos directivos y en la realización de su labor y aprecian también que los profesores están más satisfechos con las tareas que realizan. Les siguen en esta percepción los navarros y, por último, los directores y/o miembros de los equipos directivos del País Vasco (Villa, Auzmendi y Villardón, 1996).

Como se ha afirmado anteriormente, es muy significativa la cantidad de investigaciones que tratan con profundidad los problemas y dificultades de los directivos, y muchas otras, aunque no abordan la problemática de la dirección como tema monográfico, obtienen datos sobre las opiniones de los directivos al respecto.

La investigación de Bernal y Jiménez (1992), «El equipo directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad», destaca que los directores son conscientes de su falta de preparación específica para el cargo, sobre todo en lo referente a planificación, evaluación de centros, resolución de problemas y técnicas de gestión. Así, el 63% de directores considera que hace falta formación previa antes de acceder al cargo y el 88% manifiesta que ha recibido algún tipo de formación.

Parten de la hipótesis de que los componentes del equipo directivo de los centros públicos se encuentran ante una situación dual y compleja, al representar al mismo tiempo a la Administración educativa y a la comunidad escolar. Dicho estado afecta más acusadamente al director que al resto de los miembros del equipo, sobre todo en la toma de decisiones en las que se contraponen los intereses de ambas partes. Éstas son afrontadas de distinto modo según la formación, el talante y los intereses personales de cada directivo.

La profesora Bardisa (1995), en su investigación sobre la representación social de la dirección escolar y sus necesidades, incluye algunas valoraciones negativas que la muestra señala sobre el cargo directivo. Algunas de ellas son que

el cargo ofrece pocos alicientes (no compensa económicamente, es un trabajo ingrato y poco atractivo), conduce al aislamiento respecto a los compañeros (de los que no reciben apoyo), conlleva muchas responsabilidades y problemas (implica más trabajo, mayor estrés, mucha dedicación).

Por su parte, Sáenz (1997) y Sáenz y Debón (1995) afirman que la dirección escolar, como cualquier organismo individual o social, está sometido a una serie de agresiones tanto endógenas como exógenas. De una encuesta realizada a 70 directores en activo y 60 ex-directores, identificó una serie de factores de deterioro que se presentan en la tabla 2.12.

Tabla 2.12.
Factores endógenos y exógenos de deterioro de la dirección en España según Sáenz

Factores endógenos	Factores exógenos
<ul style="list-style-type: none"> • Referidos al propio funcionamiento de la dirección • Agentes radicales • Déficit en la formación de directores • Inestabilidad de la dirección • Desgaste producido por los años en el poder • Endogamia • Cambios de centro del profesorado • Escasa retribución económica por la dirección • Apatía y desinterés de los/as directores/as 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de apoyo de la Administración • Participación no bien definida • Intervención exagerada y no profesional de los padres • Colisión entre objetivos oficiales y demandas familiares y sociales • Falta de apoyo del profesorado del centro • Comisiones de control (Consejo escolar) • Intervención de grupos sociales críticos • Condiciones materiales del centro • Intervencionismo municipal

Fuente: Sáenz (1997, p. 109).

Gairín (1995b), en su estudio sobre las necesidades de formación de los equipos directivos, detecta la siguiente problemática que afecta al actual modelo de dirección, clasificadas según el grado de formación de los directivos (tablas 2.13 y 2.14).

Aurelio Villa y Joaquín Gairín (1996) realizan un estudio para conocer el funcionamiento de los equipos directivos, para lo que elaboran un cuestionario que interroga sobre diferentes aspectos: historia y composición, funciones, organización y funcionamiento, proyección interna, proyección externa y valoración de la actuación. De todos ellos, y con relación al tema que aquí se trata, es necesario destacar el de valoración de la actuación. Esta parte del cuestionario se divide a su vez en dos: valoración global y problemas existentes. Los equipos directivos deben calificar de manera global determinados aspectos relacionados con el tra-

Tabla 2.13.
Problemática que afecta al actual modelo de dirección en España
según Gairín

Directivos formados	Directivos en formación	Directivos sin formación
<ul style="list-style-type: none"> • Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros • Falta de tradición de trabajo en grupo • No existencia del cuerpo de directores • Carácter reversible del cargo • Forma de acceder al cargo 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros • Falta de tradición de trabajo en grupo • Insuficiente formación • Poca representatividad real • Provisionalidad del cargo 	<ul style="list-style-type: none"> • Disfuncionalidad entre el poder legal y real en los centros • Falta de tradición de trabajo en grupo • Insuficiente formación • Poca representatividad real • Provisionalidad del cargo

Fuente: Gairín (1995b, p. 621).

Tabla 2.14.
Problemas que afectan al ejercicio de la dirección según Gairín

Directivos formados	Directivos en formación	Directivos sin formación
<ul style="list-style-type: none"> • Exceso de tareas burocráticas • Ejercicio de funciones del jefe de personal • Excesivas tareas a realizar • Poca motivación social 	<ul style="list-style-type: none"> • Exceso de tareas burocráticas • Ejercicio de funciones del jefe de personal • Excesivas tareas a realizar • Realización de reuniones poco operativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Exceso de tareas burocráticas • Excesivas tareas a realizar • Realización de reuniones poco operativas • Poca motivación social • Deficiente reconocimiento económico

Fuente: Gairín (1995b, p. 627).

bajo en equipo y deben explorar los problemas existentes con relación al funcionamiento del mismo, al clima del centro, al funcionamiento de la estructura, a los planteamientos institucionales, a la Administración educativa, al entorno y a su propio funcionamiento.

Respecto al primer subgrupo, valoración global, los autores concluyen que los equipos directivos manifiestan necesidades de formación sobre todo en aspectos como diseño de currículo y evaluación, así como de liderazgo en los centros; también señalan que estos son, además, los aspectos más deficitarios en los planes de formación para directivos escolares.

En relación con el segundo subgrupo, problemas percibidos, destacan que la falta de tiempo, la exigencia y la falta de apoyo por parte de la Administración,

la falta de implicación del profesorado, la necesidad de formación y autonomía son los principales problemas percibidos por los equipos directivos.

Otros autores que también han estudiado de forma específica, por Comunidades Autónomas y comparándolo también con otros países, las dificultades y problemas de los directivos, especialmente de aquellos que se encuentran en sus primeros años de ejercicio, son los que constituyen el equipo del ICE de la Universidad de Deusto (Villa *et al.*, 1998). Se resumen a continuación (tablas 2.15, 2.16 y 2.17) los problemas encontrados en Andalucía (Villar *et al.*, 1998), Cataluña (Borrell y Laffitte, 1998) y País Vasco (Villa y Villardón, 1998b).

Entre las conclusiones generales del estudio internacional (Villa *et al.*, 1998) resaltan que los problemas asociados al ejercicio de la función directiva guardan gran similitud entre las Comunidades y países analizados. Coinciden especialmente en la jerarquización de los problemas relacionados con asuntos internos; los más señalados son la diversidad de tareas que deben desarrollar y la gestión eficaz del tiempo. En cuanto a los asuntos externos, los relacionados con la política educativa de la Administración y los referidos a la imagen pública del centro son los que más preocupan a los encuestados. Una peculiaridad de los directivos españoles se refiere a los cambios que han tenido que realizar durante su gestión en los aspectos curriculares. Las actividades extraescolares y la evaluación de alumnos son especialmente prioritarios en nuestro país. La implantación de la LOGSE puede ser la variable que explique estas diferencias.

Tabla 2.15.
Problemas de la dirección escolar relacionados con asuntos internos
en Andalucía, Cataluña y País Vasco

Problemas internos	Andalucía	Cataluña	P. Vasco*
Relacionados con el edificio	52,9%	50,0%	2,3
Mejorar el nivel de disciplina	48,3%		2,9
Tratar con diferentes estilos de enseñanza de los docentes	35,6%	34,1%	3,4
Diseñar el Proyecto Curricular de Centro	32,1%	56,8%	3,1
Tener que tomar un gran número de decisiones	31,0%		2,7
Establecer el Reglamento de Régimen Interno	29,8%		2,9
Observar el trabajo docente y los proyectos de enseñanza y aprendizaje realizados dentro de las aulas	29,8%		3,1
Establecer/mejorar las reuniones de trabajo	29,8%		3,2
Elaborar el Proyecto educativo	26,4%	35,8%	3,2
Enfrentarse con un amplio tipo de tareas	25,2%	35,2%	2,8
Facilitar recursos y ayudas para el desarrollo del currículo	25,2%		
La gestión del propio tiempo	21,8%		2,8
Gestión económica	16,1%		2,6
Establecer/mejorar los procesos de toma de decisiones en el centro	16,0%		2,9
Dificultades causadas por la práctica y el estilo del directivo	13,8%		
Establecer/mejorar procedimientos de consulta y comunicación dentro del centro	12,6%		2,8
Establecer prioridades	10,3%		2,5
Obtener información sobre las diferentes áreas curriculares	10,3%		2,7
Enfrentarse a la rutina diaria del centro	6,8%		1,9
Establecer/mejorar canales de información dentro del centro	5,7%		2,6
Gestionar el trabajo administrativo (secretaría)	4,5%		2,4

(*) Del País Vasco no se tienen porcentajes, sólo la media obtenida en una escala de 1 a 4.

Fuente: Elaboración propia a partir de Villar *et al.* (1998), Borrell y Laffite (1998) y Villa y Villardón (1998b).

Tabla 2.16.
Problemas de la dirección escolar relacionados con asuntos externos
en Andalucía, Cataluña y País Vasco

Problemas externos	Andalucía	Cataluña	P. Vasco*
Relacionados con la política del gobierno nacional y/o autonómico	21,8%	34,5%	2,9
Crear una imagen pública del centro	21,8%	26,0%	2,8
Desarrollar una buena relación de trabajo con la Administración	21,8%	34,0%	2,3
Desarrollar una buena relación de trabajo con la inspección	13,7%		2,0
Obtener información sobre lo que se ha realizado en otros centros	9,2%		2,3
Ocuparse de los/as padres/madres	5,7%		2,0
Relación con otros centros a fin de asegurar el adecuado traslado de alumnos	5,7%		2,0
Desarrollar una buena relación profesional con otros centros	3,4%		2,3
Desarrollar una buena relación con los miembros del Consejo Escolar			1,6

(*) Del País Vasco no se tienen porcentajes, sólo la media obtenida en una escala de 1 a 4.

Fuente: Elaboración propia a partir de Villar *et al.* (1998), Borrell y Laffite (1998) y Villa y Villardón (1998b).

Tabla 2.17.
Problemas de la dirección escolar relacionados con asuntos del personal del centro en Andalucía, Cataluña y País Vasco

Problemas externos	Andalucía	Cataluña	P. Vasco*
Desilusión y desmotivación del profesorado	69,0%	16,9%	3,4
Reducción del número de profesores	50,5%		3,0
Conseguir que el profesorado acepte nuevas ideas	48,2%		3,3
Llamar la atención al profesorado/notificar a la Administración/despedir	41,4%	50,0%	3,1
Restricciones económicas y de contratación de profesores	37,9%	14,8%	2,8
Impulsar el des. profesional y el perfeccionamiento del profesorado	36,8%		3,1
Facilitar el trabajo en equipo del profesorado	32,2%	36,3%	2,9
Manejar las reacciones negativas del profesorado	32,1%		3,0
Relaciones con los profesores insatisfechos	31,0%		2,9
Apoyo a los profesores ineficientes	25,3%		3,3
Temas surgidos de las obligaciones no docentes del profesorado	21,8%		2,4
Conseguir profesores cualificados	17,2%		2,7
Establecer una relación positiva con el profesorado	16,1%	36,3%	2,5
Problemas con el personal no docente	14,9%		2,3
Conflictos surgidos con el personal	13,7%		2,5
Conseguir apoyo y cooperación del profesorado con responsabilidad (equipo directivo, coordinadores)	12,6%		2,6
Obtener información sobre los puntos fuertes y débiles del profesorado	5,7%		2,5
Cuestiones derivadas de la asignación de puestos de responsabilidad por parte del directivo anterior	5,7%		2,0
Relación con los sindicatos y asociaciones profesionales			1,6

(*) Del País Vasco no se tienen porcentajes, sólo la media obtenida en una escala de 1 a 4.

Fuente: Elaboración propia a partir de Villar *et al.* (1998), Borrell y Laffitte (1998) y Villa y Villardón (1998b).

3

UN ESTUDIO EMPÍRICO SOBRE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA

En este tercer capítulo se aborda la dirección de centros desde una perspectiva diferente a la de los anteriores. Se pretende aportar un pequeño grano de arena al conocimiento de la dirección como factor de calidad de la educación, para lo que se ha realizado un estudio empírico que analiza cómo influyen en la dinámica del centro docente dos variables importantes pero insuficientemente trabajadas hasta el momento: por una parte, la estabilidad de los directivos y, por otra, la distribución de su tiempo.

La estructura de este capítulo se ajusta a la organización clásica de una memoria de investigación: se realiza, en primer lugar, una fundamentación teórica que ayude a plantear los objetivos del estudio; posteriormente, se describe la metodología utilizada y se presentan los resultados; la última parte está dedicada a esbozar una discusión de los resultados y las conclusiones del estudio completo.

3.1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL ESTUDIO

3.1.1. Implicaciones de la estabilidad de los directivos en la dinámica interna del centro docente

España es, junto con Portugal, el único país del mundo donde el director o directora del centro docente es elegido democráticamente a través de los representantes de la comunidad educativa. Una de las decisiones que trae consigo esta medida es el establecimiento de la duración mínima y máxima del mandato.

Como se vio en el apartado 1.2, la LODE había establecido una duración mínima de ejercicio de la dirección de tres años en condiciones normales, sin determinar el máximo. Sin embargo, ciertas dificultades encontradas en este aspecto hicieron que la LOPEG lo modificara. En la actualidad, la duración del mandato del equipo directivo, tanto en el caso de que haya sido elegido por el Consejo escolar del centro como si ha sido designado por la Administración educativa, es de cuatro años, pudiéndose ocupar el cargo un máximo de tres mandatos consecutivos. Este cambio es síntoma de la importancia que los responsables políticos han concedido a la estabilidad de los directivos. Sin embargo, como quedó reflejado en el documento «Centros educativos y calidad de la enseñanza. Propuestas para el debate» (MEC, 1994), donde se resume el

debate propuesto por el Ministerio para reformar determinados aspectos del sistema educativo, esta modificación provocó una fuerte controversia en la comunidad educativa española.

En esta **polémica** que ha generado (y que sigue latente) el tema concreto de la estabilidad de la dirección, diversos autores han manifestado, desde distintas perspectivas, los **inconvenientes de la temporalidad de la función directiva**, al menos tal como está configurada actualmente. Entre ellos, Sáenz y Debón (1995) destacan que la *alternancia* del equipo directivo crea una estabilidad «tensionada», debido a que se arrastran sus carencias y se alteran las estructuras, conductas y relaciones establecidas. De esta forma, los mismos problemas que afectaban al equipo directivo anterior (referidos sobre todo a imagen del centro, dotación de recursos, estabilidad y cualificación de la plantilla, relaciones personales, etc.) se mantienen con el nuevo, provocando una tensión sostenida. Prestine (1993), desde Estados Unidos, ratifica esta hipótesis, destacando la provisionalidad de la función directiva como uno de los factores que inhiben el desarrollo de una dirección colegiada y que, por tanto, limitan su potencial de eficacia.

Las desventajas de la limitación temporal de la labor directiva inciden también en aspectos relativos a la *formación*. Duignan y MacPherson (1992), Gómez Dacal (1992), López Yáñez (1992) y Sobrado Fernández (1991), entre otros, destacan que la falta de estabilidad impide que puedan desarrollarse programas de formación en los que directivos expertos asesoran a principiantes, porque no les da tiempo a adquirir experiencia suficiente, o que se evalúe la idoneidad de la formación inicial que han recibido (salvo en el plano inmediato). Además, los directivos demuestran una escasa participación en los programas de formación (sobre todo en los de intercambio entre países europeos) durante los tres primeros años de mandato, tal vez no sólo por el proceso de adaptación que realizan durante ese tiempo sino porque saben que su duración es temporal.

No faltan tampoco quienes argumentan la *falta de perspectivas de futuro* que impone la provisionalidad de la función directiva, por lo que juzgan necesaria una mayor estabilidad del cargo (Álvarez, 1994a). En sus trabajos señalan en repetidas ocasiones que, pese a que los propios directivos consideran importantes determinadas tareas (dinamización del centro, cambios e innovaciones...) que contribuyen a desarrollar los planteamientos de la reforma y a mejorar su labor, la mayoría no las realiza porque la temporalidad de su cargo no permite desarrollar proyectos a medio y largo plazo. De ahí que, considerándola un factor de calidad (Álvarez, 1997; Villa *et al.*, 1998), aboguen por una cierta estabilidad en la dirección, si no en el mismo centro, sí al menos en centros distintos.

El polo opuesto de esta polémica está constituido por un considerable elenco de autores que apuestan por la provisionalidad de la dirección, argumentando los **inconvenientes de la estabilidad** de la función directiva.

Los mismos Sáenz y Debón (1995), que muestran los problemas del cambio periódico de dirección, realizan también críticas a la estabilidad del cargo, enmarcadas en el análisis de las causas del deterioro de la dirección escolar. Estos autores propugnan que, con el tiempo, se produce en el directivo un desgaste personal que provoca una pérdida progresiva de la capacidad de resistencia a la frustración y a los problemas, a la que se añade la acumulación de errores (motivada porque no hay cambios en el modelo de gestión); en ese momento, los mecanismos de compensación, tanto personales (vocación, responsabilidad, satisfacción, etc.) como externos (complementos económicos, reducción de la carga docente, dotación de recursos, etc.), no tienen capacidad de incentivo y de motivación suficiente para superar los conflictos que implica el ejercicio de la dirección. Quizá sean éstas algunas de las razones que, además de explicar la pérdida de potencial que genera la antigüedad del director, provocan la resistencia de los profesores a presentarse al cargo.

Álvarez (1992) aporta a este análisis el rechazo generalizado al carácter vitalicio de la dirección, recogiendo las opiniones de diversos espacios de discusión en los que tanto profesores como directivos insisten en que el director sea aceptado por el Claustro que va a coordinar, como condición imprescindible para que pueda ejercer un liderazgo realmente educativo y crear el espacio adecuado para el desarrollo de un clima positivo de colaboración.

Por otra parte, la revisión de trabajos e investigaciones realizada por Coronel (1996) apunta dos notas relevantes que parecen confirmar las ventajas del cambio periódico de la dirección: la constatación de cambios organizativos realizados por los directores noveles durante sus primeros años de mandato y la influencia de los nuevos directivos en la iniciación de reformas e innovaciones, que a menudo no llegan a los centros hasta que se produce el cambio de dirección.

En cualquier caso, los autores coinciden en que tanto la limitación temporal (que permite la evaluación periódica de las tareas, la actualización y una mayor participación de la comunidad educativa) como la estabilidad del cargo (que posibilita la realización de procesos de mejora a medio y largo plazo y la rentabilidad de la formación) son compatibles con la democratización del sistema escolar y con la eficacia de su gestión, siempre y cuando la selección se realice de acuerdo a criterios de competencia y la permanencia del director esté sometida a la evaluación de su actuación.

En medio de los debates de carácter más teórico e ideológico, la *investigación empírica* puede aportar algunas ideas acerca de las implicaciones de la estabilidad de los directivos. Sin embargo, apenas existen estudios que hayan abordado de forma monográfica el tema de la estabilidad como un factor de eficacia escolar, y aquellos que lo han incluido lo han tratado dentro de un conjunto más amplio de factores, enmarcándose en el estudio general de la problemática relacionada con la dirección (Coronel, 1994b).

Entre los trabajos que han tratado de forma directa la estabilidad del cargo directivo destacan los estudios de Leithwood y sus colaboradores (Leithwood *et al.*, 1992, 1995; Leithwood y Montgomery, 1986; Leithwood y Stager, 1989; Leithwood y Steinbach, 1993). Estos autores han desarrollado toda una línea de investigación en torno a las *diferencias* existentes entre los directivos expertos y los principiantes. Sus trabajos se han centrado fundamentalmente en los procesos de resolución de problemas que emplean los directivos y concluyen que, como consecuencia de la experiencia en el ejercicio de la dirección, los directores adquieren mayor capacidad para realizar determinadas tareas, de forma que aumenta su competencia para comprender el contexto de los problemas, son capaces de regular el proceso de solución de los conflictos y poseen un mayor bagaje de estrategias para resolverlos. Por el contrario, quienes llevan poco tiempo ejerciendo tienen más dificultades para identificar los problemas más urgentes y que requieren una atención con profundidad y utilizan estrategias simples para explorar los problemas y proponer soluciones.

Defendiendo postulados distintos, pero igualmente centrados en la estabilidad del directivo escolar, Knoop y Wagner (1986) y Sackney (1986) concluyen en sus trabajos que la alternancia del equipo directivo puede ser un factor de motivación que prevenga la excesiva centralización del poder y permita una mayor democratización de la función directiva, por lo que proponen este sistema como medio para paliar los inconvenientes de una excesiva estabilidad e, incluso, de una provisionalidad extrema.

Las investigaciones que no inciden en este tema de forma monográfica también pueden ofrecer una rica información al respecto, ya que analizan la influencia de la forma de acceso en la estabilidad de los directivos, observando el tiempo medio que suelen permanecer en el cargo, el índice de abandono y las razones que motivan tales decisiones, además de estudiar la incidencia de la estabilidad en cómo realizan sus tareas y a cuáles se dedican preferentemente.

Entre estas investigaciones, una de las temáticas más trabajadas (y ciertamente relacionada con la situación actual de la dirección en España) hace referencia a las *razones* esgrimidas por los implicados *para no presentarse* al cargo o para abandonarlo. Algunos estudios dirigen su atención a la escasez de candidatos detectada en los últimos años y a las situaciones que la provocan (Álvarez, 1990; Bardisa, 1995; Hanson y Ulrich, 1992). Otros autores (Almohalla, 1991; Villa y Gairín, 1996), centrados en el perfil directivo y su función, recogen en sus investigaciones la opinión de los propios directivos a este respecto, destacando la necesidad de aumentar la duración del mandato para poder llevar a cabo los proyectos de gestión, e incluso proponiendo que la dirección no tenga un límite de tiempo preestablecido, sino que se someta a la evaluación objetiva de la gestión realizada (Antúnez, 1997; Gómez Dacal, 1992).

Sin embargo, en las investigaciones realizadas por Bernal y Jiménez (1992) y Gairín (1995b), la mayoría de los directivos consultados opina que la duración

actual del mandato es adecuada o, al menos, no considera la provisionalidad de la función directiva como un motivo que induzca a los profesores a no presentarse al cargo (Bardisa, 1995). También Gimeno (1995) se suma a estas conclusiones (el 63% de la muestra de directivos consultados en su estudio no cree que sea inadecuado el tiempo actualmente establecido), pero deja abierta la reconsideración, pues casi un tercio de los directivos con los que trabaja cree acertado disponer de más tiempo para el ejercicio de la dirección.

En cuanto a los motivos para no presentarse, la mayoría de las investigaciones realizadas coinciden en destacar la complejidad intrínseca de la tarea, los conflictos que genera con el resto del profesorado (tanto durante el mandato como, sobre todo, al finalizarlo y volver a formar parte del claustro), la falta de formación, y la escasez de incentivos y ayudas que reciben de la Administración. En éstos y otros trabajos (Dlugosh, 1994; Monteith y Hallums, 1989), las razones expuestas para abandonar el cargo hacen referencia, fundamentalmente, a la presión que supone el ejercicio de la dirección y a la búsqueda de una posición con mayores compensaciones.

En estrecha relación con los estudios anteriores, y citada en diversas ocasiones como causa de la ausencia de candidatos a la dirección y del abandono de la misma, se encuentra la problemática de la *doble función que ejercen los directivos*. La dualidad de su condición como representantes a la vez de la Administración y del Claustro de profesores ha suscitado no pocas investigaciones (Bardisa, 1995; Bernal y Jiménez, 1992; Teixidó, 1996), cuyo interés es determinar en qué medida afecta esta situación al desempeño de la dirección y que ponen de manifiesto su considerable influencia sobre la decisión de no presentarse al cargo o de abandonarlo, así como sobre la forma en que desarrollan su función.

Se han llevado a cabo también diversos estudios sobre la *satisfacción profesional de la función directiva* (Bernal y Jiménez, 1992; Knoop, 1987) cuyos resultados aportan interesantes conclusiones acerca de la estabilidad, pues muestran el bajo número de directivos que se encuentran realmente satisfechos con su función y el alto porcentaje que vacilaría a la hora de volver a presentarse al cargo. Junto a ellas aparecen, cada vez con más frecuencia, la atención a las *diferencias entre géneros*, el grado de adecuación del perfil de la función directiva a la existencia de roles masculinos o femeninos en el ejercicio de esta tarea, y los problemas específicos que genera el ejercicio de la dirección en la mujer (Bardisa, 1995; Brown y Feltham, 1997; Deangelis y Rossi, 1997; Hall, 1994), sobre todo dada la todavía pequeña proporción de mujeres que dirigen centros docentes públicos y el poco tiempo (entre tres y cinco años, generalmente) que permanecen al frente de ellos.

Por otro lado, los estudios que abordan la *formación* de directivos también han proporcionado algunas ideas acerca de la estabilidad (Dunning, 1996; Gairín, 1995b; Lorenzo Delgado, 1994), destacando la influencia de la formación sobre el desarrollo de su labor y sobre su permanencia en el cargo. Estos trabajos inci-

den en la importancia de reorganizar la formación previa que reciben los directores y directoras, de forma que les prepare efectivamente para desempeñar las complejas y diversas tareas que se les van a encomendar y les dote de los instrumentos adecuados para que su liderazgo sea motivador y eficaz. Muy cerca de esta línea de trabajo se encuentran quienes han considerado la *experiencia previa en cargos de responsabilidad* como elemento favorecedor de la estabilidad de los directivos (Foster, 1996; Gimeno, 1995), que va adquiriendo fuerza como línea de investigación y cuajando en la normativa sobre dirección (de hecho, la LOPEG da preferencia a quienes hayan desempeñado cargos de jefe de estudios y secretario).

