

MODELOS Y FUNCIONES DE DIRECCIÓN ESCOLAR EN ESPAÑA: EL CASO DE TARRAGONA¹

Charo Barrios-Arós*, **Marta Camarero-Figuerola****, **Juana M^a Tierno-García***, **Pilar Iranzo-García***

SÍNTESIS: Diferentes investigaciones sobre la profesionalización de la dirección escolar muestran la distancia que hay entre la legislación al respecto y la capacidad real de los directores y directoras de desarrollar algunas funciones encomendadas, como las de liderazgo pedagógico y coordinación, las de innovación y las de relación con la comunidad.

Por ello, en nuestro estudio nos propusimos identificar, con una metodología que permitiera obtener datos representativos y en un contexto geográfico amplio, los diferentes modelos de gestión escolar en centros de Primaria públicos y privados-concertados, y contrastarlos con la normativa vigente, para profundizar en qué funciones directivas los directores encuentran mayor dificultad y requieren, por tanto, condiciones de mayor soporte, formación y trabajo colaborativo con otros directores. Se ha trabajado con una muestra de 128 directores y directoras de centros de Primaria de la provincia de Tarragona (España). Los resultados evidencian una mayor presencia de modelos de gestión que de liderazgo pedagógico, así como el evitar actuaciones referidas a la coordinación y participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros. Aparecen, además, relaciones entre el liderazgo, el género y la experiencia en el cargo.

Palabras clave: modelos de dirección escolar | educación primaria | legislación y políticas educativas | profesionalización.

MODELOS E FUNÇÕES DE DIREÇÃO ESCOLAR NA ESPANHA: O CASO DE TARRAGONA

SÍNTESE: Diferentes pesquisas sobre a profissionalização da direção escolar mostram a distância que há entre a legislação a respeito e a capacidade real dos diretores e diretoras para desenvolver algumas funções que lhe são encomendadas, como liderança pedagógica e coordenação, inovação e relação com a comunidade.

¹ Este estudio forma parte del proyecto LINE2014 «Las nuevas exigencias para la dirección escolar en la Educación Primaria: análisis y propuestas», financiado por la Universidad Rovira i Virgili (URV, Tarragona) y el Banco Santander. Cuenta con el apoyo del Departamento de Educación y del Centro de Recursos Pedagógicos de Tarragona, así como del Instituto de Ciencias de la Educación de la URV.

* Docente e investigadora del Departamento de Pedagogía de la Universitat Rovira i Virgili.

** Investigadora predoctoral en formación en la Universitat Rovira i Virgili.

Por isso, em nosso estudo nos propusemos identificar, com uma metodologia que permitisse obter dados representativos e em um contexto geográfico amplo, os diferentes modelos de gestão escolar em centros de Ensino Fundamental 1 públicos e mistos (público-privado) e contrastá-los com a normativa vigente, para aprofundar em que funções diretivas os diretores encontram maior dificuldade e requerem, portanto, maiores condições de apoio, formação e trabalho colaborativo com outros diretores. Trabalhou-se com uma mostra de 128 diretores e diretoras de centros de Ensino Fundamental 1 da província de Tarragona (Espanha). Os resultados evidenciam uma maior presença de modelos de gestão do que de liderança pedagógica, assim como uma tendência a evitar atuações referidas à coordenação e à participação da comunidade educativa no governo dos centros. Aparecem, ademais, relações entre a liderança, o gênero e a experiência no cargo.

Palavras-chave: modelos de direção escolar | educação fundamental | legislação e políticas educativas | profissionalização.

MODELS AND FUNCTIONS OF SCHOOL MANAGEMENT IN SPAIN: THE CASE OF TARRAGONA

ABSTRACT: Different research on the professionalization of school management show the distance between the relevant legislation and the actual ability of the directors to develop some functions entrusted, such as pedagogical leadership and coordination, innovation and the ones of relationship with the community.

Therefore, in our study we set out to identify, with a methodology to obtain representative data in a broad geographical context, different models of school management at public and private-funded elementary schools and contrast them with current legislation, to deepen in what leadership roles directors find more difficulties and require therefore conditions of greater support, training and collaborative work with other directors. We have worked with a sample of 128 principals of primary schools in the province of Tarragona (Spain). The results show a greater presence of management models than pedagogical leadership as well as the avoidance of actions relating to the coordination and participation of the educational community in the governance of schools. Also appear relationships between leadership, gender and experience in the job.

Keywords: models of school leadership | Elementary Education | legislation and educational policies | professionalization.

1. INTRODUCCIÓN

Es en general aceptada la relevancia de la dirección en los centros educativos, tanto para el éxito escolar de las comunidades como para el de los sistemas educativos (BOLÍVAR, 2010; GAIRÍN y CASTRO, 2010; *Informe McKinsey*, 2010; MULFORD, 2006; OCDE, 2008; WAITE y NELSON, 2005). Los directores escolares son el punto de conexión entre los diferentes colectivos de un centro educativo y su contexto (MECD, 2013a). Además, si al director

escolar de hace unas décadas se le exigía, fundamentalmente, buena administración de recursos, mantener el orden y organizar el funcionamiento del centro según las normas derivadas de la autoridad superior, el director actual debe hacer frente, además, a los retos y desafíos de una sociedad cambiante y compleja. En ese contexto, ¿qué elementos caracterizan la dirección en los centros?

La dirección escolar es definida por el sistema educativo y el entramado normativo de cada país. En España se vincula fuertemente a las diferentes coyunturas políticas de los últimos 25 años (TEIXIDÓ, 2010), marcadas por una evolución desde un perfil basado en la gestión hacia uno basado en la participación, por lo que la dirección de un centro educativo se desarrolla en el equilibrio entre el liderazgo pedagógico, el liderazgo de gestión de recursos y el liderazgo administrativo (INEE, 2013). También en las políticas educativas de los países de la OCDE, el liderazgo, entendido como un modelo profesional, ha evolucionado desde el aislamiento y la supervivencia hacia redes de líderes que trabajan conjuntamente y desarrollan competencias directivas, con compromiso hacia la sociedad y la comunidad educativa (HOPKINS y HIGHMAN, 2007; LÓPEZ y LAVIÉ, 2010; BOLÍVAR, 2012). Este nuevo planteamiento de la dirección escolar debería facilitar el éxito escolar como un elemento transformador de la sociedad; de ahí la importancia que se le concede en las agendas nacionales e internacionales.

El *Estudio TALIS 2013* (MECD, 2013a) analiza y compara cómo se implementan las políticas educativas en 33 países. Los resultados muestran la distribución del tiempo de los directores, aspecto que remite a los diferentes modelos de dirección. Los porcentajes varían considerablemente entre los países, aunque –como promedio– se señala que los directores se dedican a tareas administrativas, de dirección y tareas relacionadas con el currículo y la actividad docente alrededor de dos tercios del tiempo, reservando el resto a tareas relacionadas más directamente con el trato con los alumnos, las familias o las entidades locales. No se perciben diferencias sustanciales entre el promedio internacional y el promedio español.

Cabe destacar, sin embargo, dos datos que en cierta forma reflejan diferencias en los modelos de dirección desarrollados. El primero, sobre tareas relacionadas con la resolución de conflictos puntuales, que son señaladas por un 63% de los informantes internacionales frente al 83% de los españoles; y el segundo, sobre tareas relacionadas con el desarrollo de un plan profesional para el centro, señalado por un 76% en el ámbito internacional frente al 40% en España.

En trabajos anteriores hemos investigado cómo una autoevaluación institucional sostenida con procesos de investigación-acción puede favorecer

la mejora escolar (IRANZO, BARRIOS y TIERNO, 2008; IRANZO, TIERNO y BARRIOS, 2014), la creación de redes de colaboración entre equipos directivos de una comunidad educativa con necesidades preferentes y la evolución del desarrollo legislativo de la función directiva en España en general y en Cataluña en particular (BARRIOS, IRANZO y TIERNO, 2013). La metodología utilizada ha sido, fundamentalmente, el estudio de casos.

A partir de los mismos, y con el objetivo de tener una visión más amplia del ejercicio de la función directiva, tomamos una muestra representativa de centros de nuestra demarcación territorial para analizar los modelos de dirección escolar basados en la gestión, en la coordinación o en el liderazgo, en relación a aspectos que describen tendencias generales de su ejercicio y permitirían contrastar su perfil con las exigencias de la normativa vigente en España y Cataluña. En este trabajo presentamos resultados parciales de dicha investigación.

2. LEYES EDUCATIVAS ESPAÑOLAS EN MATERIA DE DIRECCIÓN ESCOLAR

92

La organización política de España en comunidades autónomas permite que cada una de ellas tenga competencias en Educación, por lo que pueden generar sus correspondientes leyes y decretos que regulen de manera específica la selección y formación requerida para acceder a un cargo de director. De hecho, se evidencia que hay un modelo directivo común, pero con diferencias importantes entre las comunidades autónomas, especialmente en lo referente a la formación requerida (GÓMEZ DELGADO, 2011; MONTERO, 2008, 2010).