En este sentido, también están proliferando en los últimos años los trabajos que hacen hincapié en la dimensión del *liderazgo educativo* (Beyer y Ruhl-Smith, 1996; Lorenzo Delgado, 1994; Marsh, 1997; Marshall y Greenfield, 1987; Terry, 1996). Estas investigaciones nacen de los resultados de diversos estudios genéricos que ponen de manifiesto la estrecha relación entre una buena dirección y la eficacia escolar (Dimmock, 1993; Findley y Findley, 1992; Hipp, 1997; Osterman y Sullivan, 1997), e inciden en la necesidad de reestructurar el ejercicio de la dirección, impulsando el desarrollo de la capacidad de asumir riesgos, favorecer las relaciones interpersonales y dar unidad a los elementos del centro para responder a los cambios que se están produciendo, que reclaman una dirección con una cierta estabilidad, de marcado carácter pedagógico y promotora de un clima escolar que favorezca el aprendizaje e impulse los recursos existentes.

En este marco, algunas investigaciones (Villa y Gairín, 1996) señalan la inestabilidad del equipo directivo como un problema específico para lograr esta capacidad de liderazgo que repercute, entre otros aspectos, en el *clima* que se establece en el centro, factor que constituye un elemento clave de la eficacia de la dirección y de la escuela y al que afecta claramente la experiencia del director.

Por su parte, Armas Castro (1997) centra su trabajo en la existencia de una serie de etapas que se suceden en la *evolución profesional* del directivo. En este proceso, además de diversas variables contextuales y de las tareas concretas que ocupan a los directores en cada etapa, influye de manera determinante el poco tiempo que suelen permanecer en el cargo. De hecho, Armas señala que la mayoría de los directivos escolares (tanto por la duración limitada que establece la normativa actual como por la complejidad de la tarea en sí, que provoca en muchos casos el abandono) se quedan en una fase de supervivencia, caracterizada por un *liderazgo* básicamente burocrático en el que los roles prioritarios son la gestión y el control del estrés; así, la función directiva se perfila como una tarea enormemente conflictiva y los intereses se centran en mantener funcionando la organización y en evitar los problemas, sobre todo con el resto del profesorado. Sin embargo, otros estudios (Selman, 1991) no han encontrado diferencias en las tareas que realizan los directivos en función del tiempo que llevan en el cargo.

Las **implicaciones** de esta situación se proyectan en varios sentidos e, indudablemente, repercuten en la estabilidad de la dirección; por un lado, revelan la necesidad de una formación adecuada a la situación y a las necesidades reales de la dirección, que permita a los directivos recién incorporados superar en el menor tiempo posible esta fase y alcanzar planteamientos propios de una acción eficaz; quizá aporten también algunas ideas explicativas de la ausencia de candidatos, puesto que, además, son bastante ilustrativas de la insatisfacción de los directores con su labor profesional; y, por último, sugieren lo oportuno de revisar las condiciones en que se encuentra actualmente la función directiva, de forma que se optimice su contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza y a la eficacia de las escuelas.

No se puede concluir de forma determinante que la estabilidad de la dirección sea un factor de calidad *per se*; quizá porque aún no se dispone de datos suficientes para establecer con claridad cómo incide en la dinámica interna del centro. Sin embargo, sí es posible tomar como base los resultados de los estudios realizados hasta el momento y las tendencias que reflejan, e iniciar y promover trabajos centrados en aspectos concretos de la función directiva (como los que ahora se están tratando) con los que dilucidar los factores de influencia de la dirección en la eficacia de la escuela y, *por ende*, en su mejora.

3.1.2. El empleo del tiempo de los directivos escolares

En el capítulo anterior se ha visto la importancia que se ha dado en la investigación al análisis del **empleo del tiempo**. El objetivo de esta serie de trabajos es contrastar la ocupación real de los directores y directoras escolares con las competencias establecidas por la legislación mediante el estudio del tiempo que dedican a las diferentes tareas, ya que se considera un indicador importante a la hora de evaluar sus actuaciones reales.

La literatura más relevante al respecto se puede estructurar en dos grandes grupos. Por un lado, una serie de trabajos estudia el tiempo como un recurso más de la escuela que es necesario administrar. Como consecuencia del auge del movimiento «Gestión para la Calidad Total» (*Total Quality Management*), con origen en el mundo empresarial y aplicado posteriormente al ámbito escolar, surge la línea *time management*, que abarca teorías y sugerencias sobre la gestión eficaz del tiempo por parte de los directivos escolares (Adair, 1983; Antúnez, 1995a, 1995b; Burnstad, 1996; Dunham, 1995b; Thody, 1991; Viñas, 1994). Se considera que la gestión eficaz del tiempo, tanto a escala individual como de equipo o de todo el centro educativo, es un requisito para alcanzar la eficacia en el trabajo. Pero esta habilidad parece ser difícil de adquirir y ésta es otra de las razones por las que proliferan los manuales y guías destinados a los directivos, en los que se enumeran recomendaciones para optimizar el uso que hacen de su tiempo de

trabajo. Se han identificado la falta de tiempo y la dificultad para administrarlo como algunos de los principales problemas a los que se enfrentan los directivos escolares, especialmente los que empiezan a ejercer esta función. Dunning (1996) agrupa los problemas en tres categorías, según estén relacionados con factores internos, factores externos o con el personal del centro. Los resultados muestran que los problemas internos son los que más presionan a los que ocupan el cargo desde hace poco tiempo y, dentro de éstos, la gestión del tiempo propio es el más señalado (un 60% de los directivos lo considera un problema serio o muy serio). Además, esta escasez de tiempo para realizar las numerosas funciones que se les asignan contribuye significativamente al aumento de otros problemas relacionados con diversas tareas, como la observación del trabajo y del progreso en las clases, la administración general, la toma de decisiones, el establecimiento de prioridades y el descubrimiento de las rutinas del colegio.

Las investigaciones españolas que han analizado los principales problemas encontrados por los equipos directivos respecto a las diferentes áreas de la dirección (Bernal y Jiménez, 1992; Villa y Gairín, 1996; Villa *et al.*, 1998) también incluyen la falta de tiempo. En casi todos los siete grupos de problemas que establecen Villa y Gairín (relacionados con el entorno, la administración educativa, planteamientos institucionales, funcionamiento de la estructura, funcionamiento del equipo, clima del centro y propio funcionamiento), tanto en el sector público como en el privado, está presente el problema de la escasez de tiempo. Bernal y Jiménez (1992) también concluyen su investigación afirmando que los directivos sienten que el tiempo del que disponen no es suficiente para desarrollar adecuadamente sus tareas, y que la mayoría del tiempo lo dedican a cumplimentar documentos oficiales, coordinar actividades del centro y atender a padres y visitas.

Dentro de los diversos roles que asume el director, existe un aspecto poco considerado en los análisis y estudios sobre función directiva y necesidades de formación, y es el descrito por Gairín (1995a) como la «dirección de sí mismo». Este rol directivo reúne seis grupos de tareas: el autoconocimiento, el control del estrés, la asunción del cargo, el control de los asuntos personales, la formación personal permanente y, por último, el uso racional del tiempo personal. Con el fin de proporcionar ayuda a los directivos en esta última tarea, Antúnez (1995a, 1995b) ha elaborado dos instrumentos de análisis del uso del tiempo personal, que han sido utilizados en actividades de formación para la dirección. Los objetivos que subyacen a estos instrumentos son (p. 414):

- Identificar la existencia de un problema relativo al uso del tiempo personal.
- Mostrar una voluntad decidida por solucionarlo.
- Identificar hechos y situaciones que suelen originar un excesivo consumo de tiempo poco provechoso.
- Determinar entre ellos los que generan los efectos no deseados más importantes.
- Identificar causas.

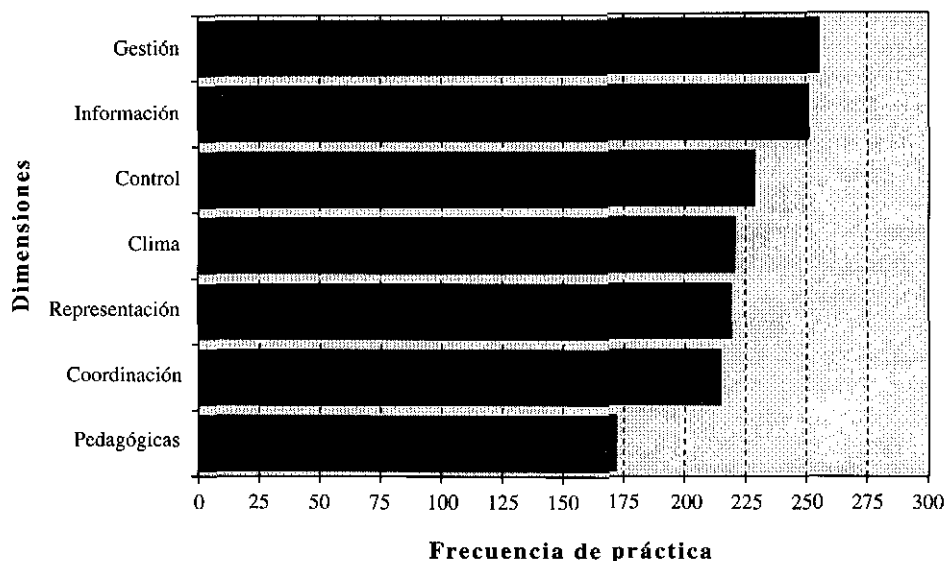
- Diseñar un plan de acción en función de las causas.

Frente a estos estudios en torno a la gestión eficaz del tiempo de los directivos se encuentra otro grupo de investigaciones que analizan el tiempo empleado en cada tarea, agrupados bajo el término inglés *time on task* (Gross y Furey, 1987; Helps, 1994; Kmetz y Willower, 1982; Maiden y Harrold, 1988; Osborne y Wiggins, 1989; Pavan y Reid, 1990, 1991; Roney, 1990; Selman, 1991; Villa, 1986). En ellos, además de realizar una descripción de la distribución del tiempo, se relacionan estas medidas reales con las expectativas o deseos que manifiestan los directivos sobre este uso de su tiempo, con otras variables demográficas o profesionales, con el tipo de centro o con el tipo de tareas, y se elaboran modelos de distribución del tiempo. Es en esta línea donde se centrará el contenido de este trabajo.

Las pocas investigaciones realizadas en España en torno a la ocupación real de los directores y las directoras han utilizado como medida escalas de frecuencia de dedicación a determinadas tareas (Armas, 1997; Gimeno, 1995) y no cantidad de tiempo dedicado. No obstante, se pueden considerar pertenecientes a una misma línea de investigación, la cual tiene por objeto determinar qué hacen realmente los directivos escolares en el desempeño de su cargo. Gimeno (1995) clasifica sus actividades en siete dimensiones según el tipo de funciones desempeñadas: de asesoramiento pedagógico, de coordinación, de clima social, de control, de difusión de información, de gestión y de representación. En su estudio analiza lo que opinan los directivos sobre la adecuación de cada una de las tareas a la función de dirección, su importancia para el buen funcionamiento del centro, el grado de conflictividad que comportan y la frecuencia de realización. Interesa detenerse en los resultados obtenidos en este último aspecto, pues tiene una vinculación directa con la distribución del tiempo de los directivos. Los índices de frecuencia obtenidos para cada actividad oscilan entre 100 y 300. Como se aprecia en el gráfico 3.1, las actividades menos practicadas son de tipo pedagógico y de coordinación, mientras que las que presentan mayores índices de frecuencia son las tareas de gestión, difusión de información y control.

Análogamente, el profesor Manuel Armas (1997) analiza las tareas directivas agrupándolas en dos dimensiones: el profesional del currículum abierto e innovador y el profesional de la organización escolar autónoma. Estas dos dimensiones corresponden a roles diferentes, según las tareas que agrupan, y ambas son necesarias para conseguir la excelencia en la labor directiva, armonizando el liderazgo instructivo y el organizativo. En su investigación recoge, por un lado, la importancia que los directivos conceden a cada una de las tareas especificadas, en una escala de 1 (poco importante) a 7 (muy importante). Por otra parte, obtiene de ellos una estimación de la frecuencia con que realizan dichas tareas, también en una escala de 1 (poco frecuente) a 7 (muy frecuente). Entre las tareas consideradas más importantes que constituyen la imagen deseable del director predominan las pertenecientes a la dimensión curricular (5,57), frente a la importancia concedida a la dimensión organizativa (4,69). Esta diferencia es pe-

Gráfico 3.1.
Estimación de las actividades realizadas por los directivos



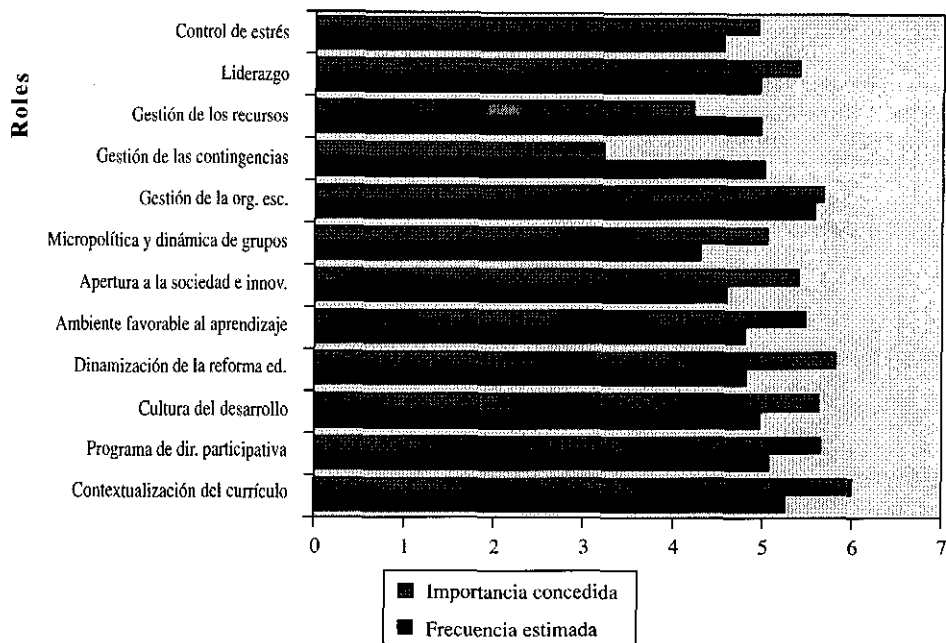
Fuente: Gimeno Sacristán (1995, p. 199).

queña y revela que ambas dimensiones son consideradas importantes. Sin embargo, en las tareas practicadas más frecuentemente, que constituyen la imagen real, la dimensión organizativa supera a la curricular (5,01 frente a 4,83).

Este autor considera que la figura del directivo escolar está evolucionando hacia un modelo equilibrado formado por las dos dimensiones (Armas, 1997). En este sentido, se muestra optimista, afirmando que el predominio de la dimensión organizativa tiende a disminuir y que la figura del directivo centrado casi exclusivamente en tareas burocráticas empieza a reducirse.

Resulta más interesante observar los datos correspondientes a cada uno de los roles ejercidos por el director, que dependen a su vez de las tareas desempeñadas. No se trata de funciones independientes, sino que tienen una entidad dinámica y las tareas organizativas y curriculares se entrelazan entre sí. Como se aprecia en el gráfico 3.2, los roles ejercidos con mayor frecuencia son la gestión de la organización (5,57), contextualización del currículo (5,27), programa de dirección participativa (5,08) y gestión de las contingencias (5,01). Las tareas menos frecuentes corresponden a los roles conocer la micropolítica y dinámica de grupos (4,30), control del estrés (4,55) y apertura a la sociedad e innovación educativa (4,59).

Gráfico 3.2.
Opiniones de los directivos escolares sobre la frecuencia de realización e importancia de las tareas que realiza



Fuente: Elaboración propia a partir de Armas Castro (1997).

Otra investigación que analiza las tareas que desempeña el directivo en la práctica cotidiana es la realizada por Antúnez (1991) en la Universidad de Barcelona, de la que se pueden extraer algunas conclusiones interesantes. Se trata de un análisis de la práctica directiva sobre una muestra de 100 directores y directoras de centros públicos de Primaria de Cataluña, a partir del cual se clasifican las tareas directivas en 16 roles agrupados en siete bloques: personales (dirección de sí mismo), interpersonales, de información y comunicación, organización central, gestión de recursos, innovación y contingencia. Los resultados de la investigación confirman lo obtenido en otros estudios internacionales referentes al tiempo dedicado a las tareas directivas y a la fragmentación del trabajo diario que obliga a dedicar escasos minutos a cada actividad, además de dedicar gran parte de este tiempo a llevar problemas de reunión en reunión (Antúnez, 1995a).

De la investigación realizada en España que se ha analizado, se concluye que los directivos de centros docentes dedican mayor cantidad de tiempo a activida-

des relacionadas con tareas burocráticas, administrativas y de gestión y menos a tareas ligadas a cuestiones pedagógicas. Sin embargo, también se ha encontrado que los directivos consideran que tienen mayor importancia las cuestiones relacionadas con aspectos de coordinación y liderazgo pedagógico.

Se observa, asimismo, que hay varios aspectos sobre los que no se tiene información, como son cuánto tiempo se dedica a cada tarea y con qué factores están relacionadas las posibles diferencias, qué tipo de directivos es el que predomina en España o qué incidencia tiene la diferente distribución de tiempo en la dinámica general del centro.

3.2. OBJETIVOS

El problema general de estudio es el siguiente: *¿Se ve influida la dinámica interna del centro docente por una mayor o menor antigüedad del director en su cargo o por la distribución del tiempo que dedica a las tareas directivas?*

Como objetivos concretos se pretende:

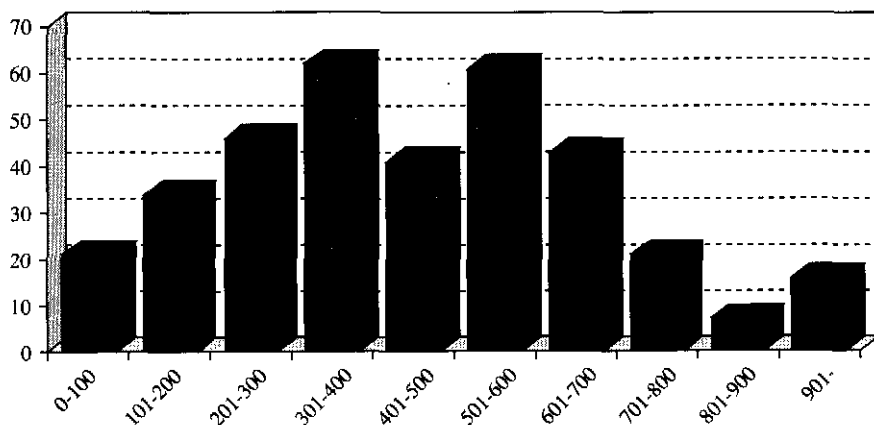
1. Analizar si características del centro tales como su tamaño o titularidad están relacionadas con la antigüedad de los directores en su cargo.
2. Estudiar en qué medida varían las actividades que realizan los directores y directoras en función de su mayor o menor experiencia.
3. Analizar en qué aspectos de la dinámica del centro hay diferencias significativas en función de la mayor o menor antigüedad del director en el centro.
4. Estudiar cómo reparten su tiempo los directivos de centros docentes de Educación Primaria en España.
5. Analizar si existen diferencias en la distribución del tiempo destinado a las distintas tareas directivas en función de la titularidad del centro, el tamaño del mismo y la antigüedad del director en su cargo.
6. Definir posibles grupos de directivos en función de cómo distribuyen el tiempo que dedican a las diferentes tareas que le son asignadas, y caracterizar cada uno de ellos.
7. Estudiar qué variables del centro docente están relacionadas con cada una de las tipologías de directivos antes definidas.

3.3. METODOLOGÍA

Los datos sobre la antigüedad y la actividad de los directores en España que se utilizarán en esta investigación proceden de una encuesta realizada por la OCDE, que forma parte del proyecto INES (1996) sobre Indicadores Internacionales de la Educación. Estos datos se refieren tanto a variables que caracterizan al director o a la directora del centro como a cuestiones relativas a la vida del centro.

El **universo** de estudio está constituido por todos los directores y directoras de centros de Educación Primaria de España. Se realizó un muestreo proporcional por titularidad del centro, resultando una **muestra** de 437 directores y directoras, de los cuales 296 pertenecen a centros públicos (69,5%), 120 a centros privados concertados (28,2%) y 10 a centros privados no concertados (2,3%). La distribución de los directores en función del tamaño del centro se ofrece en el gráfico 3.3. En él puede observarse cómo la mayoría de los centros se encuentra entre 300 y 600 alumnos, siendo una distribución que se ajusta aproximadamente a la del universo.

Gráfico 3.3.
Distribución de la muestra de directivos de Primaria en función del número de alumnos del centro



Las **variables** analizadas se refieren tanto a las características del directivo como a las del centro docente. Respecto a las primeras, se analizaron, entre otras, el número de horas dedicadas a tareas docentes y no docentes y, dentro de éstas, las dedicadas a tareas administrativas, liderazgo pedagógico, contactos con los padres, desarrollo profesional y otras (variables que, posteriormente, fueron recodificadas para convertirse en porcentaje de tiempo dedicado a distintas tareas), antigüedad del director (si lleva más de cuatro años en el cargo o menos)... Respecto a las variables relacionadas con las características de la vida de los centros se analizaron, entre otras:

- Trabajo en equipo: frecuencia de reuniones y temas tratados en ellas, y frecuencia de trabajo en equipo.

- Evaluación: frecuencia y carácter de las evaluaciones, instrumentos utilizados y retroalimentación de los resultados.
- Atención a la diversidad: agrupamiento de los alumnos.
- Participación de padres y madres: información que se les proporciona, participación en el proceso educativo de sus hijos y en la toma de decisiones, otras formas de participación y asociaciones de padres.
- Datos generales: tipo de centro, número de alumnos, plantilla del centro, criterios de admisión de los alumnos, extensión del colegio.

El **instrumento** utilizado para la recogida de datos es un cuestionario elaborado *ad hoc* por el equipo responsable del proyecto INES para todos los países participantes, destinado al director o a la directora de cada centro. Por tanto, las respuestas deben ser consideradas como las opiniones del directivo.

La **recogida de datos** se realizó mediante envío por correo de los cuestionarios durante la primavera de 1995.

Para responder a los objetivos planteados se utilizaron diversas **técnicas de análisis de datos**: además de los pertinentes análisis descriptivos, se realizaron análisis factoriales de varianza, análisis de cluster, tanto jerárquicos como no jerárquicos, H de Kruskal-Wallis, etc.

3.4. RESULTADOS

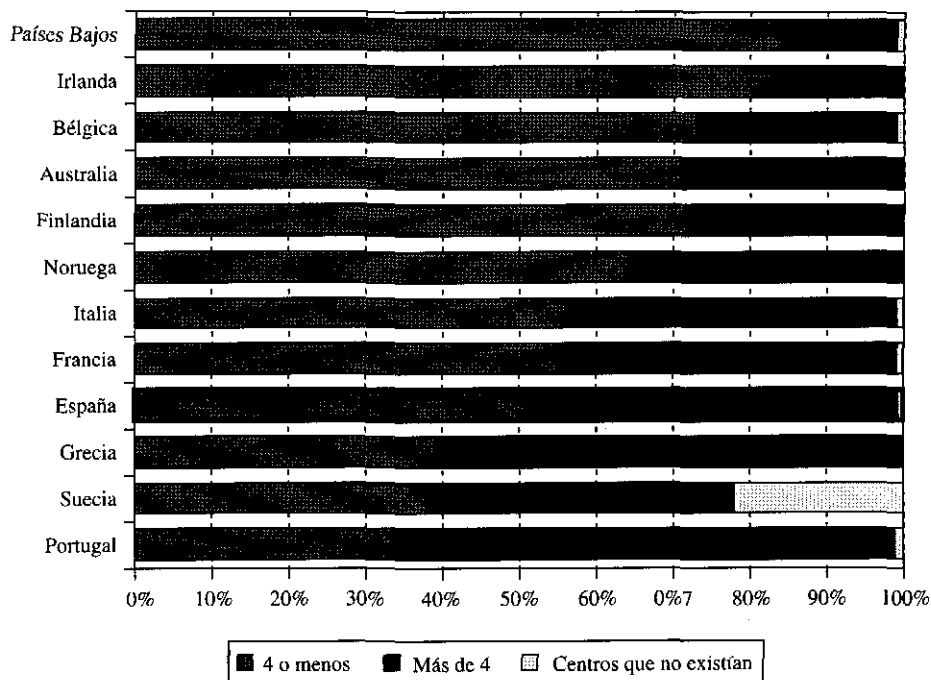
3.4.1. Antigüedad de los directivos en su cargo

Prácticamente la mitad de los directivos que conforman la muestra llevan más de cuatro años en el cargo de forma ininterrumpida. Exactamente, el 52,3% de los directores lleva más de cuatro años (es decir, más de una legislatura) y el 47,7% restante cuatro años o menos.

Respecto a otros países, esta cifra sitúa a España como uno de los Estados con una mayor proporción de directores y directoras con una antigüedad en el cargo superior a los cuatro años (gráfico 3.4). Sólo Grecia y Portugal tienen una proporción de directores con más de cuatro años en el cargo superior a la española. Este hecho, en sí, no tiene mayor transcendencia si, como ocurre, no está completamente demostrado que la estabilidad del director sea un factor de calidad. En páginas posteriores se intentará discutir esta cuestión.

Si se analizan estos datos en función de la **titularidad del centro** se observa que, exceptuando la minoría de centros privados no concertados, esta distribución se mantiene. Efectivamente, en los centros de titularidad pública, el 52,9% de los directivos de colegios de Educación Primaria llevan más de cuatro años en el cargo; en los centros concertados esa cifra se reduce ligeramente, alcanzando el 47,5%, y únicamente dos de los diez directivos de centros privados no concertados que componen la muestra llevan menos de cuatro años en el cargo.

Gráfico 3.4.
Antigüedad de los directores en su cargo en los países de la OCDE (1996)



Fuente: OCDE (1996, p. 152).

Realizado el análisis estadístico pertinente, se comprueba que esas diferencias no son significativas ($p = 0,1220$). De esta manera, se puede concluir que la situación de inexperiencia de los directivos afecta de igual manera a los centros públicos y a los concertados.

Tampoco el **tamaño del centro** parece ser una variable relacionada con la antigüedad del director en el cargo. Si se clasifican los centros en pequeños (de 1 a 10 unidades), medianos (de 11 a 20 unidades) y grandes (de 21 a 60 unidades), se puede observar que se sigue manteniendo la anterior distribución. Así, el directivo lleva más de cuatro años en el cargo en el 51,7% de los centros grandes, en el 50% de los centros de tamaño medio y en el 56,4% de los pequeños, pero estas diferencias no han resultado estadísticamente significativas. En la tabla 3.1 se ofrece el número de directivos en función de las dos variables analizadas hasta el momento: la titularidad y el tamaño del centro.

Tabla 3.1.
Número de directivos de la muestra en función de su antigüedad en el cargo y de la titularidad y el tamaño del centro

	Públicos		Concertados		Privados n.c.		Total		Total
	>4 años	<4 años	>4 años	<4 años	>4 años	<4 años	>4 años	<4 años	
C. grandes	51	44	22	26	3	1	76	71	147
C. medianos	50	50	23	26	4	1	77	77	154
C. pequeños	44	36	11	8	0	0	55	44	99
Total	145	130	56	60	7	2	208	192	400

Otra cuestión relevante es el comportamiento del director en función de su antigüedad en el cargo, es decir, si el porcentaje de tiempo que dedica a las distintas **tareas** directivas es significativamente diferente en función de si lleva más o menos de cuatro años en el cargo. Aunque más adelante se analizará esta variable con mayor detalle, ahora se presenta una panorámica general del cruce de ambas variables.

Se han agrupado las tareas en cinco categorías: tareas administrativas y de organización (asuntos relativos a normativas y trámites legales, gestión de personal, asuntos económicos y presupuestarios y tareas burocráticas necesarias para gestionar el centro), liderazgo pedagógico (acciones relativas al currículo, estrategias de enseñanza, horarios, elección de libros de texto y tecnologías educativas, evaluación del funcionamiento del centro, asesoramiento del profesorado...), contactos con los padres, desarrollo profesional (lectura de publicaciones de interés profesional, asistencia a seminarios o cursos...) y otras actividades no lectivas.

Los primeros análisis muestran la ausencia de diferencias significativas en el porcentaje de tiempo que dedica el directivo a las distintas tareas no docentes en función de si lleva menos o más de cuatro años en el cargo. Sin embargo, este dato general puede resultar engañoso, dado el diferente reparto del tiempo del directivo en función de la titularidad y del tamaño del centro.

En este sentido, si se analizan las respuestas de los directivos pertenecientes a *centros de titularidad pública*, las diferencias encontradas en el porcentaje de tiempo dedicado a tareas de liderazgo pedagógico, desarrollo profesional y contactos con los padres y madres no resultan estadísticamente significativas. Sin embargo, sí se han encontrado diferencias significativas en el porcentaje de tiempo que dedican los directivos a tareas administrativas en función del tiempo que llevan en el cargo. Concretamente (tabla 3.2), los más experimentados dedican menos tiempo a tareas administrativas que los menos experimentados.

Tabla 3.2.
Porcentaje de tiempo dedicado por los directores de centros públicos a diferentes tareas no docentes por antigüedad del director, y resultados del análisis de diferencia de medias

Tareas	Antigüedad del director		Diferencia de medias	
	Poco experimentados (<4 años)	Experimentados (>4 años)	t	P
Tareas administrativas	41,06	36,76	-2,34	,020
Liderazgo educativo	23,56	25,80	1,51	,133
Desarrollo profesional	15,29	14,85	-0,40	,692
Contactos con los padres	14,26	16,00	1,85	,065

Este hecho tiene un especial interés para el objetivo de este trabajo. Se ha comprobado que los directivos de centros públicos menos experimentados distribuyen su tiempo de forma diferente a la de sus colegas con más años en el cargo. Concretamente, dedican más tiempo semanal a tareas de administración y organización. Según los datos, ese tiempo lo obtienen restando horas dedicadas a labores de liderazgo educativo y a contactos con los padres. Sin embargo, el tiempo que reservan a actividades de desarrollo profesional no se ve menguado, puesto que siguen dedicando proporcionalmente la misma cantidad. Este dato también llama la atención, ya que supone que, a pesar de su supuesta inexperiencia, no se centran más en su formación.

Pocas son las diferencias encontradas al analizar por separado la información referente a los directivos de centros públicos pequeños, medianos y grandes. Lo más llamativo es que, en los centros grandes, los directores poco experimentados dedican más tiempo a tareas de desarrollo profesional que sus compañeros expertos.

Por otro lado, la única diferencia que se encuentra entre los directivos de centros concertados de Primaria más y menos experimentados es que estos últimos dedican proporcionalmente menos tiempo a tareas relacionadas con su desarrollo profesional que sus compañeros más experimentados. Según los datos (tabla 3.3), no hay diferencias significativas en la distribución con respecto a otras variables. En el análisis por tamaño se observa que estas diferencias están generadas, básicamente, por las distintas puntuaciones obtenidas por los directivos de centros concertados de tamaño medio (entre 11 y 20 unidades).

Tabla 3.3.
Porcentaje de tiempo dedicado por los directivos de centros concertados a diferentes tareas no docentes por antigüedad del director, y resultados del análisis de diferencia de medias

Tareas	Antigüedad del director		Diferencia de medias	
	Poco experimentados (<4 años)	Experimentados (>4 años)	t	P
Tareas administrativas	33,64	30,06	1,21	,229
Liderazgo educativo	28,17	30,87	-1,21	,230
Desarrollo profesional	13,20	16,92	-2,61	,010
Contactos con los padres	16,78	17,72	-0,63	,530

Una última cuestión interesante respecto a la antigüedad del director es la relación entre la estabilidad y diferentes variables relacionadas con los **procesos educativos**; es decir, si la dinámica de los centros con directivos menos experimentados es distinta de la de los centros cuyos directivos llevan más años en el cargo. Entre otras, se ha estudiado si existen diferencias significativas en función del tiempo que lleva el directivo en el cargo en las siguientes variables:

- *Respecto a las reuniones entre la dirección y el profesorado*: frecuencia de reuniones informales entre el director y uno o más profesores sobre temas educativos, administrativos u organizativos; frecuencia de reuniones del Claustro; y porcentaje de tiempo dedicado a temas educativos en las reuniones del Claustro.
- *Respecto al trabajo en equipo del profesorado*: frecuencia de reuniones para la planificación del currículo, para la preparación de las clases, para colaborar con colegas, para preparar materiales didácticos y para debatir sobre resultados y comportamiento del alumno o sobre los objetivos y el funcionamiento del centro.
- *Respecto a la evaluación*: frecuencia de evaluación en cada uno de los cursos, procedimientos e instrumentos de evaluación, finalidad primordial de la misma y frecuencia de comunicación de los resultados a las familias.
- *Respecto a la atención a la diversidad*: formas de agrupación de alumnos y aulas.
- *Respecto a la actitud hacia la mejora de los resultados*: número de áreas en las que se comparan los resultados con otros años o centros, utilización de

los resultados para mejorar la práctica y especificación de criterios de evaluación de los resultados para todo el centro.

- *Respecto a la participación de padres y madres:* información a los padres y contenidos de la misma; porcentaje de participación en diferentes aspectos.

Los resultados de los análisis han mostrado la inexistencia de diferencias significativas en estas variables en función de la estabilidad del directivo, exceptuando las relativas al trabajo en equipo de los docentes.

Respecto a esta variable, se han clasificado los centros de Primaria en dos grupos: aquellos cuyo profesorado tiene con más frecuencia reuniones dedicadas a cuestiones curriculares (tales como planificación del currículo, preparación de las clases, colaboración con colegas para preparar sus clases o preparación de materiales didácticos) y aquellos en los que se reúnen menos frecuentemente para tratar estos temas. Los resultados obtenidos (tabla 3.4) muestran que hay relación entre la baja frecuencia de reuniones para hablar de temas curriculares y que el directivo lleve más años en el cargo.

Tabla 3.4.
Número de centros en función de la antigüedad del director y de la frecuencia de reuniones del profesorado para cuestiones didácticas

Tareas	Antigüedad del director	
	Poco experimentados (<4 años)	Experimentados (>4 años)
Centros con pocas reuniones sobre temas curriculares	39	65
Centros con más reuniones sobre temas curriculares	164	158

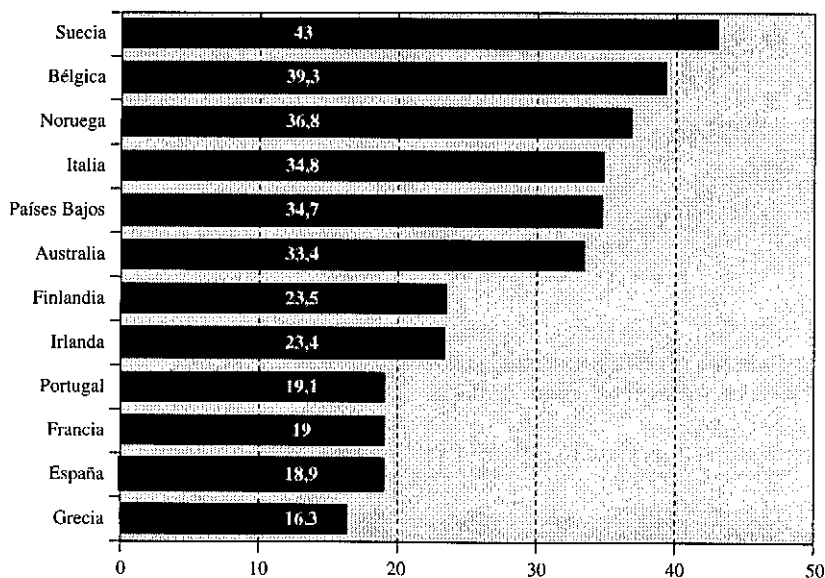
3.4.2. Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza Primaria

a) Análisis de la distribución del tiempo de los directivos

Los directivos de centros docentes españoles de Primaria afirman que dedican un promedio de 18,88 horas a la semana a tareas directamente relacionadas con labores directivas; el resto del tiempo, hasta completar su jornada laboral, está destinado a actividades lectivas.

Esta cifra es realmente escasa si se compara con el resto de los países de la OCDE. Como muestra el gráfico 3.5, sólo en Grecia los directores y directoras dedican menos tiempo a ejercer funciones diferentes de la docencia. Este dato llama aún más la atención si se comparan las cifras referidas al número de horas «reales», según los propios directivos, con las «oficiales». Respecto a las horas oficiales, se pueden establecer tres modelos de países en función de la distribución del tiempo de los directivos entre horas de enseñanza y horas directivas. El primer grupo está formado por aquellos Estados donde los directivos dedican más de las tres cuartas partes de su tiempo a ejercer la dirección; lo componen Italia (100%), Bélgica (92%), Suecia (88%) y Australia (76%). El segundo grupo está integrado por aquellos países donde prácticamente la mitad del tiempo se dedica a tareas docentes y la otra mitad a tareas directivas: España, Finlandia, Grecia e Irlanda. Por último se encuentran Francia y Portugal, cuyos directivos dedican la tercera parte del tiempo a desarrollar funciones específicamente directivas. Por tanto, aunque en España se dedica menos tiempo a tareas directivas que en la mayoría de los países analizados, el reparto de tiempo oficial entre tareas docentes y directivas se encuentra en la media de la OCDE.

Gráfico 3.5.
Número de horas dedicadas por los directivos de enseñanza Primaria de países de la OCDE a tareas directivas



En la situación de España, es conveniente destacar que hay diferencias muy importantes en esa cifra promedio de 18,88 horas a la semana en función de la **titularidad del centro**. Efectivamente, mientras los directivos de centros públicos dedican 17,48 horas a labores directivas, los de centros privados completa o parcialmente subvencionados con fondos públicos dedican 21,30 horas, y los de centros privados no concertados alrededor de 30,60 horas de media.

También el **tamaño del centro** resulta una variable que explica gran parte de la varianza del número de horas dedicadas a tareas específicamente directivas. Los directivos de centros con menos de 10 unidades (pequeños) dedican 10,34 horas a la semana, los de centros de 11 a 20 unidades, 18,72 horas, y los de centros más grandes, con más de 20 unidades, una media de 24,61 horas. Estas diferencias se mantienen en centros públicos y privados concertados (tabla 3.5). En los centros públicos, la normativa establece la carga lectiva de los directivos en función del tamaño del centro, de tal forma que aquellos que dirigen centros grandes tienen menos horas asignadas a tareas lectivas.

Tabla 3.5.
Número medio de horas de dedicación a tareas directivas por parte de los directores de centros de primaria, por tamaño y titularidad del centro

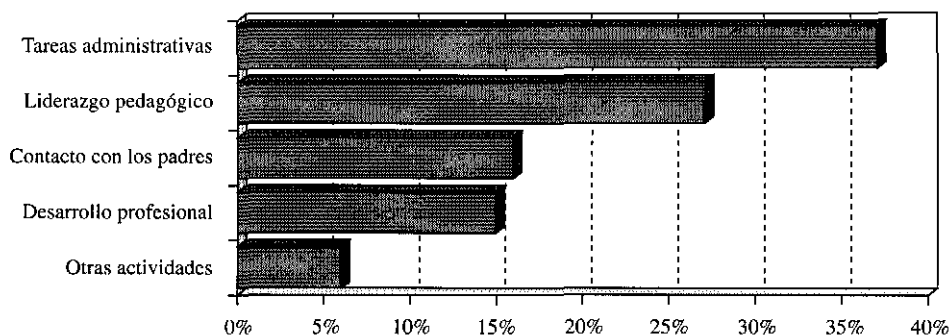
Titularidad	Tamaño del centro			Total
	Pequeños (<11 unid.)	Medianos (11-20 unid.)	Grandes (>20 unid.)	
Públicos	9,5	17,8	23,6	17,5
Concertados	13,2	20,0	26,1	21,3
Privados n.c.	—	30,4	37,3	30,6
Total	10,3	18,7	24,6	18,9

El núcleo del presente trabajo consiste en analizar cómo distribuyen los directores y directoras esas horas dedicadas a tareas directivas. Como se señaló en el apartado referente a la metodología, se han clasificado las tareas en cinco grupos: administrativas y organizativas, liderazgo pedagógico, contactos con padres y madres, desarrollo profesional y otras actividades no lectivas. Para compensar las diferencias encontradas en el monto total de horas de dedicación en función de la titularidad del centro o de su tamaño, se ha trabajado con el porcentaje de tiempo dedicado a cada tarea.

El gráfico 3.6 muestra la distribución global del tiempo dedicado a cada una de las tareas directivas por parte de los directores y directoras de centros de

Primaria en España. En él se observa que el grupo de tareas al que le dedican más tiempo es el relativo a cuestiones administrativas y de organización, con el 36,44%; a continuación se encuentran las tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico (26,7%), contactos con padres y madres (15,6%) y desarrollo profesional (14,95%), quedando un 6,31% del tiempo para el apartado de «otras tareas no lectivas» (6,31%). Estos datos son coherentes con los encontrados en otras investigaciones sobre la distribución del tiempo de los directivos (Armas, 1997; Gimeno, 1995).

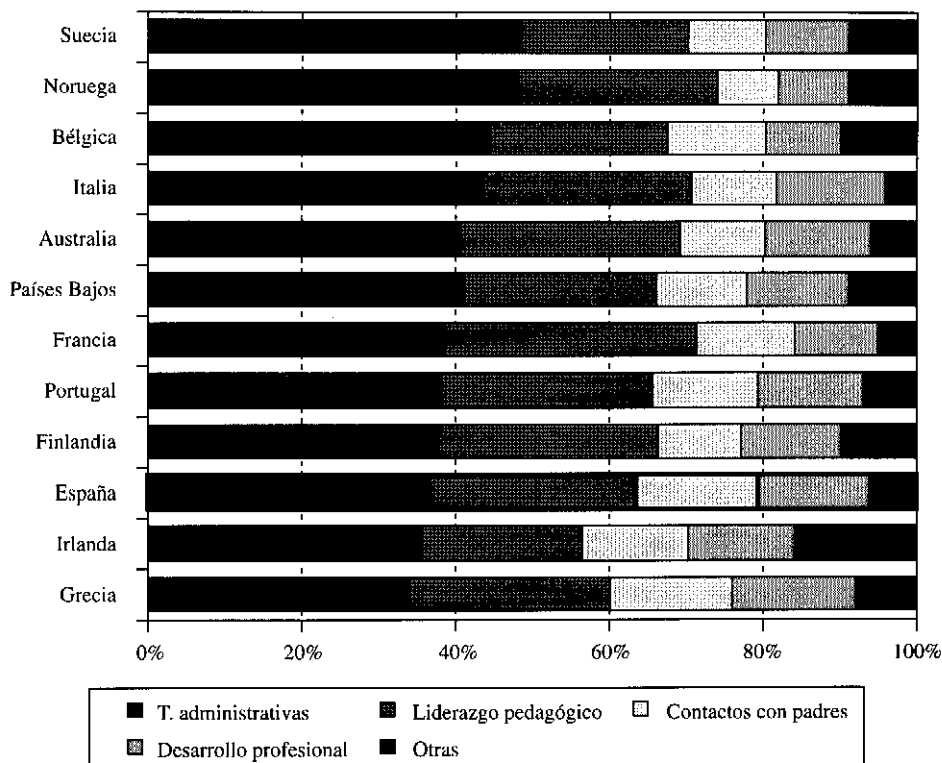
Gráfico 3.6.
Distribución del tiempo dedicado a tareas no docentes por los directores de centros de Primaria en España



De nuevo la comparación con la situación de otros países de la OCDE resulta muy enriquecedora. España es, también en esta ocasión, un caso especial, dado que es el tercer Estado que menor proporción de tiempo dedica a tareas administrativas y organizativas, sólo por delante de Grecia y de Irlanda. Sin embargo, si se analiza el porcentaje de tiempo que los directores y directoras dedican a tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico, España se sitúa en una posición intermedia. Más adelante se discutirá si esa distribución del tiempo de los directivos españoles es la más adecuada y para qué.

En otro orden de cosas, hay tres variables que tienen incidencia sobre el tiempo dedicado por los directores españoles a cuestiones relacionadas con el **funcionamiento administrativo**: la *titularidad* del centro, el *tamaño* del mismo y si el directivo es *experimentado* (es decir, lleva más de cuatro años en el cargo) o no (menos de cuatro años en el cargo). Para realizar los cálculos se han eliminado los centros privados no concertados, por disponer de pocos datos.

Gráfico 3.7.
Distribución del tiempo que dedican los directores de los países de la OCDE
a diferentes tareas directivas no docentes



Fuente: OCDE (1996, p. 153).

Se ha realizado un análisis factorial de varianza con el objeto de comprobar si existen diferencias en el porcentaje de tiempo dedicado a tareas administrativas en función de estas tres variables, por separado y en interacción. Los resultados del mismo (tabla 3.6) indican que hay diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad, de la interacción titularidad-antigüedad y de la interacción de las tres variables consideradas.

Los análisis muestran que el porcentaje de tiempo que los directores de centros públicos dedican a tareas administrativas es significativamente mayor que el dedicado por los de centros concertados (tabla 3.7). Igualmente, los directores menos experimentados de los centros públicos son los que más tiempo de-

Tabla 3.6.

Resultados del análisis factorial de varianza para el porcentaje de tiempo dedicado a tareas administrativas por tamaño del centro, titularidad del mismo y antigüedad del director

Fuente de variación	F	Sig. de F
Tamaño	1,14	,320
Titularidad	15,61	,000
Antigüedad	0,05	,820
Tamaño x titularidad	0,17	,847
Tamaño x antigüedad	0,08	,923
Titularidad x antigüedad	6,54	,011
Tamaño x titularidad x antigüedad	4,40	,013
Modelo	3,47	,000

dican a estas tareas, mientras que los poco experimentados, pero de centros concertados, son los que emplean el menor porcentaje de tiempo en tareas administrativas.

Se observa también una interacción significativa entre la **titularidad** y el **tamaño** del centro, junto con la **antigüedad** del director, sobre el tiempo que éste dedica a las tareas administrativas. De este resultado se puede concluir que el colectivo que más tiempo emplea en este tipo de actividad es el constituido por directivos de centros públicos de tamaño medio con poca experiencia en el cargo. Por el contrario, los que menos se ocupan de tareas administrativas pertenecen a centros concertados pequeños y llevan poco tiempo desempeñando el puesto.

La segunda actividad realizada con mayor frecuencia por los directores y directoras de centros de Primaria es la relacionada con el **liderazgo pedagógico**. Sin embargo, como puede observarse en la tabla 3.8, los resultados del análisis factorial de varianza con las variables tamaño del centro, titularidad y antigüedad del director muestran que no hay diferencias significativas en el porcentaje de tiempo dedicado a tareas de liderazgo pedagógico en función de ninguna variable ni de la interacción entre ellas. Sólo hay diferencias estadísticamente significativas en función de la titularidad del centro.

Tabla 3.7.

Porcentaje de tiempo dedicado a tareas administrativas por los directivos de centros de Primaria en función de la titularidad del centro, de su tamaño y de la antigüedad del director

		<4 años en el cargo	>4 años en el cargo	Total
C. públicos	Pequeño	41,50	30,79	35,36
	Mediano	43,19	39,19	40,67
	Grande	38,27	39,67	39,14
	Total	41,06	36,76	38,56
C. concertados	Pequeño	23,54	37,19	31,44
	Mediano	30,29	34,89	32,49
	Grande	32,48	29,93	31,31
	Total	30,06	33,64	31,79
Total	Pequeño	38,08	32,11	34,56
	Mediano	38,73	37,06	37,64
	Grande	36,33	36,65	36,50
	Total	37,63	35,58	37,00

Tabla 3.8.

Resultados del análisis factorial de varianza para el porcentaje de tiempo dedicado a liderazgo pedagógico por tamaño del centro, titularidad del mismo y antigüedad del director

Fuente de variación	F	Sig. de F
Tamaño	2,79	,063
Titularidad	7,90	,005
Antigüedad	0,07	,789
Tamaño x titularidad	1,47	,232
Tamaño x antigüedad	0,04	,963
Titularidad x antigüedad	2,58	,109
Tamaño x titularidad x antigüedad	0,33	,722
Modelo	2,16	,016

Según puede observarse en la tabla 3.9, los directores y directoras de centros concertados de Primaria dedican proporcionalmente más tiempo a tareas pedagógicas que los de centros de titularidad pública, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas con ninguna otra variable o cruce de variables.

Tabla 3.9.
Porcentaje de tiempo dedicado a liderazgo pedagógico por los directivos de centros de Primaria en función de la titularidad del centro, de su tamaño y de la antigüedad del director

		<4 años en el cargo	>4 años en el cargo	Total
C. públicos	Pequeño	23,45	27,80	25,96
	Mediano	23,02	24,11	24,23
	Grande	25,13	25,60	25,39
	Total	23,56	25,80	25,00
C. concertados	Pequeño	28,79	24,64	26,39
	Mediano	28,44	26,60	27,56
	Grande	33,86	31,58	32,82
	Total	30,87	28,17	29,57
Total	Pequeño	24,47	27,18	26,08
	Mediano	25,09	26,89	26,35
	Grande	28,32	27,69	27,99
	Total	25,92	27,13	27,00

Respecto al porcentaje de tiempo dedicado a **contactos con los padres y madres**, los análisis realizados muestran un buen número de diferencias significativas. Efectivamente, los directores de centros concertados dedican mayor porcentaje de tiempo que los de centros públicos a contactos con los padres. Existe también una interacción significativa entre la titularidad del centro y el tiempo que lleva la persona ocupando el cargo. Los directores de centros públicos que llevan menos años desempeñando funciones directivas dedican poco tiempo a relacionarse con los padres, especialmente si se compara con el que emplean los que cuentan con pocos años de experiencia de los centros concertados, que son los que más se ocupan de esta tarea.

Por otra parte, la titularidad y el tamaño del centro interactúan significativamente con la antigüedad del director, de tal forma que los que más tiempo dedican a los contactos con los padres y madres son los poco experimentados de centros pequeños concertados. Sin embargo, los directivos con poca experiencia de centros también pequeños, pero públicos, son los que menos se relacionan con ellos.

Por último, se ha estudiado si las tres variables analizadas influyen en el porcentaje de tiempo dedicado a **desarrollo profesional**. Los análisis muestran que hay diferencias estadísticamente significativas en el porcentaje de tiempo que los directivos dedican a tareas de desarrollo profesional en función de su estabilidad y de la interacción tamaño y titularidad. Igualmente, se han encontrado diferencias significativas en la interacción de las tres variables analizadas.