No obstante, existe una ley educativa marco para todo el Estado español, recientemente modificada y no exenta de críticas: la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (MECD, 2013b). Si nos detenemos en el modelo de dirección que promueve, se puede observar que a lo largo de toda la ley solo una vez aparece la palabra *liderazgo* (pedagógico), frente a las dieciséis veces que aparece la palabra *gestión* (CANTÓN, 2013). Esto denota una fuerte recentralización del sistema (BOLÍVAR, 2013) y un aumento de las competencias que se le otorgan al director en materia de control y evaluación del funcionamiento general del centro.

El artículo 132 de la LOMCE recoge diecisiete competencias que debe desarrollar el director y que, agrupadas, se refieren a:

- Representación de la Administración en el centro.
- Dirección pedagógica.
- Relación con las familias y el entorno.
- Organización y gestión del centro.
- Jefatura de personal.
- Control y evaluación.

La ley se está implementando, pero las comunidades aún no han adecuado sus normativas a esta investigación. Atendiendo al contexto nos centraremos en la normativa vigente en nuestra comunidad autónoma (Cataluña): la Ley de Educación de Cataluña (LEC), que vincula la autonomía de los centros a la complejidad del desarrollo de la función directiva (artículo 116) y define al director como el responsable de la organización, funcionamiento y administración del centro (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2009).

El artículo 142 de la LEC establece como funciones a ejercer por el director: la representación de la Administración en el centro, la dirección pedagógica y liderazgo, la relación con la comunidad escolar, la organización y funcionamiento del centro, algunas específicas en materia de gestión y otras como jefe de personal o referidas a las jornadas y horario u otras atribuciones referidas al personal, las cuales se concretan en una serie de actuaciones que analizaremos en el punto siguiente.

La función directiva en Cataluña es regulada en tres decretos intrínsecamente relacionados con la dirección y gestión de los centros educativos:

- Decreto 102/2010 de autonomía de los centros educativos, basada en la evaluación de procesos y resultados. (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2010a)
- Decreto 155/2010 de dirección de centros, en el que se vincula el proyecto educativo a indicadores de éxito y evaluación del desarrollo de la dirección y se distinguen dos figuras de dirección, atendiendo al grado de complejidad del centro. (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2010b)
- Decreto 39/2014 de regulación de procedimientos para definir el perfil y provisión de puestos de trabajo, conocido popularmente como el Decreto de Plantillas, que, entre otros aspectos, otorga más poder y autonomía a los directores para escoger el perfil del profesorado que más se adapte al proyecto del centro educativo. (GENERALITAT DE CATALUNYA, 2014)

Por lo tanto, a la luz de estas normativas, se puede afirmar que en Cataluña se apuesta por una profesionalización de la dirección de los centros (BARRIOS, IRANZO y TIerno, 2013).

3. MODELOS DE DIRECCIÓN

Los modelos de gestión se suceden de ley en ley, pero en todos se observan los mismos problemas y defectos:

No solucionan los problemas de fondo que tiene la función directiva, no dan respuesta a qué tipo de directores queremos, ni a qué modelo de dirección se debe responder. ¿Queremos directores profesionales de esta función? ¿Los elige la Administración o sus compañeros? (RODRÍGUEZ SABIOTE y otros, 2013).

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

- Modelo de dirección buro-profesional, con un perfil directivo basado fundamentalmente en la representación de la Administración en el centro. Se da en países con sistemas educativos más centralistas, como Bélgica, Francia, Grecia o Italia.
- Modelo de dirección pedagógica-profesional, centrado en la mejora de los niveles de calidad y del contexto escolar y social, y en el que se priorizan las funciones de liderazgo. Se desarrolla en países con una tradición de sistemas educativos más descentralizados, como por ejemplo los del norte de Europa.
- Modelo de dirección buro-participativa, que se encuentra en una situación entre los dos anteriores. El director es escogido democráticamente por la comunidad pero es nombrado por la Administración, como ocurre por ejemplo en Portugal o España.

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

orientarse en varios sentidos, según el desarrollo de la reglamentación y la aplicación que se haga.

Dicho esto, sí existe un cierto consenso en los aspectos que determinan los diferentes modelos de dirección (ANTÚNEZ, 2000; ÁLVAREZ, 2010):

- La historia y normativas del sistema educativo.
- La historia, cultura institucional o contexto del centro.
- Las características personales-profesionales de los directores.
- Las características personales-profesionales de la comunidad educativa.

En ese sentido, la investigación que estamos realizando pretende, fundamentalmente, analizar estas variables. La integración de las mismas da lugar al establecimiento de modelos de dirección diferentes según se sigan planteamientos no excluyentes pero sí con tendencias prioritarias de gestión, de coordinación o de liderazgo.

4. METODOLOGÍA

95

La investigación realizada sigue esencialmente una metodología descriptiva, para lo cual partimos de una selección de la muestra representativa de directores.