Los datos muestran, en primer lugar, que los directivos menos experimentados dedican más tiempo relativo a actividades de desarrollo profesional (15,72% de media) que sus compañeros que llevan más tiempo en el cargo (14,31%). En segundo lugar, se observa, manipulando las variables tamaño y titularidad del centro, que los directivos que más porcentaje de tiempo dedican a tareas de desarrollo profesional son los que ejercen sus funciones en centros pequeños (menos de 11 unidades) de titularidad pública (18,89% de media), frente a sus colegas, también de centros públicos, pero de tamaño medio (13,85% de media). En tercer lugar, como se ha comentado, se han encontrado diferencias en la interacción entre las tres variables. Así, el directivo tipo que más porcentaje de tiempo dedica a tareas relacionadas con el desarrollo profesional es el que trabaja en un centro público, pequeño y que lleva más de cuatro años en el cargo (18,85%), y el directivo tipo que menos tiempo ocupa en estas cuestiones (11,25%) desempeña sus tareas en un centro pequeño concertado y lleva más de cuatro años en el cargo.

b) *Tipologías de directivos y su incidencia en el funcionamiento del centro*

El tercer objetivo planteado era establecer grupos o tipologías de directivos en función de cómo distribuyen su tiempo dedicado a tareas propiamente directivas. Para ello se utilizó la técnica del análisis de cluster. En primer lugar, se realizó un análisis jerárquico en función de las cinco variables que definen la distribución del tiempo dedicado a tareas no docentes; así se detectó la existencia de tres grupos claramente diferenciados. Posteriormente, se realizaron los cálculos para hacer un análisis de cluster no jerárquico para esos tres grupos, con el fin de caracterizarlos y de situar a cada director en uno u otro.

De esta manera, atendiendo a la distribución del tiempo de los directivos, puede establecerse una **tipología** de tres grupos básicos (tabla 3.10):

- El primero de ellos (grupo A) se define porque los directores que lo componen dedican mayor porcentaje de su tiempo no lectivo a tareas relacio-

nadas con el liderazgo pedagógico que el resto de los grupos, pero dedican poco tiempo relativo a tareas administrativas. De esta forma, puede ser catalogado como el grupo de los directivos «líderes pedagógicos». A él pertenece el 44,5% de los directores y directoras de centros de Educación Primaria del Estado español.

- El segundo (grupo B) dedica, de media, más del 60% del tiempo a actividades de carácter administrativo y organizativo. Igualmente, y en comparación con los otros grupos, dedica muy poco tiempo a tareas de liderazgo pedagógico y contactos con los padres. Serán denominados «directivos burócratas». Este es el grupo minoritario, ya que se incluye en él apenas el 15,3% de los directivos.
- El tercer grupo (grupo C) se encuentra en una posición intermedia en el porcentaje de tiempo dedicado a tareas administrativas y de liderazgo pedagógico, pero es el que más tiempo dedica a los contactos con los padres y madres. Constituyen el grupo denominado directivos «burocrático-pedagógicos». A estas características corresponde el 40,2% de los directores y directoras de centros de Educación Primaria.

Tabla 3.10.
Caracterización de los tipos de directivos

Variables	Tipo de directivo			F	p
	A	B	C		
Tareas administrativas	26,14	64,49	39,29	494,55	,000
Liderazgo pedagógico	34,34	13,60	20,69	183,52	,000
Contactos padres	15,81	10,71	17,44	18,55	,000
Desarrollo profesional	16,75	9,30	15,06	20,71	,000

Como era de esperar, la distribución de los directores y directoras en estos tres grupos es distinta en función de la *tutelaridad del centro*, de su tamaño y de si el director lleva más o menos de cuatro años en el cargo (tabla 3.11). Prácticamente la mitad de los docentes que asumen las funciones de dirección en centros públicos de Primaria distribuyen sus tareas no lectivas de tal forma que entran en el grupo etiquetado como directivos burocrático-pedagógicos, mientras que el 37% son líderes pedagógicos y poco más del 15% directivos burocráticos. Esta distribución es radicalmente diferente a la que se encuentra en los centros concertados, donde la gran mayoría (62,5%) son líderes pedagógicos y apenas el 8% son directivos burocráticos.

Análogas observaciones pueden hacerse al analizar la distribución de los tipos de directivos en función del *tamaño de los centros*. En la tabla 3.11 se encuentran todos los datos; sólo cabe destacar la mayor cantidad de directivos líderes pedagógicos en los centros pequeños y de directivos burocráticos en los centros medianos. La distribución de esta tipología, sin embargo, no ofrece diferencias en función del tiempo que lleva en el cargo (más o menos de cuatro años) el docente que realiza las funciones directivas.

Tabla 3.11.

Distribución de los tipos de directores en función de la titularidad del centro, de su tamaño y de su antigüedad en el cargo

Tipo de centro		Tipo de directivo		
		A	B	C
Titularidad	Público	37,4%	17,8%	44,8%
	Concertado	62,5%	8,9%	28,6%
Tamaño	Pequeño	52,7%	11,8%	35,5%
	Mediano	41,0%	18,8%	40,3%
	Grande	43,9%	13,7%	42,4%
Antigüedad	<4 años en el cargo	42,5%	17,2%	40,3%
	>4 años en el cargo	45,8%	13,9%	40,3%
Total		44,5%	15,3%	40,2%

Una vez establecidas estas tipologías de directores y su distribución en función de variables como la titularidad del centro, su tamaño y el tiempo que llevan en el cargo, es interesante analizar la relación existente entre estas tipologías y los procesos que acaecen en los centros. Dicho de otra forma, ¿es posible encontrar diferencias significativas en diversas variables de proceso del centro en función de si el directivo es un líder pedagógico, un directivo centrado en la administración o un directivo burocrático-pedagógico?

Los datos indican que, efectivamente, hay diferencias. Para facilitar la interpretación, se ha optado por ofrecer los resultados agrupados en cuatro grandes conjuntos de variables: trabajo en equipo de los docentes, evaluación de los alumnos, actitud hacia la mejora de los resultados y participación de los padres. La idea es analizar si hay diferencias en esas características de los centros en función del tipo de directivo.

Al analizar las variables que conforman el grupo de **trabajo en equipo de los maestros**, destacan, en primer lugar, las diferencias estadísticamente significativas encontradas en los temas que son tratados en las reuniones del Claustro. Como puede observarse en la tabla 3.12, mientras que no hay diferencias entre los centros con directivos líderes pedagógicos y aquellos más centrados en tareas administrativas y de gestión, sí las hay entre éstos y los directores burocráticos pedagógicos en el porcentaje de tiempo que se dedica en el Claustro a diferentes temas. Efectivamente, mientras que en las reuniones de los centros con directivos burocráticos dedican más tiempo a temas educativos, en los centros con directivos «burocrático-pedagógicos» se centran proporcionalmente más en temas administrativos, organizativos y de índole práctica. Estas diferencias, se reitera, son estadísticamente significativas con una muestra representativa a nivel estatal.

Tabla 3.12.

Porcentaje de tiempo que dedica el Claustro de profesores a temas educativos, administrativos y otros en función de la tipología del directivo, y resultados del análisis de varianza

Variables	Tipo de director			F	P
	A	B	C		
Temas educativos	63,96	63,14	57,13	5,18	,006
Temas administrativos	28,00	31,47	35,58	7,69	,001
Otros temas	8,04	5,39	7,29	1,39	,251

Por el contrario, los resultados no muestran diferencias significativas en la frecuencia de trabajo en equipo de los docentes. En el estudio se ha analizado la frecuencia con que se reúnen los docentes del centro (tanto en reuniones formales como informales) para:

- Planificación del currículo escolar
- Preparación de clases o series de clases
- Colaboración con colegas en sus actividades docentes
- Preparación de materiales didácticos
- Debates sobre los resultados educativos de los alumnos
- Debates sobre comportamiento y disciplina de determinados alumnos o grupos de alumnos
- Debates sobre los objetivos globales del currículo del centro
- Análisis de aspectos negativos y positivos del funcionamiento del centro

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas en esas variables en función de la tipología del director, exceptuando en la variable *debates sobre los resultados educativos de los alumnos*. Según los análisis, la frecuencia de debates sobre los resultados de los alumnos es significativamente mayor en los centros donde el directivo se encasilla en la tipología «líder pedagógico» que en los centros donde el directivo es del tipo «gestor burocrático».

El segundo bloque de variables del centro analizadas es el que hace referencia a la **evaluación de los alumnos**, concretamente a dos aspectos: los fines de la evaluación y los procedimientos o instrumentos utilizados en ella.

Se consultó a los directivos acerca de los fines con que se utiliza en el centro la información obtenida de los registros del progreso del alumnado. Los resultados muestran la siguiente imagen:

- Preparar informes para enviar a padres y madres: 96%
- Proporcionar al profesorado del curso siguiente información referente al alumnado: 89%
- Evaluar el funcionamiento del centro: 64%
- Elaborar las pertinentes adaptaciones curriculares: 60%
- Seleccionar a los alumnos para programas especiales: 42%
- Distribuir a los alumnos en grupos de trabajo: 13%

El análisis de estas diferencias en los fines de la evaluación en función del tipo de directivo que está a la cabeza del centro muestra que no son estadísticamente significativas.

Por el contrario, sí se ha encontrado una pequeña diferencia en los procedimientos de evaluación utilizados por el profesorado. Como puede observarse en la tabla 3.13, no hay diferencias significativas en la utilización de exámenes o pruebas escritas, pruebas orales y preguntas de clase, observación de los alumnos, análisis de los trabajos y tareas escolares y entrevistas. Sí las hay, en cambio, en la utilización de cuestionarios de actitudes, siendo los centros en los que el directivo es del grupo A (líder pedagógico) los que más recurren a ellos y los que menos los usan aquellos a cuya cabeza está un directivo del tipo C (burocrático-pedagógico).

Muy relacionadas con estas variables se encuentran otras que han sido agrupadas bajo el epígrafe **actitud hacia la mejora de resultados**. Se trata de analizar si la tipología del directivo incide en el interés del centro en su conjunto por mejorar los resultados de los alumnos. En la tabla 3.14 se ofrece un resumen de los resultados. El dato más relevante hace referencia a los criterios globales de evaluación del centro. Efectivamente, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en esa variable, en el sentido de que los centros con un directivo de carácter burocrático tienen establecidos criterios globales de evaluación en mayor medida que aquellos con un directivo del tipo líder pedagógico.

Tabla 3.13.
Procedimientos de evaluación en función de la tipología del directivo

Procedimientos de evaluación	Tipo de director			χ^2	P
	A	B	C		
Exámenes o pruebas escritas	195,63	211,34	193,07	1,6688	0,4341
Pruebas orales y preguntas en clase	193,61	197,10	200,72	0,4400	0,8025
Observación de alumnos en tareas	190,17	185,77	208,83	4,5756	0,1015
Análisis de trabajos y tareas	198,08	185,33	200,23	1,0787	0,5831
Cuestionarios de actitudes	208,36	201,41	182,74	5,0596	0,0797
Entrevistas	198,78	206,00	191,61	0,9008	0,6374

Tabla 3.14.
Actitud hacia los resultados en función de la tipología del directivo

Actitudes	Tipo de director			χ^2	P
	A	B	C		
Se comparan con los de alumnos de otros centros	187,94	198,68	197,51	1,291	0,5244
Se comparan con los de hace cinco años	188,28	206,55	184,46	1,909	0,3849
Se utilizan para mejorar la praxis pedagógica	147,85	155,50	161,55	2,669	0,2632
Se utilizan para mejorar la praxis docente	161,70	184,41	173,49	3,464	0,1769
Se informa sobre los resultados en Secundaria de antiguos alumnos	181,18	201,69	205,36	4,679	0,0964
Existen criterios de evaluación individual de los alumnos	187,26	207,25	190,51	3,358	0,1865
Existen criterios globales de evaluación del centro en su conjunto	172,87	222,65	187,38	12,971	0,0015

El último aspecto analizado es la **participación de padres y madres** en el centro de Primaria. Los resultados muestran que no hay diferencias en el porcentaje de padres que participan en el centro, ni en actividades de enseñanza aprendizaje (un 3% de media), ni en actividades extraescolares o complementarias (21,8%), ni en otras actividades de apoyo (18,7%), en función de la tipología del directivo escolar.

Las diferencias se han encontrado en la existencia de sistemas o procedimientos para que los padres y madres participen. Como puede observarse en la tabla 3.15, en los centros donde hay un directivo escolar del tipo «líder pedagógico»

gico» hay establecidos menos procedimientos que en los otros dos grupos para que los padres y madres participen en la toma de decisiones sobre cuestiones relacionadas con los asuntos de personal, mientras que son los centros con directivos de tipo burocrático aquellos en los que se da mayor participación en las decisiones relativas a gestión económica.

Tabla 3.15.

Existencia de sistemas o procedimientos de participación de los padres y madres en la toma de decisiones en función de la tipología del directivo

Ámbitos de participación	Tipo de director			χ^2	p
	A	B	C		
Currículo	182,56	188,91	188,82	0,4827	0,7856
Planificación del centro	198,99	190,93	181,87	3,3992	0,1828
Gestión económica	198,52	201,65	183,61	4,7018	0,0953
Asuntos de personal	168,07	187,95	189,18	6,1073	0,0472
Organización del centro	193,75	188,16	186,52	0,5173	0,7721

3.5. CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo se han analizado dos cuestiones relacionadas con la dirección de centros docentes de enorme interés en la actualidad y su relación con la dinámica del centro docente. En primer lugar, la antigüedad de los directores. Dicho llanamente: ¿es bueno o es malo que un director lleve mucho tiempo en el cargo? La segunda cuestión se refiere a la distribución del tiempo de los directivos, es decir: ¿la forma en que tiene el directivo de un centro de distribuir su tiempo afecta a la dinámica del centro?

Respecto al primer asunto, la *antigüedad de los directivos*, se ha visto que en estos momentos se está produciendo un debate entre los expertos acerca de las ventajas y los inconvenientes de la estabilidad de los cargos directivos de los centros docentes de niveles no universitarios. El debate se mueve en dos niveles: por un lado, hay una polémica de carácter teórico entre los que defienden la estabilidad como un factor de calidad, subrayando los inconvenientes del cambio frecuente de directores, y los que destacan los problemas que genera una permanencia excesivamente larga en el cargo. Por otro lado, en el ámbito de la investigación también se han realizado trabajos donde se ha abordado esta temática, pero, como se ha visto, los estudios son escasos y generalmente no están centrados en el tema de la estabilidad.

La existencia de opiniones encontradas y resultados poco concluyentes hace que la polémica siga abierta. Ciertamente es que las opiniones manifestadas desde España son mayoritariamente partidarias de la estabilidad, pero se contextualizan en la situación regulada por la LODE, donde la duración del mandato estaba reducida a tres años, en el caso de que fuera elegido con el Consejo escolar del centro, y apenas a uno, en caso de que fuera nombrado por la Dirección Provincial. Aún son pocas las opiniones expresadas en torno a la nueva regulación establecida por la LOPEG, y menos aún las que reflexionan acerca de la estabilidad de los directivos de centros privados.

En este capítulo se ha querido aportar alguna luz al debate desde el punto de vista de la investigación empírica. El primer resultado reseñable es que prácticamente la mitad de los directores y directoras de centros docentes de Primaria en España llevan menos de cuatro años en el cargo. Este dato es el mismo para centros de titularidad pública y para privados concertados, así como para centros grandes, pequeños y medianos. La imagen que empieza a vislumbrarse, pues, es la escasa estabilidad de los directores en España. Esta idea se reafirma al tener en cuenta que, exceptuando el caso de Grecia y Portugal, España es el Estado de la OCDE cuyos directores de Primaria son menos estables (OCDE, 1996).

Los datos ofrecen igualmente una imagen compleja al analizar la distribución de tareas no lectivas que realizan los directores más o menos experimentados. Si parece claro, en esta ocasión, que el hecho de desempeñar sus funciones en un centro público o en uno concertado hace que se modifique el reparto de su tiempo. En los centros públicos, los directivos menos experimentados dedican más tiempo a tareas administrativas y de gestión y menos a contactos con los padres. Este hecho refuerza la idea de que el director novel necesita más tiempo para hacerse con la compleja dinámica de gestión que conlleva la dirección de un centro de enseñanza, por lo que abandona la realización de otras tareas, como las relaciones con los padres y madres. Si se asume que el director escolar debe dedicarse primordialmente a tareas pedagógicas, se incide en la necesidad de potenciar una mayor estabilidad, pero esta afirmación aún no forma parte del acervo de conocimientos consensuados por la comunidad científica.

Las diferencias encontradas en la distribución del tiempo de los directores más y menos experimentados de centros concertados sugieren que, pese a lo que parece más necesario, son los más experimentados los que más tiempo dedican a su desarrollo profesional, probablemente porque han conseguido sustraer tiempo a otras tareas al tener mayor control sobre el centro.

El tema fundamental que queda por considerar es examinar los efectos que tiene la estabilidad del director en la dinámica del centro. De las variables analizadas en el estudio llevado a cabo por la OCDE, sólo se han encontrado diferencias en el trabajo en equipo de los docentes. Efectivamente, los datos indican que la antigüedad está relacionada con la frecuencia de reuniones para tratar

temas curriculares, ya que, en los centros que tienen un director más experimentado en el cargo, las frecuencias son significativamente menores. Este es un dato interesante que merece la pena abordar con más profundidad en el futuro.

Estos argumentos refuerzan la idea de que la estabilidad de los cargos directivos es un factor de importancia que tiene una cierta incidencia en la eficacia de los centros. Sin embargo, no está del todo claro en qué sentido. Tras analizar los resultados de ambos estudios no se puede concluir de forma tajante que los directores estables o inestables sean más eficaces. Quizá, por tanto, una posición intermedia, en la que se garantice un mínimo de estabilidad pero se fomente el cambio al cabo de un tiempo razonable, sea la mejor solución, a la vista de estos resultados. En cualquier caso, sí está clara la necesidad de avanzar en la investigación empírica sobre este tema, analizando otros aspectos y abordándolo desde otros presupuestos metodológicos.

Respecto al segundo asunto, el **tipo de tareas** a las que los directores de centros de Primaria en España dedican mayor cantidad de tiempo es el de las administrativas y de gestión, seguido de las tareas relacionadas con el liderazgo pedagógico, los contactos con padres y madres y el desarrollo profesional. Esta distribución es coherente con lo encontrado en anteriores estudios y se repite en los países de la OCDE (OCDE, 1996). De hecho, en España, los directivos escolares dedican menor porcentaje de tiempo que la mayoría de los directivos de otros países a tareas de gestión y administración, aunque también es uno de los países en los que más horas deben dedicar a labores docentes.

Como era previsible, esta distribución no es igual en todos los centros, siendo la titularidad del mismo y su tamaño variables moduladoras que ayudan a explicar esa variabilidad. Efectivamente, según se ha visto, los directivos de centros concertados dedican proporcionalmente más tiempo a tareas pedagógicas que los de centros de titularidad pública y menos tiempo a tareas administrativas.

También el hecho de si el directivo lleva más o menos de cuatro años en el cargo es una variable explicativa, pero no por sí misma, sino en combinación con las anteriores. Los directivos menos experimentados de centros públicos son los que más tiempo dedican a tareas administrativas, mientras que los poco experimentados, pero de centros concertados, son los que menos porcentaje emplean en estas cuestiones.

El tercer objetivo del trabajo era definir grupos de directivos en función de cómo distribuyen el tiempo que dedican a las diferentes tareas que le son asignadas y caracterizar cada uno de ellos. Se han encontrado tres **tipos de directivos**: por una parte, el llamado «líder pedagógico», mayoritario en los centros de Primaria, que dedica una gran parte de tiempo a tareas de coordinación pedagógica; por otra parte, el tipo de directivo «burocrático», en el que predominan las tareas de gestión; y, por último, un tipo de directivo «burócrata-pedagógico» por el tiempo que dedica a tareas pedagógicas y administrativas, pero con mayor porcentaje de tiempo dedicado a contactos con padres y madres.

Esta tipología tiene una desigual distribución por titularidad y tamaño del centro. Según los datos, parece que la dinámica de los centros es diferente en función de la tipología del directivo que está a la cabeza. Ciertamente es que, de todas las variables analizadas, sólo en una pequeña parte se han encontrado diferencias significativas en función del tipo de centro pero, teniendo en cuenta la potencia de la muestra y la calidad del muestreo, pueden considerarse como muy relevantes. No se ha encontrado que los centros con directivos líderes pedagógicos sean mejores que los burocráticos, más bien al contrario. En los centros con directivos «burocráticos y gestores», el Claustro dedica más tiempo a discutir temas administrativos, están establecidos en mayor medida procedimientos para que los padres y madres participen en la gestión económica y, lo que es más importante, tienen criterios de evaluación global del centro. Los centros con directivos «líderes pedagógicos», sin embargo, se han mostrado superiores en la utilización de procedimientos y técnicas de evaluación menos convencionales por parte de los profesores, tales como cuestionarios de actitudes.

En todo caso, se ha demostrado que las diferencias en la distribución del tiempo que los directores dedican a tareas no lectivas es una variable a tener en cuenta en los estudios sobre la calidad de la educación. Según los resultados de este trabajo, está relacionada con diferentes procesos educativos en el nivel escolar, generando centros distintos que varían en sus dinámicas internas.

4

PRESENTE Y FUTURO DE LA DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA

A lo largo de las páginas que componen este volumen se ha analizado la dirección escolar desde una gran variedad de puntos de vista histórico, normativo, comparado..., se ha esbozado un estado de la cuestión de la investigación sobre el tema y se ha desarrollado un estudio empírico que ha pretendido cubrir parte de las lagunas encontradas. ¿Y ahora qué?

Es posible que una cierta inquietud ronde al lector a esta altura del libro. En esta ocasión, sirve perfectamente la metáfora de que los árboles no dejan ver el bosque. El bosque es grande y los árboles numerosos: cien disposiciones normativas vigentes que reflejan la situación de la dirección escolar en las nueve Administraciones educativas con competencias; dieciocho modelos de dirección correspondientes a otros tantos Estados europeos; más de doscientas investigaciones internacionales revisadas; alrededor de trescientas cincuenta referencias bibliográficas... Sin duda, demasiados árboles.

Quizá sea éste el momento adecuado para presentar una panorámica del bosque, pero no se va a hacer. Se ha optado por dejar al lector perdido entre la espesura. Entre tanta información, cada uno, cada una, en función de sus expectativas, conocimientos y experiencias, podrá obtener sus propias conclusiones, podrá construirse su propia parcela de bosque.

En este último capítulo se pretende, a la luz de los precedentes, poner de manifiesto las disfunciones más acuciantes de la dirección de centros docentes no universitarios en España en estos momentos. También se recogen las distintas propuestas que, desde todos los ámbitos, se están haciendo al respecto, y las tendencias futuras que sugieren. Obviamente, todo lo que aquí se aporta está basado en estudios y opiniones de «grandes pensadores», pero no se encontrarán aportaciones tan sistemáticas y científicamente avaladas como las de anteriores epígrafes.

Dos ideas han quedado suficientemente reflejadas a lo largo del trabajo: la radical importancia de la figura del líder educativo para lograr mayor calidad de la educación y el carácter problemático de la misma. Estas dos afirmaciones adquieren validez universal y son aplicables al contexto español. Son planteamientos aplicables, pero no magnificables en su contextualización a la situación propia del sistema educativo español. Es decir, si la dirección en España es tan importante como en cualquier Estado, su carácter es igual de conflictivo que en otro país, no más.

Se quiere insistir en que el actual modelo de dirección en España, con ciertos componentes novedosos que implican algunas decisiones arriesgadas y controvertidas, conlleva iguales cotas de problematicidad que otros modelos. Por tanto, hay que subrayar que la existencia de este capítulo no se debe al modelo de dirección español, sino a la importancia de la dirección. Se señaló en el apartado 1.3 que la mayoría de los Estados de Europa han modificado el modelo de dirección escolar y que las soluciones adoptadas no confluyen sino que divergen. Es un indicador de que en todos los lugares se intenta encontrar la mejor solución; y ésta, seguro, sólo será válida para un contexto muy limitado. El movimiento *School-Based Management* ha insistido en la inexistencia de soluciones aplicables a cualquier situación. Cada vez más, autonomía escolar y calidad de la educación son conceptos que van íntimamente ligados. A la vista de todo esto, el lector no debe buscar soluciones universalmente válidas, simplemente porque no existen. Una debilidad, un problema, se puede convertir en fortaleza, en solución, en función del contexto en que se aplica. La pregunta consiguiente es: ¿cuál es el contexto: el Estado, la región, la localidad o el centro docente?

La sociedad española ha optado por el modelo de dirección que rige actualmente en España. Por tanto, éste es el punto de partida, la realidad que hay que asumir. Sin embargo, es un punto de partida dinámico, que seguramente cambiará con el transcurrir del tiempo. El papel de la comunidad científica no es modificarlo, sino analizarlo y sugerir medidas para su optimización. Pero no hay que olvidar que en la decisión de los responsables políticos se mezclan las soluciones «científicamente comprobadas» con las ideologías, y el modelo de dirección español, como cualquier otro, contiene una buena dosis ideológica.

Quizá la asunción de la trascendencia que tiene una buena dirección para el logro de una educación eficaz y de calidad ha redundado en la ampliación y complejidad de las tareas del directivo, desembocando en una situación que, sin duda, es favorable, pero no deja por ello de tener dificultades. El desajuste entre el modelo participativo propuesto por la normativa y la realidad tecnocrática de la vida del centro (Lorenzo Delgado, 1994), la falta de incentivos, la tensión de encontrarse atrapados entre las demandas de la Administración y los profesores que lideran, la inadecuada formación que poseen los directivos para desempeñar todos los roles y tareas que se les encomiendan, y el hecho de convertirse de pronto en figura de autoridad de sus propios colegas y —con la misma rapidez— volver a formar parte del Claustro al finalizar el mandato, son los principales elementos en tela de juicio que conforman la controvertida realidad actual de la dirección (Immegart, Pascual e Immegart, 1995; Roca, 1996). Realidad, por otra parte, que llama la atención sobre las carencias de la normativa vigente para hacer frente a todos los problemas de la dirección e insiste en la necesidad de ahondar en la optimización de las condiciones en que se ejerce esta función.

En esta línea están orientadas algunas de las disposiciones establecidas por la LOPEG, que ha supuesto importantes avances con respecto al modelo defini-

do por la LODE en 1985. Ha potenciado una dirección participativa y comprometida con la calidad de la educación y ha introducido medidas concretas, como la consolidación del complemento específico, la reducción del horario dedicado a la docencia, la formación previa y la acreditación, la valoración de la experiencia en cargos de responsabilidad o la ampliación de la duración del mandato, que contribuyen a reforzar la función directiva. Pero este mismo refuerzo, que fomenta el cambio organizativo promovido por la LOGSE, parece chocar con el modelo participativo implícito en la LODE, de forma que existen dificultades en la práctica que están obstaculizando el cambio pretendido (Gimeno, 1995; Villa *et al.*, 1998). La existencia del administrador, el carácter técnico y burocrático del perfil directivo, que «verticaliza» la estructura del centro, y la presencia de nuevos órganos de coordinación y codirección, así como el desarrollo de proyectos concretos y explícitos como eje del funcionamiento del centro, delimitan más la organización escolar, en contradicción con la autonomía y flexibilidad deseadas *a priori*.

Desde 1980, año en que la LOECE sienta las bases de la dirección escolar participativa, el director es la máxima autoridad del centro, responsable del cumplimiento de la normativa, representante institucional, coordinador del profesorado y de los distintos sectores de la comunidad educativa y responsable de la organización y el funcionamiento general del centro. Pero, en el momento actual, se encuentra además ante otras **funciones**, incluidas entre sus responsabilidades a raíz de la estructuración del nuevo modelo de dirección. Así, pese a que con la creación de los órganos colegiados perdió algunas de sus competencias ejecutivas, que se someten al Consejo escolar, la mayor autonomía de los centros ha supuesto el aumento de sus atribuciones en el ámbito pedagógico y curricular. Y, por otro lado, la asunción de competencias por parte de las Comunidades Autónomas y del propio centro ha generado una gran cantidad de disposiciones legales que sitúan a los directivos ante una excesiva regulación (Villa *et al.*, 1998), de manera que aumenta la complejidad de su trabajo y le añade la dificultad técnica de aplicar normativas de las distintas instancias.

*Sin embargo, si bien la legislación actual deposita en el directivo un amplio rango de responsabilidades relacionadas con la gestión, la representación, la jefatura del personal y el liderazgo del centro, no dispone la capacidad adecuada a tales responsabilidades. Este **desequilibrio entre las competencias asignadas y las posibilidades reales de actuación** tiene como consecuencia que el poder de acción de los directivos esté ciertamente limitado. De hecho, por ejemplo, dirige y preside los órganos colegiados, pero carece de instrumentos reales para comprobar o controlar que en el aula se cumplen las decisiones adoptadas respecto al currículo y no participa en la elección de los profesores de su centro ni en su número, por citar algunos de los desajustes más relevantes. También están acotadas las posibilidades de los centros para ejercer con autonomía la gestión económica, dado que el presupuesto es establecido por las autoridades,*

al igual que las obras de envergadura, y el directivo sólo distribuye (con un pequeño margen de acción) el presupuesto asignado al centro.

Esta situación es en sí misma bastante conflictiva, ya que atañe directamente a la autonomía del centro, pero roza, además, el tema de la **participación**, uno de los pilares básicos del modelo de dirección por el que se ha optado en España. Los directivos son representantes del centro y a la vez de la Administración. Como tales, la Ley les atribuye competencias para contratar obras y servicios, para designar a su propio equipo directivo sin necesidad de ser supervisado por ningún otro órgano, para nombrar al resto de los responsables de los departamentos, etc. Asimismo, entre sus funciones se encuentran cumplir y hacer cumplir las leyes, ejercer la jefatura del personal, imponer las correcciones, autorizar los gastos y ordenar los pagos. Y este contraste plantea varios interrogantes: ¿es compatible tal amplitud de funciones con la participación democrática?; ¿qué poder se concede a la comunidad educativa y al Consejo escolar, aparte de intervenir en la elección, si es la Administración la que nombra y designa al directivo y éste el que tiene las competencias para decidir sobre la vida del centro?; ¿es realmente democrático que la comunidad educativa no tenga capacidad para solventar los conflictos que le afecten? Resolver los problemas del centro mediante la participación democrática en este contexto se hace ciertamente difícil, pues supone armonizar la jefatura de uno con la colaboración, si no de todos los sectores de la comunidad escolar, sí al menos de los miembros del equipo directivo.

La **dualidad de la función directiva** es claramente problemática, ya que no permite al director ejercer influencia en el centro, pero tampoco proyectarla hacia órganos superiores. Sin embargo, recibe presiones por ambos lados, sobre todo cuando disienten los criterios de la Administración y los del conjunto de la comunidad escolar o el profesorado, e incluso ante conflictos de los miembros de la comunidad educativa entre sí (Bardisa, 1995; Bernal y Jiménez, 1992; Lorenzo Delgado, 1994; Teixidó, 1996).

Estrechamente ligada a la definición de la función directiva se encuentra la configuración del **equipo directivo**. Pese a que el modelo teórico actual concede una creciente importancia a que la dirección se lleve a cabo mediante la colaboración del director, el jefe de estudios y el secretario o el administrador, aún quedan ciertas lagunas que hay que resolver para poder darle una forma definitiva y efectiva. Por un lado, ni la LODE ni la LOPEG citan al equipo directivo como órgano de gobierno, de manera que, aunque sus funciones se van delimitando cada vez más, su lugar en el gobierno del centro no tiene todavía unos cimientos sólidos. La LOPEG ha dado un paso adelante en este sentido al destacarlo en sus disposiciones y especificar que los órganos unipersonales constituyen el equipo directivo; con ello está instando implícitamente al resto de las Administraciones competentes a regularlo y desarrollar la normativa correspondiente al respecto, pero la dinámica participativa y de colaboración que emana de estas

intenciones no está aún enraizada ni en la legislación ni, en muchos casos, en el funcionamiento diario de los centros (Villa *et al.*, 1998).

Por otro lado, es necesario que las Comunidades Autónomas impulsen la labor común de quienes componen el equipo directivo. Como se señalaba en el apartado 1.2.2, tan sólo la normativa del País Vasco ha dotado al equipo directivo de peso específico; las funciones encomendadas en la mayoría de las Comunidades son bastante ambiguas, más relacionadas con la supervisión y coordinación que con la dirección propiamente dicha del centro, ya que esta tarea queda delegada esencialmente en la figura del director. La participación, el trabajo colaborativo, la toma de decisiones conjunta, el descargo de ciertas tareas de la competencia del directivo... se hacen sumamente complicadas en este marco. Y, en definitiva, se entorpece el camino del cambio hacia la cultura participativa y autónoma que propugna la Ley.

Uno de los aspectos más críticos del modelo actual es el **proceso de elección** de los directores. Ya en 1991, el Consejo Escolar del Estado calificaba de grave y urgente la situación de que el número de directores nombrados por la Administración educativa superara al de los elegidos por el Consejo escolar del centro, situación que empeoraba progresivamente y hacia replantearse de forma urgente la configuración de este proceso. Partiendo de los datos proporcionados por los informes de dicho Consejo, Álvarez (1990) y Hanson y Ulrich (1992) realizaron sendos estudios en los que constatan que el número de directores y directoras nombrados por la Administración aumenta del 36% al 71% entre 1985 y 1990, fundamentalmente por falta de candidatos. En los años siguientes, desde 1990, se mantiene la misma tendencia. La imagen que reflejan los datos aportados por el Consejo Escolar del Estado (gráfico 4.1) corrobora los resultados de las investigaciones anteriores. Este alarmante incremento, según se desprende del análisis de los informes anuales del Consejo Escolar del Estado, se mantiene en el territorio MEC, con una ligera tendencia a la baja, a lo largo de las siguientes elecciones, de manera que en 1994 casi un 66% de los directivos de centros públicos son nombrados por la Administración (el 56% por falta de candidatos).

En las Comunidades Autónomas en pleno ejercicio de sus competencias, la tendencia es similar: la diferencia entre el número de directores elegidos por el Consejo escolar y los nombrados por la Administración es menos acusada en Secundaria, pero en Primaria el porcentaje aumenta considerablemente, sobre todo en Valencia, Canarias y País Vasco, donde llega casi al 65% en el curso 1993-1994.

Ante este panorama, se han estudiado explícitamente en varias ocasiones las causas de la falta de candidatos y los motivos que aducen los profesores para no presentarse al cargo (Álvarez, 1990; Bardisa, 1995; Bernal y Jiménez, 1992; Hanson y Ulrich, 1992) y se ha abordado el tema de manera indirecta en muchas otras (Gairín, 1995b; Gimeno, 1995; Villa *et al.*, 1998, entre otros). En todos los

trabajos se han destacado, fundamentalmente, los mismos motivos: la falta de incentivos y de formación, la ambigüedad de los criterios de selección, la insatisfacción que genera el ejercicio de la dirección y la difícil vuelta al equipo de profesores una vez finalizada su tarea. De hecho, éste es uno de los argumentos más extendidos para rechazar el cargo directivo, ya que dicho motivo les induce (lógicamente) a evitar enfrentamientos con el resto del profesorado. Se produce así una evidente merma de intervención en cuantas acciones pudieran suponer un conflicto, que redundaría en la limitación de la calidad y proyección de la función directiva justo por parte de quienes deberían impulsarla.

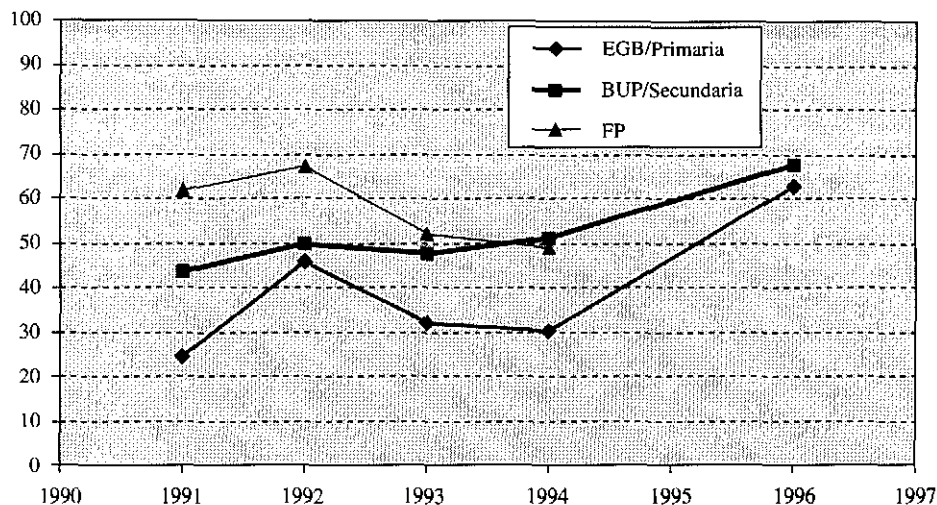
En otoño de 1995 se aprueba la LOPEG, uno de cuyos objetivos era invertir ese proceso, que relegaba la elección democrática de los directores a una cuestión meramente teórica. En junio de 1996 se convocan elecciones a dirección. Los resultados, a pesar de los temores de que se viera drásticamente reducido el número de candidatos (ya que hay que estar acreditado por la Administración), son esperanzadores: aumenta considerablemente el número de directores elegidos por el Consejo escolar de cada centro. Este es un dato que, indiscutiblemente, habla en favor de los retoques del modelo propuesto por la LOPEG.

Sin embargo, es necesario subrayar dos cuestiones: en primer lugar, esta tendencia debería mantenerse, e incluso aumentar, a lo largo de los años. El mayor número de profesores que irán acreditándose para el posible acceso a la función directiva debe reducir aún más el número de centros donde no hay candidatos para presentarse al cargo. Pero, por otro lado, como indica el Consejo Escolar del Estado en su informe del curso 1995-1996, este hecho «no significa necesariamente y por sí solo una mejora efectiva ni de la participación ni de la propia calidad de la gestión como director» (Consejo Escolar del Estado, 1997, p. 287).

Otro de los puntos que se encuentran en pleno debate es la **estabilidad del cargo** directivo, máxime cuando la provisionalidad adoptada por el sistema educativo español (cuatro años cada mandato, con un máximo de tres mandatos consecutivos) es radicalmente distinta de la opción tomada por la gran mayoría de los países europeos. La LOPEG modificó la duración del mandato establecida por la LODE, respondiendo a las voces que reclamaban una cierta estabilidad. Este cambio es síntoma de la importancia que los responsables políticos han concedido a la estabilidad de los directivos; sin embargo, provocó un fuerte debate en el que se cuestionan muchas cosas: ¿puede un cargo temporal ostentar la jefatura de todo el personal del centro?, ¿es rentable la formación de los directivos?, ¿es posible establecer un clima de colaboración y una dirección colegiada en ese tiempo?, ¿cómo iniciar proyectos de envergadura para tan corto espacio de tiempo?...

Como se describía en el capítulo 3, en torno a esta polémica se han manifestado multitud de opiniones, tanto en el ámbito teórico como en la práctica educativa, así como en la investigación, a favor de las más variopintas soluciones. Quienes encuentran inconvenientes a la **temporalidad** de la función directiva

Gráfico 4.1.
Evolución del porcentaje de directivos elegidos por el Consejo escolar del centro en función del tipo de centro (Territorio MEC)



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del Consejo Escolar del Estado (1991-1997): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Cursos 1990 a 1996*. Madrid, MEC.

destacan que el cambio de dirección obliga a renovar relaciones ya consolidadas, arrastra los problemas del equipo directivo anterior e interrumpe los proyectos a medio y largo plazo que se encuentran en marcha (Álvarez, 1994a; Sáenz y Debón, 1995), y esto pese a que los propios directivos consideran importante la puesta en marcha de cambios e innovaciones. Por otro lado, la formación de los directivos para un mandato tan corto es escasamente rentable, tiene pocas posibilidades de ser evaluada en el tiempo y su aprovechamiento se ve ciertamente mermado (Gómez Dacal, 1992; López Yáñez, 1992; Sobrado Fernández, 1991).

Sin embargo, pese a éstas y otras muchas críticas, se aprecia un claro rechazo a que la función directiva sea vitalicia. De hecho, la mayoría de los directivos e, incluso, de los profesores consultados en varios trabajos (Bernal y Jiménez, 1992; Gairín, 1995b; Gimeno, 1995) opina que la duración actual del mandato es la adecuada. Los datos que aporta el diagnóstico del sistema educativo realizado por el INCE (1998) confirman los resultados de estas investigaciones: un 78% de la muestra reitera la opinión expresada, siendo sólo un 3% el que se manifiesta a favor de la duración permanente del cargo y apenas entre un 4% (centros priva-

dos) y un 15% (centros públicos) el porcentaje que considera que la duración debería ser menor.

Parece pues que, a pesar de ser uno de los aspectos más alejados de la situación de la mayoría de los países europeos (en los que el cargo es vitalicio), se apuesta por la elección democrática del directivo y por la participación de la comunidad escolar en tan importante decisión, aunque ello conlleve problemas como los mencionados para la falta de estabilidad. Es más, los distintos sectores coinciden también en que la democratización del sistema escolar y la eficacia de la función directiva pueden concurrir con la limitación temporal del cargo tanto como con una mayor estabilidad, siempre y cuando la selección del directivo se realice de acuerdo a criterios de competencia, su permanencia en el puesto esté sometida a la evaluación positiva de su actuación y tanto en los centros como en los directivos esté arraigada una cultura de participación e implicación, de manera que los proyectos iniciados por un equipo directivo se enraícen en la comunidad educativa y puedan continuar aunque cambie la dirección. Esta convicción se ratifica también en estudios empíricos (entre otros, Gómez Dacal, 1992). La estrategia podría estar, entonces, en garantizar al máximo posible la competencia profesional de quienes ejercen la dirección y en articular mecanismos de implicación del profesorado y del Consejo escolar en los proyectos y reformas que se llevan a cabo en el centro, más que en el aumento de la duración del cargo.

Precisamente, los criterios de valoración que dan acceso a la función directiva han sido una de las prioridades de la LOPEG, que ya en su exposición de motivos plantea la necesidad de que «sean seleccionados para el cargo los profesores más adecuados y mejor preparados para realizar las tareas de dirección, al tiempo que se asegure un funcionamiento óptimo de los equipos directivos y el ejercicio eficiente de las competencias que tienen encomendadas». De esa necesidad surge, entre otras cosas, la obtención de la **acreditación** como requisito para acceder a la dirección, que refleja un claro interés de la Administración por asegurar la eficacia de la labor directiva.

Sin embargo, pese al avance que supone, la acreditación no está exenta de problemas y ha sido objeto de diversas críticas. Una de las más enconadas pone en duda que sea razonable conceder la acreditación automática a los directivos, jefes de estudios y secretarios que llevan más de cuatro años en el cargo, mientras quienes llevan menos tiempo deben justificar su valía para ejercerlo. Paralelamente, se lanzan argumentos sobre el sentido que tiene acreditar únicamente para ejercer la dirección y no otros cargos de responsabilidad, máxime cuando cada vez se insiste más en que la dirección se lleve a cabo en equipo y en que los órganos unipersonales realicen tareas complementarias y trabajen de forma no sólo coordinada sino conjunta. Y, por supuesto, no faltan voces en contra de que una buena labor docente capacite por sí sola para el ejercicio de la dirección, justo en el momento en que se está planteando el carácter específico y singular de esta función. De hecho, el Consejo Escolar del Estado ha protagonizado

una de las críticas más radicales, considerando que la acreditación previa supone un «freno a la participación democrática» de los consejos escolares (Informe del curso 1994-1995, p. 54) y que la formación debería exigirse con posterioridad a la elección del Consejo escolar y sólo a aquellos candidatos que no cumplieren los requisitos. Quizá sean válidas a este respecto algunas de las propuestas que se recogen en el informe realizado para la Dirección General de Centros por Antúnez y Gairín (1997), quienes plantean que la acreditación debería considerarse como un primer paso (y no el único) de un itinerario de formación de obligado cumplimiento, o incluso como una medida excepcional para cubrir la falta de directivos formados, pero en ningún caso como un proceso administrativo de carácter masivo con el que legitimar la condición de director de manera permanente.

¿Quizá la respuesta sea la formación de los directivos e, incluso, del profesorado? ¿Cómo debe ser esa formación? ¿Garantiza la tan buscada competencia profesional de quienes acceden a la dirección escolar? Como ya se indicaba en el capítulo I, las Administraciones educativas han comenzado a dar respuesta a las demandas del profesorado y de los propios directivos, articulando diversas propuestas de formación. Sin embargo, queda aún bastante camino por recorrer, dado que la valoración de los cursos institucionales de formación inicial realizados hasta el momento no es todo lo positiva que debiera (Gairín, 1997). Se trata, en muchos casos, de actuaciones asistemáticas y no siempre coherentes con el modelo de centro y de dirección establecidos, en las que priman enfoques empresariales y tecnocráticos, no siempre bien traducidos al terreno educativo, y que apenas tienen en cuenta los intereses específicos de los participantes como motivación inicial sobre la que articular el programa. Además, suelen llevarse a cabo con una metodología muy poco variada y estar centrados en temas de organización formal más que en los procesos y la dinámica organizativa subyacente a ellos y son pocos los que incluyen contenidos procedimentales (como la revisión de los proyectos del centro) y actitudinales (por ejemplo, la asunción del cargo) o intercambio de experiencias. En definitiva, y a pesar de ser valiosas iniciativas que van abriendo camino, dan mejor respuesta a la normativa que a la realidad de la función directiva, sin ajustarse todavía de forma adecuada a las capacidades de liderazgo pedagógico que requiere el nuevo modelo de dirección.

Algunos autores, sin embargo (Gimeno, 1995; Villa *et al.*, 1998), creen que los problemas de la formación no proceden tanto del modo en que está organizada como del modelo de gestión asumido, de la falta de definición de la dirección escolar y del excesivo nivel regulador y prescriptivo del modelo de Administración educativa; por tanto, la formación no resolverá por sí sola el problema, sino que requiere ir acompañada de reformas más estructurales. Otras propuestas también llaman la atención sobre cuestiones de fondo, tales como la importancia de la formación general del profesorado como base de la formación de los di-

rectivos, y lanzan sugerencias acerca de la conveniencia de elaborar un plan marco de formación que guíe sobre contenidos, formas y materiales a los organizadores de los cursos, o que puedan acceder a la formación los orientadores, profesores de CPR, etc., además del profesorado (Gairín, 1995b).

Por otro lado, es necesario rescatar el potencial de la formación permanente. Se han hecho hasta el momento esfuerzos más o menos valiosos pero bastante dispersos que, en muchos casos, no responden a las necesidades reales de los centros sino a las demandas del currículo o de la legislación (Busquets, 1997). Por tanto, es necesario seguir trabajando sobre este tema, ya que podría suplir algunas carencias y dar continuidad a la formación recibida inicialmente.

Así pues, si bien hay acuerdo en cuanto a la importancia de una capacitación profesional específica y continua, tanto en el contexto europeo como en el ámbito español, las soluciones propuestas son tremendamente dispares. Según el análisis presentado por el INCE (1998), un 61% de los encuestados considera que la formación debe adquirirse mediante algún curso específico y un 14% es partidario de alguna actividad de capacitación extensa con una duración de 200 horas o más. La preferencia por los cursos de corta duración está más acentuada en los centros privados (64%) que en los públicos (59%) y, curiosamente, los mayores porcentajes de partidarios de una capacitación profesional breve se dan en el profesorado (65%) y en los representantes del titular del centro (70%), siendo los directivos los que consideran más necesaria una formación extensa.

Una de las claves de la función directiva, que posiblemente sea la que marque el modelo futuro de dirección en España, es la profesionalización. Desde hace unos años se percibe una fuerte tendencia a reclamar una mayor **profesionalización** de la dirección, pero entendiendo ésta no como una conversión en una profesión específica, sino como una preparación para el ejercicio de la función directiva. Varios autores (Álvarez, 1992; Gairín, 1997) constatan en sus trabajos el rechazo generalizado al carácter vitalicio y profesional de la dirección (es decir, concebido como una profesión específica y sustancialmente distinta de la docencia), recogiendo las opiniones de diversos espacios de discusión en los que tanto los profesores como los propios directivos insisten en que el director sea aceptado por el Claustro que va a coordinar, como condición imprescindible para que pueda ejercer un liderazgo realmente educativo y crear el espacio adecuado para el desarrollo de un clima positivo de colaboración.

Esta profesionalización requiere necesariamente revisar varios elementos del modelo directivo actual. La primera cuestión descansa en el concepto mismo de liderazgo que se asume en estos momentos. Frente a un líder individual y único, técnico y dirigido a metas preestablecidas, se introduce una idea de liderazgo compartido, encaminado al cambio de la cultura misma del centro y a su mejora y que, sin perder su influencia, se orienta a favorecer el protagonismo y la acción del profesorado y del resto de la comunidad educativa (Villa *et al.*, 1998). Y esta concepción cambia el estilo de la dirección, sus funciones y la forma de llevarlas a

cabo, pues «precisa una dirección participativa, impulsora y coordinadora de actuaciones, que proporcione soporte» (Gairín, 1991, p. 27).

En este marco, consecuentemente, hay un aspecto que parece urgente abordar: la profesionalización de todo el equipo directivo. En un modelo claramente participativo y democrático, que abandera la colegialidad y la colaboración entre los miembros de la dirección y de la comunidad educativa, un equipo directivo designado unilateralmente, sin formación específica y con competencias poco definidas, al menos aparentemente, parece incompleto. Cada vez se insiste más en diversos foros sobre su importancia y, de hecho, la normativa va introduciendo elementos relativos al conjunto del equipo, pero aún es necesario potenciar más su papel en los centros y su preparación para ejercer las funciones que se le encomiendan. En la revisión de investigaciones del capítulo 2 se hacían múltiples referencias a dos hechos que han calado ya en la comunidad científica: que la implicación de la comunidad educativa es necesaria para poner en marcha reformas e innovaciones en las escuelas, y que un liderazgo eficaz tiene como rasgo imprescindible la toma de decisiones flexible, colegiada y participativa. Así pues, profundizar en el perfil del equipo directivo como órgano conjunto, definir y potenciar su lugar en el centro y avanzar en la propuesta de vías de formación y motivación parece una tarea no sólo urgente sino claramente beneficiosa.

Por otro lado, el sistema de acceso a la función directiva y los requisitos exigibles a los candidatos deben estar de acuerdo con esta concepción. Si la función directiva requiere una serie de competencias y capacidades específicas, el hecho de ser docente no debería bastar por sí solo para acceder a la dirección (Gairín, 1995b; Villa *et al.*, 1998), puesto que no garantiza suficientemente dicha capacitación. Por tanto, en la selección debe estar presente el perfil concreto que se ajusta a esos requerimientos y, en consecuencia, habría que tener en cuenta otros aspectos, tales como la experiencia en otros cargos directivos, la adecuación a un proyecto de gestión, etc. (Teixidó, 1996); y quizá fuera oportuno revisar la forma en que se obtiene la acreditación, tal como se apuntaba anteriormente.

La profesionalización de la función directiva remite además, de forma directa, a la importancia de la formación que se ofrece a quienes van a ejercerla. De hecho, una de las razones argumentadas con mayor frecuencia por los directivos para no presentarse al cargo es la falta de preparación. Varios autores, instituciones y sectores han planteado ya propuestas para estructurar y mejorar la formación (entre ellas, Gairín, 1995b; Immegart, Pascual e Immegart, 1992; Villa *et al.*, 1998). En todas ellas se destacan invariablemente estos elementos: dar prioridad a los programas continuos y evitar las actividades aisladas, ser flexibles y adaptables a las necesidades de cada contexto, tomar como referente básico las necesidades operativas de los directivos y del profesorado, ser coherentes con el modelo de dirección establecido, utilizar diferentes metodologías, fases y modalidades, e incorporar materiales de apoyo, intercambio de experiencias y trabajos prácticos. Indudablemente, deben elaborarse modelos de

formación que, sobre todo, potencien la gestión de recursos humanos y el papel del director como promotor del cambio y que posean un marcado carácter diferencial que tenga en cuenta el contexto específico y singular de actuación de cada equipo directivo, contemplando el tamaño de los centros, su titularidad, el nivel educativo, el entorno rural o urbano en que se insertan, etc.