4.1 DEFINICIÓN DE LA MUESTRA

La provincia de Tarragona (España) está dividida en dos grandes zonas educativas. Nuestro estudio se centra en la zona norte, que aglutina 217 centros de Educación Infantil y Primaria (públicos y privados-concertados). Para calcular el tamaño de la muestra se utilizó la fórmula estadística para población finita con 0,05% de margen de error, originando una muestra de 139 centros, de los cuales se han obtenido 128 cuestionarios válidos.

Para la composición de la muestra se siguió el criterio probabilístico (muestreo aleatorio estratificado). Para determinar el número de casos de cada estrato se realizó una afijación proporcional tanto a la tipología de centro (público y privado-concertado) como a las diferentes subzonas geográficas.

La muestra de los 128 centros educativos del estudio corresponde a 112 centros públicos y 16 centros concertados. La caracterización de los directores y directoras se presenta en la siguiente tabla.

TABLA 1
Características de la muestra

Características	Descripción	Porcentaje de la muestra
Género	Mujeres	69,50
	Hombres	30,50
Edad (edad media 49/50 años)	39 años o menos	8,80
	Entre 40 y 49 años	26,40
	Entre 50 y 59 años	60,80
	60 años o más	4,00
Experiencia como director/a (experiencia media 3,19 años)	1 año o menos	7,26
	Entre 2 y 4 años	13,71
	Entre 5 y 8 años	31,45
	9 años o más	47,58

Es ineludible una consideración respecto al género: aunque existe un claro porcentaje superior de directoras, hay que señalar que el conjunto de docentes de la población estudiada es de 83,76% de mujeres y 16,24% de hombres, por lo que se observa una ligera masculinización de la dirección en la zona.

4.2 INSTRUMENTOS: ELABORACIÓN, APLICACIÓN Y ANÁLISIS

El principal instrumento de recogida de datos es un cuestionario elaborado a partir de un análisis bibliográfico y de los resultados de investigaciones precedentes, y se ha estructurado en los siguientes bloques de contenido: datos del centro, datos del director o directora, acceso al cargo, formación específica para la función directiva, ejercicio del cargo, modelo de dirección, satisfacción y resultados. La tipología de las preguntas es diversa (abiertas, cerradas, de múltiple opción, de escala, etc.), y está pensada para obtener mayor información del modelo de gestión y la experiencia en el cargo de cada director.

El cuestionario fue validado por los miembros del equipo de investigación, por criterio de jueces y mediante una prueba piloto a dos directores en activo. Se confeccionó con el *software* de código abierto LimeSurvey² y se obtuvo la validación y el permiso de la Delegación del Departamento de

² www.limesurvey.org/es/

Educación del Gobierno de Cataluña para implicar a los directores seleccionados. El enlace al cuestionario se envió a los centros seleccionados y estuvo activo alrededor de dos meses. Se obtuvo un 92% de participación de la muestra. Durante el proceso de aplicación del instrumento, las investigadoras estuvieron pendientes y al servicio de cualquier incidente en su realización, seguimiento y atención personalizada. Para el análisis de los resultados se está utilizando el programa estadístico SPSS. Se hacen dos tipos de análisis: el primero aborda de manera descriptiva e independiente cada una de las preguntas, mientras que el segundo busca determinar qué elementos inciden en los modelos de dirección desarrollados.

5. RESULTADOS

En el presente trabajo abordamos el análisis de tres aspectos: la autopercepción del modelo, la realización de las funciones y las dificultades encontradas en este sentido.

5.1 AUTOPERCEPCIÓN RESPECTO AL PROPIO MODELO DE DIRECCIÓN

En el cuestionario se propone a los directores definir su función teniendo en cuenta la mayoría de actuaciones que llevan a cabo habitualmente, según cuatro posibilidades: *gestión*, *coordinación*, *liderazgo* y *otros*.

Alrededor del 46% de los directores considera que su modelo se basa principalmente en la gestión, seguido de alrededor de un 28,9% que lo hace en el liderazgo y un 17% en la coordinación. Hay un 7% que señaló la opción «otros», especificando respuestas varias como: «Sirvo a la comunidad educativa»; «Apoyo a la inspección»; «Lidero y gestiono con coordinación»; «Soy una afortunada»; «Soy mediadora».