A partir de todas estas claves es posible esbozar cuatro líneas básicas que indiquen hacia dónde pueden encaminarse los centros docentes y sus directivos en el futuro para conseguir una escuela de calidad:

1. *Reforzar el planteamiento democrático en la gestión y el gobierno de los centros docentes*

Participar es mucho más que depositar un papel en la urna cada determinado número de años. El centro debe potenciar el compromiso activo de la comunidad educativa y, en particular, del profesorado en el funcionamiento del centro. Es necesario tomar medidas que consigan la implicación efectiva de los docentes en la toma de decisiones de todo tipo. Sólo si el centro se convierte en una organización realmente democrática y participativa tendrán sentido unos directivos democráticos.

Para ello, es necesario que cambie la realidad tecnocrática del centro y las relaciones jerárquicas establecidas en el mismo. La implicación de la comunidad debe realizarse en un doble sentido: desde arriba, permitiendo participar en las decisiones, y desde abajo, motivando y formando para que profesores, padres y alumnos exijan tal participación. Una dirección democrática no es sólo aquella elegida por la comunidad, sino también, y fundamentalmente, la que fomenta la participación democrática en todos los niveles del centro, desde el aula o el departamento hasta la escuela en su conjunto. En ese sentido, es falsa la dualidad «democratización versus profesionalización» de la función directiva. Un directivo puede perfectamente ser elegido democráticamente sin por ello limitar un ápice su competencia como profesional.

La forma de acabar con la espina de la acreditación es su generalización. Cuando la práctica totalidad de los docentes de un centro estén acreditados, se habrá vuelto al sistema de elección más puro, sin candidatos preseleccionados por la Administración, y, además, se habrá conseguido elevar el nivel de conocimientos de los docentes respecto a la gestión del centro y, con ello, su implicación en ésta.

2. *Potenciar los elementos de satisfacción de los cargos directivos, eliminando, en lo posible, las fuentes de insatisfacción*

El camino deben ser las motivaciones internas, más que las recompensas externas. Al igual que la formación permanente del profesorado, ha de ser un

hecho asumido por todos como componente necesario para una educación de calidad, que no tiene por qué estar ligado de una forma simplista a una mayor remuneración. Es preciso reforzar las motivaciones internas para presentarse a candidato a la función directiva, y que aquellos que estén ocupando el cargo se encuentren satisfechos en su función. Algunos incentivos tales como constituirse en paso obligado dentro de la carrera profesional del docente o ser una vía para conseguir mejores destinos conducen posiblemente a una utilización perversa del cargo.

No existe una fórmula mágica que transforme la insatisfacción en satisfacción, pero hay algunos elementos que deben tenerse en cuenta. Se apuntan tres ideas: en primer lugar, es necesario que el directivo se encuentre claramente apoyado por la Administración educativa. Esto significa que el papel de la Administración debe evolucionar desde una labor «reglamentista» y supervisora hacia un planteamiento facilitador. Debe apoyar al centro con recursos económicos y materiales, ideas, expertos... y confiar en la capacidad de la escuela y del directivo para desarrollar su tarea.

En segundo lugar, hay que reforzar la formación de los directivos y de todo el personal del centro. La mejora de la formación inicial y permanente del profesorado es una necesidad expresada desde todos los ámbitos. Y en ella debe incluirse la gestión y organización de centros. Pero la formación no son sólo cursos, es también oportunidad de acceso a la información. Por tanto, quizá las Administraciones deban preocuparse por poner a disposición de los centros recursos de formación de todo tipo: manuales, revistas de investigación, bases de datos...

Igualmente, parece necesario descargar al director de tareas burocráticas y administrativas para que se centre en funciones de liderazgo pedagógico. Con ello se conseguirá que aumente su satisfacción al eliminar las tareas menos alentadoras y, también, que dedique todos sus esfuerzos a la mejora del centro.

3. Conseguir una escuela para el cambio

Es necesario cambiar la actitud vital de los centros docentes. La mayoría de ellos son centros de mantenimiento, se ocupan de sobrevivir ante las presiones externas de la forma menos traumática. Algunas escuelas, incluso, tienen como máxima preocupación frenar los cambios procedentes del exterior. La escuela debe ser un organismo vivo que constantemente abra caminos para optimizar su función, en una búsqueda constante de la mejora y la eficacia consustancial a su función.

Para cambiar esta cultura del centro, el líder educativo juega un papel básico. Debe ser la persona capaz de entusiasmar al profesorado, con capacidad de generar y apoyar las ideas de otros miembros de la comunidad educativa y de saber transmitir las, conseguir la confianza de sus compañeros para lograr el

éxito de sus ideas, saber distribuir funciones... El líder transformacional, tal y como ha sido descrito en páginas precedentes, es el directivo del futuro.

4. Favorecer la autonomía de los centros docentes

En estos años se ha dado un gran paso en España al otorgar al centro una mayor responsabilidad en la toma de decisiones. Sin embargo, no es suficiente. Por una parte, la autonomía no se consigue a golpe de Real Decreto, sino mediante un proceso que se inicia por decisión de las autoridades pero ha de ser asumido por el centro. Una gran parte de los centros aún no aprovecha las posibilidades que les concede esta capacidad de decisión; los implicados deben conocer los límites de la autonomía y cómo ha de gestionarse para poder ejercerla.

Pero, además, hay que seguir otorgando mayores cotas de autonomía. Los centros educativos españoles de titularidad pública han adquirido cierta independencia en cuestiones curriculares y económicas, pero aún hay muchos aspectos en los que el centro no tiene posibilidades de decisión. El que más directamente se relaciona con la dirección hace referencia a la autonomía organizativa del centro. Las posibilidades de que cada escuela elija otro modelo organizativo, otro organigrama o, incluso, otra forma de dirección son, en la actualidad, nulas. Quizá no sea adecuado otorgar una mediocre libertad de decisión igual para todos, sino ir concediendo mayor autonomía de manera diferencial en función de las peticiones del centro y de su utilización.

Sea como fuere, mejorar la dirección escolar supone mejorar la calidad del sistema educativo. Este volumen ha pretendido aportar a la comunidad educativa información sobre la situación de la dirección escolar en España y un resumen de las aportaciones de la investigación en este campo. Si, con él, se favorece un debate que desemboque en una dirección más eficaz, se habrá logrado, con creces, el objetivo final de nuestro trabajo: mejorar la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAIR, J. (1983): *Effective leadership*. London, Pan.
- ALMOHALLA BURGUILLO, J. M. et al. (1991): «Informe sobre la investigación del perfil y la función directiva en los centros escolares». *Revista de Educación*, 294, pp. 447-482.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (1990): *Investigación del perfil y la función directiva de los centros escolares*. Madrid, Fundación para la Renovación de la Escuela.
- (1991): «El panorama europeo». *Cuadernos de Pedagogía*, 189, pp. 16-19.
- (1992): «Elección y aceptación de directores. Análisis de un estudio empírico». En *La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 49-68.
- (1994a): «Otra alternativa más profesional». *Cuadernos de Pedagogía*, 22, pp. 70-71.
- (1994b): *El perfil de la Dirección en el sistema educativo español*. Tesis doctoral. Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- (1996): «El modelo de dirección LOPEGCE». *Organización y Gestión Educativa*, 1, pp. 7-12.
- (1997): «La dirección educativa profesional». *Cuadernos de Pedagogía*, 262, pp. 58-61.
- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M., y SANTOS, M. (1996): *Dirección de centros docentes: gestión por proyectos*. Madrid, Escuela Española.
- ALLISON, D. J., y ALLISON, P. A. (1993): «Both ends of a telescope: experience and expertise in principal problem solving». *Educational Administration Quarterly*, 29, pp. 302-322.
- AMAIO, J. (1988): *The preparation of School Principals: internships, mentoring and assessment and development centers*. Michigan, UMI.
- ANDERSON, S. (1990): «Principal's management style and patterns of teacher implementation across multiple innovations». *Annual meeting of the American Educational Research Association*, Boston.
- ANDREWS, R.; SODER, R., y JACOBY, D. (1986): «Principal roles, other in-school variables, and academic achievement by ethnicity and SES». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- ANGULO, J. F. (1998): *Comprendiendo la gestión de la autonomía de los centros escolares*. Proyecto de investigación en curso, inédito. Madrid, CIDE.
- ANTÚNEZ, S., y GARRÍN, J. (1997): *Informe y propuestas sobre el procedimiento de acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos*.

- Madrid, Dirección General de Centros Educativos, MEC (Documento policopiado).
- ANTÚNEZ, S. (1991): *Anàlisi de les tasques dels directors i directores escolares de centres públics d'Ensenyament Primari de Catalunya*. Investigación inédita, Departament de Didàctica i Organització Escolar (Universitat de Barcelona).
- (1994): «La actuación». En J. Gairín y P. Darder: *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona, Praxis, pp. 329-344.
- (1995a): «El uso del tiempo personal de los directivos escolares». En J. Gairín y P. Darder: *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona, Praxis, pp. 413-422.
- (1995b): «El control del estrés». En J. Gairín y P. Darder: *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona, Praxis, pp. 423-427.
- (1997): «Mejorar la dirección en época de turbulencias». *Cuadernos de Pedagogía*, 262, pp. 44-49.
- AREA, M., y YANES, J. (1990): «El asesoramiento curricular a los centros escolares. La fase de contacto inicial». *Curriculum*, 1, pp. 51-78.
- ARMAS CASTRO, M. (1995): *Evaluación de necesidades formativas de los directores escolares de Galicia en el contexto de la Reforma educativa*. Tesis doctoral. Servicio de publicaciones e intercambio científico de la Universidad de Santiago.
- (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*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 419-429.
- (1997): «Dirección de centros en reforma. De la supervivencia a la excelencia». *Organización y gestión educativa*, 2, pp. 9-14.
- ARMAS CASTRO, 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 Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 609-620.
- AUSTIN, G., y REYNOLDS, D. (1990): «Managing for improved school effectiveness; an international survey». *School Organization*, 10 (2-3), pp. 167-178.
- 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 I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 131-151.
- BANDURA, A. (1986): *Social foundations of thought and action: a social-cognitive theory*. New York, Prentice-Hall.
- BARDISA RUIZ, T. (1995): *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*. Memoria de investigación inédita. Madrid, CIDE.

- BASS, B. (1985): *Leadership and performance beyond expectations*. New York, Free Press.
- BECK, V. A. (1986): *The most important functions of school principals and the factors used to select them in the State of Washington*. Michigan, UMI.
- BEGLEY, P., y LEITHWOOD, K. A. (1990): «The influence of values on school administrator practices». *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 3 (4), pp. 337-352.
- 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 I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 153-176.
- BENJAMIN, R. (1991): *Making Schools Work*. New York, The Continuum Publishing Company.
- BENNIS, W. (1973): *Desarrollo organizacional; su naturaleza, sus orígenes y perspectivas*. México, Fondo Educativo Interamericano.
- BERGQUIST, W. (1993): *The postmodern organization*. San Francisco, Jossey-Bass.
- BERNAL, J. L. (1995): «La satisfacción de los directivos con su trabajo: su autoestima». *Organización y gestión educativa*, 2, pp. 3-7.
- (1998): *Liderazgo escolar, eficacia en la organización y satisfacción en la comunidad educativa*. Proyecto de investigación en curso. Madrid, CIDE.
- BERNAL, J. L., y JIMÉNEZ, J. (1992): *El equipo directivo en los centros públicos no universitarios: dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*. Memoria de investigación inédita. Madrid, CIDE.
- BEYER, B., y RUHL-SMITH, C. (1996): «Leadership styles of school administrators». *Journal of CAPEA*, 8, pp. 79-92.
- BIESTER, T. et al. (1984): «Effects of administrative leadership on student achievement». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans.
- BOLAM, R. (1982): *Strategies for School Improvement*. Report for the Organisation for Economic Co-operation and Development, University of Bristol.
- (1993): «School-based management, school improvement and school effectiveness: overview and implications». En C. Dimmock (Ed.): *School-based management and school effectiveness*. London, Routledge, pp. 219-234.
- (1996): «Dirección eficaz para centros». En *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 403-416.
- BOLMAN, L., y DEAL, T. (1992): *Reframing organizations*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- BOLSTER, S. J. (1989): «Vision: communicating it to the staff». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.

- BOLLEN, R. (1997): «La eficacia escolar y la mejora de la escuela: el contexto intelectual y político». En D. Reynolds et al.: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana - Aula XXI, pp. 17-35.
- BORRELL, N. (1994): «Formación de directores para el cambio institucional». En *Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo. Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Sevilla, Kronos GID.
- BORRELL, N., y LAFFITTE, R. (1998): «Estudio sobre los directores noveles en Cataluña». En A. Villa et al.: *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 221-258.
- BOYATZIS, R. (1982): *The competent manager*. New York, Wiley.
- BREDESON, P. V. (1985): «An analysis of the metaphorical perspectives of school principals». *Educational Administration Quarterly*, 21 (1), pp. 29-50.
- BRIDGES, E. (1982): «Research on the school administrator: The state-of-the-art, 1967-1980». *Educational Administration Quarterly*, 18, pp. 12-33.
- BRIDGES, E. M., y HALLINGER, P. (1991): «Problem Based Learning: a promising approach for preparing educational administrators». *UCEA Review*, 33 (3), pp. 3-8.
- BROWN, D. J. (1990): *Decentralization and school-based management*. Basingstoke, Falmer Press.
- BROWN, S., y FELTHAM, W. (1997): «Job-sharing the principalship». *Principal*, 76 (5), pp. 24-25.
- BROOKOVER, W. B. et al. (1979): *School Systems and Student Achievement: Schools make a difference*. New York, Praeger.
- BURKE, W. (1988): *Desarrollo organizacional: punto de vista normativo*. México, Addison-Wesley Iberoamericana.
- BURNSTAD, H. (1996): *In search of the precious commodity time: How to use and abuse it*. Informe inédito de investigación.
- BUSQUETS DALMAU, L. (1997): «El modelo de gobierno de los centros y la administración educativa». *Organización y gestión educativa*, 1, pp. 7-11.
- CARMENA, G., y REGIDOR, J. G. (1980): *La escuela en el medio rural*. Memoria de investigación inédita. Madrid, CIDE.
- CARROLL, J. F., y WHITE, W. L. (1982): «Theory building: integrating individual and environmental factors within an ecological framework». En W. S. Paine (Ed.): *Job stress and burnout: research, theory and intervention perspectives*. Beverly Hills, CA, Sage, pp. 41-61.
- COLEMAN, M. (1996): «The management style of female headteachers». *Educational Management and Administration*, 24 (2), pp. 163-174.
- COLEMAN, J. et al. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C., U.S. Department of H.E.W., Office of Education.
- CONLEY, D. T. (1992): *Some emerging trends in school restructuring*. Resumen obtenido de ERIC. Eugene (Oregon).

- CONLEY, D. T., y GOLDMAN, P. (1994): *Facilitative Leadership: How principals lead without dominating*. Eugene (Oregon), School Study Council.
- CONSEJO ESCOLAR DE ESTADO (1997): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1995-96*. Madrid, MEC.
- CORONEL LLAMAS, J. M. (1992): *La facilitación del cambio en los centros escolares: un estudio de caso sobre el papel del director en los procesos de gestión y mejora escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Sevilla.
- (1994a): «El profesorado, el liderazgo y la mejora de la escuela». *Curriculum*, 8-9, pp. 21-47.
- (1994b): «El trabajo de los directores en los centros escolares: una revisión de estudios y experiencias de investigación». *Bordón*, 2, pp. 175-184.
- (1996): *La investigación sobre el liderazgo y procesos de cambio en centros educativos*. Huelva, Universidad de Huelva Publicaciones.
- CREEMERS, B. P. (1991): *Effective instruction: an empirical contribution to improvement of education in the classroom*. Gravenhage, SVO.
- (1994): *The effective classroom*. London, Cassell.
- (1997): «La base de conocimientos de eficacia escolar». En D. Reynolds, *et al.*: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana - Aula XXI, pp. 51-70.
- CSIC (1981): *La calidad de la Educación*. Madrid, Instituto de Pedagogía San José de Calasanz.
- CHAPMAN, J. D. (1993): «Leadership, school-based decision making and school effectiveness». En C. Dimmock (Ed.): *School-based management and school effectiveness*. London, Routledge, pp. 201-218.
- (Ed.) (1990): *School-based decision-making and management*. Basingstoke, Falmer Press.
- CHEN, M., y ADDI, A. (1992): «Principals' gender and work orientation of male and female teachers». *Transformations*, 3 (2), pp. 5-14.
- CHENG, Y. C. (1986): «School effectiveness as related to organizational climate and leadership style». *Educational Research Journal*, 1, pp. 86-93.
- (1994): «Principal's leadership as a critical indicator of school performance: evidence from multi-levels of primary schools». *School Effectiveness and School Improvement*, 5 (3), pp. 299-317.
- (1996): «A school-based management mechanism for school effectiveness and development». *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (1), pp. 35-61.
- DARDER I VIDAL, P. (1998): *Instrumentos para la coordinación —en los ámbitos de gestión, tutoría y currículo— de centros de primaria y secundaria para asegurar la línea pedagógica*. Proyecto de investigación en curso, inédito. Madrid, CIDE.
- DAVID, J. L. (1989): «Synthesis of research on school-based management». *Educational Leadership*, mayo, pp. 45-53.

- DE VICENTE, P. S. *et al.* (1998): «Indicadores de la gestión escolar directiva». En A. Villa *et al.*: *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 147-182.
- DEANGELIS, K., y ROSSI, R. (1997): *Programs for aspiring principals: who participates?* American Institutes for Research. Informe de investigación.
- DIMMOCK, C. (Ed.) (1993): *School-based management and school effectiveness*. London, Routledge.
- DIMMOCK, C., y HATTIE, J. (1996): «Principals' self-efficacy». *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (1), pp. 62-75.
- DLUGOSH, L. (1994): *Why administrators move: factors contributing to the turnover of school administrators in Nebraska*. Informe de investigación.
- DONALDSON, G. A. (1991): *Learning to lead*. New York, Greenwood Press.
- DRAKE, T., y ROE, W. (1986): *The principalship*. New York, MacMillan.
- DRURY, D., y LEVIN, D. (1994): *School-based management: The changing locus of control in american public education*. Report prepared for the U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- DUIGNAN, P. A., y MACPHERSON, R. J. S. (1992): *Educative leadership: a practical theory for new educational managers*. London, Falmer Press.
- DUKE, D. L. (1987): *School leadership and instructional improvement*. New York, Random House.
- (1988): «Why principals consider quitting». *Phi Delta Kappa*, 70 (4), pp. 308-313.
- DUNHAM, J. (1995a): *Developing effective school management*. London, Routledge.
- (1995b): «Effective time management». En J. Dunham: *Developing effective school management*. London, Routledge, pp. 109-114.
- DUNLAP, D., y GOLDMAN, P. (1991): «Rethinking power in schools». *Educational Administration Quarterly*, 27 (1), pp. 5-29.
- DUNNING, G. (1996): «Management problems of new primary headteachers». *School Organisation*, 16 (1), pp. 111-128.
- DWORKING, A. G. (1987): *Teacher burnout in the public schools: structural causes and consequences for the children*. Albany, Suny Press.
- EARLEY, P. (1992): *Final Report of the School Management Competencies Project*. Crawley, School Management South.
- EBERTS, R., y STONE, J. (1988): «Student achievement in public schools: Do principal make a difference?». *Economics of Education Review*, 7, pp. 291-299.
- EDMONDS, R. R. (1979): «Effective schools for the urban poor». *Educational Leadership*, 37, pp 20-24.
- EGIDO GÁLVEZ, I. (1992): «El director de centros: apuntes de un estudio comparado». En *La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso*

- Internacional sobre Dirección de centros docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 97-101.
- ELEJABETIA, C. (1988): *La comunidad escolar y los centros docentes, estudio sobre la participación de los distintos estamentos en la actividad educativa*. Memoria de investigación inédita. Madrid, CIDE.
- ESCUDERO, J. M. (1989): «La escuela como organización y el cambio educativo». En Q. Martín-Moreno: *Organizaciones educativas*. Madrid, UNED, pp. 313-348.
- (1993): «La gestión de los centros y la renovación pedagógica: por una escuela innovadora». *Aula*, 16-17, pp. 83-86.
- ESCUDERO, J. M., y GONZÁLEZ, M. T. (1994): *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid, Ediciones Pedagógicas.
- ESTEBARANZ, A., y MARCELO, C. (1998): *¿Cómo planificar los centros de Educación Secundaria?: Análisis de modelos de planificación escolar*. Proyecto de investigación en curso, inédito. Madrid, CIDE.
- EURYDICE (1996): *Directores de Centros Docentes en la Unión Europea*. Bruselas, Eurydice.
- (1997): *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas, Eurydice.
- FIEDLER, F. (1967): *A theory of leadership effectiveness*. New York, McGraw-Hill.
- FINDLEY, B., y FINDLEY, D. (1992): «Effective schools: the role of the principal». *Contemporary Education*, 63 (2), pp. 102-104.
- FORD, J. K., y NOE, R. E. (1987): «Self-assessed training needs: the effects of attitudes toward training, managerial level and function». *Personnel Psychology*, 40, pp. 39-53.
- FOSTER, R. (1996): «Selecting primary school headteachers: potential bias in Bassetshire». *School Organisation*, 16, pp. 101-109.
- FOSTER, R., y SOUTHARD, M. (1988): «Criteria for setting needs priorities: the practitioner's perspective». *Florida Journal of Educational Research*, 30 (1), pp. 35-43.
- FREUDENBERGER, H. J. (1980): *Burnout: the high cost of high achievement*. New York, Anchor Press.
- FRIESEN, D. (1986): «Overall stress and job satisfaction as predictors of Burnout». Comunicación presentada en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- FRIESEN, D. et al. (1984): «Factors contributing to the job satisfaction of school principals». *Alberta Journal of Educational Research*, 30 (3), pp. 157-170.
- FRIESEN, D.; HOLDAWAY, E., y RICE, A. (1983): «Satisfaction of schools principals with their work». *Educational Administration Quarterly*, 19 (4), pp. 35-58.
- FRIESEN, D., y SARROS, J. C. (1989): «Sources of burnout among educators». *Journal of Organisational Behavior*, 10, pp. 179-188.

- FUCHS, I., y HERTZ-LAZAROWITZ, R. (1993): «Transition from teacher to principal: an Israel women perspective». *Annual Meeting of American Educational Research Association*, San Francisco.
- FULLAN, M. (1982): *The meaning of educational change*. Ontario, OISE Press.
- (1991): *The new meaning of educational change*. London, Cassell.
- (1992): *Successful school improvement*. Buckingham, Open University Press.
- (1994): «La gestión basada en el centro; el olvido de lo fundamental». *Revista de Educación*, 304, pp. 147-161.
- GAGE, N. L. (Ed.) (1963): *Handbook of Research on Teaching*. Chicago, Rand McNally.
- GAGNÉ, M. J. (1989): *Performance-based methodology in preparation programs for principals: a case study analysis*. Michigan, UMI.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1988): «Currículum para la formación de directivos». En *La gestión educativa ante la innovación y el cambio. Actas del II Congreso mundial vasco*. Madrid, Narcea.
- (1991): «La dirección participativa». *Cuadernos de Pedagogía*, 189, pp. 26-27.
- (1995a): «La gestión de sí mismo». En J. Gairín y P. Darder. *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona, Praxis, pp. 399-409.
- (1995b): *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid, CIDE.
- (1997): «Reflexiones sobre la formación de equipos directivos en España». En *Actas de las I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de centros educativos*, pp. 53-76.
- GAIRÍN, J., y DARDER, P. (1994): *Organización de centros educativos. Aspectos básicos*. Barcelona, Praxis.
- (1995): *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona, Praxis.
- GAIRÍN, J., y VILLA SÁNCHEZ, A. (1998): *Estudio del funcionamiento de los equipos directivos de los centros docentes*. Proyecto de investigación en curso, inédito. Madrid, CIDE.
- GARCÍA DE CORTÁZAR, M. L. (1998): *Proyecto de investigación sobre los procesos de producción de consensos y conflictos en los centros docentes no universitarios*. Proyecto de investigación en curso, inédito. Madrid, CIDE.
- GARCÍA HOZ, V. (1979): «La calidad de la educación». *Bordón*, 228, pp. 168-173.
- (1980): *La educación en la España del siglo xx*. Madrid, Rialp.
- GENTO PALACIOS, S. (1995): «El liderazgo pedagógico en un modelo de calidad institucional». *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 14-19.
- (1998): *La mejora de la calidad de los centros educativos*. Proyecto de investigación en curso, inédito. Madrid, CIDE.
- GIESBERS, J., y SLEEGERS, P. (1994): «The Marx models as conceptual models in school effectiveness research». *School Organisation*, 14 (1), pp. 91-102.
- GIL ESCUDERO, G. (Coord.) (1990): *Informe sobre los equipos directivos en España*. Informe inédito. Madrid, CIDE.