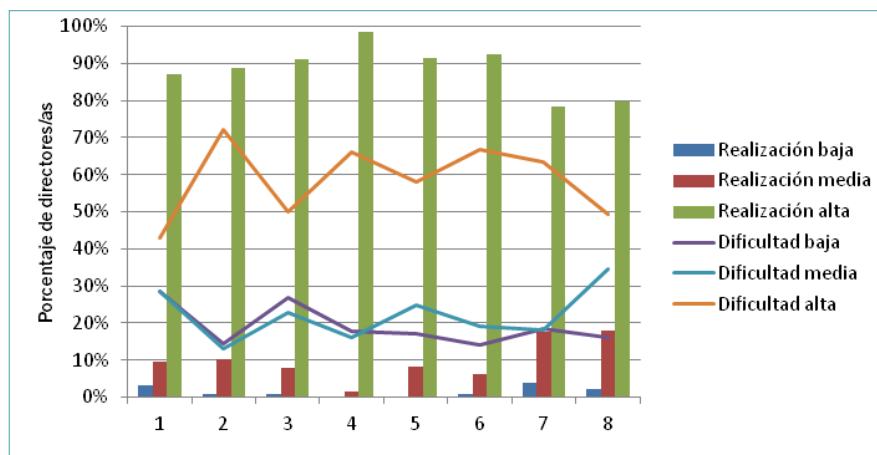
A partir de esta variable, analizamos la relación de autopercepción de los directores entre el grado de realización de las funciones directivas establecidas en la LEC (2009) y el grado de dificultad para su realización.

5.2 REALIZACIÓN DE LAS FUNCIONES DIRECTIVAS

Se les preguntó sobre las funciones que la propia normativa (LEC) les adjudica y se les pidió que valoren el grado de realización de las mismas (*bajo, medio o alto*). El resumen de las respuestas queda reflejado en el siguiente gráfico.

GRÁFICO 1

Comparación entre porcentajes de directores que valoran el grado de realización de las funciones directivas establecidas en la LEC (2009) y el grado de dificultad para su realización



FUNCIONES DIRECTIVAS ESTABLECIDAS EN LA NORMATIVA

1. Representación de la Administración en el centro.
2. Dirección pedagógica y liderazgo.
3. Relación con la comunidad escolar.
4. Organización y funcionamiento del centro.
5. En materia de gestión.
6. Como jefe de personal.
7. En materia de jornadas y horario del personal.
8. Otras atribuciones en materia del personal.

Como era de esperar, la gran mayoría de los directivos (95,4%) manifiesta llevar a cabo todas las funciones en grado máximo, puesto que son normativas. Independientemente del modelo de dirección con el que se autodefinan, no hay grandes diferencias. Sí es destacable que el 98,40% de los directores señala como la más ejercida la referida a la organización y funcionamiento del centro, con más prevalencia en aquellos que definen su modelo de dirección basado en la gestión. Alrededor de un 80% de los directores (entre los cuales destaca también el colectivo de directores que dice gestionar) señalan que las menos realizadas son las que hacen referencia a horarios y otras cuestiones en materia de personal.

TABLA 2

Resumen de porcentajes sobre las funciones directivas más y menos realizadas, según el modelo directivo que dicen llevar a cabo

Grado de realización	Función	Gestión	Coordinación	Liderazgo	Otros
Más realizada	Organización y funcionamiento del centro	45%	18%	29%	7%
Menos realizada	En materia de jornadas y horario del personal	37%	14%	23%	4%

5.3 DIFICULTAD EN LA REALIZACIÓN DE LAS FUNCIONES DIRECTIVAS

A partir de la cuestión anterior, se les propuso valorar qué grado de dificultad (*bajo, medio* o *alto*) perciben para realizar esas funciones.

En cuanto a las funciones normativas, alrededor de un 72% de los directores manifiesta una mayor dificultad ante la dirección pedagógica y liderazgo, sobre todo quienes se identifican con un modelo basado en la gestión, frente a un porcentaje mucho menor entre aquellos que se autoperceben como directores basados en el liderazgo y la coordinación.

La que presenta menos dificultades en su realización (43%) es la función de representación de la Administración.

99

TABLA 3

Resumen de porcentajes sobre la dificultad de las funciones directivas, según el modelo directivo que dicen llevar a cabo

Grado de dificultad	Función	Gestión	Coordinación	Liderazgo	Otros
Más dificultad	Dirección pedagógica y liderazgo	35,0%	11,4%	19,5%	6,5%
Menos dificultad	Representación de la Administración en el centro	22,0%	7,0%	11,0%	3,0%

Respecto a la función de organización y funcionamiento del centro, a pesar de ser la que más dicen ejercer, un 66,7% la señala como de dificultad elevada, siendo la segunda función que presenta más dificultades.

En la misma normativa, estas funciones son desglosadas en las actuaciones reflejadas en la tabla 4.

TABLA 4
Funciones y actuaciones según normativa vigente (LEC)

Funciones	Actuaciones
Representación de la Administración en el centro	1. Mantener una red de relaciones, tanto en el centro como en el entorno.
	2. Presidir el consejo escolar, el claustro y los actos académicos del centro.
Dirección pedagógica y liderazgo	3. Orientar, dirigir y supervisar las actividades del centro.
	4. Impulsar la coordinación del proyecto educativo del centro con otros centros.
Relación con la comunidad escolar	5. Garantizar los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad.
	6. Establecer canales de relación con las asociaciones de madres y padre de los alumnos.
Organización y funcionamiento del centro	7. Impulsar el establecimiento de normas de organización y funcionamiento del centro.
	8. Proponer la programación general anual del centro.
En materia de gestión	9. Gestionar los gastos y pagos de acuerdo con el presupuesto aprobado.
Como jefe de personal	10. Liderar el personal del centro para garantizar que cumplen sus funciones.
	11. Asignar al profesorado otras responsabilidades de gestión y coordinación.
En materia de jornadas y horario del personal	12. Fomentar la participación del profesorado en actividades de formación permanente.
	13. Resolver las faltas de asistencia y de puntualidad no justificadas de todo el personal del centro.
Otras atribuciones en materia del personal	14. Comunicar las jornadas no trabajadas cuando el personal del centro ejerce el derecho a huelga.
	15. Sancionar las faltas de acuerdo a la normativa disciplinaria vigente
	16. Formular la propuesta de incoación de expediente disciplinario por faltas graves del personal.

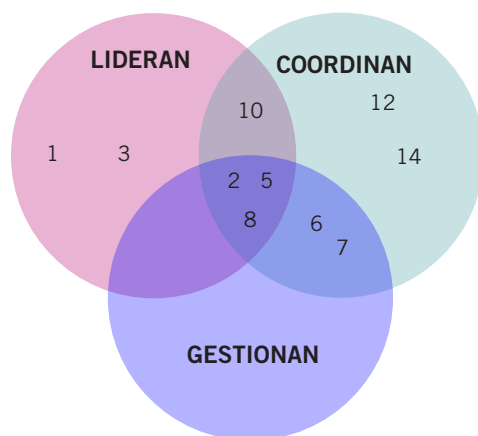
Si analizamos las actuaciones que dicen realizar en relación al modelo de dirección autopercebido, sobresale el alto grado de realización (95% de los directores), congruentemente con que son actuaciones que han de desarrollar según la normativa. Sin embargo, si analizamos el desarrollo de estas actuaciones atendiendo al modelo de dirección en el que se enmarcan (basado principalmente en el liderazgo, coordinación o gestión), se observa que todos coinciden, en el alto grado de realización de las actuaciones referidas a presidir el consejo escolar, el claustro y los actos académicos del centro (actuación 2); a garantizar los derechos y deberes de todos los miembros de la comunidad (actuación 5), y a proponer la programación anual del centro (actuación 8).

Destaca que actuaciones referidas a mantener una red de relaciones, tanto en el centro como en el entorno (actuación 1) y a orientar, dirigir y supervisar las actividades del centro (actuación 3) son actuaciones más desarrolladas por directores que dicen basarse en el liderazgo; mientras que los que actúan más desde una perspectiva de coordinación resaltan las actuaciones relacionadas con el fomento de la participación del profesorado en actividades de formación permanente (actuación 12) y con la comunicación de las jornadas no trabajadas cuando el personal del centro ejerce el derecho a huelga (actuación 14). No aparece ninguna actuación que sea exclusivamente realizada por quienes se inscriben en un modelo más basado en la gestión.

Si nos fijamos en los puntos en común entre dos modelos de dirección, se constata que las actuaciones más realizadas tanto por directores identificados con el liderazgo como con la coordinación se refieren a liderar el personal del centro (actuación 10). Los directores que perciben que sus actuaciones se basan más en la coordinación o en la gestión se refieren a establecer canales de relación con las asociaciones de madres y padres y a impulsar el establecimiento de normas de organización y funcionamiento (actuaciones 6 y 7 respectivamente). Sin embargo, no se destaca ninguna actuación común solo entre directores que dicen liderar y gestionar. Representamos estos puntos de confluencia y diferencias en la figura siguiente.

FIGURA 1

Resumen de las actuaciones más realizadas según a los modelos directivos



Por otra parte, hay algunas actuaciones que, según entre el 80 y el 90% de los directores, se realizan en menor grado, como son las referidas estrictamente a gestión o a materia de personal: gestionar los gastos y pagos de acuerdo con el presupuesto; asignar al profesorado otras responsabilidades

de gestión y coordinación; resolver las faltas de asistencia y de puntualidad no justificadas; sancionar las faltas de acuerdo a la normativa disciplinaria vigente.