- GILL, B. A. (1995): «Educators and visionaries: women educational leaders in action». *Comunicación presentada en la Conference of Atlantic Educators*, Canadá.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1997): «Entre la comunidad y el mercado». *Cuadernos de Pedagogía*, 262, pp. 50-56.
- (Coord.) (1995): *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid, CIDE.
- GLASMAN, N. S. (1984): «Student achievement and the school principal». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 6, pp. 283-296.
- GLASMAN, N. S., y NEVO, D. (1988): *Evaluation in decision-making*. Boston, Kluwer Academic Publishers.
- GLICK, D. P. (1985): *Principals' Centers: a strategy for inservice education*. Michigan, UMI.
- GLOVER, D. et al. (1996a): «Leadership, planning and resource management in four very effective schools I». *School Organization*, 16 (2), pp. 135-148.
- (1996b): «Leadership, planning and resource management in four very effective schools II». *School Organization*, 16 (3), pp. 247-261.
- GOIKOETXEA, J. (1997): «La construcción del liderazgo pedagógico en un macrocentro de secundaria. ¿Desde dónde empezar?». *Organización y Gestión educativa*, 2, pp. 3-8.
- GOLDRING, E., y CHEN, M. (in press): «The feminization of principalship in Israel: The trade off between political power and cooperative leadership». En P. Zoghbiates y C. Marshall (Eds.): *New politics of race and gender*. Washington, Falmer Press.
- GOLDRING, E., y PASTERNAK, R. (1994): «Principal's coordinating strategies and school effectiveness». *School Effectiveness and School Improvement*, 5, (3), pp. 239-253.
- GÓMEZ DACAL, G. (1992): «El director de centros: ¿profesional o cargo?». En *La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 23-48.
- (1998): *Identificación, análisis y valoración de los ámbitos de responsabilidad de los directores escolares, y creación de una base de información para la elaboración de planes y programas de formación y selección que hagan posible el desempeño eficiente de las funciones directivas*. Proyecto de investigación en curso, inédito. Madrid, CIDE.
- GONZÁLEZ, M. T. (1990): «La función del liderazgo instructivo como apoyo al desarrollo de la escuela». En J. López y B. Bermejo (Coords.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- GONZÁLEZ, M. T., y ESCUDERO, J. M. (1987): *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, Humanitas.
- GOUGEON, T. D.; HUTTON, S., y MCPHERSON, J. (1990): «A quantitative phenomenological study of leadership: social control theory applied to actions of schools

- principals». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- GREYVENSTEIN, L. A., y VAN DER WESTHUIZEN, P. C. (1991): «The untapped human resource: an holistic approach to women in educational administration». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- GRIFT, W. VAN DER (1990) «Educational leadership and academic achievement in elementary education». *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (1), pp. 26-40.
- GROSS, S., y FUREY, S. (1987): *Study of the changing role of the elementary role of principal*. Rockville, Carver Educational Services Center.
- GRUNBERG, M. (1986): *Job satisfaction-a reader*. New York, Wiley.
- GUNN, J. A., y HOLDAWAY, E. A. (1985): «Principals job satisfaction». *Canadian Administrator*, 24 (7), pp. 1-5.
- (1986): «Perceptions of effectiveness influence and satisfaction of senior high school principals». *Educational Administration Quarterly*, 22 (2), pp. 43-62.
- HALL, V. (1994): «Making it happen: a study of women headteachers of primary and secondary schools in England and Wales». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- HALL, V.; MACKAY, H., y MORGAN, C. (1986): *Headteachers at work*. Milton Keynes, Open University Press.
- HALLINGER, P. (1982): *Developing behaviorally anchored rating scales for assessing the instructional management behavior of principals*. Documento inédito, Universidad de Standford.
- (Ed.) (1984): *New directions in educational leadership*. London, Falmer Press.
- HALLINGER, P., y HAUSMAN, C. (1993): «The changing role of the principal in a school of choice». En J. Murphy y P. Hallinger (Eds.): *Restructuring schooling: learning from ongoing efforts*. Newbury Park, CA, Corwin Press.
- HALLINGER, P., y HECK, R. H. (1998): «Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995». *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), pp. 157-191.
- HALLINGER, P., y MURPHY, J. (1987): «Assessing and developing principal instructional leadership». *Educational Leadership*, 45 (1), pp. 54-61.
- HAMMOND, M. V. (1989): *Birth and survival: an analysis of the stablishment and development of the Principals' Center at the Harvard University graduate*. Michigan, UMI.
- HANSON, M., y ULRICH, C. (1992): «El sistema español de dirección de centros docentes: un punto de vista crítico». En *La dirección, factor clave de la calidad educativa. Actas del I Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 69-86.
- HARLING, P. (1984): «School decision-making and the primary headteacher». En *New directions in educational leadership*. London, Falmer Press, pp. 221-229.

- HECK, R. (1992): «Principal instructional leadership and the identification of high—and low—achieving schools: The application of discriminant techniques». *Administrator's Notebook*, 34, pp. 1-4.
- (1993): «School context, principal leadership, and achievement: The case of secondary schools in Singapore». *The Urban Review*, 25, pp. 151-166.
- HECK, R.; LARSON, T., y MARCOULIDES, G. (1990): «Principal instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model». *Educational Administration Quarterly*, 26, pp. 94-125.
- HELPS, R. (1994): «The allocation of non-contact time to deputy headteachers in primary schools». *School Organisation*, 14 (3), pp. 243-246.
- HELLER, H. W. (1993): «The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style». *Journal of School Leadership*, 3 (1), pp. 74-86.
- HERSEY, P., y BLANCHARD, K. (1987): *Management of organizational behavior; utilizing human resources*. New Jersey, Prentice-Hall (5.^a ed).
- HIPP, K. (1997): «Documenting the effects of transformational leadership behavior on teacher efficacy». *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago*.
- HODGKINSON, C. (1983): *The philosophy of leadership*. Oxford, Blackwell.
- HOLDAWAY, E., y JOHNSON, N. (1990): «Perceptions of overall job satisfaction and facet satisfaction of principals». *Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston*.
- HOLLY, P., y SOUTHWORTH, G. (1989): *The developing school*. London, Falmer Press.
- HOPKINS, D. (1996a): «Estrategias para el desarrollo de los centros». En *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 371-402.
- (1996b): «Towards a theory for school improvement». En J. Gray; D. Reynolds y C. Fitz-Gibbon (Eds.): *Merging traditions: The future of research of school effectiveness and school improvement*. London, Cassell.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M., y WEST, M. (1994): *School Improvement in an Era of Change*. London, Cassell.
- HOPKINS, D., y LAGERWEIJ, N. (1997): «La base de conocimientos de mejora de la escuela». En D. Reynolds *et al.*: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana - Aula XXI, pp. 71-101.
- HOPKINS, D., y WEST, M. (1994): «Teacher development and school improvement». En D. Welling (Ed.): *Teachers as leaders*. Indiana, Phi Delta Kappa.
- HOUSE, P. (1977): «A Path-Goal theory of leader effectiveness». *Administrative Science Quarterly*, September.
- HOUSE, R. J., y HOWELL, J. M. (1992): «Personality and Charismatic Leadership». *Leadership Quarterly*, 3 (2), pp. 81-108.
- HOYLE, E. (1973): «Strategies of curriculum change». En R. Watkins (Ed.): *In-service training: structure and content*. London, Ward Lock.

- HUGHES, M. G. (1976): «The professional as administrator: the case of the secondary school head». En R. Peters (Ed.): *The role of the secondary school head*. London, Routledge y Kegan Paul.
- (1985): «Leadership in Professionally Staffed Organisations». En M. Hughes; P. Ribbins y H. Thomas (Eds.): *Managing Education: the system and the motivation*. London, Holt, Rinebart and Winston.
- HUGHES, PETER Y SLEEGERS (1996)
- HUNTER, C. (1994): *Los Angeles Unified School District Middle School principals' instructional leadership behaviors and academic achievement*. Inédito. Peppardine University, Los Angeles.
- IBAR, M. G.; RODRÍGUEZ PEÑAS J. y SOTOMAYOR, C. (1978): *Estudio económico de los centros de enseñanza no estatal de la provincia de Navarra*. Memoria de investigación inédita. Madrid, CIDE.
- IMMEGART, G.; PASCUAL, R., e IMMEGART, M. L. (1992)
- IMMEGART, G.; PASCUAL, R., e IMMEGART, M. L. (1995): *Formación de Directores en Centros Educativos. Un enfoque práctico*. Bilbao, Universidad de Deusto.
- INCE (1998): *Diagnóstico del Sistema Educativo 1997. Funcionamiento de los centros*. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (MEC).
- ISAACS, D.; FERNÁNDEZ OTERO, O., y SALVADOR C. (1978): *Instrumentos y procedimientos para un análisis de la situación en los centros educativos*. Memoria de investigación inédita. Madrid, CIDE.
- JENKS, C. et al. (1972): *Inequality: a Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York, Basic Books.
- JIRASINGHE, D., y LYONS, G. (1995): «Management Competences in Action: a practical framework». *School Organisation*, 15 (3), pp. 267-282.
- JOHNSON, N. A. (1998): «Job satisfaction and bureaucratic structure in schools: A systematic approach to research». *Journal of Educational Administration and Foundations*, 2 (2), pp. 43-60.
- KENT, G. (1989): *The modern primary school headteacher*. London, Kogan Page.
- KIRBY, P. C.; PARADISE, L., y PROTTI, R. (1990): «The ethical reasoning of school administrators: the principled principal». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston.
- KMETZ, J. T., y WILLOWER, D. (1982): «Elementary school principals' work behavior». *Educational Administration Quarterly*, 18 (4), pp. 62-78.
- KNOOP, R. (1987): «Causes of job dissatisfaction among teachers». *Annual Meeting of the Canadian Society for Studies in Education*, Ontario.
- KNOOP, R., y WAGNER, J. (1986): «Alternant leadership: increasing school system effectiveness». *Canadian Administrator*, 25 (4), pp. 6-8.
- KOTTER, J. P. (1988): *The leadership factor*. New York, The Free Press.
- KSHENSKY, M., y MUTH, R. (1989): «Principal power and school effectiveness». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.

- LASHWAY, L. (1995a): *Facilitative leadership*. Informe de investigación elaborado para ERIC.
- (1995b): *Can instructional leaders be facilitative leaders?* Informe de investigación elaborado para ERIC.
- LEITHWOOD, K. A. (1994): «Liderazgo para la reestructuración de las escuelas». *Revista de Educación*, 304, pp. 31-60.
- LEITHWOOD, K. A. et al. (1992): *Developing expert leadership for future schools*. London, Falmer Press.
- (1995): «Preparing school leaders: what works?». *Connections*, 3 (3).
- LEITHWOOD, K. A., y MONTGOMERY, D. (1982): «The role of the elementary principal in program improvement». *Review of Educational Research*, 52, pp. 309-339.
- (1986): *Improving principal effectiveness: the principal profile*. Toronto, OESI Press.
- LEITHWOOD, K. A., y STAGER, M. (1987): *Differences in problem-solving processes used by moderately and highly effective principals*. Documento inédito. Centre for Principal Development, Oise, Canada.
- (1989): «Expertise in principal's problem solving». *Educational Administration Quarterly*, 25, pp. 126-161.
- LEITHWOOD, K. A., y STEINBACH, R. (1989): «A comparison of processes used by principals in solving problems individually and in groups». *Annual Meeting of the Canadian Association for the Study of Educational Administration*.
- (1991): «Indicators of transformational leadership in the everyday problem solving of school administrators». *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 4 (3), pp. 221-244.
- (1993): «The relationship between variations in patterns of school leadership and group problem-solving processes». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta.
- LEITHWOOD, K. A.; BEGLEY, P., y COUSINS, B. (1990): «The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research». *Journal of Educational Administration*, 28 (4), pp. 5-31.
- LEITHWOOD, K. A.; RUTHERWOOD, W., y VAN DER VEET, R. (1987): *Preparing school leaders for educational improvement*. London, Croom Helm.
- LEVINE, D. U., y LEZOTE, L. W. (1990): *Unusually Effective Schools: A review and analysis of research and practice*. Madison, National Center for Effective Schools Research and Development.
- LILLY, E. R. (1989): «The determinants of organizational power styles». *Educational Review*, 41 (3), pp. 281-293.
- LITTLE, J. W. (1982): «The effective principal». *American Education*, 18, pp. 38-42.
- (1990): «Teachers as colleagues». En A. Lieberman (Ed.): *Schools as collaborative cultures*. Basingstoke, Falmer Press, pp. 165-193.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994): *La gestión de calidad en educación*. Madrid, La Muralla.
- LÓPEZ YAÑEZ, J. (1992): «Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de directores escolares». En J. M. Escudero y J. López

- (Coords.): *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla, Arquetipo.
- LORENZO DELGADO, M. (1994): *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid, La Muralla.
- LOUISE, K. S., y KRUSE, S. D. (1995): *Professionalism and Community*. Thousand Oaks, Corwin Press.
- MACDONALD, J. H. (1986): *The impact of intensive training on the professional development of school principals*. Michigan, UMI.
- MAGENDZO, A., y PAVEZ, J. (1979): «Innovación y cambio educacional». *Enfoques educacionales*, 5, pp. 23-28.
- MAIDEN, W. B., y HAROLD, R. I. (1988): «Tools for principals to appraise their own work activities». *School Organization*, 8 (2), pp. 211-228.
- MANASSE, A. L. (1986): «Vision and leadership». *Peabody Journal of Education*, 63 (1), pp. 150-173.
- MARQUÍNEZ, I. (1975): *Objetivos y motivaciones de los directivos escolares en España*. Memoria de investigación inédita. Madrid, CIDE.
- MARSH, D. (1997): «Educational leadership for the 21st century: integrating three emerging perspectives». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- MARSHALL, C., y GREENFIELD, W. (1987): «Dynamics in the enculturation and the work in the assistant principalship». *Urban Education*, 22 (1), pp. 36-52.
- MARTÍN BRIS, M. (1998): *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Proyecto de investigación en curso, inédito. Madrid, CIDE.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. B. (1998): *Evaluación del papel de la dirección y los equipos docentes en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centro*. Proyecto de investigación en curso, inédito. Madrid, CIDE.
- MASCORT DÍEZ, E. (1987): *Tecnología de la organización educativa (Dirección y gestión de centros)*. Barcelona, Oikos-Tau.
- MASLACH, C., y JACKSON, S. E. (1986): *Maslach burnout inventory manual*. Palo Alto CA, Consulting Psychologists Press.
- MCCALL, M. W.; LOMBARDO, M., y MORRISON, A. (1988): *The lessons of experience*. Mass, Health.
- McHUGH, M., y McMULLAN, L. (1995): «Headteacher or manager? Implications for training and development». *School Organisation*, 15 (1), pp. 23-34.
- MEC (1994): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Una propuesta de actuación*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- (1995): *Centros educativos y calidad de la enseñanza. Síntesis del debate*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MERCER, D. (1993): «Job satisfaction and the Headteacher: a nominal group approach». *School Organisation*, 13 (2), pp. 153-164.

- MILES, M. (1986): *Research findings on the stages of school improvement*. New York, Center for Policy Research.
- MINTZBERG, H. (1983): *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona, Ariel.
- MITCHELL, D. E., y BEACH, S. A. (1991): «School restructuring: The superintendent's view». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- MONTEITH, D., y HALLUBS, M. B. (1989): *The exodus of South Carolina superintendents*. Informe de investigación.
- MORTIMORE, P. (1993): «School effectiveness and the management of effective learning and teaching». *School Effectiveness and School Improvement*, 4, pp. 290-310.
- MORTIMORE, P. et al. (1988): *School Matters*. Berkeley, University of California Press.
- MUÑOZ ARROYO, A. (1977): *Valoración del rendimiento de centros escolares en EGB*. Memoria de investigación inédita. Madrid, CIDE.
- MUÑOZ-REPISO, M. et al. (1995): *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid, CIDE.
- MURGATROYD, S., y MORGAN, C. (1993): *Total quality management and school*. Milton Keynes, Open University Press.
- MURILLO, F. J. (1996): «¿Son eficaces nuestras escuelas?». *Cuadernos de Pedagogía*, 246, pp. 66-72.
- MURPHY, J. (1990): «Principal instructional leadership». En P. W. Thurston y L. S. Lott (Eds.). *Advances in Educational Administration*. 1, (parte b), pp. 163-200.
- (1991): *Restructuring schools: Capturing and assessing the phenomena*. New York, Teachers College Press.
- (1992): «School effectiveness and school restructuring: contributions to educational improvement». *School Effectiveness and School Improvement*, 3 (2), pp. 90-109.
- (1993): «Restructuring: In search of a movement». En J. Murphy y P. Hallinger (Eds.): *Restructuring schooling: learning from ongoing efforts*. Newbury Park, CA, Corwin Press.
- (1994): «Transformational change and the evolving role of the principal: early empirical evidence». En J. Murphy y K. S. Louis (Eds.): *Reshaping the principalship: insights from transformational change efforts*. Newbury Park, CA, Corwin.
- MURPHY, J., y HALLINGER, P. (Eds.) (1987): *Approaches to administrative training in education*. New York, State University of New York.
- (Eds.) (1993): *Restructuring schooling: learning from ongoing efforts*. Newbury Park, CA, Corwin Press.
- NORRIS, C. J., y ACHILLES, C. M. (1988): «Intuitive leadership: A new dimension for education leadership». *Planning and Changing*, 18 (2), pp. 108-117.

- OCDE (1996): *Education at a glance. OECD Indicators*. Paris, OCDE.
- (1996): *Education at a glance. OECD Indicators*. Paris, OCDE.
- OGAWA, R., y BOSSERT, S. (1995): «Leadership as an organizational quality». *Educational Administration Quarterly*, 35, pp. 224-243.
- OLIVER, J. (1992): *The NEAC competency-based assesment for heads and deputies*. British Education Management and Administration Society (BEMAS) Annual Conference, Bristol.
- OSBORNE, W., y WIGGINS, T. (1989): «Perceptions on tasks in the school principals-hip». *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 2 (3), pp. 367-376.
- OSTERMAN, K., y SULLIVAN, S. (1997): «New principals in an urban bureaucracy: a sense of efficacy». *Journal of School Leadership*, 6 (6), pp. 661-690.
- PASCUAL, R., e IMMEGART, G. (1996): «Formación y desarrollo de directores y líderes». En *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 579-593.
- PASCUAL, R.; VILLA, A., y AUZMENDI, E. (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes*. Bilbao, Mensajero.
- PAVAN, B. N., y REID, N. A. (1990): «Building school cultures in achieving urban elementary schools: the leadership behaviors of principals». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Boston.
- (1991): «Expoused theoretical frameworks and the leadership behaviors of principals in achieving urban elementary schools». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Chicago.
- PETERS, K., y SLEEGERS, P. (1996): «La percepción de tareas de los directores». En *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 597-608.
- PITNER, M. (1988): «The study of administrator effects and effectiveness». En N. Boyan (Ed.): *Handbook of research in educational administration*. New York, Longman, pp. 99-122.
- POGRUND, A. W. (1989): *The value of peer coaching as an element in the California School Leadership Academy Training of effective principals*. Michigan, UMI.
- POKORNY, N. G. (1985): *Techniques used in the selection of public school principals in the United States*. Michigan, UMI.
- PRAGER, K. (1993): «Collegial Process versus Curricular Reform: dilemma for Leadership?». *Brief to Principals*, 5. Documento inédito obtenido de ERIC.
- PRASCH, J. (1990): *How to organize for School-Based Management*. Documento inédito obtenido de ERIC.
- PRESTINE, N. A. (1993): «Shared decision making in restructuring essential schools: the role of principal». *Planning and Changing*, 22 (3-4), pp. 160-177.

- RALLIS, S., y PHLEGAR, J. (1990): «Contextual variables for program success: measuring impact vs. goal achievement». *Annual Meeting of The American Educational Research Association*, Boston.
- RAMEY, M.; HILLMAN, L., y MATTHEWS, T. (1982): «School characteristics associated with instructional effectiveness». *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York.
- RAMSAY, W., y CLARK, E. (1990): *New ideas for effective school improvement. Vision, Social Capital and Evaluation*. London, Falmer Press.
- REID, K.; HOPKINS, D., y HOLLY, P. (1988): *Towards the effective school: the problems and some solutions*. Oxford, Basil Blackwell.
- REYNOLDS, D. (1985): *Studying School Effectiveness*. London, Falmer Press.
- REYNOLDS, D. et al. (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid, Santillana – Aula XXI.
- REYNOLDS, D.; HOPKINS, D., y STOLL, L. (1993): «Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy». *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (1), pp. 37-58.
- RIDING, R., y BORG, M. (1993): «Occupational stress and job satisfaction among school administrators». *Journal of Education Administration*, 31 (1), pp. 4-21.
- ROBERTSON, P., y SAMMONS, P. (1997): *Improving School Effectiveness: a Project in Progress*. International Congress for School Effectiveness and Improvement. Memphis, Tennessee.
- ROBERTSON, P. J., y BRIGGS, K. L. (1998): «Improving schools through school-based management: an examination of the process of change». *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (1), pp. 28-57.
- 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 II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 467-488.
- ROMAN, L. (1992): «The political significance of other ways of narrating ethnography: A feminist materialist approach». En M. LeCompte, W. Millroy y J. Preissle (Eds.): *The handbook of qualitative research in education*. San Diego. Academic Press, pp. 555-594.
- (1993): «Double exposure: The politics of feminist materialist ethnography». *Educational Theory*, 43 (3), pp. 279-308.
- RONEY, R. (1990): *Time use by teachers and school administrators*. Informe de investigación inédito, Tennessee.
- ROST, J. (1994): *Moving from individual to relationship: a postindustrial paradigm of leadership*. *Annual Meeting de la American Educational Research Association*, New Orleans.
- ROSSOW, L. F. (1990): *The principalship: dimensions in instructional leadership*. New York, Prentice Hall.

- ROTGER AMENGUAL, B. (1982): *Direcciones escolares: El director como técnico, como líder y como ejecutivo*. Madrid, Escuela Española.
- RUTHERFORD, W. L. (1985): «School Principals as effective leaders». *Phi Delta Kappa*, 67, pp. 31-34.
- RUTTER, M. et al. (1979): *Fifteen thousand hours. Secondary schools and their effects on children*. London, Open Books.
- RULI GARGALLO, J. (1990): *El proyecto de gestió del centre educatiu*. Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- RYDER, M. (1994): «Women breaking the statistical norm in educational administration». *Thrust for Educational Leadership*, pp. 28-34.
- SACKNEY, L. (1986): «Observations on alternant leadership». *Canadian Administrator*, 25 (4), pp. 6-8.
- SAENZ BARRIO, O. (1997): «El deterioro de la dirección escolar. Estudio de algunos factores». En *Organización y dirección de instituciones educativas. I Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Centros Educativos*. Granada, Grupo Editorial Universitario y Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa.
- SAENZ BARRIO, O., y DEBÓN, S. (1995): «Teorías sobre el deterioro de la dirección escolar». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, pp. 193-206.
- SALVADOR MATA, F. (1993): «Los órganos unipersonales de gobierno y su dinámica». En M. Lorenzo y O. Sáenz (Coord.): *Organización escolar: una perspectiva ecológica*. Alcoy, Marfil.
- SANCHO, J. M. et al. (1993): *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Madrid, CIDE.
- SANTOS, M. (1994): «La mujer y la dirección escolar». *Organización y Gestión Educativa*, 1, pp. 7-10.
- SARRAMONA, J. et al. (1983): *Proposta de currículum per a la formació de directores escolars de centres públics*. Barcelona, Departament d'Ensenyament.
- SARROS, J. C. (1988): «Administrator Burnout: findings and future directions». *Journal of Educational Administration*, 26 (2), pp. 184-196.
- SASHKIN, M., y EGERMEIER, J. (1992): *School Change Models and Processes. A Review and Synthesis of Research and Practice*. Washington, US Department of Education.
- SAVERY, L., y DETIUK, M. (1986): «The perceived stress levels of primary and secondary principals». *Journal of Educational Administration*, 24 (2), pp. 272-281.
- SCHEERENS, J. (1992): *Effective schooling: research, theory and practice*. London, Cassell.
- SCHEERENS, J., y BOSKER, R. J. (1997): *The Foundations of Educational Effectiveness*. Oxford, Elsevier Science.
- SCHEERENS, J., y CREEMERS, B. M. P. (1989): «Conceptualizing school effectiveness». *International Journal of Education Research*, 13 (7), pp. 691-706.

- SCHEERENS, J.; VERMEULEN, C. J. A. J., y PELGRUM, W. J. (1989): «Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations». *International Journal of Education Research*, 13 (7), pp. 798-99.
- SCHÖN, D. A. (1983): *The reflective practitioner*. New York, Basic Books.
- SELMAN, J. W. (1991): *An analysis of time-on-task perceptions of public and private college administrators*. Informe de investigación inédito. Universidad de Auburn.
- SERGIOVANNI, J. J. (1984): «Leadership and excellence in schooling». *Educational Leadership*, 41, pp. 4-13.
- SHAKESHAF, C. (1986): *Differences between the ways women and men manage school*. Hogeschool Interstudie, Sector Management. Arnhem, Holanda. (Documento policopiado.)
- SHEFFER, W., y ROSCOE, J. V. (1991): *Workplace competencies for teachers and tutors. Bridging the gap*. Saint Louis Community Coll, Saint Louis.
- SHREEVE, W. C. et al. (1988): «Job satisfaction: an imperative for the coming teacher shortage». *Early Child Development and Care*, 36, pp. 181-195.
- SILNS, H. (1994): «The relationship between transformational and transactional leadership and school improvement outcomes». *School Effectiveness and School Improvement*, 5, pp. 272-298.
- SIROTNIK, K. (1994): «La escuela como centro de cambio». *Revista de Educación*, 304, pp. 7-30.
- SMITH, L. (1991): «The gender composition of the pool of prospective school principals». *Canadian Journal of Education*, 16 (2), pp. 198-205.
- SMITH, M. (1972): «Equality of educational opportunity: the basic findings reconsidered». En F. Mosteller y D. P. Moynihan (Eds.): *On equality of educational opportunity*. New York, Vintage Books.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. M. (1991): «Exploración y tratamiento de conflictos en los centros docentes». *Educadores*, 33, pp. 631-646.
- (1978): *Diagnóstico de necesidades y análisis de modelos de programas en la formación de directivos de centros de E.G.B.* Memoria de investigación inédita. Madrid, CIDE.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, L. M., y FILGUEIRA, L. (1996): «Diagnóstico psicopedagógico de la satisfacción profesional de los directores de centros docentes». En *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 621-630.
- SPARKES, R., y MCINTIRE, W. (1988): «Community and school size as factors in the job satisfaction of principals in Newfoundland and Labrador». *Journal of Rural and Small Schools*, 2, pp. 11-15.
- STOLL, L. (1996): «Linking School Effectiveness and School Improvement: Issues and possibilities». En J. Gray, D. Reynolds, Fitz-Gibbon y D. Jesson (Eds.): *Merging Traditions: The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*. London, Cassell.

- STOLL, L., y FINK, D. (1996): *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Buckingham, Open University Press.
- STOLL, L., y REYNOLDS, D. (1997): «Connecting School Effectiveness and School Improvement: What Have We Learnt in the Last Ten Years». En T. Townsend (Ed.): *Restructuring, Quality and Effectiveness: Problems and Possibilities for Tomorrow's Schools*. London, Routledge.
- STRINGFIELD, S. (1994): «A model of elementary school effects». En B. M. P. Creemers et al. (Eds.): *Advances in School Effectiveness Research and Practice*. Oxford, Pergamon Press, pp. 153-187.
- STRINGFIELD, S., y SLAVIN (1995): «A hierarchical longitudinal model for elementary school effects». En B. M. P. Creemers y G. J. Reezigt (Eds.): *Evaluation of Educational Effectiveness*. Groningen, ICO, pp. 35-69.
- SUMMERS, A. A., y JOHNSON A. W. (1995): «Doubts about decentralized decisions». *School Administrator* 52, 3, pp. 24-32.
- TANNENBAUM, R., y SCHMIDT, W. (1958): «How to choose a leadership pattern». *Harvard Business Review*, 36, pp. 95-101.
- TEACHER TRAINING AGENCY (1994): *Teacher training agency draft competencies for headteachers*. Documento de consulta del Headlamp. London, TTA.
- TEDDLIE, C., y STRINGFIELD, S. (1993): *Schools Research*. Madison, Wisconsin National Center for Effective Schools.
- TEIXIDÓ I SABALLS, J. (1996): *Els factors interns de la direcció escolar*. Girona, Edicions de la Universitat de Girona.
- (1998): *Estudio de los factores mentales de los candidatos a la dirección de centros educativos públicos de nivel primario y secundario en los procesos de toma de decisión en torno a la presentación de candidatura, elaboración del proyecto de dirección e intervención en el proceso electoral*. Proyecto de investigación en curso, inédito. Madrid, CIDE.
- TERRY, P. M. (1996): «The principal and instructional leadership». *Annual Meeting of the National Council of Professors in Educational Administration*. Texas.
- THODY, A. (1991): «Strategic planning and school management». *School Organisation*, 11 (1), pp. 21-36.
- THOMAS, W. C. (1987): «A faculty-based needs assesment process for school administrators». *NASSP Bulletin*, 503, pp. 5-10.
- UNESCO (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, Santillana.
- UNIKEL, B. (1986): «A place where principals can learn». *Principal*, 65 (5), pp. 36-39.
- VAILL, P. (1986): «The purposing of high-performing systems». En T. Sergiovanni y J. Corbally (Eds.): *Leadership and organizational culture*. Illinois, Univ. Illinois Press, pp. 85-105.
- VANDERBERGHE, R., y VEGT, R. VAN DER (1992): *Scholen in de vernieuwingsarena*. Leuven/Apeldoorn, Garant.

- VEENMAN, S.; VISSER, Y., y WIJKAMP, N. (1998): «Implementation effects of a program for the training of coaching skills with school principals». *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (2), pp. 135-156.
- VERMEULEN, C. J. (1987): »De effectiviteit van onderwijs bij zeventien Rotterdamse stimuleringscholen». *Pedagogische Studiën*, 64, pp. 49-58.
- VILLA, A. et al. (1998): *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- VILLA, A.; AUZMENDI, E., y VILLARDÓN, L. (1996): *Los equipos directivos ante el uso de la evaluación. Creencias, actitudes y conductas directivas*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto.
- VILLA, A., y GAIKÍN, J. (1996): «Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica». En *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 489-556.
- VILLA, A., y VILLARDÓN, L. (1998a) «El rol del liderazgo en la dirección actual». En A. Villa et al.: *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 65-107.
- (1998b): «La dirección de centros docentes en el País Vasco. Primeros años de ejercicio». En A. Villa et al.: *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 183-219.
- VILLANOVA, R.; GAUTHIER, W.; PROCTOR, P., y SHOEMAKER, J. (1981): *The Connecticut school effectiveness questionnaire*. Hartford, Bureau of School Improvement, Connecticut State Department of Education.
- VILLAR ANGULO, L. M. (1992): *Desarrollo de un programa de mejora de la organización en centros educativos a partir de un modelo de organización participativa*. Memoria de investigación inédita. Madrid, CIDE.
- (1994): *Marco conceptual para el diseño de sistemas integrados de evaluación de programas de desarrollo profesional del docente en centros educativos*. Madrid, CIDE.
- (1998): «La formación permanente de los directores en Europa». En A. Villa et al.: *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 109-146.
- VILLAR ANGULO, L. M. et al. (1998): «Los primeros años de dirección en Andalucía». En A. Villa et al.: *Principales dificultades de la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp. 183-219.
- VILLARDÓN, L., y VILLA, A. (1996): «Principales problemas y necesidades de los directores noveles del País Vasco». En *Dirección participativa y evaluación de centros. Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao, ICE de la Universidad de Deusto, pp.327-334.

- VIÑAS CIRERA, J. (1994): «Organización de los recursos funcionales». En J. Gairín y P. Darder: *Organización de Centros Educativos. Aspectos Básicos*. Barcelona, Praxis, pp. 179-204.
- VOOGT, J. C. (1986): «Werken aan onderwijs verbering». En A. Reints y J. C. Voogt (Eds.): *Naar beter onderwijs*. Tilburg, Uitgeverij Zwijsen.
- WATKINS, P. (1989): «Leadership, power and symbol in educational administration». En J. Smyth (Ed.): *Critical perspectives on educational leadership*. London, Falmer Press, pp. 9-37.
- WEBER, J. (1989): «Leading the instruction program». En S. C. Smith y P. K. Piele (Eds.): *School leadership: handbook for excellence*. Oregon, Eugene, pp. 191-224.
- WEINDLING, D., y EARLY, P. (1987): *Secondary Headship: the first years*. Windsor, NFER-Nelson.
- WEISS, C., y CAMBONE, J. (1994): «Principals, shared decision making, and school reform». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 16 (3), pp. 287-301.
- WHITAKER, K. S. (1995): «Principal Burnout: implications for professional development». *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 9, pp. 287-296.
- WITTROCK (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. New York, McMillan.
- ZABALZA, M. A. (1996): *Reforma educativa y organización escolar*. Santiago de Compostela, Tórculo.
- ZUBIETA, J. C. (1991): *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Memoria de investigación inédita. Madrid, CIDE.

ANEXO: NORMATIVA VIGENTE SOBRE DIRECCIÓN ESCOLAR¹

A. NORMATIVA DE CARÁCTER ESTATAL

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación —LODE— (BOE 4-7-1985; c.e. 19-10-1985).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes —LOPEG— (BOE 21-11-1995).

B. NORMATIVA DE LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS Y EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA PARA LOS CENTROS SITUADOS EN EL TERRITORIO QUE PROVISIONALMENTE GESTIONA

1. REGLAMENTOS ORGÁNICOS E INSTRUCCIONES QUE LOS DESARROLLAN

Andalucía

Decreto 200/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria (BOJA 6-9-1997).

Decreto 201/1997, de 3 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria (BOJA 6-9-1997).

Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las escuelas públicas de Educación Infantil y de los colegios públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 9-9-1997).

Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 9-9-1997).

Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de los centros privados concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 9-9-1997).

Canarias

Decreto 119/1995, de 11 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria (BOC n.º 68, 31-5-1995).

¹ Actualizada a 15 de julio de 1998.

Decreto 130/1995, de 11 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de Enseñanza Secundaria (BOC n.º 68, 31-5-1995).

Resolución de 15 de julio de 1997, de la Dirección General de Centros, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria dependientes de esta Consejería (BOC n.º 107, 18-8-1997).

Resolución de 22 de julio de 1997, de la Dirección General de Centros, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria dependientes de esta Consejería (BOC n.º 99, 4-8-1997).

Cataluña

Decreto 75/1992, de 9 de marzo, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña (DOGC, 3-4-1992).

Decreto 198/1996, de 12 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos que imparten Educación Infantil y Primaria (DOGC n.º 2218, de 14-6-1996; corrección de errores en DOGC n.º 2275, de 30-10-1996).

Decreto 199/1996, de 12 de junio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los centros docentes públicos que imparten Educación Secundaria y Formación Profesional de grado superior (DOGC n.º 2218, de 14-6-1996; corrección de errores en DOGC n.º 2275, de 30-10-1996).

Galicia

Decreto 324/1996, de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria (DOG, n.º 156, de 9-8-1996).

Decreto 374/1996, de 17 de octubre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria (DOG n.º 206, de 21-10-1996; corrección de errores en DOG n.º 39, de 26-2-1997).

Orden de 10 de junio de 1997, por la que se aprueban los conciertos educativos con centros docentes privados de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Especial y Formación Profesional de grado medio y superior (DOG 3-7-1997).

Orden de 22 de julio de 1997, por la que se regulan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil, colegios de Educación Primaria y colegios de Educación Infantil y Primaria (DOG 2-9-1997).

Orden de 1 de agosto de 1997, por la que se dictan instrucciones para desarrollar el Decreto 314/1996, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria (DOG 2-9-1997).

MEC

- Real Decreto 82/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y los colegios de Educación Primaria (BOE 20-2-1996).
- Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria (BOE 20-2-1996).
- Orden de 29 de junio de 1994, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y colegios de Educación Primaria (BOE 5-7-1994).
- Orden de 29 de junio de 1994, por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria (BOE 5-7-1994).
- Orden de 29 de febrero de 1996, por la que se modifican las órdenes de 29 de junio de 1994, por las que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de Educación Infantil y colegios de Educación Primaria y de los institutos de Enseñanza Secundaria (BOE 9-3-1996).

Navarra

- Decreto Foral 24/1997, de 10 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil, colegios públicos de Educación Primaria y colegios públicos de Educación Infantil y Primaria en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra (BON n.º 32, de 14-3-1997).
- Decreto Foral 25/1997, de 10 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria en el ámbito territorial de la Comunidad Foral de Navarra (BON n.º 32, 14-3-1997).
- Decreto Foral 135/1997, de 19 de mayo, por el que se regulan aspectos organizativos y curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria (BON 30-5-1997).
- Orden Foral 229/1997, de 20 de junio, del Consejero de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, por la que se aprueban las Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de los centros docentes que imparten segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Curso de Orientación Universitaria, R.E.M., Formación Profesional, ciclos formativos y programas de garantía social, sostenidos con fondos públicos y dependientes del Departamento de Educación y Cultura (BON n.º 104, 29-8-1997).

País Vasco

- Ley 1/1993, de 19 de febrero, de la Escuela Pública Vasca (BOPV n.º 38, 25-2-1993).

- Decreto 200/1993, de 6 de julio, por el que se determina la composición de la comisión de elaboración del reglamento de organización y funcionamiento de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 31-8-1993).
- Decreto 2/1994, de 18 de enero, de modificación del decreto por el que se determina la composición de la comisión de elaboración del reglamento de organización y funcionamiento de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 7-2-1994).
- Orden de 15 de octubre de 1993, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula el procedimiento de elección de los integrantes de las comisiones de elaboración de los reglamentos de organización y funcionamiento de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 20-10-1993).
- Orden de 16 de junio de 1994, del Consejero de Educación, Universidades e Investigación, por la que se regula el procedimiento de elección de los integrantes de las comisiones de elaboración de los reglamentos de organización y funcionamiento de determinados centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 6-7-1994).

Valencia

- Decreto 233/1997, de 2 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de Educación Infantil y de los colegios de Educación Primaria públicos (DOGV n.º 3073, 8-9-1997).
- Decreto 234/1997, de 2 de septiembre, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de Educación Secundaria públicos (DOGV n.º 3073, 8-9-1997).

2. ACREDITACIÓN

Andalucía

- Orden de 7 de marzo de 1996, que desarrolla el Real Decreto 2192/1995, por la que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos de enseñanza no universitaria, en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 12-3-1996).
- Resolución de 8 de marzo de 1996, por la que se convoca procedimiento de acreditación para el ejercicio de la dirección (BOJA 12-3-1996).
- Resolución de 11 de noviembre de 1996, por la que se convoca procedimiento de acreditación para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos en el ámbito de gestión de la Consejería de Educación y Ciencia (BOJA 28-11-1996; corrección de errores BOJA 5-12-1996).

Canarias

- Decreto 59/1996, de 28 de marzo, por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos (BOC 3-4-1996).
- Resolución de 26 de abril de 1996, por la que se aprueban y hacen públicos los indicadores y la documentación técnica correspondientes a la valoración del profesorado, requeridos para la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos (BOC 6-5-1996).
- Resolución de 21 de noviembre de 1997, de la Dirección General de Centros, por la que se convoca procedimiento para la acreditación para el ejercicio de la dirección en centros públicos del ámbito de gestión de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (BOC n.º 169, 30-12-1997).

Cataluña

- Decreto 71/1996, de 5 de marzo, por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos (DOGC de 8-3-1996; corrección de errores en DOGC 1-7-1996).
- Decreto 110/1997, de 29 de abril, por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes concertados (DOGC de 6-5-1997; corrección de errores en DOGC 1-7-1996).
- Resolución de 11 de marzo de 1996, de convocatoria para la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos dependientes del Departamento de Enseñanza (DOGC de 13-3-1996).
- Resolución de 22 de enero de 1998, de convocatoria para la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos dependientes del Departamento de Enseñanza (DOGC de 13-2-1998).

Galicia

- Decreto 176/1996, de 17 de mayo, por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos en los que se impartan enseñanzas no universitarias (DOG de 21-5-1996).
- Orden de 20 de mayo de 1996, por la que se desarrolla la disposición transitoria primera del Decreto 176/1996, de 17 de mayo, por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos en los que se impartan enseñanzas no universitarias (DOG de 22-5-1996).
- Orden de 21 de mayo de 1996, por la que se desarrolla el Decreto 176/1996, de 17 de mayo, por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos en los que se impartan enseñanzas no universitarias (DOG de 22-5-1996).

Resolución de 2 de enero de 1998, de la Dirección General de Personal, por la que se convoca procedimiento para la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos no universitarios (DOG 14-3-1998).

MEC

Real Decreto 2192/1995, de 28 de diciembre, por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos (BOE 30-12-1995).

Orden de 10 de enero de 1996, por la que se desarrolla el Real Decreto 2192/1995, de 28 de diciembre, por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos (BOE 13-1-1996).

Resolución de 24 de enero de 1996, de la Dirección General de Personal y Servicios, por la que se convoca procedimiento de acreditación para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia (BOE 30-1-1996).

Resolución de 22 de febrero de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se aprueba y hace pública la documentación técnica y los indicadores correspondientes a la valoración del profesorado, requerida para la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos (BOE 8-3-1996).

Resolución de 15 de enero de 1998, de la Dirección General de Personal y Servicios, por la que se convoca procedimiento de acreditación para el ejercicio de la dirección de los centros docentes públicos del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia (BOE 30-1-1998).

Navarra

Orden Foral 97/1996, de 7 de marzo, del Consejero de Educación, Ciencia, Deporte y Juventud, por la que se regula el procedimiento de acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos de la Comunidad Foral de Navarra (BON 18-3-1996).

Orden Foral 34/1998, de 16 de febrero, del Consejero de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, por la que se aprueba la convocatoria para la acreditación de profesores para el ejercicio de la dirección en centros docentes públicos (BON n.º 29, 9-3-1998).

Resolución 402/1996, de 12 de abril, del Director General de Educación, por la que se dictan criterios de aplicación de lo dispuesto en la Orden Foral 97/1996, de 7 de marzo, sobre procedimiento de acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos (BON 17-5-1996).

País Vasco

Orden de 28 de marzo de 1996, por la que se desarrolla el Real Decreto 2192/1995, de 28 de diciembre, por el que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 12-4-1996).

Valencia

Orden de 26 de febrero de 1997, por la que se regula la acreditación para el ejercicio de la dirección en los centros docentes públicos (DOGV n.º 2955, de 20-3-1997).

3. ELECCIÓN

Andalucía

Decreto 486/1996, de 5 de noviembre, sobre órganos colegiados de gobierno de los centros docentes públicos y privados concertados, a excepción de los centros para la educación de adultos y de los universitarios (BOJA 9-11-1996).

Orden de 6 de abril de 1998, sobre elección y nombramiento de los órganos unipersonales de gobierno de los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía que imparten enseñanzas de régimen general, a excepción de los centros para la educación de adultos (BOJA 14-4-1998).

Canarias

Orden de 30 de abril de 1996, por la que se establece el calendario y se dictan normas para la elección de directores en determinados centros públicos no universitarios dependientes de esta Consejería (BOC 13-5-1996).

Orden de 31 de marzo de 1997, por la que se establece el calendario y se dictan normas para la elección de directores en determinados centros públicos no universitarios dependientes de esta Consejería (BOC 18-4-1997).

Cataluña

Resolución de 7 de mayo de 1998, de convocatoria y regulación de la elección del director o directora y nombramiento del resto de los órganos unipersonales de gobierno (DOGC 20-5-1998).

Resolución de 21 de mayo de 1996, de convocatoria y regulación de la elección del director/a y de nombramiento del resto de los órganos unipersonales de gobierno de los centros docentes públicos de nivel no universitario de Cataluña (DOGC 24-5-1996).

Galicia

Orden de 27 de abril de 1995, por la que se dictan normas para la elección de órganos unipersonales de gobierno en los centros públicos de enseñanza no universitaria (DOG 18-5-1995).

Orden de 3 de junio de 1996, por la que se dictan normas para la elección de órganos unipersonales de gobierno en los centros públicos de enseñanza no universitaria (DOG 11-6-1996).

Orden de 28 de agosto de 1996, por la que se regula el procedimiento de elección de los órganos de gobierno en centros concertados (DOG 26-9-1996).

Orden de 22 de mayo de 1997, por la que se dictan normas para la elección de órganos unipersonales de gobierno en los centros públicos de enseñanza no universitaria (DOG 6-6-1997).

Orden de 16 de marzo de 1998, por la que se dictan normas para la elección de órganos unipersonales de gobierno en los centros públicos de enseñanza no universitaria (DOG 17-4-1998).

MEC

Orden de 28 de febrero de 1996, por la que se regula la elección de los consejos escolares y órganos unipersonales de gobierno en los centros públicos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria (BOE 5-3-1996).

Navarra

Orden Foral 589/1995, de 18 de octubre, del Consejero de Educación, Cultura, Deporte y Juventud, por la que se regula la constitución y designación de los órganos de gobierno de los centros docentes concertados (BON 19-10-1995).

Orden Foral 183/1996, de 7 de mayo, del Consejero de Educación, Cultura, Deportes y Juventud del Gobierno de Navarra, por la que se dictan normas para la elección de órganos unipersonales de gobierno en los colegios públicos de Educación Primaria, colegios públicos de Educación Infantil y Primaria, colegios públicos de Educación Especial, institutos de Educación Secundaria, institutos de Educación Secundaria Obligatoria y escuelas de artes aplicadas y oficios artísticos de la Comunidad Foral de Navarra, en el curso 1995-1996 (BON 17-5-1996).

Orden Foral 95/1998, de 2 de abril, del Consejero de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, por la que se aprueban las normas para la elección de órganos de gobierno unipersonales en los colegios de Educación Infantil y Primaria, colegios de Educación Especial, institutos de Educación Secundaria e institutos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Foral de Navarra, en el curso 1997-1998 (BON n.º 53, 4-5-1998).

País Vasco

Decreto 7/1997, de 22 de enero, por el que se regula el procedimiento de elección y constitución del Consejo Escolar y designación del/de la Director/a de los centros docentes privados concertados de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV n.º 16, de 24-1-1997).

Decreto 116/1997, de 13 de mayo, por el que se regula el procedimiento de elección de los órganos unipersonales de gobierno en los centros docentes públicos (BOPV 19-5-1997).

Valencia

Orden de 19 de abril de 1995, de la Consellería de Educación y Ciencia, por la que se dictan normas para la elección de órganos unipersonales de gobierno en determinados centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Valenciana (DOGV 10-5-1995).

Orden de 14 de junio de 1995, de la Consellería de Educación y Ciencia, por la que se dictan normas para la designación del director de centros docentes concertados (DOGV 28-6-1995).

Orden de 12 de junio de 1996, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la prórroga y nombramiento de directores en funciones de los centros públicos docentes no universitarios (DOGV 17-6-1996).

Orden de 14 de mayo de 1997, de la Consellería de Cultura, Educación y Ciencia, por la que se regula la elección de los órganos unipersonales de gobierno de los centros docentes públicos no universitarios (DOGV 20-5-1997).

4. EVALUACIÓN

Andalucía

Decreto 201/1992, de 1 de diciembre, por el que se crea el Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado (BOJA 18-5-1993).

Orden de 11 de enero de 1994, por la que se crea la comisión de asesoramiento para la evaluación del sistema educativo (BOJA 1-2-1994).

Orden de 23 de enero de 1995, por la que se regula, con carácter experimental, el Programa de Evaluación de Centros y se establecen los criterios generales para su desarrollo durante los cursos 1994-1995 y 1995-1996 (BOJA 9-2-1995).

Orden de 6 de septiembre de 1996, sobre evaluación de centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 5-10-1996).

Canarias

Decreto 31/1995, de 24 de febrero, por el que se crea el Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (BOC 8-3-1995).

Orden de 20 de diciembre de 1995, por la que se regula la implantación y desarrollo del Programa de Mejora de la Calidad Educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 17-1-1996).

MEC

Real Decreto 928/1993, por el que se regula la creación y el funcionamiento del Instituto de Calidad y Evaluación (BOE 6-7-1993).

Orden de 21 de febrero de 1996, sobre la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOE 29-2-1996).

5. FORMACIÓN

Andalucía

Decreto 194/1997, de 29 de julio, por el que se regula el sistema andaluz de formación del profesorado (BOJA 9-8-1997).

Orden de 25 de abril de 1990, sobre formación para la función directiva en los centros docentes públicos de Andalucía (BOJA 9-5-1990).

Acuerdo de la Conferencia de Educación, de 21 de marzo de 1996, sobre reconocimiento de actividades de formación del profesorado (BOJA n.º 235, 1-10-1997).

Canarias

Resolución de 27 de octubre de 1997, de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, por la que se convocan seminarios de reflexión y debate sobre la dirección y organización de centros públicos de enseñanzas a las que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOC 10-11-1997).

Orden de 20 de diciembre de 1995, por la que se regula la implantación y el desarrollo del Programa de Mejora de la Calidad Educativa en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC 17-1-1996).

Navarra

Decreto Foral 245/1996, de 17 de junio, por el que se regula la creación, estructura y organización de la Red de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad Foral de Navarra (BON 21-6-1996).

Orden Foral 41/1998, de 17 de febrero, del Consejero de Educación y Cultura del Gobierno de Navarra, por la que se insta la publicación en el BON del Convenio de Colaboración suscrito entre el Departamento de Educación y Cultura y la FETE-UGT en materia de formación del profesorado para el ejercicio de tareas de dirección (BON n.º 29, 9-3-1998).

6. RETRIBUCIONES Y VARIOS

Andalucía

Orden de 4 de septiembre de 1987, por la que se regula la jornada de los funcionarios públicos docentes (BOJA 11-9-1987).

Orden de 30 de diciembre de 1996, por la que se dictan normas para la aplicación de conciertos educativos a partir del curso académico 1997-1998 (BOJA n.º 2, 4-1-1997).

Orden de 5 de marzo de 1998, por la que se regula la promoción retributiva de los funcionarios docentes de niveles educativos no universitarios y se determinan los requisitos que deben cumplir las actividades y su valoración (BOJA 5-5-1998).

Acuerdo de Bases hacia un Pacto por la Educación (8-9-1997).

Galicia

Orden de 8 de enero de 1997, por la que se dictan normas para la aplicación del régimen de conciertos educativos a partir del curso académico 1997-1998 (DOG n.º 13, 21-1-1997).

MEC

Real Decreto-ley 12/1995, de 28 de diciembre, sobre medidas urgentes en materia presupuestaria, tributaria y financiera (BOE 1-1-1996).

Real Decreto 2194/1995, de 28 de diciembre, por el que se regula el complemento específico de los directores de los centros escolares públicos (BOE 30-12-1995).

Orden de 21 de febrero de 1996, sobre la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos (BOE 29-2-1996).

Orden de 30 de diciembre de 1996, por la que se dictan normas para la aplicación del régimen de conciertos educativos a partir del curso académico 1997-1998 (BOE n.º 14, 16-1-1997).

Orden de 17 de febrero de 1998, por la que se modifican los conciertos educativos (BOE 18-2-1998).

País Vasco

Decreto 323/1994, de 28 de julio, por el que se regulan las facultades de contratación de los directores de los centros docentes públicos no universitarios de la Comunidad Autónoma Vasca (BOPV 9-9-1994).

Decreto 396/1995, de 27 de julio, por el que se aprueba el acuerdo regulador de las condiciones de trabajo del personal docente públicos no universitario de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 2-10-1995).

Valencia

Orden de 18 de mayo de 1995, de la Consellería de Educación y Ciencia, por la que se delega en los directores de los centros docentes no universitarios de titularidad de la Generalitat Valenciana determinadas facultades ordinarias en materia de contratación y se aprueban las normas que regulan la gestión económica de dichos centros (DOGV 9-6-1995).



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Secretaría General de Educación y Formación Profesional