Mención aparte merece la actuación de impulsar la coordinación del proyecto educativo del centro con otros centros, a la que se le concede una valoración más dispar: un 18,6% en grado bajo, un 31,7% que dice realizarlo en grado medio y solo un 49,5% de los directores la señalan como una actuación que se realiza en alto grado, de los cuales 19,5% se identifican con un modelo de liderazgo, seguidos de un 16% que dicen gestionar, un 8,2% que dicen coordinar y un 5,6% que señalan la opción de «otros». Aun así, se constata que la mitad de los directores que dicen coordinar o gestionar valoran más baja su realización, mientras que el 65% de los directores que dicen liderar la realizan en grado medio.

Llama también la atención la actuación referida a formular propuestas de incoación de expediente disciplinario, que es valorada como muy realizada por casi un 60% de los directores, especialmente por los que dicen gestionar (un 30%).

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

El director de la escuela actual debe gestionar, en un clima de cambio impredecible, innumerables proyectos de los que debe dar cuenta periódicamente a sus propios colegas, a la Administración, a las familias y a la comunidad educativa en general. Además, debe velar por la implantación de las reformas educativas. Y todo ello, en un contexto de presión social por el cambio y en un clima social, a menudo, de conflicto (ÁLVAREZ, 2010).

Ante esta situación, los estudios con pretensiones de representatividad sobre la dirección escolar y el trabajo contextualizado de investigadores y directores son, junto a la evolución rigurosa de las leyes educativas, un foco central de la mejora de la función directiva y fuente de conocimiento para su profesionalización (AINSCOW y WEST, 2008; BARRIOS, IRANZO y TIERNO, 2013; IRANZO, TIERNO y BARRIOS, 2014).

La función de liderazgo pedagógico se percibe todavía como altamente difícil, lo cual es congruente con la complejidad de liderar para el éxito escolar y articular tanto acciones como valores y expectativas, y también responde al rol prevalente de *primus inter pares* (GARCÍA OLALLA, POBLETE y VILA, 2006; CANTÓN y ARIAS, 2008) de los directores que forman parte del cuerpo de profesores, más cercano a la docencia que al liderazgo y derivado

de la no profesionalización de esta figura. El modelo de dirección con el que el conjunto de directores definen su ejercicio se basa principalmente en la gestión (46%), en el liderazgo (29%) y en la coordinación (17%), mientras que solo un 7% lo basa en otros aspectos.

Como recogíamos en Iranzo, Barrios, Tierno y Camarero (2014), los directores y directoras que se definen según un modelo de gestión encuentran mayor dificultad en la función de dirección pedagógica y liderazgo (35%), mientras que esa función es menos difícil para el porcentaje de directores que se inscriben en un modelo de liderazgo (19%) o de coordinación (12%). Asimismo, el grupo de los que perciben la mayor dificultad en el desarrollo de funciones relacionadas con la dirección pedagógica y liderazgo (72%) está mayormente conformado por hombres que por mujeres, y también por directores que tienen, o bien entre 40 y 49 años de edad, o entre 5 y 8 años de experiencia. El análisis del género y la experiencia en liderazgo o el estadio en la carrera ofrece datos dignos de atención de los que nos seguiremos ocupando.

Convertir las funciones normativas en actuaciones más específicas nos ha sido útil para identificar actuaciones que los directores realizan y que, efectivamente, se asocian a un liderazgo pedagógico, distribuido y contextualizado, como las referidas a mantener redes de relaciones, tanto en el centro como en el entorno, y orientar, dirigir y supervisar las actividades del centro, o las de fomentar la participación del profesorado en actividades de formación permanente. Liderar el personal del centro para garantizar que cumplen sus funciones sería también una actuación indicadora de esos modelos más participativos y de liderazgo pedagógico.

Congruentemente con estos resultados, se siguen vislumbrando consecuencias como la necesidad de formación para dotar a los directores de competencias de liderazgo pedagógico, coordinación interna y relaciones sinérgicas con la comunidad, así como de establecimiento de redes de colaboración entre directores que fortalezcan proyectos específicos de mejora escolar. Sin estos recursos, es muy fácil caer en modelos que evitan el ejercicio de esas competencias y se instalan en inercias gerencialistas.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. y WEST, M. (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ, M. (2010). *Liderazgo compartido*. Madrid: Wolters Kluwer.

- ANTÚNEZ, S. (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares*. Barcelona: Horsori Editorial.
- BARRIOS, C., IRANZO, P. y TIERNO, J. (2013). «Avances teórico-prácticos y legislativos en la profesionalización de la dirección escolar en España. El caso de Cataluña». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, pp. 371-387.
- BOLÍVAR, A. (2010). «¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?». *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 3, pp. 79-106.
- BOLÍVAR, A. (2012). «Cambio y liderazgo en educación en tiempos de crisis». Ponencia presentada en las XXI Jornadas de ADEME (Asociación para el Desarrollo y Mejora de la Escuela).
- BOLÍVAR, A. (2013). «La dirección escolar en España: de la gestión al liderazgo». Ponencia presentada en el Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: «Liderazgo pedagógico en los centros educativos: competencias de equipos directivos, profesorado y orientadores». Universidad de Deusto, Donosti, 1 al 3 julio de 2013.
- CANTÓN, I. (2013). «Antecedentes, selección, formación y calidad de los directores escolares». *Participación educativa*, 3, pp. 165-173.
- CANTÓN, I. y ARIAS, A. R. (2008). «La dirección y el liderazgo: aceptación, conflicto y calidad». *Revista de Educación*, 345, pp. 229-254
- ESTRUCH, J. (2002). «Hacia la profesionalización de la dirección de centros escolares». *Revista de Educación*, 329, pp. 77-90.
- GAIRÍN, J. y CASTRO, D. (2010). «Situación actual de la dirección y gestión de los centros de enseñanza obligatoria en España». *Revista Española de Pedagogía*, 247, pp. 401-416.
- GARCÍA OLALLA, A., POBLETE, M. y VILA, A. (2006). La función directiva: un problema sin resolver. Tres décadas de formación, investigación y acción. *Revista de Educación*, 8(2006), 13 – 34.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2009). Llei d'Educació de Catalunya. *DOGC*, 5452, de 16 de setiembre de 2009, pp. 56589-56682.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2010a). Decret 102/2010 d'autonomia dels centres educatius. *DOGC*, 5686, de 5 de octubre de 2010, pp. 61485-61519.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2010b). Decret 155/2010 de la direcció dels centres educatius públics i del personal directiu professional docent. *DOGC*, 5753, de 11 de noviembre de 2010, 82840-82863.
- GENERALITAT DE CATALUNYA (2014). Decret 39/2014 dels procediments per definir el perfil i la provisió dels llocs de treball docents. *DOGC*, 6591, de 27 de marzo de 2014, pp. 1-25.
- GÓMEZ DELGADO, A. (2011). «La descentralización de la formación inicial para la dirección escolar en España». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 15, pp. 199-217.
- HOPKINS, D. y HIGHMAN, R. (2007). *System leadership: mapping the landscape*. Disponible en: www.davidhopkins.co.uk/articles/systemleadership.pdf.
- INFORME MCKINSEY (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Disponible en: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>.

- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE) (2013). *La calidad de los directores*. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/inee/boletines/boletin7.pdf?documentId=0901e72b815cfb21.
- IRANZO, P., BARRIOS, C. y TIERNO, J. (2008). «Una experiencia para la mejora de la función directiva en centros inmersos en contextos de dificultad». *Aula de Innovación Educativa*, 171, pp. 38-43.
- IRANZO, P., BARRIOS, C., TIERNO, J. y CAMARERO, M. (2014). «Liderar o gestionar: desempeño de la dirección escolar en Tarragona». Ponencia presentada en el XIII Congreso Internacional de Formación del Profesorado. Santander.
- IRANZO, P., TIERNO, J. y BARRIOS, C. (2014). «Autoevaluación institucional y dirección de centros inclusivos». *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 26(2), pp. 229-257.
- LÓPEZ, J. y LAVIÉ, J. M. (2010). «Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), pp. 71-92.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE –MECD– (2013a). *Estudio TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje*. Disponible en: www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talis2013informeespanolweb.pdf?documentId=0901e72b819e1729.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN CULTURA Y DEPORTE –MECD– (2013b). Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *BOE*, 295, 10 de diciembre de 2013, pp. 97858–97921.
- MONTERO, A. (2008). «El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo». *Revista de Educación*, 347, pp. 275-298.
- MONTERO, A. (2010). «Dirección profesional y selección de directores en el sistema educativo español». *Revista Española de Pedagogía*, 247, pp. 417-435.
- MULFORD, B. (2006). «Leadership and quality secondary education». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1). Disponible en: www.ugr.es/local/recfpro/Rev101-ART2.pdf
- OCDE (2008). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1: Política y práctica*. Disponible en: www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf.
- RODRÍGUEZ SABIOTE, C.; GARCÍA MINO, F.; GARCÍA VACAS, I. y ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, J. (2013). «La problemática de la función directiva en primaria desde posiciones encontradas. Los directores frente al profesorado». *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17, pp. 421-440.
- TEIXIDÓ, J. (2010). «Hacia un cambio de modelo en la dirección escolar. Luces y sombras en un camino tortuoso». Ponencia presentada en el XI Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas.
- WAITE, D. y NELSON, S. (2005). «Una revisión del liderazgo educativo». *Revista Española de Pedagogía*, 232, pp. 389-406.

